



O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO E A DIDÁTICA ESPECÍFICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

José Ricardo de Oliveira
jroliveira26@gmail.com

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor de Geografia do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM/SEED-PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2214-8340>

Claudian Sanches Lopes
claudivanlopes@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

RESUMO

Este artigo contempla parte de nossa pesquisa de mestrado, a qual teve como principal objetivo analisar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores de Geografia, experientes e bem-sucedidos, que atuam na Educação Básica em escolas que pertencem ao Núcleo Regional de Maringá-PR, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para entendermos como estes organizavam suas ações em sala de aula, cujas práticas docentes precisam conduzir os alunos a uma educação geográfica, adotamos como principal referencial teórico os estudos de Lee S. Shulman sobre a Base de Conhecimentos, em especial o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - CPC, que os professores necessitam para o exercício da docência, e o processo de Raciocínio e Ação Pedagógica - RAP, que retrata como os conhecimentos docentes são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. Na metodologia adotada para esta investigação privilegiamos os aspectos qualitativos através de entrevistas individuais e semiestruturadas e observações de aulas, e realizamos a análise dos dados obtidos via metodologia da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa esclareceram que quando os professores acionam e mobilizam o CPC em suas aulas, a Didática da Geografia é potencializada, facilitando a compreensão e a importância desses conteúdos para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Processo de raciocínio e ação pedagógica, Didática da Geografia, Formação do professor de Geografia.

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF CONTENT AND THE SPECIFIC DIDACTICS OF TEACHERS OF GEOGRAPHY

ABSTRACT

This article includes part of our master's research, which had as main objective to analyze the didactic-pedagogical strategies used by Geography teachers, experienced and successful, who work in Basic Education in schools that belong to the Educational Regional Center of Maringá-PR, in the final years of elementary and high school. In order to understand how teachers organized their actions in the classroom, whose teaching practices need to lead students to geographic education, we adopted Lee S. Shulman's studies on the Knowledge Base, especially the Pedagogical Knowledge of the Content - CPC, which teachers need for the exercise of teaching and the process of Reasoning and Pedagogical Action - RAP, which portrays how teaching knowledge is triggered, related and constructed during the process of teaching and learning. Therefore, the methodology adopted for this investigation privileged the qualitative aspects through individual and semi-structured interviews and observations of classes, whose analysis of the data obtained was carried out by the content analysis methodology. The results of the research clarified that, when teachers activate and mobilize the CPC in their classes, the Didactics of Geography is enhanced, facilitating the understanding and the importance of these contents for students.

KEYWORDS

Pedagogical Content Knowledge, Pedagogical action and reasoning process, Didactics of Geography, Geography teacher training.

Introdução

São muitas as inquietações geradas a partir de observações do cotidiano escolar e de diálogos junto a professores de Geografia quanto às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina na Educação Básica. Verificamos que algumas aulas ministradas não têm alcançado seus objetivos, resumindo-se a serem profundamente descritivas e expositivas, sem que haja, muitas vezes, a necessária interação dos conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula com o cotidiano do aluno. Trata-se de uma situação complexa, como confirmam diversas pesquisas na área, (CALLAI, 2012; CAVALCANTI, 1998; VESENTINI, 2004) – que, evidentemente, não atinge somente o campo próprio da Geografia e tem provocado desinteresse de parte dos alunos em se dedicar e aprofundar seus conhecimentos.

Acreditamos que isso aconteça porque parte dos professores, muitas vezes, priorizam a transmissão de dados sem demonstrar conhecer mais profundamente as bases epistemológicas do conhecimento geográfico. Ou seja, manifestam dificuldades em

explicitar, considerando seus objetivos pedagógicos, os modos próprios ou específicos de compreensão da realidade social proporcionada pela Geografia e que justificam sua importância e presença como área de conhecimento no currículo escolar (BRASIL, 1998).

Compreendemos ser fundamental repensar a maneira como a Geografia vem sendo ensinada em sala de aula, discutir os processos de formação inicial e continuada do professor dessa disciplina e, mais amplamente, promover políticas públicas que valorizem e fomentem a profissionalização do professor, ou seja, que elevem o seu *status* profissional, econômico e social.

No entanto, diante do sempre complexo contexto da sala de aula, é possível notar que muitos professores têm “paixão” pelo ensino de modo geral, e nesse caso específico, pelo ensino de Geografia. E o fazem com muita dedicação, eficácia e responsabilidade, pois através de nossa investigação de campo, percebemos que a forma como a Geografia é ensinada por alguns professores tem atingido o seu objetivo e conduzido o aluno a uma aprendizagem significativa.

Assim sendo, destacamos que o objetivo principal de nossa investigação foi identificar e analisar, considerando a prática pedagógica de professores de Geografia, os processos de produção e mobilização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e seu papel potencial para a compreensão e o desenvolvimento da Didática da Geografia.

Reiteramos que os diálogos junto aos colegas professores levaram-nos a refletir sobre a prática docente e a fazer alguns questionamentos que aguçaram o desenvolvimento desta pesquisa. Eis as questões: Quais são os conhecimentos/saberes que os professores de Geografia precisam acionar e mobilizar para explicar os conteúdos aos alunos e como transformam esses conteúdos em práticas didático-pedagógicas que conduzem os estudantes a uma aprendizagem significativa? Por que alguns professores de Geografia desenvolvem práticas pedagógicas em sala de aula que são bem mais sucedidas do que seus pares? Por que aquele professor, na opinião dos alunos, possui didática, enquanto o outro não?

Para respondermos a tais questões, buscamos subsídios nos estudos que focalizam os saberes/conhecimentos¹ que devem ser mobilizados nas práticas docentes, considerando, fundamentalmente, os aportes teóricos de Shulman² (2005a; 2005b), entre outros (TARDIF, 2012; SACRISTÁN, 1995; GAUTHIER et al.,1998) e também na

¹ Ressaltamos que pesquisadores francófonos como Maurice Tardif usam o vocábulo saber, enquanto os autores de língua inglesa, como, por exemplo, Lee S. Shulman, consideram os conhecimentos docentes.

² Os trabalhos originais de Lee S. Shulman que compõem parte expressiva da base teórica desta pesquisa foram publicados em 1986/1987 nos EUA. Porém, para a pesquisa, usamos os artigos traduzidos para o espanhol e que foram publicados em 2005 na Espanha.

investigação de campo. É nesse contexto, complexo e desafiante, que diversos pesquisadores têm procurado identificar e estudar os saberes (conhecimentos, técnicas, habilidades, as formas mais significativas de agir, pensar, mediar e propor atividades de ensino) que permitem ao professor dominar a profissão, ou seja, os conhecimentos de base para o exercício da docência.

Para atingir nossos objetivos, o trabalho de campo foi de fundamental importância, pois favoreceu uma relação com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente de trabalho. A pesquisa de campo nos forneceu dados para a compreensão da realidade da sala de aula que os sujeitos atuam, suas principais metodologias e interações com os alunos, bem como alguns elementos indispensáveis para o desenvolvimento da aula.

Nesta pesquisa, destacamos o repertório de conhecimentos que os professores necessitam dominar e mobilizar ao ensinar (Base de Conhecimento), desenvolvendo o processo de construção dos conhecimentos profissionais (Processo de Raciocínio e Ação Pedagógica) propostos por Lee S. Shulman (2005a; 2005b). Entre os saberes que o professor necessita para um bom desenvolvimento de seu trabalho, salientamos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC (SHULMAN, 2005a; 2005b) – e seu papel preponderante no desenvolvimento da Didática da Geografia, porque entendemos que é a chave para examinar e compreender as habilidades mais específicas dos professores.

O CPC, como vemos detalhadamente neste artigo, gerado no âmbito da prática docente, é utilizado pelo professor para, a partir de seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos científicos da base de conhecimentos para o ensino visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo ensinável, compreensível e significativo aos alunos. Trata-se, portanto, de um caminho de pesquisa e reflexão que visa superar parte das angústias que geraram esta investigação.

A base de conhecimentos para o ensino e o processo de raciocínio e ação pedagógica: contribuições de Lee S. Shulman

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores (SHULMAN, 2005a; 2005b; SACRISTÁN, 1995; TARDIFF, 2012; GAUTHIER et al., 1998) têm se dedicado aos estudos do processo de desenvolvimento dos conhecimentos necessários à prática docente buscando, evidentemente, fortalecer a profissionalidade desse grupo profissional. Os

docentes precisam mobilizar esses conhecimentos para transformar a sua ação pedagógica, porque a complexidade de variáveis presentes no cotidiano da escola revela que não basta ao professor possuir conhecimentos específicos para transmitir aos alunos. É necessária uma série de outros conhecimentos relacionados à didática do saber ensinar.

Entre os pesquisadores citados, as contribuições de Lee S. Shulman (2005a; 2005b) foi a fonte mais importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Tal escolha se justifica pela contribuição que seus estudos obtiveram nas políticas de formação e desenvolvimento profissional de professores nos Estados Unidos, assim como em parte da Europa e na América Latina. As preocupações deste pesquisador e seus colaboradores estiveram, em grande parte, relacionadas ao conceito que adotaram como o chamado “conhecimento de base”, referindo-se ao conjunto de conhecimentos que os professores precisam dominar e mobilizar para que haja um bom ensino aos alunos. Esses conhecimentos, concepções e disposições sustentarão a Base de Conhecimentos do professor, e além de serem necessários para o ensino, também influenciarão e determinarão a maneira como o docente desempenhará suas funções nas situações de ensino e aprendizagem e no exercício da profissão.

É importante assinalar que a Base de Conhecimento do professor está em constante ampliação. Conforme o docente vai adquirindo experiência, incorpora (ou precisaria incorporar) mais saberes à sua atuação profissional. Nessa direção, Shulman (2005b) propõe sete categorias de conhecimentos essenciais para o exercício da profissão docente. Entre estes, damos maior ênfase ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, um dos objetos de investigação de nossa pesquisa.

a) *Conhecimento do Conteúdo Específico – Conhecimento da Matéria (disciplinas curriculares)*: De acordo com Shulman (2005a), o conhecimento do conteúdo se relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada e é considerado fundamental para o sucesso da atuação docente. Nessa perspectiva, o conhecimento específico do conteúdo constitui a base do processo de formação dos professores, muito embora somente o simples domínio do conteúdo específico não garante um processo de ensino eficaz. Assim, aquele que sabe não necessariamente sabe ensinar.

b) *Conhecimento Pedagógico Geral*: Corresponde aos princípios ou estratégias de gestão e organização da sala de aula indispensáveis para ensinar o conteúdo. Inclui conhecimentos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, motivação, propostas e teorias de desenvolvimento, estilos de aprendizagem etc.

c) *Conhecimento do Currículo*: Equivale ao conhecimento dos materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular, tendo em vista os conhecimentos relacionados aos programas oficiais de educação. Seria como que uma seleção feita do saber de referência para definir o que precisa ser ensinado (MONTEIRO, 2002a).

d) *Conhecimento dos Contextos Educativos*: Abrange desde o funcionamento do grupo ou aula, a gestão e o financiamento das unidades escolares, até o caráter das comunidades e das culturas.

e) *O Conhecimento dos Alunos e suas Características*: Envolve o conhecimento de estilos de aprendizagem específicos dos alunos e o conhecimento dos alunos em suas dimensões cognitiva, emocional e social.

f) *O Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

g) *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*: Entre todos os conhecimentos que compõem o modelo da Base de Conhecimentos para o Ensino construído por Shulman (2005a, 2005b) e seus colaboradores, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é o mais expressivo por revelar a especificidade profissional da docência e ser construído pelos professores a partir de situações concretas de ensino e aprendizagem. Para o autor, o CPC

[...] encarna los aspectos del contenido más relacionados con su posibilidad de ser enseñado. Dentro de la categoría del conocimiento pedagógico del contenido, y respecto de los temas de una asignatura que se imparten más comúnmente, incluyo las formas más útiles de exponer las ideas, las mejores analogías, descripciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en breve, las formas de presentar y exponer un tema para que otros lo entiendan [...]. También incluye comprender qué facilita o dificulta el aprendizaje de ciertos temas: los conceptos y prejuicios que aportan los estudiantes de distintas edades y ambientes al aprendizaje de los temas y lecciones que se imparten con más frecuencia (SHULMAN, 2005a, p. 212).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é constituído pelas interpretações e transformações que o professor, em determinado contexto, realiza no conteúdo disciplinar para facilitar a aprendizagem do aluno. Os professores precisam encontrar formas de comunicar seus conhecimentos para os alunos por meio da combinação de conteúdo com a Pedagogia e, assim, criarem condições de transformar o seu conhecimento do conteúdo em formas que sejam “pedagogicamente poderosas” e adaptáveis às variações de capacidade e de experiências apresentadas pelos alunos.

Segundo Shulman (2005a), essas formas “pedagogicamente poderosas” são os meios que o professor encontra para a representação e formulação do tema que o faz compreensível aos alunos, isto é, todo o esforço que o professor empreende para tornar compreensível o seu tema em particular.

Outra maneira de compreender a atuação profissional dos professores é através de um processo reflexivo do docente envolvido em situações de ensino. Shulman (2005b) propôs o “*Processes of pedagogical reasoning and action*, ou Processo de Raciocínio e Ação pedagógica” – RAP –, que retrata uma sequência de eventos desencadeados nas práticas pedagógicas cujo objetivo principal é possibilitar ao professor a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos.

Na concepção de Shulman (2005b), o ensino percorre um ciclo: tem início com um ato de razão, segue com um processo de raciocínio, culmina em uma performance de comunicação, de provocação, envolvimento e, então, reflete-se um pouco mais sobre ele até o processo começar novamente. Ou seja, ao organizar um conteúdo da aula deflagra-se um ciclo de raciocínio-ação-raciocínio que envolve atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Shulman (2005b) descreve o processo de RAP como um ciclo que abrange diferentes etapas do envolvimento do professor com sua Base de Conhecimentos e a prática pedagógica, no sentido da construção do seu Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Esse modelo apresenta os processos das ações educativas que ocorrem na prática pedagógica com o objetivo de possibilitar ao professor a construção de conhecimentos a serem mobilizados durante o processo de ensinar. São eles:

a) *Compreensão*: O Raciocínio Pedagógico tem início com a compreensão, o ponto de partida do processo. Compreender é fundamental, pois para Shulman (2005b, p. 19), “[...] Enseñar es en primer lugar comprender”. O professor precisa compreender o modo que uma ideia se relaciona com outras na matéria em que é especialista e com ideias de outras disciplinas também.

b) *Transformação*: Conforme Shulman (2005b), as ideias compreendidas devem ser transformadas para serem ensinadas, visto que o professor precisa ter a capacidade de transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas “pedagogicamente poderosas” e adaptadas às variações de habilidades e conhecimentos prévios de seus alunos. O processo de transformação requer certo grau de combinação de quatro subprocessos que geram um conjunto de estratégias utilizadas pelo professor para

desenvolver o ensino, as quais, por seu turno, podem ser consideradas a essência do processo de RAP. São elas:

- *Preparação ou interpretação crítica*: É necessário preparar o material (texto, livro didático, apostila etc.), identificando as principais ideias a serem ensinadas e ainda a análise dos materiais de instrução a partir da compreensão do conteúdo específico da disciplina.
- *Representação*: refere-se às análises, analogias, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentações, “demonstrações poderosas”, ou seja, às formas de representação e formulação do tema que o faz compreensível aos alunos. Em outras palavras, seria todo o esforço que o professor envida para tornar compreensível o seu tema em particular.
- *Seleção das estratégias de ensino*: diz respeito à utilização não apenas dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, mas de estratégias alternativas de ensino, de organização e gestão que possibilitem a exploração e a construção, individual e/ou coletiva, de novos conhecimentos por parte do professor.
- *Adaptação*: são todas as modificações possíveis de serem implementadas na prática pedagógica visando a tornar o assunto acessível aos alunos, independentemente de quais sejam suas experiências ou concepções anteriores, níveis de conhecimentos, interesses e habilidades.

c) *Ensino ou instrução*: Envolve o desempenho observável do professor na implementação de diferentes estratégias de ensino no momento da aula, incluindo aspectos pedagógicos “cruciais” como a coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, organização e gestão/manejo da sala, descrições e demonstrações claras e compreensíveis aos alunos.

d) *Avaliação*: Consiste em verificar a compreensão dos alunos durante o ensino interativo ao finalizar as lições ou unidades. Esse processo inclui tanto o controle imediato das compreensões e interpretações dos alunos como exames mais formais, ou seja, ocorre tanto durante como após a instrução ou ensino. De acordo com Shulman (2005b), o objetivo da etapa da avaliação no processo de Raciocínio e Ação Pedagógica é também oferecer ao professor um *feedback* de sua atuação e da sua capacidade de transformar seus conhecimentos relacionados ao conteúdo da sua disciplina em conhecimentos que sejam compreendidos, assimilados e aprendidos pelos alunos.

e) *Reflexão*: Consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, no qual os professores avaliam seu trabalho. Um aspecto fundamental desse processo será uma revisão do ensino em comparação com os objetivos que se procurava

alcançar. Nesse momento ocorre um conjunto de processos que leva o professor a aprender com a própria experiência.

f) *Nova Compreensão*: Na análise de Montenegro (2011, p. 28), a nova compreensão “[...] é um novo começo, é esperado que mediante o ensino o professor adquira uma nova compreensão dos seus objetivos, dos materiais que utilizou para ensinar, dos alunos e dos processos didáticos”.

O processo de Raciocínio e Ação Pedagógica caracteriza-se, desse modo, por um movimento de constante reconstrução, no qual se agregam novos conhecimentos ao repertório do professor, estruturando novas compreensões que são enriquecidas nos propósitos, nas matérias de ensino, na vivência com os alunos e através dos processos pedagógicos.

A Didática geral e a Didática específica na prática pedagógica do professor de Geografia

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Para além da apresentação de métodos de ensino, constitui-se em um conjunto de conhecimentos que interligam a teoria e a prática educativa. A partir do momento em que o professor desenvolve diferentes ações tais como o uso de uma linguagem adequada, analogias e exemplos para explicar determinado conteúdo aos alunos de uma forma objetiva e compreensível, ele está desenvolvendo a sua própria didática, cujo objeto é o ensino.

Segundo Libâneo (2013), a Didática é uma ponte mediadora entre a teoria e a prática docente. É ela que interliga as bases teóricas à ação prática, evitando o espontaneísmo e fornecendo aos professores uma *práxis* educativa sólida. A prática não pode ocorrer de maneira improvisada, sem planejamento, metas e instrumentos, baseando-se no puro praticismo. Os professores precisam ter pleno “[...] domínio das bases teóricas científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas de ensino [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 28), pois assim poderão aprimorar a sua prática em sala de aula e melhorar a qualidade de seu trabalho.

Libâneo (2013) é enfático ao afirmar que o professor deve ter clareza dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino. Alguns professores desenvolvem saberes específicos que, amparados nas teorias de ensino, tornam suas aulas mais atraentes e compreensíveis para os educandos. Esses saberes estão relacionados ao desenvolvimento das Didáticas específicas ou especiais.

Bolívar (2005), pesquisador da Universidade de Granada, na Espanha, também contribui para o debate acerca da Didática e de modo especial às Didáticas específicas. Para este autor, por muitos anos prevaleceu a tendência de concentrar as atenções no “como se ensina” ao invés de “o que se ensina”, e que um verdadeiro ‘pedagogismo’ separou conteúdos e prática docente em detrimento da dimensão do conhecimento do conteúdo do currículo ou matéria a ensinar. Ou seja, conteúdo e didática chegaram, desse modo, a configurar-se como dois campos separados. Bolívar (2005), considerando as proposições de Lee Shulman e sua equipe, enfatiza que

[...] si la didáctica es un conjunto de principios genéricos aplicables a cualquier disciplina, no hay una identidad epistemológica de las didácticas específicas, y la formación del profesorado puede organizarse – como hasta ahora – en cursos independientes de ambos tipos; pero si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el posible estatus propio y justificación de una didáctica específica (BOLÍVAR, 2005, p. 10).

Com a justificativa da importância da Didática específica, Bolívar destaca que a formação dos professores necessita de um envolvimento interdisciplinar entre a Didática geral e específica, de forma que uma não seja hegemônica sobre a outra. As disciplinas escolares possuem suas próprias especificidades e, conseqüentemente, necessitam de uma Didática específica, embora compartilhem os princípios metodológicos da Didática geral.

Enfim, Libâneo (2003) conclui que, por exemplo, para ensinar Geografia, o professor precisa conhecer a estrutura conceitual da Geografia, os métodos da Geografia, e a motivação (aspectos psicológicos) de quem aprende Geografia. Os professores das Didáticas específicas e Práticas de Ensino têm de deixar de lado as ideias antigas de somente ‘encher a cabeça’ do aluno de informações, ‘passar a matéria’. O ensino é um assunto pedagógico e somente tem sentido se produzir aprendizagens.

Assim sendo, cabe ao professor de Geografia desenvolver uma Didática específica para o ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos aos seus alunos que se concretiza quando o professor possui uma base de conhecimentos inerentes à sua prática pedagógica, com ênfase para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo da disciplina que ministra.

Portanto, podemos definir a Didática da Geografia escolar como um conjunto de saberes que, considerando os conteúdos dessa disciplina, busca as formas mais adequadas para, no contexto social do aluno, promover a educação geográfica. A Didática da Geografia escolar deve contribuir para a construção de conhecimentos

geográficos que facilitem uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual os alunos vivem e, principalmente, sobre o espaço que ocupam, compreendendo como este é (re) organizado em seu cotidiano. Aprender Geografia é, nesse sentido, pensar e atuar com os conceitos geográficos. É interiorizar o modo de pensar e agir por meio da interpretação geográfica da realidade.

A pesquisa de campo: aportes teóricos e procedimentos metodológicos

A opção metodológica adotada para a realização da pesquisa privilegiou os aspectos qualitativos (BAUER; GASKELL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), porque o foco de interesse do estudo foi compreender os modos como os professores dão sentido a seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais, considerando as etapas da carreira, as experiências e os fatores histórico-sociais que configuram sua atividade profissional. Assim, analisamos o percurso formativo e as práticas pedagógicas de professores de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com mais de sete anos na carreira docente e que, segundo Huberman (2000), já atingiram o estágio de estabilidade e diversificação na profissão.

Como o objetivo principal foi investigar como o CPC potencializa o desenvolvimento da Didática específica da disciplina, sendo fundamental para um melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, era coerente que investigássemos docentes com mais experiência em sala de aula. Destacamos também o fato de esses professores investigados serem avaliados como bons professores pelos seus pares, pelos alunos e diretores nas escolas em que atuam.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: o primeiro foi a realização de entrevistas individuais semiestruturadas. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 73), “[...] as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente com suas próprias palavras e com tempo para refletir”. Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (1986, p. 34) enunciam que a realização de entrevistas semiestruturadas “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Orientados por um roteiro previamente elaborado na forma de “tópicos guias” (BAUER; GASKELL, 2002), fizemos duas sessões de entrevistas com os professores selecionados, intercaladas por observações de algumas aulas, para analisarmos na prática

como desenvolviam o seu trabalho em sala de aula. Nossas questões se pautaram na formação e na atuação profissional do docente, cujas respostas foram gravadas e depois transcritas com fidelidade e atenção às respostas dos entrevistados.

O segundo instrumento utilizado foram as observações de aulas dos professores, as quais, em consonância com Lüdke e André (1986), possibilitam um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno a ser pesquisado, permitindo chegar mais próximo da perspectiva dos sujeitos. Centramos as observações nas formas como os professores desenvolviam os conteúdos geográficos em sala de aula, de maneira que pudéssemos, através das diversas estratégias pedagógicas, analisar e identificar a produção e a mobilização do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo desses professores e também seu envolvimento no processo de Raciocínio e Ação Pedagógica.

Essas observações de aulas nos forneceram os subsídios para a segunda sessão de entrevistas semiestruturadas, na qual solicitamos aos professores discorrer a respeito das práticas didático-pedagógicas observadas. A partir da conclusão das entrevistas, intercaladas pelas observações de aulas, pudemos proceder à análise dos dados, para buscarmos responder ao problema que norteou a investigação.

O critério utilizado para a análise aprofundada das entrevistas e observações de aulas dos professores foi a metodologia da análise de conteúdo. Tomamos como referência as contribuições de Bardin (2007), Moraes (1999) e Franco (2008).

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes. Através de descrições sistemáticas, auxilia o pesquisador a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais aprofundada (MORAES, 1999).

Alguns resultados obtidos com o trabalho de campo

Ao considerarmos a análise do material recolhido ao longo da pesquisa de campo, e tendo em vista nossos objetivos e a revisão bibliográfica, agrupamos os resultados em duas grandes categorias de análise (BARDIN, 2007; MORAES, 1999) que, em conjunto, sintetizaram os conteúdos essenciais de nossa investigação:

- **Os modos de produção do CPC e o desenvolvimento da Didática da Geografia nas práticas dos professores;**

- **O processo de Raciocínio e Ação Pedagógica dos professores participantes da investigação.**

Para fins deste artigo, selecionamos algumas práticas didático-pedagógicas nas quais observamos as evidências e as formas de manifestação do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e do processo de Raciocínio e Ação Pedagógica que potencializaram o desenvolvimento da Didática da Geografia dos professores investigados.

Apresentamos na sequência a análise dos dados agrupados nessa primeira categoria. Para melhor situar o leitor no contexto de nossa análise, grifamos as palavras originárias das ações que caracterizam o CPC (SHULMAN, 2005a) – as **formas mais úteis de representação**, as **analogias mais impactantes**, **ilustrações**, **exemplificações**, **explicações**, **estratégias** e **demonstrações** – identificadas nas práticas dos professores investigados.

Ao observarmos as **explicações e demonstrações** em sala de aula do professor Anderson³, observamos que o docente tinha uma preocupação em citar **exemplos** do local e que interferissem no cotidiano de seus alunos, tornando os conteúdos mais **significativos e compreensíveis**.

Nas entrevistas que fizemos com o professor Anderson, questionamos sobre essa preocupação em priorizar a escala local, o cotidiano dos alunos e a importância do planejamento de suas aulas de campo e este nos relatou:

O planejamento é esse: **fazer com que a aula não seja muito global, porque a gente sabe que se ficar falando por muitos minutos pode ser prejudicial. Trazer o global para o local** é uma frase bem batida, mas poucos professores fazem, poucas pessoas conseguem fazer isso [...]. **E também destaco as aulas de campo, no qual ocorre um planejamento detalhado:** elaborar o pré-campo, elaborar palestras durante a aula de campo bem estabelecidas e bem delimitadas, pois eu quero que o aluno assimile conceitos dessa aula seja ela na esquina da escola ou na Ilha do Mel, por exemplo. E depois o pós-campo, que é o *feedback* de tudo o que você fez, que é muito importante. **Isso eu considero uma didática geográfica, porque às vezes, uma aula de campo pode virar um passeio, a gente pode confundir isso (Grifos nossos).**

Quando Anderson afirma esforçar-se para suas aulas não serem muito “globais”, isto é, distanciadas do cotidiano dos alunos ou que as atividades de campo realizadas sigam um planejamento detalhado, torna-se evidente seu esforço em pedagogizar o

³ Para preservar a identidade dos professores investigados, os nomes aqui adotados são fictícios.

conteúdo (MONTEIRO, 2002a) e torná-lo mais **acessível** aos alunos. No dizer de Shulman (2005b), o ensino requer do professor entendimento sobre *o que* (conteúdo de ensino) e *o como* (pedagogia) ensinar, a fim de que os alunos aprendam. Ao distinguir, por exemplo, um simples “passeio” de uma “aula de campo”, ou seja, ao contrapor uma atividade lúdica fora da sala de aula a um trabalho metódico e sistematizado – sua preocupação com o antes, o durante e o depois – o professor, totalmente consciente ou não, comunica ideias e procedimentos importantes a respeito das formas de se verificar e de se obter novos conhecimentos na ciência geográfica. Podemos assinalar, dessa maneira, que a “didatização” ou a “pedagogização” do conteúdo considera a natureza ou a epistemologia da Geografia. Em uma “didática geográfica”, para usar a expressão de Anderson, a epistemologia da Geografia, ou seja, seus modos próprios de verificar e de produzir conhecimentos devem penetrar no âmago do trabalho pedagógico dos professores.

De forma geral, ao analisarmos as práticas didático-pedagógicas do professor Anderson, evidenciamos as diversas estratégias de didatização dos conteúdos baseadas no processo de Raciocínio e Ação Pedagógica que o conduziu ao processo de **ensino ou instrução**. Anderson apropriou-se do conhecimento específico da matéria ensinada e criou vários mecanismos para ministrar e tornar compreensível os seus conteúdos pelos alunos. Em nossas observações de aulas, reconhecemos que demonstrava muita clareza nas explicações da matéria. Ao iniciar um conteúdo novo, registrava na lousa os tópicos mais importantes, e conforme explicava, estimulava a participação dos alunos, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes acerca daquele conteúdo estudado.

Nas primeiras aulas observadas da professora Renata, ela estava trabalhando os conteúdos da Geografia agrária, como a estrutura fundiária brasileira, os tipos de agricultura, o agronegócio brasileiro, entre outros assuntos relacionados a esse tema, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Para trabalhar a concentração fundiária no Brasil, a professora Renata criou uma situação-problema, uma **estratégia** de um suposto conflito de terras envolvendo grandes proprietários de terra e o MST. Ela dividiu os alunos da sala em grupos distintos para simularem um júri; uns representavam o MST, outros, os proprietários de terras e alguns alunos representavam os poderes Executivo e Judiciário. Através da mediação da professora, que **explicava** conceitos estruturadores da matéria, como, por exemplo, de latifúndios improdutivos, grilagem de terras, minifúndios, violência urbana, precárias condições do homem do campo e das periferias das grandes metrópoles brasileiras, os alunos foram simulando tal situação relatada.

O transcurso da atividade foi, em parte, tumultuado – a própria natureza da atividade provoca isso – e, talvez não tenha atingido em sua totalidade o esperado pela professora. No entanto, suas mediações **explicando** conceitos-chave do assunto foram indispensáveis para desenvolver a aprendizagem daqueles alunos. Através dessa prática pedagógica, pudemos concluir que a professora Renata conseguiu mesclar seus conhecimentos específicos e pedagógicos e por meio dessa **significativa estratégia** fez seus alunos compreenderem melhor o assunto, **tornando a aprendizagem mais acessível**.

Em nossas entrevistas, questionamos a professora Renata sobre o objetivo do uso do júri-simulado como **estratégia** de ensino e também se realiza essa prática em outras séries da Educação Básica. Ela afirmou:

Eu acredito que a metodologia diferente ajuda o aluno ficar mais envolvido com o conteúdo. Gosto de utilizar a problematização do júri-simulado com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio e também com os sétimos anos do Ensino Fundamental, pois é quando trabalhamos a industrialização brasileira, a questão urbana e rural, **em uma linguagem mais acessível**, pois ainda estão no sétimo ano do Ensino Fundamental e esses alunos tem uma percepção menor desses conteúdos [...]. **Além do júri simulado, eu também faço algumas dramatizações e acredito que eles aprendem, se envolvem mais com o conteúdo e podem levar esses conhecimentos para a vida deles (Grifos nossos).**

Pelos depoimentos e observações das aulas, pudemos constatar o domínio qualificado do conteúdo por parte da professora. Renata domina os conceitos que estruturam o conteúdo e, integradamente, explorando o caráter polêmico do tema, o apresenta na forma de um júri simulado, ou seja, a **estratégia** somente é possível pela natureza polêmica do conteúdo. O processo e a produção do CPC e a didatização se concretizam, por conseguinte, na habilidade de estabelecer a adequada relação entre o conteúdo (a estrutura fundiária do território brasileiro e a questão agrária) e a forma (júri simulado) que se escolhe para apresentá-lo. Merece destaque, também, como podemos observar no trecho a seguir, a preocupação dessa professora em trabalhar o conteúdo em diferentes escalas de análise e, ao mesmo tempo, aproximar o tema da aula com a realidade mais próxima e vivida pelos alunos:

Desenvolvo conceitos relacionados ao latifúndio, a questão agrária, os tipos de agricultura, os tipos de pecuária, os tipos de trabalhadores rurais, a modernização da agricultura (sobretudo em nossa região que se destaca no agronegócio), porém fazendo associações com outras regiões do Brasil e também do mundo, **abrangendo as escalas local e global** (Grifos nossos).

Ao selecionar a forma de organizar a aula e de explicar os conteúdos, a professora orientava-se pela necessidade de favorecer a compreensão dos alunos, pois ao professor compete compreender os objetivos e as formas sobre como se estrutura a área de conhecimento específico em que atua a fim de que possa criar condições para os alunos aprenderem (SHULMAN, 2005b).

Em relação à nossa segunda categoria de análise – o processo de Raciocínio e Ação Pedagógica proposta por Shulman (2005b) –, analisamos as entrevistas e observações de aulas dos docentes investigados a fim de compreender como os conhecimentos dos professores são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensino e aprendizagem. Esclarecemos, como procedemos na primeira categoria de análise, grifamos, para melhor situar o leitor, as palavras-chave que correspondem às etapas do processo de RAP – **compreensão, transformação (preparação, representação, seleção e adaptação), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão** – à medida que identificamos, nas práticas dos professores, evidências de suas representações e práticas didático-pedagógicas inseridas dentro das características que contemplam cada etapa desse processo.

Para criar condições de aprendizado aos alunos, os professores necessitam de uma **compreensão** pessoal da área de conhecimento que ensinam, integrando os propósitos e as ideias relativos ao conteúdo a ser ensinado. Uma profunda e ampla **compreensão** dos conteúdos de ensino influencia decisivamente o modo como o professor ensina. Assim sendo, nas entrevistas e observações de aulas da professora Renata, por exemplo, foi possível verificar sua segurança ao se referir aos conhecimentos de sua disciplina e às formas de ensiná-los, considerando as características dos alunos, as suas dificuldades e os aspectos que facilitavam ou não a aprendizagem. Quando Renata foi questionada sobre o que julga necessário para ser um bom professor de Geografia, argumentou:

O professor precisa dominar os **conteúdos específicos da disciplina**. Eu acredito também que **é necessário conhecer toda a estrutura da escola, conhecer o aluno para você saber avaliar**, pois a avaliação é muito importante e também saber envolver o aluno na sua aula. Isso eu considero muito importante, **envolver ele [o aluno] naquilo que você está tentando explicar**, o professor precisa conduzir o aluno a não só saber noções básicas, mas sim noções importantes de espaço, lugar, território, paisagem, natureza, ou seja, as noções epistemológicas da Geografia (Grifos nossos).

No relato da professora, constatamos que o domínio do conteúdo específico não é suficiente para ensinar. Saber explicá-lo e demonstrá-lo, torná-lo compreensível para o aluno é essencial para a docência, porque o professor precisa ter a capacidade de **transformar** o conhecimento do conteúdo em condições de aprendizado para os alunos. A professora Renata, quando questionada sobre a importância dos conhecimentos didáticos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, revela que “auxilia na direção que o professor dará para sua aula”.

Assim, dentro do processo de Raciocínio e Ação Pedagógica, a professora Renata avança da etapa da **compreensão** em direção à **transformação**, envolvendo especificamente os subprocessos da **preparação, a representação, a seleção e a adaptação** dos materiais e das práticas didático-pedagógicas às características dos alunos.

Ao trabalhar as paisagens brasileiras, no sétimo ano do Ensino Fundamental, a professora Tereza mostrou algumas imagens, na TV *Pen Drive*, das formações vegetais da Floresta Amazônica, do Cerrado e da Caatinga. Quando **explicava** as características do domínio da Caatinga, mostrou duas fotografias de uma mesma região do município de Currais Novos, no Rio Grande do Norte, registradas por ela durante suas viagens pela região. As imagens mostravam a vegetação da caatinga durante o período seco e durante o período de chuvas, e a professora fez uma **comparação** entre estas, instigando os alunos a observarem e descreverem as mudanças ocorridas nessa mesma paisagem no decorrer do ano. Nas entrevistas e observações de aulas, ficou evidente o quanto Tereza gosta de **ilustrar** suas aulas com imagens e vídeos.

Dos materiais disponíveis na escola, o que eu tenho mais dificuldades pra trabalhar é o livro didático. Eu uso muito a Tv *Pen drive*, tanto com músicas como com fragmentos de filmes. Não tem como eu trabalhar as paisagens do sertão nordestino sem passar um fragmento do filme “O Auto da Compadecida”, pra eu trabalhar a Geografia da Amazônia, não tem como eu não mostrar um pequeno vídeo sobre as comunidades ribeirinhas, aí eles acham que a Amazônia só tem floresta, aí você pega imagens de Manaus, o teatro Amazonas, agora pego imagens da Arena da Amazônia, um dos palcos da copa do Mundo de Futebol, a Zona Franca de Manaus, então **eu não consigo desvincular as imagens e alguns vídeos de uma aula de Geografia. Para minha prática eu acho impossível** (Grifos nossos).

O uso das imagens e seu “apelo visual” destacado pela professora Tereza estão em íntima conexão com os modos próprios de produção do conhecimento geográfico com sua epistemologia. O conceito de paisagem traz consigo um apelo ao “ver”, ao “observar” e ao “descrever” aquilo que a vista abarca. Desse modo, o uso das imagens no ensino de Geografia não é aleatório, não se explica pelo gosto dos alunos em olhar

fotografias. Encontra sua “razão de ser” na “epistemologia da Geografia”, um exercício importante para a apropriação do conceito de paisagem e da própria análise do espaço geográfico. A frase da professora Tereza é muito significativa a esse respeito: **“eu não consigo desvincular as imagens e alguns vídeos de uma aula de Geografia”**. Como declara Libâneo (2012, p. 13), “[...] o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive”. O depoimento da professora demonstra seu domínio epistemológico da Geografia, visto que através da leitura de imagens Tereza conduz seus alunos a um **raciocínio geográfico** almejando que os estudantes estabeleçam relações entre as paisagens e a sociedade.

Tereza nos relatou que sempre no início do ano letivo analisa os conteúdos mais importantes do currículo e os insere em seu plano de trabalho docente – PTD –, embora enfatizou que o desafio é enorme, porque os conteúdos da Geografia são muito abrangentes e o número de aulas semanais foi reduzido em algumas séries/anos e o currículo continua o mesmo. Ao questionarmos sobre as metodologias para explicitar alguns conceitos geográficos importantes como, por exemplo, o espaço geográfico para os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, a professora Tereza destaca:

A Geografia permite a gente trabalhar com a realidade do aluno o tempo todo, pois com o trajeto da sua casa até a escola, já cria condições para trabalharmos a cartografia. Ele pode observar as modificações do espaço, observa se está tendo uma nova construção, o porquê que estão construindo nesse determinado lugar [...] será que é necessária essa construção? Por que atualmente o espaço geográfico está assim? Por que teve necessidade de construir mais escolas? Por que construíram um hospital e não um mercado? Por que quase não existem praças públicas em Sarandi? **Então eu vou levando os alunos a refletirem sobre esse assunto e aí que vou explicar o objeto de estudo da Geografia que é o espaço.** Por que se eu chegar à sala e já falar sobre o espaço geográfico primeiro, você já quebra [a possibilidade de os alunos compreenderem o conteúdo]. Então, primeiro eu chego conversando com eles, aí depois você joga o tema da sua aula (Grifo nossos).

Ao avaliar a contribuição de sua formação inicial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno, ou seja, a efetivação dos propósitos do ensino de Geografia na instituição escolar, Tereza declara ter sido importante. No entanto, com a prática e a formação continuada foi criando algumas formas de fazer o conteúdo de Geografia ser mais atraente e significativo para os alunos.

Nos relatos da professora, há vários indícios de pedagogização dos conteúdos, pois as ideias por ela **compreendidas** foram **transformadas** para serem compreendidas por seus alunos. A **compreensão** de Tereza acerca do saber ensinado a conduziu às diferentes etapas da **transformação**. A **preparação**, por exemplo, é contemplada quando

Tereza se preocupa com o seu PTD, com a falta de tempo para cumprir o currículo devido à abrangência dos conteúdos geográficos e a sua preocupação em manter-se atualizada através das formações continuadas, o que coaduna com por Shulman (2005b, p. 21) ao sinalizar que a “[...] **preparación** depende ciertamente de la disponibilidad de un repertorio curricular, de la comprensión de la gama completa de materiales, programas y concepciones de enseñanza existentes”.

E vencida a etapa do **ensino** propriamente dito, quando os professores aplicam suas estratégias pedagógicas em situações reais de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental uma **avaliação** pelo docente, uma **reflexão**, e assim almejar uma **nova compreensão**. Essas etapas do processo de RAP estão relacionadas à autoavaliação do docente sobre o seu próprio desempenho, envolvendo a interpretação e a compreensão das aprendizagens e não aprendizagens ocorridas na etapa da **instrução**. Através do processo de **reflexão** o professor poderá fazer uma revisão do ensino, comparando com os objetivos que procurava alcançar, culminando com um novo começo, ou seja, quando o professor adquire uma **nova compreensão** dos seus objetivos, dos materiais que utilizou para ensinar, dos alunos e dos processos didáticos (SHULMAN, 2005b).

A etapa da **avaliação** referente aos processos formais de avaliação da aprendizagem dos alunos e o próprio desempenho do professor em alcançar seus objetivos educacionais não foram analisados em profundidade como as demais etapas do processo de Raciocínio e Ação Pedagógica, pois não acompanhamos e nem analisamos os procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Também é importante reiterar que o modelo de racionalização pedagógica não possui um caráter sequencial e “[...] Puede que algunos ni si quiera ocurran durante algunos actos de enseñanza. Algunos pueden aparecer trancos y otros, em cambio, definidos em detalhe” (SHULMAN, 2005b, p. 26).

Como afirma Monteiro (2002a, p.209) em sua pesquisa de doutorado ao investigar a didatização ou pedagogização dos conteúdos de professores de História, a participação desses professores nessas pesquisas pode ter desencadeado um processo de **reflexão** e **nova compreensão**, pois “[...] a necessidade de responder às perguntas, certamente, levou os professores a refletir sobre o que fazem, conduzindo-os a uma visão renovada sobre suas práticas”. Assim sendo, entendemos que a prática pedagógica possui um caráter dinâmico, podendo ocorrer alguns imprevistos inerentes à docência e que exigem do professor um gerenciamento dessas situações para cumprir seus objetivos e garantir a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, investigamos as práticas pedagógicas de professores de Geografia, experientes e bem sucedidos, com o objetivo maior de identificar e analisar os processos de produção e mobilização do CPC e seu papel potencial na compreensão e desenvolvimento da Didática da Geografia. Buscamos, mais especificamente, compreender os modos de produção e importância do CPC nas práticas pedagógicas desses professores e ainda mostrar, considerando o processo de Raciocínio e Ação Pedagógica proposto por Shulman (2005a; 2005b), as estratégias de didatização dos conteúdos geográficos presentes nas práticas e representações dos professores investigados.

Para alcançarmos nossos objetivos, adotamos, subsidiados por pesquisa bibliográfica que contempla a temática de estudo, uma metodologia de coleta de dados que, privilegiando aspectos qualitativos (BAUER; GASKELL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), esteve centrada na combinação de entrevistas individuais e semiestruturadas e as observações de aulas dos docentes. Orientados pela metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999; BARDIN, 2007) estabelecemos duas grandes categorias de análise, as quais, embasadas nos estudos de Shulman (2005a; 2005b), ficaram assim denominadas: a) **Os modos de produção do CPC e o desenvolvimento da Didática da Geografia na prática dos professores;** e b) **O processo de Raciocínio e Ação Pedagógica dos professores participantes da pesquisa.** Assim, foi possível analisar e compreender a forma como os professores produzem e mobilizam o CPC em suas práticas e, também, o seu envolvimento no processo de racionalização pedagógica descrito por Shulman.

O resultado da análise das entrevistas e das observações das aulas dos professores pesquisados explicita aspectos relevantes na produção e mobilização dos conhecimentos docentes no ato de ensino. No decurso de suas práticas didático-pedagógicas, os professores investigados transformaram o seu Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos para torná-los ensináveis em situações concretas de ensino, em um esforço intelectual para pedagogizar os conteúdos através de vários **exemplos, analogias, ilustrações e demonstrações** que facilitaram a compreensão dos alunos. As estratégias e métodos utilizados pelos professores para didatizar os conteúdos estavam, na maioria das vezes, intimamente relacionados à natureza dos conteúdos geográficos ensinados. Afirmamos, assim, em consonância com Libâneo (2012, p. 1), a importância de acontecer, ao longo da prática docente, uma exata “[...] integração entre a Didática e a

epistemologia das disciplinas, de modo a estabelecer interconexões entre o conhecimento do conteúdo e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”.

Constatamos também o envolvimento dos docentes pesquisados no processo de RAP. Esse processo descreve como o entendimento da matéria pelo professor o auxilia na transformação dos conteúdos em ensino. Identificamos no interior do processo de RAP a etapa da **compreensão**, pois os professores demonstraram, em suas ações, uma **compreensão** pessoal da área de conhecimento que ensinam, integrando os propósitos e as ideias do conteúdo a ser ensinado. As estratégias de didatização dos conteúdos pelos professores foram previamente planejadas, e segundo Shulman (2005b), a docência tem início quando o professor planeja e reflete sobre como organizar um conhecimento para que seja compreendido pelo aluno.

A **compreensão** especializada dos professores sobre os conteúdos da matéria ensinada e os propósitos educacionais favoreceram as diferentes estratégias por eles utilizadas para **transformar** os conteúdos em matéria de ensino. A etapa da **transformação** é considerada por Shulman (2005b) a essência do processo de RAP, quando o professor prepara e **seleciona** o material a ser utilizado nas aulas, criando estratégias para **representar** o conteúdo e **adaptando-o** às características dos estudantes. Os professores investigados, sempre que possível, buscavam relacionar os conteúdos ensinados com temas e situações do cotidiano dos alunos.

Destacamos que na investigação das práticas pedagógicas e nas representações dos professores o CPC e o processo de RAP são evidenciados de forma interdependente, comprovando a íntima relação desses dois modelos construídos por Shulman (2005a; 2005b). Tais modelos se complementam e auxiliam os professores no processo de transformação dos conteúdos específicos em conhecimentos didatizados e ensináveis aos alunos. Quando os professores acionaram e mobilizaram o CPC, quando planejaram e pensaram como pedagogizar os conteúdos, foram automaticamente envolvidos em um processo de Raciocínio e Ação Pedagógica.

Por conseguinte, as formas mais poderosas e impactantes de ensino em um campo expressam a lógica interna – a epistemologia – da disciplina ensinada. É nesse contexto que podemos compreender as afirmações de Libâneo (2012) que sempre que se ensina um conteúdo se ensina também, com maior ou menor grau de consciência, a epistemologia desta ciência.

Reiteramos a relevância da formação inicial e continuada dos professores para estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a Didática e a epistemologia das ciências. Portanto, quando os alunos afirmam que as aulas de Geografia de certo

professor são muito mais compreensíveis que de outro, concluímos que o primeiro domina um repertório de conhecimentos – em especial o CPC – que potencializou a sua Didática específica, auxiliando-o a pedagogizar os conteúdos geográficos para os alunos através de um rol de **exemplos, analogias, demonstrações etc.**, tornando os conteúdos mais **compreensíveis e significativos** na vida dos alunos.

Esperamos que as reflexões apresentadas nesta investigação sejam significativas aos professores que, diante dos inúmeros desafios presentes no contexto escolar contemporâneo, procuram ensinar Geografia de modo que seus alunos possam melhor caracterizar a realidade socioespacial e se tornem mais conscientes e participativos no espaço geográfico onde vivem. Em suma, buscamos subsidiar o esforço desses profissionais que com dedicação e responsabilidade desejam conduzir os alunos a uma verdadeira educação geográfica.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa; Setenta, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOLÍVAR, A. Conocimiento Didáctico Del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*. **Revista de currículum y formación Del profesorado**, Granada – España, ano 9, n. 2, p. 1-39, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art6.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Geografia**, Brasília, DF: MEC, 1998.
- CALLAI, H.C. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, Gislaíne (Org.) [et al]. **Geografia – Estudo e Ensino – conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012, p. 73-87.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 3. Ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- GAUTHIER, C. [et al]. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto, 2000. p. 33-61.
- LIBÂNEO, J. C. Desafios Teóricos, práticos e técnicos da integração entre a didática e as didáticas específicas. **Anais do I EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – 30/11/03 a 2/12/03 – UCG – Goiânia – GO**.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: 2002, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002a.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 22. p. 7-37, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, Granada España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 219-248.

Recebido em 21 de abril de 2020.

Aceito para publicação em 30 de outubro de 2020.