Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA

João Carlos de Lima Neto
joaocaarlos@hotmail.com

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6568-3154

RESUMO

No presente artigo são apresentadas discussões sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, com ênfase na Prática como Componente Curricular (PCC), seus desafios e possibilidades no contexto dos cursos de Licenciatura em Geografia. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e sua coleta de informações foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso, professores formadores e grupos de discussão com os estudantes concluintes dos cursos em 2017 de duas Instituições de Ensino Superior de Goiás. A partir do diálogo com professores formadores e estudantes concluintes em duas universidades públicas goianas, discorre-se acerca dos desafios que permeiam a implementação e a operacionalização da PCC. Além disso, apresenta-se uma proposta de percurso didático como alternativa para a superação dos desafios apontados, os quais evidenciam a necessidade de práticas formativas que propiciam uma interconexão com os conhecimentos profissionais do professor de Geografia. Assim, contribui com o processo de construção do conhecimento pedagógico sobre os conteúdos geográficos.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, Licenciatura em Geografia, Prática como Componente Curricular.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PRACTICE AS A CURRICULUM COMPONENT IN TEACHER EDUCATION IN GEOGRAPHY

ABSTRACT

This article presents discussions on the relationship between theory and practice in teacher education, with emphasis on Practice as a Curricular Component (PCC), its challenges and possibilities in the context of the degree in Geography. This is an investigation of a qualitative nature and its collection of information was led through semi-structured interviews with course coordinators, teacher trainers and discussion groups with students graduating from courses in 2017 from two Higher Education Institutions in Goiás. From the dialogue with teacher trainers and graduating students in two public universities in Goiás, the challenges that permeate the implementation and operationalization of the PCC are discussed. Also, a proposal for a didactic course is presented, as an alternative for overcoming the challenges mentioned, which highlights the need for training practices that provide interconnection with the professional knowledge of the Geography teacher, in order to contribute to the construction process of pedagogical knowledge about geographic contents.

KEYWORDS

Teacher training, Degree in Geography, Practice as a Curricular Component.

Introdução

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) suscitam os argumentos de uma dicotomia existente na relação entre teoria e prática, que também permeou as discussões sobre a formação de professores, realizadas em nível nacional e internacional, para defender a necessidade da prática nos cursos de licenciatura. No interior dos cursos, esse debate é retomado por professores e alunos em diferentes momentos, sobretudo com base na crítica ao distanciamento entre a instituição formadora e o contexto de atuação dos professores.

A LDBEN nº 9.394/1996 abriu caminho para uma reforma estrutural no campo educacional brasileiro e, dentro deste, o da formação de professores. A partir disso, tem-se a emergência da demanda por profissionais com formação em nível superior, o que culminou na expansão da oferta de cursos de licenciatura por meio de instituições de ensino superior não universitárias, sobretudo em faculdades privadas, e a reestruturação do currículo desses cursos, procurando superar a clássica dicotomia entre teoria e prática, infundida na organização curricular por competências.

No contexto de reformulação, a prática adquiriu centralidade nas políticas curriculares de formação docente, configurando-se como um discurso hegemônico (DIAS; LOPES, 2009), e foi defendida como possibilidade de superação das dificuldades e limitações da formação, como um importante eixo articulador do currículo. Esse discurso em defesa da prática é influenciado por diferentes abordagens e concepções teórico-metodológicas, que ressaltam, dentre outras, a formação de profissionais "prático-reflexivos", as competências profissionais, a simetria invertida e a pesquisa como eixos estruturantes para a reformulação dos cursos.

A expressão "Prática como Componente Curricular (PCC)" foi explicitada nos pareceres que antecederam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002a) e na Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b), em 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, em que o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular aparecem de modo distinto e contemplados com cargas horárias específicas no currículo dos cursos. É proposto que aproximadamente 30% desta seja destinada às atividades práticas, evidenciando sua importância como eixo estruturante da formação.

A gênese da PCC esteve associada à tentativa de garantir a articulação das dimensões teóricas e práticas nos currículos dos cursos de licenciatura desde os primeiros períodos, fundamentar do ponto de vista teórico e metodológico a ação dos licenciandos na prática de estágio, responsabilizar os professores dos cursos de licenciatura pelo processo formativo do futuro professor em sua totalidade e garantir que a formação pedagógica não permaneça restrita às disciplinas pedagógicas e Estágio Supervisionado (OLIVEIRA, 2015). A PCC constitui-se como elemento que caracteriza os objetivos da reforma: instituir identidade e terminalidade própria às licenciaturas.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 15/2005 (BRASIL, 2005) e esclareceu as distinções entre a Prática como Componente Curricular, o Estágio Curricular Supervisionado e as Práticas de Ensino. Nesse documento, a PCC é compreendida como um conjunto de atividades formativas vivenciadas ao longo do curso, articuladas às disciplinas do currículo, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios do exercício da docência.

Em julho de 2015, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que redefiniu as DCNs para a formação de professores (BRASIL, 2015). As questões relacionadas à PCC, nesse documento, não são alteradas e a práxis é explicitada como

expressão da articulação entre teoria e prática. Essa concepção perpassa uma compreensão de formação baseada em uma relação dialética entre esses dois elementos, sinalizando para uma ampliação no entendimento desse conceito.

Em contexto recente, a resolução 02/2019 do Conselho Nacional de Educação, ao instituir a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC - Formação), apresenta, na estrutura da base, o conhecimento profissional e a prática profissional como dimensões fundamentais para a constituição das competências profissionais dos professores. Dentre suas proposições, a PCC é descrita no documento como Prática do Componente Curricular, sinalizando uma outra concepção de prática a ser adotada no processo de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura.

A Prática como Componente Curricular se difere do Estágio Curricular Supervisionado, ainda que possuam semelhante carga horária, em função do período destinado ao seu desenvolvimento (o Estágio é desenvolvido nos dois últimos anos do curso e a PCC é distribuída nas disciplinas ao longo de todo o curso); da duração (o Estágio é realizado em um tempo mais concentrado, enquanto a PCC deve permear todo o processo formativo); e do formato de orientação e supervisão (o Estágio é orientado pela instituição formadora e supervisionado pela escola de Educação Básica e a PCC é orientada e supervisionada unicamente pela universidade).

Dessa forma, deve ser um componente articulado às disciplinas do currículo do curso e permear todo o processo formativo do licenciando, constituindo, assim, um referencial que teria a responsabilidade de orientar a reestruturação curricular dos cursos de formação docente, a fim de estabelecer uma articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos em diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar. Essa prática deve ser compreendida como um projeto integrador para o currículo dos cursos, enfatizando a prática como lugar de formação e articulação de saberes, e propiciando a integração entre conhecimentos teóricos e práticos.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada *A Prática como Componente Curricular na Formação de Professores de Geografia* e busca dialogar sobre os desafios que permeiam o desenvolvimento da PCC nos cursos de Licenciatura em Geografia, tendo como lócus de investigação duas universidades públicas goianas (Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás), e apresentar uma alternativa para sua operacionalização, com vistas ao desenvolvimento teórico-conceitual dos futuros professores de Geografia e à qualificação de seu processo formativo.

Salienta-se que ao discorrer sobre as concepções de PCC e suas implicações no processo de formação dos professores de Geografia, busca-se evidenciar suas especificidades e intersubjetividades. Nesse processo, é focalizada a compreensão e a interpretação do fenômeno investigado em sua complexidade e a interação entre fatos, atores e contextos formativos, o que caracteriza a abordagem qualitativa desta pesquisa. Destarte, a coleta das informações que serão tencionadas ao longo deste artigo está fundamentada, do ponto de vista metodológico, nas proposições de Fraser e Gondim (2004), Gil (1999) e Weller (2006), e foi conduzida a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores formadores e coordenadores de curso e de grupos de discussão com estudantes concluintes dos cursos no ano letivo de 2017.

A entrevista semiestruturada com os professores e coordenadores de curso, na perspectiva da pesquisa qualitativa, constituiu-se numa importante fonte de coleta de informações contextuais desta investigação. A interação verbal entre entrevistador e entrevistado, possibilitou a compreensão dos valores, significados e opiniões sobre a realidade em uma profundidade que dificilmente seria alcançada por meio de outras técnicas (GIL, 1999; FRASER; GONDIM, 2004). Este tipo de entrevista caracteriza-se pela combinação de perguntas abertas e fechadas previamente definidas em roteiro e que possibilitam que o entrevistado discorra sobre o tema da pesquisa e, ao mesmo tempo, sua flexibilidade permite que o entrevistador adicione outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista de modo a complementar as informações.

Outra técnica utilizada para a coleta de informações no decurso da pesquisa foi o Grupo de Discussão com os estudantes em etapa de conclusão do curso. Destaca-se que esta técnica é caracterizada pela interação entre um grupo de sujeitos que compartilham características ou experiências comuns e que, a partir de questões gerais sobre um determinado tema, discutem e refletem sobre ele. Deste modo, as informações obtidas por meio do grupo de discussão não estão circunscritas às opiniões individuais dos alunos, elas "refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social a qual o entrevistado pertence" (WELLER, 2006, p. 245).

Foram desenvolvidos dois grupos de discussões, nos quais foi solicitado que os alunos reconstruíssem o encaminhamento teórico-metodológico conferido à PCC nas disciplinas e que avaliassem como estas contribuíram para sua formação como professores de Geografia. Buscou-se capturar a essência das experiências formativas vivenciadas pelos alunos e reconstruir os percursos didático-pedagógicos traçados pelos professores formadores na articulação entre os conhecimentos geográficos e o contexto de atuação profissional do professor de Geografia.

O presente artigo, recorte da dissertação de mestrado apresentada em 2018, foi organizado em dois eixos de discussão e que discorrem, respectivamente, sobre os desafios da operacionalização da prática como componente curricular no interior dos cursos analisados e da possibilidade de encaminhar tais práticas a partir de percursos didáticos orientados à construção do conhecimento pedagógico sobre os conteúdos.

Os desafios que permeiam a Prática como Componente Curricular na formação de professores de Geografia

Os resultados da pesquisa apontam um cenário desafiador à PCC nas Licenciaturas em Geografia no que concerne ao seu efetivo desenvolvimento nas disciplinas que compõem o currículo do curso e de suas implicações no processo de construção do conhecimento pedagógico geográfico dos licenciandos. Em outras palavras, os desafios a que nos remetemos estão circunscritos a duas dimensões, da efetividade da prática e de seus resultados pedagógicos, e se desdobram em outras questões. Ainda que os argumentos desenvolvidos nesta subseção se refiram aos resultados contextuais da pesquisa, acredita-se que esses desafios não figuram como exclusividade dos cursos analisados.

O primeiro desafio, evidenciado pelos professores formadores, coordenadores e alunos dos cursos analisados, refere-se a efetivar a PCC no âmbito das disciplinas, sobretudo daquelas que tratam dos conhecimentos geográficos. Trata-se, em primeiro lugar, de obter a adesão de todos os professores formadores à proposta formativa da PCC, tal como foi destacado por professores e coordenadores de curso durante as entrevistas, as quais demonstram a necessidade, ainda presente nos cursos, de que todos os professores formadores compreendam o papel que a PCC desempenha no processo formativo de seus alunos e para garantir que, de fato, eles venham a desenvolvê-la no âmbito de suas disciplinas. Observa-se uma preocupação em fazer com que os professores formadores compreendam a importância dessa prática como dimensão articuladora entre os conhecimentos geográficos e o campo de atuação profissional docente.

De fato, convencer o professor formador da importância da PCC e de suas contribuições formativas vai além de sua proposição nos documentos curriculares. Bem como colocado pelas professoras, mesmo que a PCC figure como componente obrigatório no currículo e com carga horária pré-definida no interior das disciplinas, sua efetividade requer que os professores formadores do curso compreendam sua dimensão

formativa e se envolvam no compromisso coletivo de formar os professores de Geografia que irão atuar na Educação Básica. Para além das orientações curriculares e dos dispositivos normativos que a instituem, defende-se que o professor formador é o principal mediador da articulação entre os conhecimentos geográficos e pedagógicos (SANTOS, 2017), portanto, sua participação nesse processo merece destaque.

Mesmo diante dos mecanismos institucionais e burocráticos que foram adotados e das discussões travadas nos colegiados dos cursos, ainda existem professores que não desenvolvem a PCC no âmbito de suas disciplinas. Cabe salientar que esses professores não tiveram disponibilidade para participar da presente pesquisa por diferentes motivos e, portanto, não se pronunciaram sobre o real motivo pelo qual não a desenvolvem. No entanto, os resultados da investigação e a produção teórica existente sobre a temática apresentam pistas de uma possível resposta para a questão: ainda perdura no interior dos cursos de licenciatura uma concepção formativa que distancia o conhecimento disciplinar do conhecimento pedagógico.

De acordo com Libâneo (2015), a dissociação entre os conhecimentos presentes nos cursos de formação de professores não se restringe às questões de distribuição da carga horária, separação entre bacharelado e licenciatura ou desvalorização da Pedagogia. O âmago do problema é a dificuldade que a epistemologia das ciências tem em inserir-se no cerne do trabalho pedagógico. O autor sinaliza a necessidade de uma dupla determinação no processo de construção dos conhecimentos profissionais na licenciatura, no qual os conhecimentos disciplinares específicos precisam ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ou seja, o desafio consiste em estabelecer interconexões entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos.

É sabido que a persistente dissociação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos nos cursos de licenciatura implica na dificuldade que os alunos possuem em compreender a dimensão pedagógica dos conhecimentos específicos da matéria. Historicamente, esses conhecimentos correm em paralelo nos currículos dos cursos por meio de disciplinas que pouco se articulam no sentido da construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo. A PCC insere-se, neste contexto, como uma possibilidade de promover o diálogo entre os conhecimentos (específicos e pedagógicos) em uma perspectiva de consolidar uma organicidade para os cursos. Assim, com base nas proposições de Libâneo (2015), acredita-se que esse diálogo precisa envolver a dimensão epistemológica dos conhecimentos docentes.

Se do ponto de vista dos documentos curriculares é apresentada uma exímia valorização do conhecimento pedagógico e das especificidades da profissão docente,

como é proposto nas DCNs, há indícios de que no interior dos cursos ainda persistem resquícios da concepção dualista que distancia os conhecimentos disciplinares dos pedagógicos. No contexto da presente pesquisa, os resultados apontam que existem professores dentre aqueles que lecionam as disciplinas a respeito dos conhecimentos geográficos que ainda relegam às disciplinas de estágio e didática o papel da formação pedagógica dos alunos e, portanto, eximem-se dessa atividade. Esse cenário coloca em xeque a proposta e a efetividade da PCC no interior dos cursos analisados.

Insere-se, neste contexto, o desafio apontado pelas professoras do curso, que foi referido anteriormente: constituir no corpo de professores uma concepção formativa que reconheça a importância da PCC para a formação dos alunos durante todo o curso e em todas as disciplinas que compõem o currículo. A preocupação implícita nesse desafio está relacionada à eminente necessidade de tornar a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica um compromisso coletivo entre todos os professores envolvidos nos cursos de Licenciatura em Geografia. Trata-se de um compromisso com o processo formativo de um profissional específico, o professor, o que demanda articulações teórico-metodológicas entre conhecimentos geográficos e pedagógicos. Assumir o compromisso com a formação de professores e suas especificidades e reconhecer-se como formador desse profissional é o desafio em questão.

Diante do contexto educacional brasileiro e das demandas que são colocadas aos professores na escola, a formação desses profissionais torna-se complexa em si. Desse modo, a prática pedagógica dos professores formadores nos cursos de Licenciatura em Geografia que não considere a base de conhecimentos profissionais do professor em sua interconexão se faz insuficiente. Em outras palavras, já não é suficiente trabalhar os conhecimentos geográficos de modo estanque e deslocado das especificidades da prática docente, ou seja, a abordagem fragmentada dos conhecimentos não atende às expectativas nem do ponto de vista curricular nem da formação profissional.

Bem como destacado por Cavalcanti (2017), no atual quadro educacional brasileiro o domínio dos conhecimentos da Geografia constitui a condição básica na formação do professor, mas não é suficiente. Ainda segundo a autora, é necessário que o curso de licenciatura possibilite a autonomia intelectual do futuro professor de Geografia por meio da aprendizagem dos conhecimentos geográficos articulados às suas finalidades educativas e possibilidades no ensino básico. Destarte, a obrigatoriedade da PCC se insere no contexto de uma profunda mudança que não se resume ao currículo dos cursos. O que está em jogo é uma mudança na concepção e nas práticas de formação de professores.

A consciência de que as disciplinas e as atividades curriculares do curso de licenciatura necessitam buscar uma articulação com a dimensão pedagógica da prática profissional já faz parte dos pressupostos dos cursos de formação de professores de Geografia (CAVALCANTI, 2017), tendo em vista que, nos documentos curriculares e na produção científica do campo, os argumentos acerca disso já estão consolidados. No entanto, no interior dos cursos analisados, as práticas dos professores formadores sinalizam que ainda persistem resquícios de uma abordagem "bacharelesca" aplicada à formação docente.

De modo geral, constatou-se durante os grupos de discussão que os alunos, de ambos os cursos, reconhecem a necessidade de uma articulação curricular que se efetive no percurso da formação e percebem que a ausência de discussões sobre o ensino de Geografia no interior das disciplinas que tratam dos conhecimentos geográficos está relacionada à prática pedagógica de seus professores formadores. A clareza na crítica dos alunos pode ser explicada em virtude dos referidos pressupostos da formação de professores, defendidos nos documentos curriculares e na produção teórica que, possivelmente, foram discutidos em algum momento do curso, seja nas disciplinas de formação didático-pedagógica (didáticas e metodologias de ensino), seja em outras atividades formativas (eventos e reuniões científicas).

Esse cenário indica que os alunos, quando imersos nesse debate, também podem influenciar em alguma medida a mudança defendida pelas DCNs. Ao reconhecerem a importância dos conhecimentos pedagógicos para sua formação, tendem a cobrar de seus professores uma abordagem dos conhecimentos geográficos contextualizada à prática profissional. Em outras palavras, assim como as orientações curriculares, as normativas institucionais e os debates realizados nos colegiados, os alunos também podem vir a mobilizar uma mudança por parte dos professores formadores do curso.

Defendemos que, se os professores estiverem convencidos de suas potencialidades formativas, a PCC poderá atingir, ao menos em parte, os objetivos propostos nas DCNs. No entanto, diante de um cenário de resistências, o que se observa nos cursos analisados é a mobilização dos instrumentos burocráticos na tentativa de garantir sua efetividade. Esses instrumentos vão desde as indicações nos projetos pedagógicos dos cursos, as normativas institucionais, o controle sobre as práticas dos professores com registro em sistema específico e chega ao ápice da criação de disciplinas específicas articuladoras no curso. Cabe ressaltar que a criação dessas disciplinas possui respaldo jurídico no Parecer CNE/CP nº 15/2005, todavia, a atitude sinaliza uma tentativa de garantir a articulação curricular que possivelmente não se alcançou em outro formato.

Ainda que a criação de disciplinas específicas para suprir a carga horária de PCC possua o respaldo jurídico, acredita-se que isso foge de seu propósito formativo inicial. A questão chave da PCC é envolver todos os componentes curriculares em uma proposta de formação que tenha identidade e terminalidade própria: formar os professores que irão atuar na Educação Básica. Ao criar disciplinas que tratem especificamente da articulação entre conhecimentos geográficos e pedagógicos, corre-se o risco de que professores formadores se eximam dessa tarefa e continuem a desenvolver práticas formativas "bacharelescas", reforçando um dualismo entre os conhecimentos docentes.

Acredita-se que a criação dessas disciplinas (que não é uma exclusividade do curso de Geografia da UEG) foi a saída que alguns professores formadores do curso, preocupados com a efetividade da PCC e de seus resultados pedagógicos, encontraram para garantir que os objetivos formativos e a carga horária de PCC não viessem a se perder em meio a um cenário de resistência de outros colegas e de proposta de retirada da indicação de carga horária para a PCC no interior de cada disciplina do curso, disposta na 13º diretriz da Resolução nº 848/2015. Esse formato proposto para a PCC mostra-se como uma alternativa e, como pontuado pela coordenação pedagógica do curso, em virtude de sua recente proposição, não teve seus resultados didático-pedagógicos avaliados. Ainda no contexto do debate sobre o compromisso do professor formador com as especificidades da formação de professores, acentua-se uma crítica, por parte de alguns professores e alunos, sobre a formação desse profissional. A centralidade dessa crítica é a necessidade, ou não, de o profissional que atua nos cursos de Licenciatura em Geografia possuir formação nessa modalidade, uma vez que, em sua maioria, o requisito para o ingresso na carreira do magistério superior é a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), que nem sempre precisa ser na Geografia.

A compreensão dessa crítica requer que sejam retomadas algumas questões sobre a formação dos professores que atuam nas licenciaturas. Costa (2010) apresenta três particularidades da docência no magistério superior que as ilustram bem: a primeira refere-se à ausência, no contexto das políticas educacionais brasileiras, de especificações acerca da docência no ensino superior, em que, na maioria dos casos, não se exige uma formação que contemple suas especificidades ou que aborde saberes específicos sobre o campo de atuação; a segunda está relacionada à tradição da pesquisa como campo de atuação do profissional na universidade e que deixa a docência como atividade secundária; e a terceira está atrelada ao caráter disciplinar, especializado e fragmentado do conhecimento dentro de uma estrutura universitária composta por departamentos, cursos e disciplinas.

Como o ingresso no magistério superior ocorre, principalmente, em virtude da formação acadêmica do profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu* e, consequentemente, de suas pesquisas, que lhes conferem o lugar em uma área especializada, a tradição universitária, alinhada à legislação educacional brasileira, propicia a manutenção de um corpo docente de pesquisadores nas instituições de ensino superior. Nesse contexto, ocorre que parte dos professores que ingressam no ensino superior para a docência nos cursos de licenciatura é composta por pesquisadores especialistas em determinado conteúdo e não necessariamente licenciados.

Com exceção de alguns editais de concurso público que estabelecem a obrigatoriedade de o profissional possuir curso ou pesquisa relacionada ao ensino de Geografia (a exemplo do edital nº 01/2016 da Universidade Federal do Tocantins), de modo geral, o critério adotado para o ingresso do professor nos cursos de Geografia, com atuação no bacharelado e/ou na licenciatura, é o mestrado ou o doutorado, seja em Geografia ou áreas afins. De fato, na maioria dos casos não se exige do professor formador que irá atuar no curso de Licenciatura em Geografia a formação nessa modalidade ou experiência como professor da Educação Básica. Exceto aqueles que lecionam as disciplinas de Didática, Estágio Supervisionado e Metodologia de Ensino, poucos são os professores formadores que se dedicam a pesquisar o ensino e/ou a formação de professores de Geografia, ainda que atuem no curso de licenciatura.

Conforme destaca Costa (2010), a atuação do professor formador traz as marcas de sua trajetória acadêmica, das experiências adquiridas (pessoais e profissionais), dos contextos de formação e de trabalho e, nesse sentido, ter cursado a licenciatura e atuado na Educação Básica pode vir a representar um diferencial. A investigação desenvolvida pela autora apontou que os professores formadores que cursaram a licenciatura tendem a manter vínculos com o ensino e apresentam uma empatia com os dilemas enfrentados pela escola e seus profissionais. Os resultados apresentados na pesquisa concordam com esse apontamento, ainda que não seja uma regra para todos os formadores.

Os resultados da pesquisa corroboram o entendimento de que os professores formadores dos cursos analisados que são egressos da licenciatura, e que já atuaram na Educação Básica ou que desenvolvem projetos de pesquisa ou extensão com temas relacionados ao ensino e/ou formação de professores de Geografia, tendem a preocupar-se com as especificidades da profissão docente e da formação didático-pedagógica de seus alunos. No entanto, assevera-se que a pesquisa não descarta que existe um esforço por parte de alguns professores formadores que não possuem esse perfil formativo e profissional, principalmente aqueles responsáveis pelas disciplinas de conhecimentos

geográficos, em aproximar-se dos debates sobre o ensino desses conhecimentos na escola.

Para cinco dos professores formadores entrevistados (três da UFG e dois da UEG), desenvolver a PCC no âmbito de suas disciplinas perpassa ainda enfrentar um desafio relativo ao tempo. Segundo eles, a carga horária destinada à disciplina se mostra, na maioria das vezes, insuficiente para trabalhar com os conhecimentos geográficos, e a abordagem de temas relacionados ao contexto profissional é prejudicada.

A crítica apresentada por parte dos professores formadores coloca em questão um problema que tem preocupado os professores formadores no interior dos cursos analisados: a carga horária das disciplinas e suas demandas. Observa-se a preocupação de que o desenvolvimento da PCC em suas disciplinas conduza ao que Guimarães e Rosa (2006) denominaram de hipertrofia da formação teórica. Essa inquietação dos professores relaciona-se com o processo de secundarização do conhecimento científico que está imbricado nas políticas curriculares. Nesse contexto, manter a solidez teórica na abordagem dos conhecimentos geográficos da disciplina ao passo em que se propõe uma aproximação com a futura prática profissional do aluno torna-se um desafio.

De fato, as DCNs trouxeram para os cursos de licenciatura uma preocupação com as especificidades da prática docente que é muito válida, todavia, a ênfase dada às competências profissionais reflete uma hipervalorização das dimensões técnico-profissionalizantes da formação (CAMPOS, 2002) e mascara a tendência das políticas educacionais em submeter o processo formativo à lógica das exigências do mercado de trabalho. Tal questão não pode ser ignorada quando se trata da referida crítica apresentada pelos professores formadores dos cursos analisados, de modo que inferir que o professor formador se comprometa com as especificidades da formação didático-pedagógica não coloque de lado o compromisso deles com a formação geográfica.

Fernandes e Cunha (2013, p. 54) reconhecem que a legislação brasileira apresenta intencionalidades de um aligeiramento da formação e características de um neotecnicismo, todavia, salientam que não se podem desconsiderar os avanços que ela representa na proposta curricular dos cursos de licenciatura, a exemplo da obrigatoriedade da PCC que, para as autoras, constitui-se em uma possibilidade de "fortalecer a recriação da relação dialética entre teoria e prática que se corporifica também na relação conteúdo e forma".

Em suas análises, as autoras evidenciam contradições, até mesmo do ponto de vista teórico, que estão imbricadas na proposta curricular das DCNs. Assume-se que a hipervalorização da prática, explícita na reforma curricular, incorre no risco de um

esvaziamento teórico nos cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, a valorização das dimensões pedagógicas e das especificidades da formação docente, principalmente a proposição da obrigatoriedade da PCC, sinaliza uma possibilidade de superação de problemas historicamente não resolvidos (FERNANDES; CUNHA, 2013), a exemplo das dicotomias entre teoria e prática, conteúdo e forma, formação específica e pedagógica.

Diversos autores, sobretudo aqueles vinculados ao campo da Educação, direcionaram críticas ao caráter neotecnicista dessa proposta e se mostraram temerosos ao eminente risco de um recuo teórico no tratamento dos conhecimentos científicos no interior dos cursos de licenciatura. No campo da Geografia, podem-se destacar os argumentos desenvolvidos por Oliva (2001) que, ao analisar o processo de renovação da ciência geográfica, discorre sobre os riscos da demasiada ênfase à sua dimensão didático-pedagógica e alerta que, no movimento de renovação do ensino, abandonou-se a ditadura dos conteúdos para, em seguida, recair-se sobre a ditadura da forma. O deslocamento da referência dos conteúdos, compreendidos como os conhecimentos geográficos, para a forma insere-se na agenda das políticas educacionais que afetam a Educação Básica e, consequentemente, se desdobra sobre a formação de professores na universidade.

Nesse sentido, uma questão torna-se latente: em que medida a negação do modelo de formação acadêmico, explícita nas políticas curriculares neoliberais, não implicou também em uma negação do conhecimento geográfico do professor? Certamente a presente pesquisa não conseguiu apresentar uma resposta a esse questionamento, o qual requer uma investigação futura. Cabe enfatizar que a inquietação dos professores formadores precisa ser considerada e, possivelmente, constituir-se em tema de pesquisa na agenda desse campo.

Considerando as limitações dos currículos, de sua formação e do tempo de que dispõem em suas disciplinas, diversos professores formadores propõem desenvolver a PCC por meio de atividades que vislumbram a abordagem dos conhecimentos específicos na escola e que, por sua vez, sinalizam poucas contribuições para a construção de um conhecimento pedagógico sobre o conteúdo geográfico por parte dos licenciandos. Um exemplo são os encaminhamentos que têm se dado à análise dos livros didáticos de Geografia, que, em sua maioria, se limitam a uma verificação de conteúdos e sua correspondência entre os espaços da universidade e da escola.

Assevera-se que a maior parte das atividades que foram relatadas pelos alunos em ambas as instituições não sinalizam uma clara contribuição à construção de um conhecimento pedagógico sobre o conteúdo geográfico. As práticas que visam uma

correlação entre os conhecimentos geográficos na universidade e na escola e/ou sua aplicação em situações de ensino e até mesmo a simulação de atividades inerentes à prática profissional (miniaulas), salvo exceções, não indicam uma integração epistemológica entre a Geografia, seus métodos investigativos e os métodos de ensino.

Não significa, entretanto, que tais atividades não venham a contribuir em alguma medida com as reflexões e discussões acerca do ensino de Geografia, uma vez que a própria presença delas nas disciplinas já sinaliza uma tentativa inicial de articulação curricular. O desafio em questão é, considerando a complexidade do processo formativo, garantir que as práticas desenvolvidas nas disciplinas conduzam à construção de um conhecimento profissional específico (conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico), que possui dimensões teórico-conceituais e não se restringe à instrumentalização para o ensino.

Em contraposição à evidente desvalorização do conhecimento teórico, implícita nas políticas curriculares neoliberais, as discussões realizadas por Libâneo (2015) sobre a construção dos conhecimentos profissionais nos cursos de formação de professores apresentam uma possibilidade promissora no sentido de sua superação: promover a interconexão epistemológica entre os conhecimentos específicos da matéria e os pedagógicos, na perspectiva de construir um conhecimento pedagógico do conteúdo e, tratando-se do curso de Licenciatura em Geografia, sobre o conteúdo geográfico.

Tendo como referência a teoria da base de conhecimentos para o ensino proposta por Lee Shulman (2014), defende-se a ideia de que as atividades formativas desenvolvidas como PCC nas disciplinas de conhecimentos geográficos, dentre elas os modelos que se mostraram institucionalizados nos cursos analisados, devem ser trabalhadas na perspectiva de possibilitar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico. Para a compreensão dessa proposta, na seção seguinte são tecidas algumas considerações acerca da possibilidade de adoção dessa teoria para a operacionalização da PCC nos cursos de Licenciatura em Geografia.

O conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico como possibilidade para a Prática como Componente Curricular

As contribuições teórico-conceituais de Lee Shulman (2014) estão relacionadas à proposição de uma base de conhecimento necessária ao professor, também denominado de "conhecimento de base", que reúne um conjunto de conhecimentos profissionais considerados fundamentais para o exercício da docência. Reconhecendo a

complexidade do ofício docente, que não se enquadra num processo de mera transmissão de conteúdos, o autor ressalta que a prática profissional exige que o professor mobilize um conjunto de sete conhecimentos específicos: conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, a pedagogia geral, o currículo, os alunos e suas características, os contextos educacionais, os fins, propósitos e valores da educação e do conhecimento pedagógico do conteúdo, este último relacionado à intersecção entre os conhecimentos específicos e a pedagogia.

O conhecimento do conteúdo refere-se especificamente àquele da matéria ensinada e está relacionado a processos, conceitos, epistemologias e metodologias específicos da área de conhecimento na qual a disciplina se insere. Considerado como condição básica para o exercício da profissão, o domínio dos conhecimentos específicos da ciência de referência, a exemplo da Geografia, não se resume ao conhecimento sobre fatos e conceitos que a compõem, mas requer que o professor compreenda as bases epistemológicas e históricas do campo científico. Sendo assim, parte desse conhecimento a premissa de que o professor só ensina aquilo que sabe, portanto, dominar os conhecimentos geográficos, bem como suas bases teórico-conceituais, constitui-se, a priori, condição básica para se ensinar Geografia, porém não é o suficiente.

Distinguindo-se dos profissionais especialistas na área de conhecimento, o professor deve possuir, além de uma sólida formação teórica no campo disciplinar, conhecimentos gerais sobre a pedagogia, os quais integram teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem. Também denominado de conhecimento pedagógico geral, ele se relaciona com o campo dos estudos sobre as bases históricas, filosóficas, sociológicas, políticas e psicológicas da Educação. Articulados a estes, situam-se os conhecimentos sobre os currículos e programas oficiais de organização e estruturação da Educação e dos conteúdos disciplinares, e sobre as características e especificidades dos contextos educativos (social, econômico e político) dos alunos (em suas dimensões cognitiva, emocional e social), e das finalidades, propósitos e valores da Educação.

A formulação teórica apresenta a categoria "Conhecimento Pedagógico do Conteúdo", resultante de uma interconexão entre os conhecimentos do conteúdo e pedagógicos. Essa categoria é considerada um conhecimento específico da profissão e constitui o cerne da proposta. Segundo Shulman (2014, p. 207), esse conhecimento representa a compreensão de "como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula". Trata-se de um conhecimento profissional do professor, com nuances em sua capacidade para transformar os conteúdos

específicos da matéria em formas pedagogicamente poderosas e adaptáveis às diversidades dos contextos educacionais e características dos alunos.

A perspectiva teórico-conceitual sobre a base de conhecimentos defendida por Shulman (2014) é adotada como referência para a compreensão das implicações da PCC no processo formativo dos futuros professores de Geografia por considerar que esse componente, a priori, deveria possibilitar uma articulação entre os conhecimentos geográficos e os pedagógicos e, consequentemente, contribuir na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Tratando-se de uma investigação acerca da formação docente em Geografia, adotar-se-á a denominação de conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico, tal como Lopes (2010) e Santos (2017), para referir-se a esse conhecimento profissional específico do docente geógrafo.

Pode-se afirmar que o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico é iniciado na universidade, ou seja, o curso de formação inicial oferece as bases teórico-conceituais para sua sistematização, que é intensificada, posteriormente, no contexto do exercício profissional do professor ao transformar os conhecimentos científicos da Geografia em matérias de ensino, considerando o processo de raciocínio e ação pedagógica (SHULMAN, 2014). No entanto, a complexidade do processo de construção desse conhecimento profissional na formação inicial requer uma integração, do ponto de vista epistemológico, entre conhecimentos geográficos e pedagógicos no decurso da licenciatura e suas respectivas disciplinas.

Marcon (2011) defende que a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores deve efetivar-se ao longo de todo o curso, podendo ser potencializada por meio de um processo dinâmico de reflexões realizadas antes, durante e após as práticas pedagógicas, sejam elas reais (realizadas nos Estágios Supervisionados), simuladas (simulação de aulas) ou fictícias (resolução de situações-problema e estudos de caso). Em suma, a proposta desse autor evidencia que os cursos de formação devem propor e desenvolver estratégias curriculares e pedagógicas que propiciem aos seus alunos tecer reflexões, individuais e coletivas, sobre a complexidade da prática pedagógica em todas as suas dimensões.

Nessa compreensão, a PCC insere-se como instrumento fomentador da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e, no contexto de sua operacionalização, tem destaque a reflexão crítica sobre a prática pedagógica que, embora perpasse questões relacionadas à dimensão pragmática do fazer docente, não deve prender-se a ela, pois sua centralidade reside na possibilidade de tomar a prática profissional como objeto do pensamento. Destarte, o que determina se os

encaminhamentos dados à PCC contribuem ou não para a construção do conhecimento pedagógico sobre o conteúdo geográfico é o potencial reflexivo dessas atividades e sua intencionalidade, que, evidentemente, deve sobressair à perspectiva de pensar a aplicabilidade ou a correspondência entre conhecimentos na universidade e na escola.

Partindo dessa premissa, ressalta-se que as atividades desenvolvidas como PCC podem vir a contribuir com o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico desde que tomem a futura prática profissional como objeto de reflexão crítica e permanente, na qual sejam mobilizados conhecimentos geográficos e pedagógicos (geral, curriculares, dos alunos, contextos, fins e propósitos educacionais) no intuito de problematizar e compreender a complexidade da prática pedagógica. Nesse sentido, a dimensão formativa da PCC não se restringe a um momento isolado dentro da disciplina ou à atividade que é desenvolvida.

Diante do exposto no decurso deste texto, torna-se evidente que, sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico uma importante ferramenta teórica do professor de Geografia no curso de formação inicial, a PCC, ao possibilitar a problematização de questões inerentes à prática pedagógica, potencializa sua construção. Desse modo, o obstáculo que se coloca no âmbito dos cursos de Licenciatura em Geografia que, no contexto desta pesquisa, busca-se tensionar é: como operacionalizar a PCC nas disciplinas específicas do curso de Geografia de modo a viabilizar a construção do conhecimento pedagógico sobre os conteúdos geográficos?

No intuito de colaborar com esse cenário e considerando que o professor formador é o principal mediador da articulação entre os conhecimentos profissionais no curso de licenciatura (SANTOS, 2017), apresenta-se a proposta de um percurso didático (quadro 1) que pode ser tomado como referência para o encaminhamento das atividades de PCC. Tendo como modelo as proposições de Cavalcanti (2013) e Pires (2013) sobre a mediação didática, este percurso constitui-se em três operações (problematizar, sistematizar e sintetizar) que, com base na dialética dos processos de ensino-aprendizagem, vislumbram a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico, considerando a interconexão entre conhecimentos geográficos e pedagógicos e a prática pedagógica do professor de Geografia como objeto de reflexão.

Quadro 1: Percurso didático para a Prática como Componente Curricular

Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Problematizar questões relacionadas à estrutura do conhecimento, relevância e propósitos formativos no ensino de Geografia.	Discutir questões e desenvolver atividades inerentes ao ensino de Geografia com base em situações de ensino reais, simuladas ou fictícias.	Refletir sobre os resultados do ato pedagógico por meio da avaliação das atividades realizadas e/ou da situação-problema analisada.
Quais são as bases epistemológicas deste conhecimento? Quais seus propósitos formativos no ensino de Geografia? Por que o estudo deste conteúdo é relevante para a formação do aluno? Quais as conexões entre estes conhecimentos e a Geografia Escolar?	Planejamento pedagógico; Preparação, análise e elaboração de materiais didáticos; Seleção dos métodos e estratégias de ensino; Formas de representação dos conteúdos; Organização e gerenciamento das situações de ensino.	Elaborar cadernos de bordo com registros da atividade pedagógica; Produzir narrativas sobre o desempenho didático do professor e da aprendizagem dos alunos; Construir esquemas conceituais; Socializar as experiências por meio de apresentações e debates.

Fonte: Marcon (2011), Cavalcanti (2013) e Pires (2013)
Org.: Elaboração própria. Lima Neto (2018)

Esse percurso representa uma proposta de mediação didática para as práticas formativas desenvolvidas nas disciplinas de conteúdos geográficos e, assim como no modelo de raciocínio e ação pedagógica, embora seja apresentada em um formato sequencial, a relação estabelecida entre suas etapas é dialógica. Considerando a dialética do processo de construção do conhecimento, compreendem o movimento do pensamento – síncrise, análise e síntese (VASCONCELLOS, 1992) –, e não uma sequência rígida de etapas que cerceiem a prática pedagógica do professor formador. Dito isso, assevera-se que as disposições da referida proposta apresentam motes gerais que podem orientar o encaminhamento da PCC nas disciplinas, devendo ser adaptada pelo professor de acordo com suas necessidades, especificidades dos conhecimentos, contextos e objetivos.

A título de exemplo, tomar-se-á como referência o trabalho com o tema "clima urbano de Goiânia" dentro da disciplina de Climatologia nos cursos de Licenciatura em Geografia. A seleção dessa disciplina como exemplo não se deu de modo aleatório. A Climatologia insere-se no grupo de disciplinas que tratam da análise geográfica dos componentes físico-naturais e que abordam conteúdos considerados complexos, tanto no curso de licenciatura como no ensino de Geografia na escola (MORAIS, 2011). Busca-se

evidenciar que é possível desenvolver as práticas formativas em todas as disciplinas do curso e até mesmo nos conteúdos considerados mais complexos.

Dessa forma, pondera-se que, independentemente do encaminhamento que se dará para a PCC, ele deverá corresponder a um conteúdo ou tema específico que, evidentemente, teve seus fundamentos teóricos estudados em um momento anterior dentro da disciplina. Ou seja, para que o professor de Climatologia desenvolva uma PCC que leve seu aluno a construir um conhecimento pedagógico sobre o clima urbano, faz-se necessário que ele tenha sido objeto dos estudos realizados na disciplina, afinal, o domínio do conhecimento do conteúdo e de suas bases epistemológicas condiciona e determina o processo.

Bem como explicitado no percurso, a problematização de questões relacionadas à estrutura dos conhecimentos e de seus propósitos e finalidades formativas pode ser o ponto de partida para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. As primeiras reflexões a serem propostas devem tensionar a compreensão do aluno sobre o clima urbano da cidade de Goiânia, bem como os conhecimentos geográficos mobilizados por ele para entender a complexidade desse fenômeno, que incluem os conhecimentos sobre relevo, vegetação, capacidade de drenagem, processos de urbanização e dinâmicas atmosféricas (massas de ar, variabilidade, convecção, ilhas de calor e frescor). Deve-se instigar o aluno a mobilizar em sua base de conhecimentos aqueles que subsidiam a compreensão do fenômeno em suas dimensões geográficas, indo para além dos conhecimentos específicos da Climatologia.

Atrelado a isso, propõe-se que sejam problematizados os propósitos e as finalidades formativas dos estudos sobre o clima urbano de Goiânia para o aluno da Educação Básica, de modo que o futuro professor precisa ser levado a tecer reflexões sobre a relevância desse conhecimento, tanto para a ciência geográfica como para a formação cidadã dos sujeitos escolares. A questão que orienta esse debate pode ser sintetizada da seguinte maneira: por que e para que o meu aluno precisa aprender sobre o clima urbano de Goiânia? De fato, a resposta a essa questão encontra suas pistas nos conhecimentos sobre o currículo escolar, nas características dos alunos, nos contextos, fins, propósitos e valores educacionais. Portanto, ao problematizar tais questões, o professor de Climatologia instigará o aluno a mobilizar continuamente sua base de conhecimentos e, consequentemente, uma articulação entre seus conhecimentos geográficos sobre o clima urbano e suas dimensões didático-pedagógicas.

Problematizadas essas questões, o professor formador precisa empreender discussões sobre o ensino do conteúdo de clima urbano, podendo tomar como modelo

práticas pedagógicas com o ensino de Geografia que sejam reais (experiências vivenciadas pelos alunos), simuladas (miniaulas) ou fictícias (análise de situação-problema). É importante que o professor leve seu aluno a refletir sobre as diversas dimensões do ato pedagógico, enfocando o processo de transformação dos conteúdos em formas ensináveis e de instrução (SHULMAN, 2014). Em suma, o futuro professor deve ser levado a desenvolver um pensamento teórico-conceitual sobre o processo de transformação dos conhecimentos geográficos que subsidiam a compreensão do fenômeno climatológico em formas pedagogicamente poderosas para ensiná-lo, por meio de um planejamento pedagógico que considere a coerência entre objetivo-conteúdo-método (LIBÂNEO, 2002), suas formas de representação e a seleção de métodos e estratégias de ensino.

Por exemplo, pode ser solicitado que os alunos construam um plano de ensino para trabalhar com o tema em uma turma de Ensino Fundamental da rede pública. Para essa atividade, os futuros professores precisam inicialmente compreender os conhecimentos geográficos que envolvem a análise do clima urbano, a proposta curricular, as características dos alunos e do contexto em que estão inseridos (sobretudo a relação que eles estabelecem com o fenômeno climatológico estudado) para, a partir daí, estabelecer os objetivos da aprendizagem desse conteúdo. Em um segundo momento, os alunos podem analisar, construir ou adaptar materiais pedagógicos que colaborem com a aprendizagem dos alunos sobre o clima urbano: livros didáticos, maquetes do município de Goiânia, jogos pedagógicos, mapas climáticos, reportagens de jornais, documentários, websites, materiais textuais, etc.

Relacionado a isso, os alunos devem identificar os métodos e as estratégias de ensino que podem ser adotados e que melhor se adequem ao conteúdo e aos objetivos de aprendizagem estabelecidos: trabalho de campo no entorno do bairro e da escola, tempestade cerebral com questões sobre o dia a dia na cidade de Goiânia, oficina sobre a oscilação do tempo ao longo do dia, construção de miniestação meteorológica na escola, acesso e coleta de informações e dados meteorológicos e climáticos em websites (a exemplo do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e do Instituto Nacional de Meteorologia), mapeamento de áreas de alagamento na cidade, etc. Inseridas no contexto do planejamento pedagógico, essas atividades levam o futuro professor de Geografia a refletir sobre como o aluno do Ensino Fundamental da escola pública de Goiânia se relaciona com o conteúdo clima urbano e como a aprendizagem dele contribui para sua formação cidadã, de modo que sejam estabelecidos objetivos de

aprendizagem condizentes com o conteúdo, contextos e características dos alunos, e busque formas pedagógicas de representar o tema.

Posteriormente, os alunos podem refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem do clima urbano por meio de situações de ensino reais, simuladas ou fictícias: os métodos e estratégias adotados, a interação entre professor e alunos, materiais didáticos utilizados, conhecimentos geográficos abordados e atividades realizadas. Essas discussões devem, a priori, se debruçar sobre os aspectos observáveis das práticas pedagógicas do professor em sala de aula, que Shulman (2014) denominou de instrução. Como resultado dessas análises e em confronto com o planejamento pedagógico, os futuros professores poderão tensionar questões como: os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Os métodos e estratégias de ensino empregados corresponderam aos objetivos propostos? Quais as dificuldades e os êxitos dessa prática pedagógica? O que se pode aprender a partir dessa experiência? E mais, os alunos aprenderam sobre o clima urbano de Goiânia?

No tensionamento dessas questões residem outras duas etapas do raciocínio pedagógico: a avaliação e a reflexão (SHULMAN, 2014). Trata-se de levar o futuro professor a avaliar o desempenho pedagógico e a aprendizagem dos alunos, e a tecer reflexões que subsidiem a reconstrução das práticas e de seus conhecimentos. Assim, encontra-se a possibilidade de retomar elementos inerentes a todo o processo, desde as problematizações iniciais até o gerenciamento das situações de ensino, buscando sistematizar um conhecimento pedagógico sobre o conteúdo de clima urbano. Assevera-se que, ao tomar o percurso e os resultados da prática pedagógica como objeto de análise crítica, torna-se possível que o licenciando desenvolva um pensamento teórico-conceitual sobre o ensino do conteúdo geográfico, objetivo da PCC independentemente da disciplina ou do conteúdo que é abordado.

A etapa de síntese, por sua vez, representa a finalização do processo de construção do conhecimento, ao menos do ponto de vista da mediação do professor formador. Nela, os alunos precisam expor sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pode ser feita por meio de cadernos de registros e de narrativas (a exemplo de relato de experiência pedagógica), ambos com viés crítico e reflexivo, que tenham como enfoque a totalidade do processo didático-pedagógico (planejamento, preparação de materiais, seleção de métodos e estratégias, gerenciamento da sala de aula). Ademais, podem ser construídos esquemas conceituais e empreendidos debates e apresentações, individuais ou coletivos, que propiciem a socialização das experiências e compreensões sobre o desempenho docente e/ou a aprendizagem dos alunos. Importa-se

que os futuros professores tenham a oportunidade de expressar o conhecimento construído, seja de forma textual ou oral.

O que se almeja nesse percurso didático é a construção de um conhecimento pedagógico sobre o conteúdo de clima urbano em Goiânia. Envolve uma nova compreensão, por parte do aluno do curso de licenciatura, da inter-relação entre os conhecimentos geográficos (principalmente aqueles relacionados aos fenômenos estudados) e pedagógicos (curriculares, alunos, fins, propósitos e contextos educacionais) do ensino de Geografia na Educação Básica e de sua futura prática profissional. Quando o futuro professor de Geografia consegue compreender as estruturas do conteúdo de clima urbano, suas dimensões didático-pedagógicas, seus propósitos e finalidades para a formação cidadã do aluno da Educação Básica e algumas de suas possibilidades de encaminhamentos teórico-metodológicos, a PCC atinge seus objetivos formativos.

Ressalta-se que as proposições apresentadas são de cunho geral e indicam apenas possibilidades para o encaminhamento da PCC, considerando o objetivo de construir um conhecimento pedagógico sobre os conteúdos. Em momento algum o intuito foi estabelecer receitas para a prática pedagógica do professor formador, pois não é o objetivo desta pesquisa. Buscou-se evidenciar que, independentemente da disciplina ou do conteúdo que seja abordado, é possível empreender práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento teórico-conceitual do aluno, portanto, o foco deve ser sua intencionalidade e potencial crítico-reflexivo e não a atividade com fim em si mesma.

Diante dos argumentos expostos, é possível inferir que ainda persistem desafios, no que se refere à PCC, a serem enfrentados. Para que ela se constitua como uma prática efetiva, faz-se necessário que os professores formadores compreendam sua importância para a formação do licenciando e se envolvam no compromisso coletivo de formar os professores que irão atuar na Educação Básica. Esse compromisso requer que sejam empreendidas práticas formativas que vislumbrem o desenvolvimento teórico-conceitual dos alunos e, nesse sentido, tomar como referência o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo se apresenta como uma possibilidade promissora.

Acredita-se que o percurso didático apresentado pode vir a colaborar com o planejamento e desenvolvimento dessas práticas e, consequentemente, efetivar os objetivos formativos da PCC. Espera-se que seja superada a perspectiva de demonstração ou aplicação dos conhecimentos geográficos no contexto da Educação Básica e que a PCC se constitua como um espaço curricular para tecer reflexões de cunho teórico-

prático que potencializem o processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Considerações finais

Diante da eminente desvalorização do conhecimento teórico do professor, que está imbricada nas políticas curriculares neotecnicistas nas quais a obrigatoriedade da PCC se insere, defendeu-se nesta pesquisa que ela deveria ser projetada e desenvolvida de modo a potencializar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman (2014). Entendido como uma ferramenta teórica do professor de Geografia, a construção desse conhecimento no decurso da licenciatura requer que o professor formador, no interior da disciplina, possibilite que seu aluno reflita sobre a complexidade da prática pedagógica, considerando a interconexão entre as bases teórico-metodológicas dos conhecimentos geográficos e sua dimensão didático-pedagógica. Destarte, desloca-se o foco da atividade que é desenvolvida para corresponder à exigência da PCC para suas finalidades formativas, ressaltando suas contribuições para a formação teórico-conceitual do professor de Geografia.

Nesse sentido, ao apresentar uma proposta de percurso didático que possa auxiliar o formador no desafio de desenvolver atividades formativas que potencializem a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico, o intuito foi ressaltar a importância da reflexão contínua e da interconexão entre os saberes que compõem a base de conhecimentos do professor de Geografia (geográficos, pedagógicos, curriculares, alunos e contextos escolares, propósitos e finalidades do ensino de Geografia). Destaca-se que em momento algum se almejou estipular uma receita para a PCC ou uma sequência de etapas que cerceiem a autonomia do professor formador. Pelo contrário, reconhece-se que desenvolver práticas que aproximem os contextos formativos e profissionais, ao passo que se tenta manter a solidez da formação teórico-conceitual, constitui um desafio.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei número 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES 15/2005** Esclarece as resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as 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.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da Educação Básica. Brasília, 2019.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002, 242 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 367-394.

_____. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria; VALADÃO, Roberto; DEL GLAUDIO, Rogata; SOUZA, Carla Juscélia. **Conhecimentos da Geografia**: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: Instituto de Geociências da UFMG, 2017. p. 100-122.

COSTA, Josilene Silva. **A docência do professor formador de professores**. 2010, 125 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; CUNHA, Maria Isabel. Formação de professores: tensões entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, 2013.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas e pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. **Anais...** XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Recife, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002.

_____. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 02, p. 629-650, 2015.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010, 258 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011, 574 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar**. 2011, 310 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 34-49.

OLIVEIRA, Morgana Garda. **A Prática como Componente Curricular na perspectiva da formação inicial do professor de Geografia para a Educação Básica**. 2015, 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia**. 2013, 277 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SANTOS, Robson Alves. **O professor de Geografia e o conhecimento docente**: diálogos na construção do conhecimento profissional. 2017, 174p. Goiânia, UFG, Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 04, n. 02, p. 196-229, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação**, Brasília, n. 83, p. 01-18, 1992.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análises de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

Recebido em 8 de novembro de 2022.

Aceito para publicação em 15 de maio de 2023.