CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO BASE PARA A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA

Mirele Vieira da Motta

mottamirele@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a discussão acerca do Conhecimento Didático do Conteúdo Base Para a Prática Docente em Geografia, a partir dos levantamentos feitos durante o curso, tendo como eixo os textos A Geografia Como Ciência das Práticas e dos Saberes Espaciais Por Um Novo Modelo Clássico de Organização Curricular (COUTO, 2017) e Conhecimento e Ensino: Fundamentos Para a Nova Reforma (SHULMAN, 2015).

Como estudante do curso de licenciatura em Geografia, buscou-se aprofundar os estudos teóricos mediante a prática em sala de aula, investigando como se via refletida na realidade as ideias dos textos analisados, desde a concepção da base curricular à atuação do docente de Geografia.

Deste modo, é de suma importância que nós, como futuros professores, compreendamos que para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem é necessário fortalecer as bases do conhecimento didático do conteúdo, permitindo a reflexão sobre a atual estrutura da educação, a fim de abrir caminho em direção à novas compreensões, para assim garantir um ensino significativo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Geografia Como Ciência das Práticas e dos Saberes Espaciais – Por Um Novo Modelo Clássico de Organização Curricular

Ao definir a Geografia como uma ciência das práticas e dos saberes espaciais, COUTO (2017) aborda o clássico como o critério para a formulação dos currículos escolares de geografia. Os professores devem se apropriar do conhecimento geográfico remontando a origem da Geografia, não que o moderno seja dispensável,

pois ele faz parte de toda uma construção do pensamento desta ciência. Aqui o clássico se estabelece historicamente como referência para a identidade geográfica.

Torna-se necessário explorar a sistematização da Geografia, que perpassa pelo pensamento e prática até esta se estabelecer como ciência no século XIX. Iniciando com os gregos Estrabão e Ptolomeu que formularam respectivamente um modelo de descrição da paisagem e o registo cartográfico e cosmográfico. Conceitos que até hoje fazem parte da ciência geográfica, assim, percebe-se como o clássico permanece como referência extrapolando o momento histórico de sua conceituação. Séculos depois, estes arquétipos são recuperados por Varenius e atualizados para seu estudo da cosmologia heliocêntrica, utilizando da cartografia para a leitura da Terra, o pensamento deste autor também atravessa o seu momento de elaboração e marca a passagem do antigo para o moderno.

No século seguinte os Forsters analisam o planeta e criam métodos para tratar os dados levantados, surgindo a Geografia humana e a regional, concomitante, Kant alia a razão humana na análise dos fenômenos que se sucedem no espaço, permitindo ao homem que este organize a sua percepção sensorial objetiva. Desta forma, esses autores se estabelecem como pilares da ciência geográfica que viria a se consolidar no século seguinte, marcado por transformações sócio espaciais, o mundo se torna urbano-industrial, Ritter e Humboldt da escola Alemã despontam no estudo Homem-meio para compreender essas mudanças. A geografia então se institucionaliza na universidade, permitindo o estudo do material acumulado, os professores formulam uma identidade geográfica ao designar os conceitos utilizados para a análise do espaço que é comum à outras ciências.

Posteriormente surge a dualidade geográfica, de um lado há pesquisadores que irão analisar os aspectos físicos e sistemáticos e do outro a geografia humana regional, tal divisão leva a novos movimentos na Geografia, todavia o clássico permanece como fonte de sistematização para as sucessivas fragmentações da ciência geográfica que independente do autor é um saber da prática e saberes espaciais.

A prática espacial se constitui na relação homem-meio e a sua sobrevivência, uma vez que este fator leva o ser humano a ver e pensar o espaço sistematizando o

conhecimento empírico em ciência geográfica, assim o processo de produção do espaço é marcado pelo contexto histórico e seus ciclos de reestruturação.

Desta forma, o clássico é a base para a formulação do currículo escolar, pois é a base do pensamento espacial geográfico. O geógrafo durante a sua formação incorpora destes conceitos e temas vindos desde Estrabão e Ptolomeu para analisar as atuais práticas espaciais da sociedade em diferentes escalas. Posteriormente, o geógrafo como professor necessita conduzir o aluno a se apropriar dos conceitos lecionados, para a reflexão espacial. Entretanto, como elaborar um novo modelo clássico curricular, que trabalhe a geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais?

Essa foi a questão nuclear nos debates que se sucederam no PIBID possuindo o texto de Marcos Couto (2017) como referência. O autor traz a seguinte proposta para organização dos níveis de ensino:

Níveis de ensino	Conteúdos Propostos
1º ao 5º Ano	As fases da montagem e desenvolvimento do arranjo espacial das diferentes sociedades. Privilegiar a articulação da escala local com a escala nacional-regional.
6º ao 9º Ano	Montagem, desenvolvimento e reestruturação espacial. 1. As fases da montagem e desenvolvimento do arranjo espacial das diferentes sociedades. 2. Montagem e desenvolvimento do arranjo espacial da sociedade burguesa. 3. Montagem e desenvolvimento do arranjo espacial capitalista na construção do Brasil. 4. As três épocas de reestruturação espacial da sociedade burguesa. Articular as escalas locais, nacionais-regionais e mundiais-regionais.
Ensino Médio	As três épocas de reestruturação espacial da sociedade burguesa 1. A fabril da primeira revolução industrial.

	2. A fabril da segunda revolução industrial. 3. A cibernética da terceira revolução Industrial Privilegiar a articulação das escalas nacionais-regionais e mundiais-regionais.

Fonte: COUTO, 2017

Analisando a proposta de COUTO (2017), é possível compreender que a mudança curricular, tem de romper com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda o pensamento espacial apenas em uma de suas cinco unidades temáticas, ficando estruturada assim:

Formas de Representação do Pensamento Espacial
Desenvolver raciocínio Geográfico. Domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos para alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais e gráficos. Ampliação da produção de sentidos na leitura do mundo. Leitura, comparação e elaboração de diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas.

Fonte: BNCC, 2017

O novo modelo clássico de currículo, deve aliar essa distribuição com o conhecimento didático do conteúdo, uma vez que o professor se apropria do clássico, deve utilizar de metodologias didático-pedagógicas para potencializar o ensino-aprendizagem do mesmo. Ao propor articular as escalas, espera-se que o educador coloque a práxis cotidiana do aluno como centro da discussão, pois partindo do empírico para a universalidade o resultado é a construção do saber espacial.

2.2 Conhecimento e Ensino: Fundamentos Para a Nova Reforma

Lee Shulman (2015), em seu texto “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”, defende a adoção de novos critérios para construção do processo de ensino-aprendizagem, embasados no raciocínio, para que haja uma reforma do ensino. Sua teoria é pautada nas ideias de compreensão, transformação, avaliação e reflexão, que serão explicados adiante.

No início do texto, o autor utiliza como referência para justificar sua teoria a situação-exemplo da professora Nancy, uma veterana do ensino de Literatura, a partir de um estudo com professores experientes. O autor destaca a facilidade com que a professora ministrava os conteúdos e a dinâmica com que a aula era realizada, sempre colocando os alunos como centro do processo. Nesse sentido, foi observado que Nancy possuía grande domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e havia sempre uma organização prévia, em que ela separava, priorizava, organizava estudos individuais e tentava prever todas as dificuldades que os alunos poderiam vir a ter, além de preparar atividades avaliativas lúdicas e eficazes.

> “A veterana Nancy, que leciona Inglês há 25 anos, foi objeto de um estudo com professores experientes que vimos fazendo. A aula estava chegando perto do fim de um curso sobre o livro Moby Dick, que vinha sendo estudado há duas semanas. A observadora ficou muito impressionada com a profundidade do entendimento de Nancy sobre esse romance e com sua habilidade como pedagoga, à medida que ela documentava como Nancy ajudou um grupo de alunos do primeiro ano do ensino médio a captar os vários aspectos dessa obra-prima. Nancy era uma professora muito ativa, cujo estilo em sala de aula usava uma interação substancial com seus alunos, tanto por meio de leitura em voz alta como por meio de debates abertos. Ela era como um maestro de orquestra sinfônica, fazendo perguntas, testando visões alternativas, estimulando os tímidos e moderando os intempestivos. Não acontecia muita coisa em sala de aula que não passasse por Nancy, cujos comandos e caminhadas, estruturando e expandindo, controlavam o ritmo da vida em sala de aula.” (SHULMAN, 2015, p. 197).

Sua facilidade e experiência eram tamanhas que, mesmo adoecida e sem voz, sua aula era fascinante e surpreendente por conta das metodologias. Também é apresentado um dado que defende que, quando o educador comunica os objetivos da

aula, os resultados dos alunos são melhores, pois se tornam focados em “cumprir” e riscar da lista cada ponto.

Sendo assim, Shulman defende que a nova reforma do ensino deve ser baseada nessa organização e estruturação de estudo, onde o aluno é centro do processo e o professor possui domínio de seu conteúdo, sendo capaz de articular diferentes formas de ensinar e reinventar.

Recapitulando as ideias de compreensão, transformação, avaliação e reflexão, centrais para elaboração da teoria do autor, Shulman propõe um modelo de ação e raciocínio. Esse modelo foi pensado a partir do professor e do seu papel de tornar o ensino eficaz e apresentado na seguinte tabela:

Tabela 1. Um modelo de ação e raciocínios pedagógicos

Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo,

Instrução	disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman, 2015.

Ao explorar esses conceitos, entende-se que a **compreensão** vai muito além de entender o conteúdo, o professor precisa saber o que ministra e entendê-lo de várias formas, a fim de saber organizar e priorizar temáticas, pensar metáforas e planejar atividades. Por exemplo, o mínimo que um professor de Geografia deve saber é Geografia. Além disso, é preciso saber identificar os objetivos daquele conteúdo, utilizando a vivência do aluno para problematizar e aproximá-lo da ciência. Os objetivos são peça fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem, pois com a contemplação de certos propósitos será possível seguir adiante.

Nesse sentido, o professor de Geografia deve ser capaz de organizar uma estrutura que aborde os conteúdos de relevo, solo e rochas, sem excluir a parte social que compete ao local que os alunos vivem (MORAIS, 2013), pois ambos os temas se relacionam e podem ser aproveitados intrinsecamente.

A **transformação** diz respeito ao processo de adaptação do conteúdo em si para a forma didática com que vai ser ensinado (SHULMAN, 2015). Ou seja, o

caminho que se faz desde o próprio entendimento até a hora de ministrar a aula. Essa etapa se constitui de estudo para que se possa criticar o conteúdo e pensar o que deve ser levado adiante e o que é apoio para seu entendimento; elaboração lúdica para representar o conteúdo e chamar atenção; reformulação de ideias para aplicação; e, por fim, adaptação para realidade dos alunos, tendo consciência de suas limitações e das limitações da escola.

As metodologias de aula podem ser vistas no ato da **instrução**, já que essa trata da forma como a aula é realizada. As propostas de atividades, a dinâmica e a interação materializam a aula em si e, mais uma vez, ressalta-se a importância do domínio de conteúdo, pois um professor seguro saberá desenvolver diversas técnicas para aprimorar o ensino.

A **avaliação** nada mais é que a parte burocrática do ensino, onde se aplicam formalmente atividades diagnósticas das aulas e define-se o nível de abstração dos alunos para com os conteúdos. Mais do que isso, a avaliação serve para medir o ensino do professor, esta deve ser capaz de demonstrar se os procedimentos foram eficazes e se o ensino-aprendizagem aconteceu de fato, vai além de atribuir “notas”. A partir dos resultados da avaliação, o educador é encaminhado para o ato da **reflexão**, que é um processo individual de autocrítica do seu trabalho e aprimoramento.

E assim, como em um ciclo, a otimização do trabalho leva a uma **nova compreensão**, onde os processos serão adaptados e os resultados, consequentemente, mais eficazes. No entanto, vale ressaltar que esse modelo não é engessado e deve ser adaptado para os diferentes níveis de ensino, assim como os professores devem se tornar autores de suas próprias metodologias.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância dos conhecimentos docentes para efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos docentes são essenciais porque são eles que mostram o quão articulado um professor consegue ser, relacionando todo seu saber a respeito da sua área de conhecimento e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é aquele capaz de definir o que e como o tema pode ser lecionado, a fim de aprimorar o ensino. Para realização dessa atividade, o professor deve conhecer as características de sua turma e seus alunos e os tipos de currículos em geral, na intenção de obter os melhores resultados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva geral, espera-se que as teorias de Couto (2017) e Shulman (2015) possam trazer uma reflexão acerca do papel do currículo e do conhecimento docente, além da função social da Geografia e do professor de Geografia. Couto defende um currículo onde a Geografia seja a ciência das práticas e dos saberes espaciais e Shulman defende que o conhecimento docente seja a capacidade do professor de articular conhecimento do conteúdo, currículo, pedagogia e didática e seus próprios alunos, ou seja, ambos dissertam sobre a importância de se conhecer sobre a própria disciplina. Sendo assim, ressalta-se que buscar a Geografia Clássica é fundamental para construção de um novo pensamento e currículo, a fim de aprofundar o conteúdo e lapidar os conhecimentos docentes, estes que vão variar de acordo com cada professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Extraído de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 29 de outubro de 2022.

COUTO, M. A. C. **A Geografia Como Ciência das Práticas e dos Saberes Espaciais – Por Um Novo Modelo Clássico de Organização Curricular.** Ver. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 5 – 25, jul-dez 2017.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014