



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARIA BETANHA CARDOSO BARBOSA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO SOBRE  
CIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM  
SANTARÉM-PA**

GOIÂNIA-GO

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

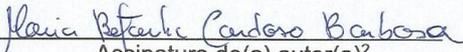
Nome completo do autor: Maria Betanha Cardoso Barbosa

Título do trabalho: A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre cidade na formação inicial do professor de Geografia em Santarém-PA.

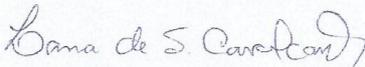
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 04/09/2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

MARIA BETANHA CARDOSO BARBOSA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO SOBRE  
CIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM  
SANTARÉM-PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lana de Souza Cavalcanti

Goiânia-GO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

BARBOSA, Maria Betanha Cardoso

: A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre cidade na formação inicial do professor de Geografia em Santarém-PA. [manuscrito] / Maria Betanha Cardoso BARBOSA. - 2018. 221 f.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza CAVALCANTI.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação Inicial. 2. Geografia. 3. Conhecimento pedagógico do conteúdo. 4. Raciocínio Pedagógico. 5. Cidade. I. CAVALCANTI, Lana de Souza, orient. II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DE  
MARIA BETANHA CARDOSO BARBOSA**

Aos 06 dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito (2018), a partir das 14:00h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de **Maria Betanha Cardoso Barbosa** “**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO SOBRE CIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, EM SANTARÉM-PA**”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria n. ° 065/2018 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: **Lana de Souza Cavalcanti** (Orientadora), **Denis Richter** (Membro Titular Interno), **Eliana Marta Barbosa de Moraes** (Membro Titular Interno), **Izabella Peracini Bento** (Membro Titular Externo) e **Daniel Mallmann Vallerius**. Os examinadores arguiram na ordem citada, tendo a candidata respondido satisfatoriamente. Às 18:25 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo o candidato obtido os seguintes resultados:

**Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti (Presidente) – Ass.** Lana de S. Cavalcanti

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Prof. Dr. Denis Richter – Ass.** D. Richter

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes – Ass.** Eliana Marta Barbosa de Moraes

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Profa. Dra. Izabella Peracini Bento – Ass.** Izabella P. Bento

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Prof. Dr. Daniel Mallmann Vallerius – Ass.** Daniel M. Vallerius

Aprovado (X) Reprovado ( )

**Resultado final:** Aprovada (X) Reprovada ( )

**Houve alteração no Título?** Sim ( ) Não ( )

Em caso afirmativo, especifique o novo título: \_\_\_\_\_

Outras observações: \_\_\_\_\_

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria..... Luana de Castro.....

Luana de Castro Amorim  
Assistente em Administração  
Instituto de Estudos Socio Ambientais  
Matricula 2357313

Dedico este trabalho aos meus pais, José Barbosa (*in memoriam*) e Inês Barbosa, pelos valores ensinados para superar as dificuldades. À Maria Zulmira, minha avó (*in memoriam*), pelos ensinamentos, cuidado, carinho, incentivo e exemplo de mulher.

## AGRADECIMENTOS

Às irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos, em especial aos cuidados de Berna, Bia e Victor.

À professora Lana Cavalcanti, pela oportunidade, pela paciência, pela compreensão e sobretudo, pela aprendizagem. Gratidão!

À Universidade Federal do Oeste do Pará, pela licença para realização deste curso e pela concessão de bolsa do Prodoutoral.

À Lucineide Pires, pelas primeiras ideias compartilhadas sobre esta tese.

Ao Vanilton Camilo e ao Denis Richter, pela amizade e pelo carinho.

À Mugiany Portela, pelas contribuições e pela leitura da tese.

Aos demais professores do Lepeg: Mirian Bueno, Adriana Oliva e Eliana Marta, pela amizade e consideração.

As contribuições de Izabella Peracini e Denis Richter, na banca de qualificação.

Ao Daniel Vallerius e à Erika Pires, pela companhia, amizade e cuidado.

À Larissa Barbara, pela amizade, torcida e ajuda.

Aos sempre amigos das madrugadas, das dúvidas e da força constante: João Carlos, Manoel Peres e Wellington Aragão.

À amiga Denise Eiró, pela amizade e por sempre acreditar em mim.

À turma de Bela Vista do Sul: D. Graça, Rosângela, Nelson, Matheus, Carlos e Tiaraju, pelo acolhimento e pelo carinho de família.

Aos amigos da História, Robson Pereira e Aguinaldo Rodrigues, pelo cuidado sempre.

Ao Saint Clair Trindade, pelas considerações sobre Cidade Média.

Aos colegas do Lepeg: Suzana, Clayton, Robson, Luline, Patrícia, Flávia, Matheus, Izabelle, Ícaro, Ana Maria, Fabiana, Emanuelle, Mônica, Mavistelma, Samuel, Magno, Leovan, Hugo, Laís por partilharem amizade, companhia e conversas

Aos colegas de Santarém, pela amizade: Revelino Almeida, Luciana Lavareda, Miryan Barbosa e Maria Salomé.

Aos professores do curso de Geografia que contribuíram com esta pesquisa, em especial de Geografia Urbana e Estágio Docente, e aos alunos dela participantes.

Aos ex-alunos: Bárbara, Nara, Andreia, Zaira, Nazaré, Pamela, Wendell e Robert, pela amizade.

## RESUMO

A formação inicial de professores e a construção de conhecimentos docentes relaciona-se aos componentes teóricos, pedagógicos e geográficos formulados pelos professores no curso de Geografia. Destaca-se a elaboração do pensamento docente na organização do processo de ensino e, como temática principal, a concepção de cidade e como esse conceito é construído na disciplina Geografia Urbana, bem como o modo com que o professor realiza a síntese desse conhecimento no Estágio Supervisionado docente. Tais conhecimentos são compreendidos como conhecimento pedagógico do conteúdo e raciocínio pedagógico, de acordo com a abordagem de Lee Schulman (2005). O curso de Geografia pesquisado localiza-se na cidade de Santarém-PA e é ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará. A cidade como conteúdo escolar revelou a relação do lugar enquanto conceito geográfico acerca da cidade de Santarém e como os professores em formação desenvolvem o raciocínio pedagógico, como compreendem a cidade a partir da Geografia e com ela alinham os conhecimentos pedagógicos. Nesta pesquisa, o objetivo geral consistiu em compreender as possibilidades de articulação dos conhecimentos docentes no curso de Geografia da Ufopa por meio da concepção de cidade, tendo como referência a realidade urbana de Santarém. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com orientação analítico-descritiva e uso dos seguintes instrumentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, observação participante, grupo de discussão, narrativa e diário de campo. Como sujeitos, tem-se catorze professores em formação do curso de Geografia dessa instituição e os dados foram analisados extraindo os conhecimentos geográficos acerca de cidade, de urbano e de Santarém, expressos nas aulas de estágio docente, além dos procedimentos e dos conhecimentos específico e pedagógico apresentados. Com relação à concepção de cidade e urbano, há uma relação sinonímica, pois os professores em formação não definem uma linha limite entre cidade e urbano, entretanto, a cidade de Santarém foi vista como articulada ao lugar, evidenciando diversas problemáticas específicas do urbano da cidade. Enfim, a pesquisa possibilitou constatar que o conhecimento pedagógico do conteúdo deve ser entendido como uma proposta de formação docente, incluído como premissa nos projetos pedagógicos de curso, visto que, se somente em disciplinas isoladas, não permite ao professor em formação desenvolver o CPC. Assim, a cidade deve ser compreendida juntamente com o conceito de lugar na disciplina Geografia Urbana para que aconteça um estudo geográfico sobre esse conceito. Logo, para que ocorra o CPC na formação inicial, propõem-se sua inserção como proposta de formação docente. Desta forma, comprova-se que quando o curso de formação inicial em Geografia provoca a formação de conhecimentos diversos como científicos e pedagógicos, o professor em formação potencializa esses conhecimentos.

**Palavras-chaves:** Formação inicial. Geografia. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Raciocínio pedagógico. Cidade.

## ABSTRACT

The initial training of teachers and the construction of teaching knowledge relates to the theoretical, pedagogical and geographical components formulated by professors in the Geography course. It is important to emphasize the elaboration of the teacher thought in the organization of the teaching process and, as main theme, the concept of city and how this concept is built in the discipline Urban Geography as well as how the teacher synthesizes of this knowledge in the Supervising Teaching Internship. Such knowledge is understood as pedagogical knowledge of contents and pedagogical reasoning according to the Lee Schulman's approach (2005). The investigated Geography course is located in the city of Santarém-Pará and is offered by Federal University of Western Pará (Ufopa). The city as school content revealed the relation of place as geographical concept about Santarém and how teachers in training develop the pedagogical reasoning, how they understand the city from Geography and how with the city they align the pedagogical concepts. In this research the overall goal was to understand the possibilities of articulating the teaching knowledge in the Ufopa Geography course through the conception of city, having as reference the urban reality of Santarém. The research was qualitative with analytical-descriptive guidance and using the following instruments: documental research, bibliographical research, participant observation, discussion group, narrative and field journal. As subjects, it has fourteen teachers in training of the Geography course from this institution and the data was analyzed extracting the geographical knowledge about city, urban and Santarém, expressed in the Internship classes, besides the procedures and the specific and pedagogical knowledge presented. Regarding the conception of city and urban, there is a synonymous relation because the teachers in training do not define a boundary between city and urban, however the city of Santarém was seen as articulated with place, highlighting various specific issues of the city's urban. Finally, the research made it possible to verify that the pedagogical knowledge of the content should be seen as a proposal for teaching training, included as a premise in the course's pedagogical projects, since in isolated disciplines, it does not allow the teacher in training to develop the CPC. Thus, the city must be understood together with the concept of place in the discipline of Urban Geography to make a geographical study about this concept. Therefore, in order to CPC to take place in the initial training it is proposed its insertion as a teacher training proposal. It was proved that when the initial training course in Geography provokes the formation of diverse knowledge as scientific and pedagogical, the teacher in training enhances this knowledge.

**Keywords:** Initial training. Geography. Pedagogical knowledge of the content. Pedagogical reasoning. City.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|             |   |
|-------------|---|
| BNCC        | Base Nacional Comum Curricular  |
| CFI         | Centro de Formação Interdisciplinar   |
| CNE/CP      | Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  |
| CPADC       | Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico                                |
| CPC         | Conhecimento Pedagógico do Conteúdo   |
| CPCG        | Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Geográfico  |
| DCNs        | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente                               |
| Enem        | Exame Nacional de Ensino Médio  |
| FNDE        | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| Iced        | Instituto de Ciências da Educação   |
| Ideb        | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| IDH         | Índice de Desenvolvimento Humano  |
| IES         | Instituições de Ensino Superior   |
| Iesa        | Instituto de Estudos Socioambientais  |
| Ifes        | Instituições Federais de Ensino Superior  |
| LDBs        | Lei de Diretrizes e Bases   |
| LDBEN       | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| Lepeg       | Laboratório de Pesquisa em Educação e Geografia   |
| MEC         | Ministério da Educação  |
| Nepeg       | Núcleo de Pesquisa e Ensino em Geografia  |
| Nucef       | Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia       |
| Nupec       | Núcleo de Pesquisa em Ensino da Cidade  |
| PDE         | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PEF         | Professor em Formação   |
| Pibic       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica                                |
| Pibid       | Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência                                 |
| Pibit       | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação |
| PPC         | Projeto Pedagógico do Curso   |
| PPGEO       | Programa de Pós-Graduação em Geografia  |
| Prodocência | Programa de Consolidação das Licenciaturas  |
| Prolicen    | Programa de Licenciaturas   |
| Repec       | Rede de Pesquisa em Educação e Cidade   |
| Reuni       | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais      |
| UFG         | Universidade Federal de Goiás   |
| UEPA        | Universidade do Estado do Pará  |
| UFOPA       | Universidade Federal do Oeste do Pará   |
| UFPA        | Universidade Federal do Pará  |
| UFRA        | Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia               |

## LISTA DE ESQUEMAS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Esquema 1 – | Concepções de cidade citadas pelos professores em formação .....  | 107 |
| Esquema 2 – | Características de um pensamento tradicional de cidade contidas nas falas dos professores em formação .....     | 118 |
| Esquema 3 – | Característica de um pensamento crítico-dialético de cidade contido nas falas dos professores em formação ..... | 120 |
| Esquema 4 – | Concepções sobre urbano dos Professores em Formação Inicial .....   | 125 |

## LISTA DE FOTOS

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| Foto 1 – | Orla da Cidade de Santarém, ao lado direito o fluxo fluvial e do lado esquerdo, o centro comercial ..... | 150 |
| Foto 2 – | Ao fundo, Porto Graneleiro da Cargill .....  | 152 |
| Foto 3 – | Perímetro da Orla de uso contemplativo e para o turismo .....  | 153 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Gráfico 1 – | Composição da base de conhecimento segundo Shulman (2005) .....                           | 94  |
| Gráfico 2 – | Fases do raciocínio pedagógico .....  | 97  |
| Gráfico 3 – | Concepção teórico-metodológica de cidade dos professores em formação inicial .....        | 122 |
| Gráfico 4 – | Relação da concepção de cidade com o lugar realizada pelos professores em formação.....   | 130 |
| Gráfico 5 – | Associação da concepção de urbano à cidade de Santarém pelos professores em formação..... | 130 |
| Gráfico 6 – | Palavras apreendidas dos professores em formação sobre a cidade de Santarém .....         | 136 |
| Gráfico 7 – | Palavras categorizadas da Tabela 1 dos elementos que definem o urbano em Santarém .....   | 141 |
| Gráfico 8 – | Atributos conferidos à Santarém como cidade média .....                                   | 148 |

## LISTA DE MAPAS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Mapa 1 – | Mapa de localização do município de Santarém, no estado do Pará ....            | 19  |
| Mapa 2 – | Mapa de localização do município de Santarém na região do oeste do Pará .....   | 137 |
| Mapa 3 – | Santarém – crescimento urbano conforme Professores em Formação                  | 145 |
| Mapa 4 – | Orla de Santarém – Fixos e fluxos apontados pelos professores em formação ..... | 154 |

## LISTA DE QUADROS

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Quadro 1 –  | Ementas das Disciplinas de Geografia Humana, conforme PPC do curso .....   | 55  |
| Quadro 2 –  | Apresentação das unidades e do conteúdo do plano de ensino, com destaque para as unidades nas quais ocorreu a observação das aulas ..... | 104 |
| Quadro 3 –  | Conhecimentos dos professores em formação a respeito de Santarém ..  | 110 |
| Quadro 4 –  | Síntese dos temas observados nos debates em sala de aula de acordo com as referências usadas no plano de ensino .....                    | 112 |
| Quadro 5 –  | Concepção de cidade apresentada pelos professores em formação no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia .....           | 116 |
| Quadro 6 –  | Concepções de urbano apresentadas pelos professores em formação ....   | 124 |
| Quadro 7 –  | Conhecimentos sobre a cidade de Santarém .....   | 134 |
| Quadro 8 –  | Elementos que definem o urbano da cidade de Santarém .....   | 140 |
| Quadro 9 –  | Palavras em duplicidade no conhecimento sobre cidade e urbano em Santarém .....  | 141 |
| Quadro 10 – | Alguns serviços oferecidos na cidade de Santarém .....   | 142 |
| Quadro 11 – | Atributos conferidos à Santarém como cidade média .....  | 148 |
| Quadro 12 – | Conteúdos das intervenções propostas pelos professores em formação   | 159 |

## SUMÁRIO

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 15  |
| <b>2</b> | <b>FORMAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS</b> .....                                   | 30  |
|          | <b>2.1 Contextualizando a formação do professor de Geografia: entre realidades e experiências</b> .....                        | 30  |
|          | <b>2.2 A formação do professor de Geografia: sob o efeito das diretrizes</b> .....   | 35  |
|          | <b>2.3 A formação do professor de Geografia na Ufopa</b> .....   | 41  |
|          | <i>2.3.1 Eixos nucleares da formação do professor de Geografia na Ufopa – Santarém</i> .....                                   | 51  |
|          | <i>2.3.2 A interdisciplinaridade na formação do professor: algumas reflexões</i> .....   | 52  |
|          | <i>2.3.3 A articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos no currículo da graduação em Geografia da Ufopa</i> ..... | 54  |
|          | <i>2.3.4 A pesquisa e a formação de professores de geografia na Ufopa</i> .....  | 58  |
|          | <b>2.4 Formação inicial de professores e as contribuições da teoria crítico-reflexiva</b> .....                                | 66  |
|          | <i>2.4.1 Considerações sobre a concepção crítico-reflexiva e as contribuições para a formação docente</i> .....                | 68  |
| <b>3</b> | <b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E ESPECÍFICO</b> .....                    | 73  |
|          | <b>3.1 O ensino do lugar como referência do conhecimento do aluno e do professor</b> .....                                     | 73  |
|          | <b>3.2 O lugar como conhecimento docente</b> .....   | 76  |
|          | <b>3.3 A cidade como eixo propulsor do conhecimento pedagógico do conteúdo</b> .....   | 80  |
|          | <b>3.4 Shulman e as contribuições para a pesquisa em formação de professores de Geografia</b> .....                            | 87  |
|          | <i>3.4.1 Conhecimentos docentes e raciocínio pedagógico na formação inicial de professores de Geografia</i> .....              | 91  |
|          | <i>3.4.2 Pensar a formação inicial de professores de Geografia a partir de conhecimentos sintáticos e substantivos</i> .....   | 97  |
| <b>4</b> | <b>CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA URBANA E DOS ESTUDOS DE SANTARÉM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA</b> .....                 | 101 |
|          | <b>4.1 Informações sobre os sujeitos da pesquisa</b> .....   | 101 |
|          | <b>4.2 Abordagens sobre cidade e sobre Santarém na formação de professores de Geografia na Ufopa</b> .....                     | 103 |
|          | <i>4.2.1 Descrição das observações referentes às unidades I e II, Turma A</i> .....  | 105 |
|          | <i>4.2.2 Descrição das observações referentes às unidades I e II, Turma B</i> .....  | 108 |
|          | <i>4.2.3 Descrição das observações referentes às unidades V e VI, turmas A e B</i> .....                                       | 109 |
|          | <b>4.3 Concepções de cidade e urbano na Geografia e as potencialidades para o pensamento geográfico</b> .....                  | 113 |
|          | <i>4.3.1 A cidade apresentada pelos professores em formação inicial</i> .....  | 114 |
|          | <i>4.3.2 O urbano segundo os professores em formação inicial</i> .....   | 123 |
|          | <b>4.4 Conhecimentos sobre Santarém dos professores em formação de Geografia da Ufopa</b> .....                                | 133 |
|          | <b>4.5 Conhecimentos acerca de Santarém como Cidade Média</b> .....  | 147 |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>5</b> | <b>O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O CONTEÚDO CIDADE</b>                                      | <b>156</b> |
|          | <b>5.1 As potencialidades das experiências formativas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e do raciocínio pedagógico .....</b> | <b>156</b> |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>176</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>189</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – Roteiro de questionamentos .....</b>  | <b>204</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – Roteiro de questionamentos .....</b>  | <b>205</b> |
|          | <b>APÊNDICE C – Roteiro das narrativas .....</b>  | <b>206</b> |
|          | <b>APÊNDICE D – Roteiro de observação em sala de aula .....</b>   | <b>207</b> |
|          | <b>ANEXO A – Roteiro de plano de aula .....</b>   | <b>208</b> |
|          | <b>ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP .....</b>   | <b>209</b> |
|          | <b>ANEXO C – Plano de curso .....</b>   | <b>214</b> |
|          | <b>ANEXO D – Resolução n. 142, de 18 de janeiro de 2016 .....</b>   | <b>218</b> |
|          | <b>ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>   | <b>219</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é um tema amplamente discutido no meio acadêmico e na sociedade em geral. Conseqüentemente, lhe é atribuído destaque por parte de órgãos públicos e agências financiadoras privadas quando planejam e efetivam ações vinculadas a uma educação de qualidade. Nesse aspecto, dentre as principais pautas estão as pesquisas sobre os princípios, as concepções teórico-metodológicas e as legislações que amparam a formação docente.

Semelhantemente, a formação de professores de Geografia também enfrenta seus dilemas, alguns inclusive comuns ao contexto nacional, que afetam aos demais cursos de licenciatura e outros de caráter mais específico, sendo eles derivados da falta de comunicação entre as bases teórico-metodológicas que fundamentam a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Dessa forma, criam-se propostas teóricas diferenciadas sobre o ensino de Geografia, como se somente a acadêmica necessitasse de um tratamento científico e a escolar fosse um ensino mantido alheio a uma prática científica.

Nesse sentido, entende-se que a formação do professor de Geografia deve incentivar a produção de pesquisa que busque superar as adversidades encontradas, tais como: aliar o conhecimento específico da Geografia com os conhecimentos pedagógicos e centrar a formação desse profissional em propostas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. Essa possibilidade de a formação e trajetória profissional levar à pesquisa pode ser demonstrada com minha própria experiência, narrada a seguir.

A formação do professor representa uma preocupação constante nos referenciais de minhas atividades profissionais, primeiro, no exercício da prática como professora de Geografia da educação básica no município de Belém (PA) e, posteriormente, na reflexão sobre essa prática. Nesse contexto, encontrava-me limitada a uma formação docente de cunho bacharelesco que não me habilitava a associar os conhecimentos pedagógicos aos específicos da ciência geográfica. Outras questões permeavam as minhas inquietações no exercício docente na educação básica, contudo, busco compreender o porquê de, em diferentes ocasiões, ter priorizado os conhecimentos específicos da Geografia e, ao mesmo tempo, fazer pouco uso dos conhecimentos pedagógicos quando ministrei aulas.

Nesses momentos, ficava aflita diante do que poderia fazer, pois presumia que eu era um caso isolado, que os outros professores pareciam fazer diferente e que conseguiam pensar conjuntamente nos conhecimentos específicos da Geografia e nos pedagógicos. Por isso, me

perguntava: por que com certos conteúdos consigo realizar a junção do pedagógico e do específico, mas não logro fazê-lo com alguns da Geografia Escolar?

Nesse ínterim, permaneci como professora da educação básica por 14 anos e, em seguida, ingressei como docente do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Na função de professora formadora, ministrava a disciplina de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Como professora do curso de Pedagogia, obtive a possibilidade de conviver com docentes, especialmente com os que trabalhavam na universidade, de modo que essa parceria me conduziu à reflexão sobre a formação do professor dos anos iniciais, levando-me a pensar em alternativas para a resolução dos problemas que eu enfrentava na educação básica e sobre os desafios que era possível superar ao trabalhar na formação docente.

Nessa época, entre 1998 e 2010, as colegas pedagogas aconselhavam-me “a não pensar a Geografia de forma isolada”. Segundo elas, eu deveria pensar “os conteúdos de ensino com as metodologias de ensino, ou seja, arrazoar sobre a didática”. Percebi, então, que existiam outros desígnios da docência, quais sejam: os de natureza epistemológica, os referentes ao currículo, as diretrizes para a formação docente, a forma de desenvolver o estágio na formação de professores dos anos iniciais e o sentido da Geografia no currículo dos anos iniciais.

Ademais, como professora do curso de Pedagogia na UEPA, tive a oportunidade de trabalhar a formação docente no interior do estado do Pará, sob o incentivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual financiava a formação docente requerida pelas prefeituras conveniadas. Com os cursos de interiorização de formação docente tive a oportunidade de sair da região nordeste do Pará, bem como de conhecer as demais regiões do estado (sul, sudeste e oeste) e as condições de trabalho docente, que se diversificavam pela distância geográfica e política com a capital, Belém. Essas regiões apresentavam um quadro de problemas mais preocupante, tendo em vista o isolamento, por falta de comunicação, dos diferentes grupos de professores e das instituições de formação docente, enquanto as regiões nordeste, norte e leste do estado mantinham certo diálogo com a capital, o que lhes possibilitava encontros e participação em eventos promovidos pelas instituições formadoras de professores no estado.

Após conhecer a prática dos professores de Geografia e Pedagogia do interior do estado do Pará, ingressei em um mestrado interdisciplinar em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, no ano de 2006. Nesse curso – apesar de ele não ter me possibilitado, no âmbito de suas linhas de pesquisa, desenvolver um trabalho sobre a formação de professores –, pude, durante o desenvolvimento das atividades do mestrado, conviver com os professores das comunidades estudadas.

O objeto da pesquisa do mestrado localizava-se no Vale do rio Capim, no nordeste do Pará. Durante a investigação, fiquei hospedada na escola das comunidades de Taperinha, Nova Ipixuna e Saúa-Mirim, junto com outros professores da educação básica, com os quais construí uma rotina de trabalho. Nossas conversas versavam sobre as dificuldades referentes ao processo de ensino-aprendizagem e as perguntas que constantemente os professores formulavam eram: “por que nas licenciaturas não ensinam a ensinar?”. Os professores da comunidade replicavam: “muitas vezes eu sei o conteúdo, mas não sei como passar isso para o aluno”. Entretanto, mesmo que o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado sobre o uso de recursos comuns por populações tradicionais estivesse distante da formação do professor, esse tema era recorrente.

Posteriormente, em 2010, após aprovação em concurso para professora de Geografia, transferi-me para a cidade de Santarém, no oeste do Pará, com a finalidade de trabalhar em uma universidade recém-criada, voltada para uma proposta de Licenciatura Integrada em História e Geografia, a qual perdurou até 2015. Nesse contexto, passei a ministrar as disciplinas Didática da Geografia, Metodologia do Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. Ao trabalhar com essas matérias, observei as dificuldades dos alunos em pensar o conhecimento didático do conteúdo, o que me recordou as falas dos professores que moravam no Vale do rio Capim e as minhas inquietações, construídas na docência da educação básica.

Ao trabalhar com a disciplina de Estágio em Geografia, consegui superar algumas dificuldades apresentadas pelos alunos relacionadas a questões didáticas e pedagógicas, ao modo de construir a aula. Também busquei conhecer as escolas e como o ensino de Geografia acontecia na rede pública de Santarém. Essa exploração se estendia para a cidade, tendo em vista que eu circulava por vários bairros da cidade para também conhecer o lugar de vivência de professores e alunos.

Essas experiências me motivaram a pensar sobre a minha próxima pesquisa, que deveria ser sobre a formação inicial do professor de Geografia. Assim como os alunos, os docentes residentes no Vale do rio Capim e os professores de Santarém, inquietavam-me as perguntas: como se forma um bom professor de Geografia? Como devo conduzir as disciplinas e quais os conhecimentos necessários para formar um bom professor de Geografia?

A pergunta sobre os conhecimentos necessários à formação do docente em Geografia ficou evidente durante as observações das aulas dos estagiários, na disciplina Estágio Supervisionado. Nelas, quando o assunto permeava as temáticas referentes à Geografia Urbana, percebi a ausência recorrente do estudo sobre a cidade. As cidades apresentadas nas aulas eram as grandes metrópoles brasileiras e não havia a construção da relação com aquela vivida pelos

alunos, embora a cidade de Santarém,<sup>1</sup> como cidade média amazônica, tenha muito a oferecer para a compreensão e o estudo desse conteúdo em uma perspectiva da Geografia Escolar e da formação cidadã.

Em 2014, ingressei no doutorado em Geografia, na Universidade Federal de Goiás (UFG). A minha vivência no processo de doutoramento me fez recordar as perguntas formuladas anteriormente e resgatar o porquê desta pesquisa. Entretanto, não sabia qual densidade na pesquisa era maior: a formação do professor de Geografia ou o ensino da Geografia Escolar, com conteúdos e temas específicos da Geografia Urbana, como a cidade. Então, optei por um tema que fosse transversal à formação do professor de Geografia, o qual me tornasse possível também investigar sobre os conhecimentos do docente. Essa decisão se deu pelas contribuições dos grupos de pesquisa de que pude participar.

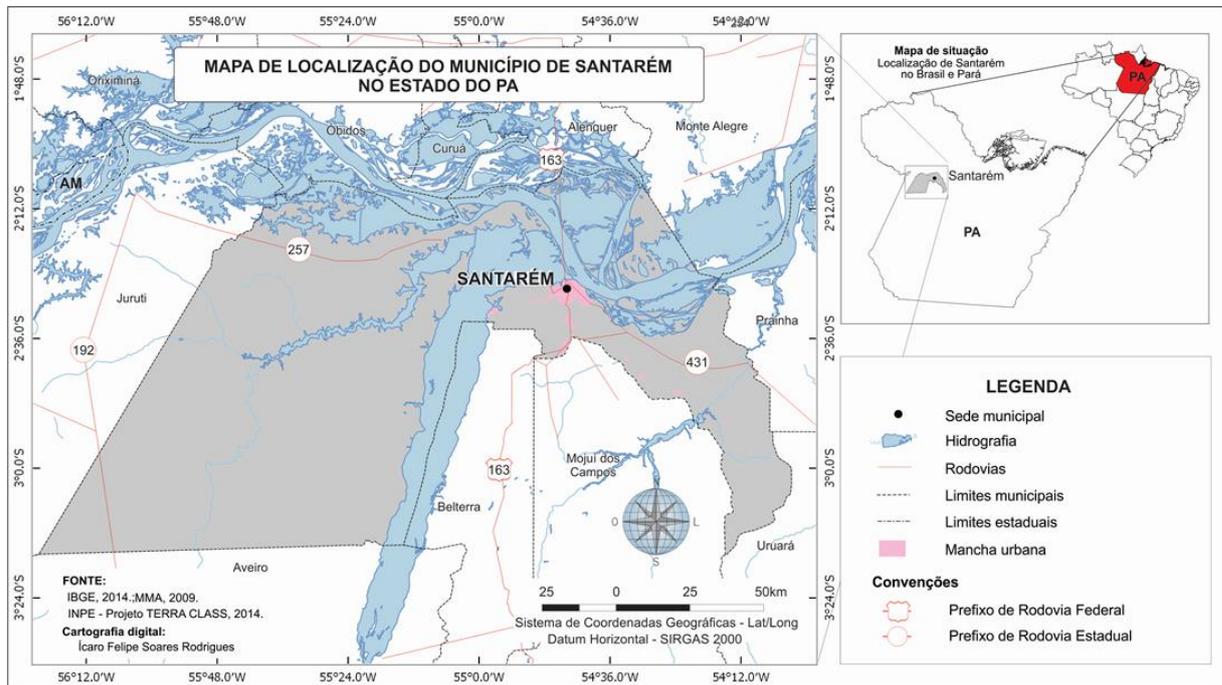
Por certo, a ideia da tese foi se fortalecendo e ganhando corpo com as reuniões com minha orientadora, a professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, e com as discussões em grupos de pesquisa – como o Núcleo de Pesquisa em Ensino da Cidade (Nupec), o Núcleo de Pesquisa e Ensino em Geografia (Nepeg), o Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (Nucef) e a Rede de Pesquisa em Educação e Cidade (Repec) – e como fruto, ademais, de conversas com os professores e colegas que frequentam o Laboratório de Pesquisa em Educação e Geografia (Lepeg). Essas interações foram fundamentais para o aprofundamento de temáticas como a formação do professor de Geografia, o ensino de cidade e os conhecimentos docentes. Contudo, cabe esclarecer as categorias de análise desta pesquisa, a saber: a formação do professor de Geografia, com ênfase no ensino de cidade, nos conhecimentos docentes e no estágio supervisionado.

Como professora formadora, a concepção desta tese resolveu várias dúvidas que trazia de minhas experiências como docente, concedeu-me várias respostas sobre a formação do professor de Geografia e também me deixou com novas perguntas. Contudo, o importante é que ela me apresentou os cuidados com a formação do professor de Geografia, a concepção de formação de uma prática crítico-reflexiva, a articulação entre conhecimentos específicos do conteúdo e pedagógico, entre conteúdo e a da prática, dentre outros. Antes de tudo, esclareço que esta investigação se desenvolveu na cidade de Santarém (ver Mapa 1), sede do município de mesmo nome localizado no oeste do estado do Pará.

---

<sup>1</sup> A respeito dessas demandas por pesquisas sobre as cidades amazônicas são referências Trindade Júnior (2011) e Oliveira (1994), como meio de ilustrar a produção científica sobre a cidade e o urbano na Amazônia.

Mapa 1 – Mapa de localização do município de Santarém, no estado do Pará



Fonte: IBGE (BRASIL, 2014).

Organização: Maria Betanha C. Barbosa.

Geoprocessamento: Icaro Felipe Soares Rodrigues (2018).

Nessa cidade, tem ocorrido alterações em sua estruturação, o que provoca, de um lado, mudanças espaciais não apenas no que se refere aos objetos distribuídos no território, mas envolvem também as práticas socioespaciais. Em Santarém, muitos bairros surgem em consequência de novos arranjos que os agentes imobiliários e o capital financeiro delimitam para a cidade, produzindo relações sociais, formas de interação e uso do rio que banha a cidade, criando diferentes lugares, como o porto da Cargill, um terminal de exportação de soja instalado na orla da cidade, que representa um objeto criado na cidade por agentes externos a ela e que é estranho à sua sociedade, pois não é demanda da economia local ou regional, servindo de escoamento à produção de soja do Centro-Oeste.

Diante de realidades como a descrita anteriormente, autores como Santos (1988), Lefebvre (1991), Cavalcanti (2008a) e Carlos (2007a) têm mostrado que a cidade é um espaço geográfico composto por objetos e ações. É a forma, o concreto, a materialização de determinadas relações sociais que se expressam no espaço, ou seja, a materialidade visível do urbano em uma relação espaço-tempo. A cidade contém particularidades que somente hoje passamos a conhecer, definir e entender.

Há de se considerar uma característica da cidade em questão, uma vez que Santarém enquadra-se no padrão estabelecido por Spósito (2001b), ou seja, é vista como cidade média, procedente de uma centralidade de caráter econômico e político, desempenhada dentro de uma

rede urbana subregional, que abrange os municípios do oeste do Pará. Isso ocorre em razão da distância das capitais Belém e Manaus, estando localizada entre esses dois principais centros regionais. Por isso, conquistou funções de destaque, o que a faz ofertar um conjunto diverso de serviços e comércio que a distingue das demais cidades amazônicas, especialmente pelo volume e valor de capital que circula na cidade.

Mediante esse contexto específico de Santarém e tendo em vista que a cidade é conteúdo curricular representativo na formação inicial do professor, como, por exemplo, nas disciplinas Geografia Urbana, Geografia da População, Geografia Humana e outras, como também nos conteúdos escolares da Educação Básica (CAVALCANTI, 1998, 2002, 2008a, 2008b, 2009; OLIVEIRA, 2008; PIRES, 2009; SOUZA, 2009), certamente faz-se importante que haja mais estudos sobre o ensino em cidade. Destacam-se as contribuições de Cavalcanti (2008a) sobre o ensino de cidade, pois a autora advoga a respeito da relevância dos estudos sobre esse conteúdo, as provocações e os conhecimentos, para os alunos, sobre a cidade vivida, a cidade como prática social, a cidade como modo de produção. Assim:

A cidade assim abordada não é trabalhada somente como forma física, mas como materialização de modos de vida, como espaço simbólico, e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão dos modos de vida da sociedade contemporânea, e do seu cotidiano particular, que resultam em espacialidades determinadas e que são condicionados por elas. Além disso, esse estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias aos deslocamentos do aluno, seja em espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, habilidades que são fundamentais, mesmo que não suficientes, para o usufruto pleno do direito a cidade. (CAVALCANTI, 2008a, p. 5).

Nesse sentido, a cidade pensada e abordada de acordo com as considerações de Cavalcanti (2008a) permite uma aprendizagem espacial do local, do espaço imediato, do vivido pelo aluno. Assim, ressalto a importância deste estudo para o ensino de Geografia Urbana, para as abordagens dos conteúdos escolares dessa área, para ressaltar o significado desse componente curricular na formação do professor de Geografia.

Como citado, para formar um bom professor (OLIVEIRA, 2015), porém, não basta o domínio do conteúdo, tem de haver uma articulação com os conhecimentos pedagógicos. Nessa medida, autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Shulman (2005b) e Pimenta (2012) têm demonstrado, sob perspectivas diferenciadas, como os conhecimentos docentes são elaborados e como são propiciados no processo de ensino-aprendizagem.

Os conhecimentos docentes que delineiam esta pesquisa se ancoram em Shulman (2005a, 2005b, 2014). Na perspectiva desse autor, a formação inicial de professores de Geografia deve articular conhecimentos específicos e pedagógicos, aglutinados sob o conceito

de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). O CPC encontra-se em uma esfera de conhecimento maior, a qual Shulman (2005a, 2005b, 2014) destacou como base de conhecimento, formada por elementos que transcendem os conhecimentos específicos e pedagógicos, compreendem habilidades didáticas, domínio de metodologias, capacidade de o professor conhecer realidades educacionais diversas, conhecimento do currículo, conhecimento dos fundamentos epistemológicos da matéria e dos alunos. Essa base de conhecimentos, na compreensão de Shulman (2005a, 2005b, 2014), deve permear os conhecimentos docentes.

Outro destaque da contribuição de Shulman (2005a, 2014) diz respeito ao raciocínio pedagógico, um processo que acontece em seis fases: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão, desenvolvido pelo professor como um procedimento que antecede à aula, acompanhando-a, finalizando-a e exigindo a reflexão sobre a avaliação da prática e dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a formação inicial pesquisada é analisada pelo viés propulsor de conhecimentos específicos da Geografia e de conhecimentos pedagógicos que o futuro professor estrutura e sistematiza no estágio supervisionado.

Outro aspecto abordado por Shulman (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005) está relacionado aos os componentes do conhecimento do conteúdo, denominados de conhecimentos substantivos e sintáticos, que devem ser considerados na formação inicial de Geografia.

Em virtude disso, questiona-se: é possível identificar a representatividade da cidade no ensino e na formação do professor de Geografia? O futuro professor de Geografia da educação básica tem sido formado considerando a cidade em que ele vive? A formação inicial tem possibilitado aos graduandos o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual sobre a cidade, bem como a aquisição de habilidades necessárias para mediar e tratar esse conceito na escola básica? A formação inicial do professor de Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) possibilita a articulação de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos do conteúdo? A cidade de Santarém é contemplada nas aulas de Geografia Urbana no curso de Geografia da Ufopa? A cidade de Santarém é analisada pelos alunos desse curso nas intervenções realizadas durante o estágio supervisionado? O aluno desse curso consegue articular conhecimento geográfico e conhecimento didático nas intervenções realizadas durante o Estágio Supervisionado? Esses questionamentos, aliados às assertivas defendidas no texto, asseguraram a necessidade da presente proposta de pesquisa.

Por conseguinte, defende-se a seguinte tese: a formação inicial de professores de Geografia, destacando a disciplina Geografia Urbana e o Estágio Supervisionado, pode e deve

propiciar conhecimentos específicos e pedagógicos e oportunidades de formação que permitam ao futuro professor formar um conceito de cidade que possibilite a compreensão de realidades urbanas empíricas diversas.

Com esta tese, objetiva-se contribuir com as discussões sobre a formação do professor de Geografia na Ufopa, bem como propiciar informações sobre a formação do professor de Geografia na região Amazônica, a fim de possibilitar subsídios para a elaboração de futuras políticas públicas para a formação docente na região. Além disso, busca-se promover o debate sobre a formação inicial do professor de Geografia e o estudo sobre os conhecimentos docentes, revelando propostas específicas de conceber a cidade como eixo sistematizador de conhecimentos específicos e pedagógicos.

Como meio de comprovar a tese, formulou-se o seguinte objetivo geral: compreender as possibilidades de articulação dos conhecimentos docentes no curso de Geografia da Ufopa por meio da concepção de cidade, tendo como referência a realidade urbana de Santarém. Para contemplar o desenvolvimento desta pesquisa, seguem os objetivos específicos:

- a) investigar, no Projeto Pedagógico de Curso de Geografia da Ufopa, a proposta de formação docente e seu contexto de criação, vinculado à formação do professor de Geografia no Brasil;
- b) analisar a formação teórico-conceitual do licenciando de Geografia, articulada à formulação de conhecimentos docentes, tendo o lugar como referência para a formação docente;
- c) investigar a concepção teórica-metodológica de cidade, notadamente a de Santarém, presente no(s) plano(s) de ensino da disciplina de Geografia Urbana;
- d) identificar as concepções dos alunos sobre a cidade e os conhecimentos acerca de Santarém como cidade média;
- e) diagnosticar os desafios da formação de professores no Estágio Supervisionado em Geografia e em Geografia Urbana e as contribuições teórico-metodológicas para o ensino de cidade na formação do professor de Geografia;
- f) avaliar, no estágio supervisionado, a potencialidade de experiências formativas que possam desenvolver os conhecimentos docentes, tendo como referência a realidade urbana de Santarém.

Para responder aos objetivos propostos nesta tese e conduzir a análise do viés teórico pretendido e dos dados obtidos, fez-se a opção pelo método dialético, que, para Lakatos e Marconi (2003, p. 106), “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na

sociedade”. Complementarmente, na perspectiva de Minayo (2010, p. 24), “[a] dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo entre interioridade e exterioridade dos fenômenos”. Sendo assim, esse movimento recíproco da contradição é próprio da dialética e por meio desse método é possível explicar o processo que ocorre em dada realidade a partir das antíteses reveladas. Em uma compreensão mais didática do método dialético, Demo (1985, p. 91) faz a seguinte contribuição:

O que a dialética faz de diferente é captar as estruturas da dinâmica social, não da estática. Não é, pois, um instrumental de resfriamento da história, tornando-se mera repetição estanque de esquemas rígidos e já não reconhecendo conteúdos variados e novos, mas um instrumental que exalte o dinamismo dos conteúdos novos, mesmo que se reconheça não haver o novo total.

Neste estudo, é relevante para compreender as contradições da cidade e do urbano, como também para estabelecer a conexão desses conteúdos com a formação inicial do professor de Geografia e para buscar relacionar os fenômenos locais em relação à Santarém e suas interações com a totalidade, o mundo.

Nesse contexto, a partir desse marco teórico-metodológico mais geral optou-se por uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987). Ainda que a pesquisa qualitativa na educação seja recente (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tornou-se de grande representatividade para entender os contextos educacionais. Por esse motivo, a pesquisa qualitativa adentra em realidades e promove a interação do pesquisador com o espaço de pesquisa e com os sujeitos envolvidos no campo da pesquisa, como referenda Psathas (1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A pesquisa qualitativa permite essa imersão do pesquisador no campo de pesquisa e a proximidade com os sujeitos, além de propiciar a oportunidade de conhecer suas reais ações, de muitas vezes intermediá-las, em razão de possibilitar a interação do pesquisador com o grupo envolvido na pesquisa (GODOY, 1995). Acrescente-se, essa interação entre pesquisador e sujeitos, ou seja, a prática da pesquisa qualitativa, é enfatizada por Chizzoti (2003, p. 221), para quem “[o] termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas. Fatos e locais que

constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. Nesse sentido, a interação não consiste em direcionar o ponto de vista dos sujeitos, mas em partilhar de seus conhecimentos, de suas dúvidas, de seus desafios e da elaboração de conhecimento no campo da Geografia e da pedagogia.

Sendo assim, de acordo com Minayo (2010), o processo de pesquisa qualitativa envolve três fases: fase exploratória, trabalho de campo e análises e tratamento de dados. Ao segui-las, apresenta-se o trabalho de campo e análises e tratamento de dados, em função de a pesquisa exploratória acontecer anteriormente às duas fases seguintes, fato que permitiu definir as estratégias, os instrumentos e os períodos de pesquisa.

Reforça-se que a pesquisa ocorreu na cidade de Santarém-PA, especificamente na Ufopa, com as turmas que cursaram Geografia Urbana entre os anos de 2016 e 2017, no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia. Constituíram-se sujeitos da pesquisa: 7 (sete) alunos da turma A, que era composta por 11 (onze) alunos – os quatro alunos que não quiseram participar alegaram motivos variados, como incompatibilidade com horário de trabalho e motivos pessoais –; na turma B, 100% dos sujeitos aceitaram fazer parte deste estudo, sendo o grupo composto por 7 (sete) alunos.

A pesquisa de campo aconteceu em dois momentos, sendo o primeiro deles com a turma A. Inicialmente, estabeleceu-se o grupo de discussão e observação participante com a disciplina Geografia Urbana, entre março e abril de 2016; a etapa seguinte aconteceu entre outubro e dezembro de 2016, com a observação participante no estágio docente desse mesmo grupo de sujeitos. Depois, houve um segundo encontro exclusivamente com o grupo de discussão e um encontro para a elaboração da narrativa.

O segundo momento, com a turma B,<sup>2</sup> teve um primeiro conjunto de encontros com o grupo de discussão e observação participante com a disciplina Geografia Urbana, que aconteceu em janeiro e fevereiro de 2017. O estágio também aconteceu entre fevereiro e março de 2017, período em que foi realizada a segunda reunião do grupo de discussão, a observação participante no estágio e a produção da narrativa.

O segundo período, referente ao fase do estágio – iniciado em outubro de 2016 –, coincidiu com o movimento nacional contra as reformas políticas, que ocasionaram as ocupações na Ufopa e a paralisação das escolas públicas, local do estágio, provocaram grandes

---

<sup>2</sup> Nesse período, as disciplinas foram ofertadas de forma concentrada.

mudanças no cronograma de pesquisa e no tipo de pesquisa, pois o tempo com os sujeitos tornou-se restrito, como também o período para observar as aulas.

Sendo assim, as observações das aulas terminaram em 16 de dezembro de 2016 e, ao se analisar as informações coletadas, percebeu-se que poderiam ser insuficientes para os objetivos defendidos na tese. Em razão desse contexto, ainda em campo, refletindo sobre essas questões imediatas e a necessidade de tomar decisões para dar conta das etapas da pesquisa – dentre elas uma discrepância entre o método de investigação e a realidade concreta –, a pesquisa participante foi substituída, pois não houve condições para desenvolver essa participação efetiva com os sujeitos. Outra mudança na metodologia foi incluir a próxima turma que cursaria a disciplina Geografia Urbana, o que propiciou a entrada da turma B nesta pesquisa. Essas mudanças são previsíveis caso haja situações que fujam à ação do pesquisador ou métodos que se tornem inviáveis diante da realidade que se apresenta. Dessa forma, em virtude dos imprevistos surgidos, as mudanças aconteceram para propiciar novas possibilidades de interação com os sujeitos. Adequou-se, assim, a este estudo, procedimentos metodológicos como a observação participante, grupo de discussão, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e narrativas. Para Lüdke e André (1986, p. 66), os dados qualitativos são vantajosos para a educação porque “se prestam a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações”. Assim, os procedimentos metodológicos como os citados serão preponderantes para responder aos questionamentos formulados.

Apontam-se referenciais que fundamentaram a pesquisa teórica sobre a formação do professor de Geografia, ensino de cidade, estudos sobre cidade e cidade média, conhecimentos docentes, com contribuições significativas de Braga (2000), Léfèbvre (2001, 2004), Fiori (2011), Souza (2009), Cavalcanti (1998, 2008a, 2008b), Castellar (2009), Callai (1999), Kaercher (2005), Carlos (1994, 2007a, 2012), Spósito (2001a), Trindade Júnior (2011), Shulman (2005a, 2005b), Santos (2008), Pérez Gómez (1995), dentre outros, que têm acrescentado e contribuído para a esta pesquisa.

Esses autores permitem conhecer o repertório teórico dos temas desenvolvidos na tese, selecionar os enfoques que se pretende utilizar para sustentar as argumentações e o diálogo com os dados levantados. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica reforçou a segurança no campo quanto à análise do objeto pesquisado. Diante das tensões provocadas por imprevistos, a pesquisa bibliográfica possibilitou enxergar a necessidade de alterações metodológicas e a manutenção da composição da tese levantada.

Na pesquisa documental, o Projeto Pedagógico de Curso foi analisado para conhecer a proposta do curso para a formação do professor de Geografia, como as ementas das disciplinas do campo de Ciências Humanas, com destaque para a de Geografia Urbana. Também se incluiu nessa análise o estágio docente e como ele foi organizado no curso. Outro documento analisado foi o plano de ensino da citada disciplina, tendo sido investigadas as bases teóricas que fundamentam as concepções de cidade e urbano, e a contribuição da disciplina para o conhecimento sobre a cidade de Santarém. Essa análise documental é explicada por Godoy (1995, p. 22) ao enfatizar a análise de documentos na pesquisa: “Podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esses mesmo contexto”. Por esse motivo, o PPC e o plano de ensino de Geografia Urbana revelaram aspectos específicos do curso da Ufopa.

Os professores em formação foram convidados a participar em grupos de discussão (WELLER; PFAFF, 2011). Os grupos de discussão aconteceram em dois momentos com cada turma: em períodos que antecederiam à disciplina Geografia Urbana e após o estágio supervisionado. O objetivo foi conhecer perspectivas, concepções e conhecimentos sobre a cidade antes e depois da experiência com a disciplina. Ao fim do estágio, investigou-se a respeito da articulação entre a leitura sobre Santarém após a disciplina e a compreensão dessa cidade a partir de uma linguagem científica conduzida pela Geografia Urbana, como se buscaram os desafios encontrados para pensar e desenvolver o conteúdo, como se dialogou com os conhecimentos docentes no estágio supervisionado. Para que não ocorressem desvios com relação aos temas investigados, cada reunião do grupo de discussão era orientada por questões pré-elaboradas, nas quais os professores em formação se expressavam sobre cada temática por uma ordem de organização em círculo.

O grupo de discussão envolveu o acompanhamento e, posteriormente, as experiências narradas nas temáticas sobre urbano, a cidade de Santarém e o ensino de cidade. Na pesquisa qualitativa, os grupos de discussão, na assertiva de Weller e Pfaff (2011, p. 59),

[...] são realizados com pessoas que partilham de experiências em comum, reproduzem estruturas sociais ou processos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. [...] Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Nesta pesquisa, o grupo de discussão teve um papel central, por proporcionar conhecer as experiências e os desafios que os professores em formação partilham; como se trata de um

processo coletivo, as discussões ganham densidade à medida que encontram representatividade em todo o grupo.

A observação participante se caracteriza como “um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação [...]” (MINAYO, 2010, p. 70). Alguns pesquisadores a consideram para além de uma técnica de campo, mas como “método que permite a compreensão da realidade” (MINAYO, 2010, p. 70). Com relação à observação participante, esta promoveu a interação entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador. Na disciplina Geografia Urbana, observou-se a mediação e a concepção teórico conceitual sobre a cidade e as características e contradições do urbano de Santarém, além de analisar-se a condução do estágio docente supervisionado, a orientação de planos de ensino, de planejamento das aulas, dos conteúdos geográficos que foram tema das intervenções dos professores em formação. Para atingir os objetivos propostos, cada observação era acompanhada de um roteiro, com questões previamente selecionadas.

Com a observação participante, as informações foram escritas no diário de campo, no qual se relataram as situações vivenciadas. O diário de campo, segundo Cardoso (1986, p. 103), ganha significado na pesquisa de campo por permitir “[...] descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação”. Esse recurso também propicia anotar e sistematizar as metodologias trabalhadas, bem como a abordagem didática. Nele eram descritas as aulas de Geografia Urbana, os diálogos entre professor formador e professores em formação, como no estágio docente, anotadas as dúvidas sobre o conteúdo cidade e os meios usados pelos professores em formação para planejar as aulas, além dos diálogos estabelecidos com os professores de estágio docente. O diário de campo foi, então, fundamental para registrar a intervenção dos docentes em formação nas escolas.

Como atividade final da etapa de pesquisa, os alunos foram convidados a escrever sobre os respectivos temas de pesquisa citados – como: as concepções de cidade e urbano advindas da disciplina Geografia Urbana, os desafios de pensar o conteúdo cidade de Santarém para a Geografia Escolar e articulá-lo com o pedagógico, e a junção desses dois conhecimentos na intervenção no Estágio Docente – tendo produzido uma narrativa individual.

Essas narrativas foram analisadas, resultando em destaque de trechos de textos elaborados pelos sujeitos que contribuíram para as considerações do pesquisador, o que está apresentado nas sessões quatro e cinco. A observação participante foi importante para sustentar as análises sobre as aulas de Geografia Urbana, sobre as orientações no estágio docente e as intervenções dos professores em formação nas escolas. Concomitante a esse conjunto de procedimentos, realizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. As informações do grupo de

discussão foram analisadas e categorizadas com base nas questões centrais, a saber: concepções de cidade e urbano e conhecimentos sobre Santarém. A categorização aconteceu de acordo com palavras-chaves que definiram o conhecimento do professor em formação.

Como consequência dos procedimentos adotados para a composição desta pesquisa, o texto desta tese está dividido em seis sessões, sendo a primeira delas esta introdução.

Na segunda sessão, intitulada “Formação teórico-conceitual do professor de Geografia: contextos e perspectivas”, analisa-se a formação do professor de Geografia no Brasil, com foco nas diretrizes para a formação docente de 2002 e 2015, bem como apresenta-se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História e Geografia da Ufopa, com ênfase nos princípios e nas concepções que o norteiam. Destacam-se os eixos nucleares da formação do professor de Geografia nessa Universidade, ressaltando-se a interdisciplinaridade como princípio adotado pela instituição para promover um diálogo com outras ciências. Outro eixo que se sobressai no projeto é a pesquisa na formação docente. Ambos constituem a base do projeto político-pedagógico do curso (PPC) do curso. Por último, disserta-se sobre a concepção crítico-reflexiva e suas contribuições para a formação do professor, encaminham-se os pressupostos da concepção e ressalta-se a práxis como meio de reflexão.

“A formação do professor de Geografia: a articulação entre conhecimento pedagógico e específico”, terceira sessão deste estudo, adentra na categoria lugar como referência na formação docente e na formação do aluno. Dessa forma, apresenta-se como conteúdo representativo do lugar a cidade e suas correlações, pensadas como o lugar e como um eixo do conhecimento docente. Posteriormente, dialoga-se com Shulman a respeito dos conhecimentos específicos da Geografia e dos conhecimentos pedagógicos, estudando como acontece esse processo na formação inicial. Também em Shulman discute-se sobre o raciocínio pedagógico e os conhecimentos sintáticos e substantivos na formação docente, principalmente a relevância destes para a formação docente em Geografia.

A quarta sessão, “Contribuições da Geografia Urbana e dos Estudos de Santarém na formação do professor de Geografia”, inicia com uma apresentação dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, introduz-se o plano de ensino da disciplina Geografia Urbana para expor os referenciais que embasam o pensamento do professor. Nessa sequência, inserem-se as concepções de cidade e de urbano formuladas pelos professores em formação. No prosseguimento da sessão, expõe-se a cidade de Santarém e as características que a definem como cidade média na rede urbana amazônica e a centralidade exercida no oeste do Pará.

A quinta sessão, “O conhecimento dos professores em formação inicial e suas experiências formativas com o conteúdo cidade”, última sessão desta tese, aborda o estágio

docente na formação do professor de Geografia e suas contribuições para o ensino de cidade tendo como referência o município de Santarém. Ainda, nela estudam-se as concepções de cidade e de urbano por meio do lugar (Santarém) de vivência dos professores em formação inicial, expressas nas aulas do estágio supervisionado, e, como essas experiências formativas contribuem para a organização do pensamento para ensinar e para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Por fim, na sessão seis se apresentam as “Considerações Finais” com sínteses sobre as sessões anteriores e análises sobre os resultados encontrados, parte-se dos resultados obtidos com os instrumentos de pesquisa utilizados: grupo de discussão, observação participante, diário de campo e narrativas para delinear os argumentos eleitos para a comprovação da tese.

## **2 FORMAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS**

Esta seção da tese tem como objetivo contextualizar e problematizar a realidade da formação do professor de Geografia e, em seguida, descrever os efeitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 e 2015 para a formação docente nessa área. Prossegue-se mostrando o cenário que produziu esta tese, a experiência em formação de professores em uma universidade pública recém-criada no interior do estado do Pará, na cidade de Santarém, a organização do curso, o desenho curricular e os eixos de formação que ancoram o curso. Finaliza-se com a discussão sobre a concepção crítico-reflexiva na formação docente, especialmente por acreditar na *práxis* como meio articulador do trabalho docente e algo de fundamental importância para o processo de reflexão sobre os conhecimentos docentes.

### **2.1 Contextualizando a formação do professor de Geografia: entre realidades e experiências**

Múltiplos são os fatores que trazem o tema formação de professores para o centro do debate, motivado, principalmente, pelas recentes ações expostas pelas Diretrizes para a formação de professores, pela reforma no Ensino Médio e pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas normativas fomentam a polêmica sobre as possíveis consequências desses aspectos para mudanças efetivas na formação docente. Todavia, esses elementos comungam, entre si, o fato de promoverem uma pressão por mudanças sobre a formação de professores. Não há negativa quanto a medidas que possam intervir na formação docente, a questão posta refere-se à inclusão de medidas pensadas de forma isolada dos profissionais envolvidos e que tenham por objetivo unicamente a reprodução de docentes com perfis que se alinham necessariamente com as reformas curriculares. Em razão disso, coloca-se em destaque a composição por áreas de conhecimento no Ensino Médio, que impulsiona, também, a formação docente por áreas de conhecimento. Um exemplo seria as Ciências Humanas aglutinarem Geografia, História, Sociologia e Filosofia, substituindo as licenciaturas específicas.

Para além da conjuntura atual, a formação de professores costuma estar envolvida em controvérsias sobre o currículo, as concepções epistemológicas adotadas, o ensino sem pesquisa, o ensino sem prática, dentre outras variáveis constantes que tornam a formação de

professores um tema presente no cenário da educação brasileira. Em vista disso, diversas são as pesquisas, no âmbito da pós-graduação, que problematizam essa temática com fins de aflorar o debate e contribuir com soluções exitosas, bem como para propiciar que as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) repensem as propostas de cursos de formação de professores.

No tocante à formação inicial em Geografia, várias são as preocupações levantadas por diversos autores (CAVALCANTI, 2008a, 2008b; LOPES, 2010; MARTINS, 2010; PIRES, 2009; SOUZA, 2009; VALLERIUS, 2017). Dentre os citados, Cavalcanti (2008a, 2008b) adverte para os temas consistentes na formação inicial do professor de Geografia e a compartimentação entre teoria e prática, esse último em razão de os conteúdos serem ensinados sem articulação com a prática, com o exercício profissional do docente. Essa dicotomia contribui para alicerçar uma prática fundada na racionalidade técnica,<sup>3</sup> evidente na espacialização das disciplinas no currículo, no qual as disciplinas pedagógicas são desvinculadas das específicas. É evidente, também, o esvaziamento das disciplinas específicas em relação à ausência de reflexão sobre seu sentido teórico e prático.

Nesse contexto, na formação inicial em Geografia, as disciplinas específicas tornaram-se espaço de discussão de discursos teóricos que nem sempre se conectam com a ciência geográfica. Dessa forma, diluem-se a categoria e os conceitos geográficos, transformando-se em conteúdos que não permeiam abordagens significativas entre o sentido da teoria e a realidade social e política sob a ótica da Geografia.

Outro resultado relevante para destacar ainda, em se tratando da formação inicial do professor, refere-se à pesquisa realizada por Souza (2009) sobre o processo de conhecimento geográfico na formação inicial de professores em três universidades goianas. Dentre as constatações de sua tese, Souza (2009) apresenta que a prática de formação de professores nos campos de pesquisa é incompatível com o contexto teórico atual e com o projeto pedagógico do curso. Ademais, o autor cita como entraves a desvalorização da pesquisa, as práticas tradicionais e a didática desmotivadora. Esse quadro presente nas universidades goianas mostra-se em várias outras instituições de ensino superior (IES) pelo Brasil. Não é, então, algo isolado.

Lopes (2010) expõe outra realidade da formação inicial em Geografia na pesquisa intitulada *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*, realizada no município de Maringá, no estado do Paraná. Esse autor revela que um dos problemas destacados pelos professores da educação básica

---

<sup>3</sup> De acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

quanto à formação inicial foi a falta de organicidade entre as disciplinas do currículo, as disciplinas de conhecimento teórico e as de conhecimento pedagógico. Os professores da pesquisa evidenciam que na formação há conhecimentos geográficos, métodos e técnicas e teorias gerais, mas não orientam como ensinar Geografia. Lopes (2010) destaca, também, que a formação inicial privilegia uma lógica acadêmica das disciplinas em detrimento de uma profissionalidade docente em Geografia. Portanto, é uma formação inicial que não dialoga permanentemente com as experiências, com a função profissional e as vivências de sala de aula.

Outra pesquisa que traz elementos para pensar a formação inicial de professores foi a realizada por Martins (2010) sobre os desafios do processo formativo do professor de Geografia. Martins teve como sujeitos acadêmicos do curso de Geografia e professores recentemente egressos desse mesmo curso em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. No tocante à formação inicial, objeto desta tese, a autora chega às seguintes conclusões: alguns acadêmicos apresentaram limitação em relação ao conhecimento dos conteúdos geográficos, tendo sido por eles constatadas a falta de autonomia no estágio supervisionado e uma centralização das decisões nos professores titular e de estágio. Um ponto relevante destacado pelos alunos para a formação inicial foi a pesquisa como princípio e como prática, cujo exercício foi significativo para o desenvolvimento das atividades docentes. Outro fato apresentado como conclusão foi uma carência teórico-metodológica dos discentes e dos docentes envolvidos no estudo. Com base nesses problemas levantados, a autora sugeriu algumas propostas para o curso, *locus* da pesquisa, mas que servem para que se reflita sobre as dificuldades encontradas e para encaminhamentos nos cursos de formação inicial em Geografia, como: aproximar, nos currículos, saberes específicos da Geografia e saberes pedagógicos, estabelecer um diálogo entre o curso e a educação básica, conectar as disciplinas específicas e a Geografia Escolar, construir a autonomia docente, dentre outros.

A pesquisa desenvolvida por Vallerius (2017) sobre a formação inicial em Geografia, em Altamira, no Pará, em Brasília, no Distrito Federal, e em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, aborda o estágio supervisionado em Geografia como um dos momentos de construção da identidade docente. O autor argumenta que se o estágio curricular for bem “orientado, fundamentado e praticado” possibilita a “afirmação de uma identidade profissional com um viés cidadão” por meio de diálogo, de trocas de experiências e saberes como momento de reflexão de várias práticas com dimensão cidadã. Nesse período de formação ocorre a interação entre os conteúdos geográficos e a realidade dos escolares e das escolas; assim, mediante essa proximidade com a vivência dos discentes, a identidade profissional docente se afirma e se expressa nas práticas com o estágio supervisionado (VALLERIUS, 2017, p. 175).

Esse conjunto de autores apresentam realidades semelhantes de regiões diversas, mas que coadunam em expor impasses que persistem na formação inicial do professor de Geografia. Como visto, as pesquisas são fundamentais para mostrar a realidade dos cursos e sugerir mudanças, como também para revelar às instituições e aos professores formadores os caminhos a serem seguidos no sentido de aperfeiçoar os processos de formação. Em suma, destaco uma lacuna recorrente na formação inicial em Geografia, a qual trata-se da fragilidade dos formandos no domínio dos conhecimentos específicos da Geografia e, conseqüentemente, uma dificuldade em converter reelaborar, adequar, reestruturar esse conhecimento acadêmico para a Geografia escolar. É nesse sentido de participar e colaborar para problematizar sobre o curso de formação de professores de Geografia, nesse caso, a formação inicial – com destaque para a aprendizagem de um conhecimento específico como a cidade e a sua prática no estágio supervisionado –, que me propus a desenvolver esta tese. Na verdade, essa proposta se fundamenta em vários questionamentos elaborados sobre a formação inicial em Geografia e a capacidade de desenvolver conhecimentos específicos e pedagógicos nos futuros professores.

Torna-se pertinente resgatar a discussão de Cavalcanti (1992) sobre a Geografia escolar e a construção de conhecimento. Em sua proposta para o ensino de Geografia escolar a autora traz a construção dos conceitos geográficos como meio de desenvolver o conhecimento dessa disciplina. Sendo assim, a base do currículo dessa disciplina para a educação básica deve partir de conceitos básicos como território, espaço, lugar, paisagem, sociedade e natureza, interligados em um processo de ensino-aprendizagem que promova a conexão entre os conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos e a formação de conceitos científicos. O pensamento dessa autora para o ensino da Geografia escolar provoca reflexões na formação de professores de Geografia em razão de necessitar de uma formação docente que conduza esses conhecimentos.

A realidade da formação docente em Geografia na década de 1990, porém, não condizia com os princípios de uma Geografia escolar defendidos por Cavalcanti (1992), pois havia uma fragmentação entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Portanto, a década de noventa foi propícia para debates no campo da formação de professores em Geografia em meio à formulação de questionamentos como: a formação inicial tem promovido a construção do conhecimento geográfico por meio dos conceitos? A Geografia escolar, assim como os conhecimentos docentes pedagógicos, são contemplados nos cursos de formação inicial em Geografia? A prática das disciplinas de conhecimentos específicos nos cursos de formação inicial articula os conceitos geográficos com a Geografia escolar? A cidade estudada nos programas de Geografia urbana como conhecimento científico possibilita ao futuro professor a

compreensão de lugar imediato do aluno? Dentre os componentes curriculares da Geografia urbana, a cidade mostrada nos textos científicos é articulada com a vivida pelos futuros professores? A formação inicial em Geografia propicia uma profissionalidade docente? Observa-se que muitas dessas formulações ainda continuam correntes nos cursos de Geografia para a docência. Dessa forma, reforçam-se a questão e a necessidade de continuidade de pesquisa sobre essa temática.

Em síntese, uma das questões encontradas nas pesquisas sobre formação docente em Geografia é a limitação dos futuros professores com relação ao conhecimento específico da área, tendo em vista alguns resultados como os citados, que indicam a fragilidade existente nesse aspecto em seus vários campos. Dessa forma, o conhecimento específico é observado, nesta pesquisa, por meio dos conteúdos como cidade e urbano.

Chama a atenção, no entanto, que seu caráter de representatividade das relações sociais, culturais, de lazer e de trabalho – desenhado cotidianamente no lugar – forma os conteúdos sobre a cidade. Essa temática como eixo da Geografia Urbana exhibe variada contribuição teórica, destacando-se Léfèbvre (2006), Santos (1996), Spósito (1996a), Corrêa (1995) e Carlos (2011a, 2011b), que expõem distintas perspectivas sobre a cidade. Esses autores destacam elementos díspares da cidade para centralizar seus estudos, como a gênese de produção do espaço urbano, dos agentes promotores do espaço urbano, o direito à cidade, da rede urbana, da hierarquia das cidades, as quais contribuíram definitivamente para os estudos dessa vertente.

Nesse sentido, a cooperação de Peracini Bento (2013), Oliveira (2008) e Zanatta e Souza (2006) foram fundamentais para a compreensão da necessidade de conhecimentos específicos como a cidade na formação docente. Peracini Bento (2013) buscou uma maior compreensão sobre a questão dos saberes e das práticas docentes do professor de Geografia ao trabalhar com a Geografia Urbana escolar e concluiu que o lugar é uma importante escala de análise e, enquanto campo de estudo, dá vazão à vida cotidiana, à articulação global-local. Por sua vez, Oliveira (2008) apresenta, em suas considerações, a fragilidade dos professores ao abordar conteúdos como a cidade apreendidos na universidade, ratificando que eles não têm clareza do conjunto conceitual necessário para ensinar a cidade. Ademais, destaca que existem outras fragilidades que não podem ser creditadas à Geografia Urbana, mas a esferas mais amplas, como as condições de trabalho do professor e da escola. Zanatta e Souza (2006), por fim, buscam compreender os saberes mobilizados pelos professores sobre a cidade e como eles são convertidos em conteúdos escolares. Uma das questões que os autores levantam é que os docentes concebem a cidade do ponto de vista da Geografia tradicional, articulando o conteúdo a partir da forma e da morfologia.

Ao partir desse aporte concebido – e para prosseguir com investigações que venham a contribuir com respostas à formação de professores em Geografia e ao ensino de cidade –, se propõe, nesta seção, mostrar a realidade que inspirou esta tese. Antes, discute-se a contribuição da pesquisa em formação de professores de Geografia, por meio de diversas realidades nacionais. A seguir, apresenta-se a formação do professor de Geografia e as mudanças e permanências referendadas pelas diretrizes curriculares para a formação docente de 2002 e 2015.

## **2.2 A formação do professor de Geografia: sob o efeito das diretrizes**

Ao pensar a formação do professor de Geografia no Brasil é preciso chamar a atenção para as normativas que implicam sérias mudanças para esse profissional. De maneira a realizar essa análise, o recorte temporal adotado refere-se às Diretrizes de 2002 e de 2015, em razão da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (DCNs). Essa escolha deve-se ao período de abrangência das DCNs (BRASIL, 2002a), cujas concepções filosófica, pedagógica e didática presentes no corpo textual orientaram os currículos de formação de professores em meio às mudanças ocorridas, tais como a carga horária e a exigência do PPC com a proposta curricular do curso.

Paralelamente, reconhece-se o destaque que a prática como componente curricular passou a apresentar nos Projetos Pedagógicos de Curso. Houve um comprometimento legal acerca da implementação dos componentes curriculares voltados à formação de professores e a exigência de adequação dos cursos de licenciatura às DCNs. Isso provocou a presença do pedagógico e do didático que, mesmo sob força da lei, passou a ter significativo destaque nos projetos.

Dentre as críticas sobre os efeitos das DCNs (BRASIL, 2002a) destaca-se a permanência das dúvidas a respeito de: (a) se haveria a “terminalidade e integralidade” que deveriam garantir uma identidade própria para a licenciatura, abolindo-se assim, definitivamente, a influência do bacharelado nos cursos de formação de professor (LEÃO, 2008); e (b) se haveria a presença de competências para guiar o processo formativo docente (SCHEIBE; BAZZO, 2013). Todavia, é notório o avanço que houve nas pesquisas e a ascensão e consolidação de linhas de ensino na pós-graduação nesse período no Brasil (PINHEIRO, 2005), enquanto, nos cursos de licenciatura, é inegável a produção acadêmica voltada para o ensino, precisamente entre 2002 e 2015, período de vigência da citada Lei.

A princípio, a formação do professor de Geografia pode ser contextualizada a partir das modificações causadas pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1961, 1971 e 1996 e pelos modelos e concepções pensados para a formação do professor, no entanto, o recorte trata das DCNs de 2002 e 2015. Ainda, é necessário acrescentar que o estímulo para a elaboração de novas diretrizes para a educação, como concepções de modelos de formação docente, está relacionado aos contextos políticos e econômicos vinculados às dinâmicas globais, relativas às transformações produtivas e às demandas da sociedade, que exigem um novo perfil de profissional e, por conseguinte, as normativas são construídas e muitas vezes desconsideram as contribuições da comunidade acadêmica.

Essas conjunturas promoveram a renovação da formação do professor para a educação básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 é orientada por um formato caracterizado pelo tripé de disciplinas técnico-científicas, disciplinas didático-pedagógicas e estágio supervisionado (DIAS-DA-SILVA, 2005; LEÃO, 2008; PIMENTA; ALMEIDA, 2014). Esse percurso da licenciatura está atrelado ao bacharelado e apresenta como consequência, para a formação do professor, mais centralidade nas disciplinas técnico-científicas em detrimento do conjunto de disciplinas didático-pedagógicas. Em razão do respectivo modelo, um dos grandes questionamentos na formação do professor é a exacerbação do conjunto técnico-científico.

Entretanto, algumas mudanças na organização curricular dos cursos de licenciatura são realizadas com as DCNs (BRASIL, 2002a), e, por inverterem a lógica primaz das disciplinas obrigatórias, elas orientam para a definição de um conjunto de competências e habilidades para compor o perfil do profissional. Nos cursos de formação de professores há especificidades na orientação para a elaboração do projeto pedagógico de curso.

Nesse aspecto, a licenciatura passa a ser organizada de forma independente do bacharelado, com currículo próprio e contrário ao “modelo 3+1”,<sup>4</sup> que determinava a organização de cursos de licenciatura atrelada ao bacharelado (PIMENTA; LIMA, 2004). Autores como Dias-da-Silva (2005) e Diniz-Pereira (2011) destacam, na leitura das DCNs (BRASIL, 2002a) para as licenciaturas, três princípios norteadores da formação de professores, a saber: a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre formação e exercício profissional e a pesquisa como elemento essencial na formação docente.

Esses princípios direcionaram a elaboração de projetos pedagógicos de curso no âmbito da Geografia, sendo vistos como meios para a qualificação profissional. O futuro professor

---

<sup>4</sup> Modelo caracterizado como tradicional, organizado em 3 (três) anos de bacharelado mais 1 (um) de formação pedagógica.

deveria obter o domínio do conteúdo da Geografia e articulá-lo com a prática, além de saber mobilizá-lo por meio de habilidades didático-pedagógicas e metodológicas. Nesse sentido, Cavalcanti (2011, p. 6) destaca, depois de uma década de reformulação dos projetos pedagógicos pós-DCN e dos avanços conquistados, que

[...] o bom profissional, de qualquer área, deve, antes de tudo, ter pleno domínio do conteúdo de sua área. Porém, é conveniente superar esse limite de concepção da formação, pois, mais que saber bem os conteúdos, ele deve ter uma visão geral dessa área e de seu “lugar” social, do papel que desempenha na sociedade. Para esse domínio, além dos conteúdos, é preciso que ele tenha adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos e suas matrizes epistemológicas, de sua lógica, do conjunto de categorias que estruturam o discurso dessa área e sua linguagem. (CAVALCANTI, 2011, p. 6).

A perspectiva de competência apresentada na normativa segue a orientação para a formação de um profissional reflexivo, autônomo e crítico (BRASIL, 2002b). Nessa linha, a assertiva de Cavalcanti (2011) sugere um profissional completo e possuidor dos diversos conhecimentos que mobilizam a formação docente.

Outro destaque central da normativa sobre a formação do professor de Geografia relaciona-se à necessidade de coerência entre teoria e prática no desenho dos cursos de Geografia. E, na mesma linha, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado persistente nos debates sobre a formação do profissional em Geografia (CACETE, 2004). A cristalização da separação entre teoria e prática no modelo tradicional de formação de professor incutiu a ideia de que basta dominar o conteúdo para ser um bom professor. Dessa forma, havia, nos cursos de licenciatura, um modelo de bacharelado que formava profissionais para a docência. A citada Resolução (BRASIL, 2002b) objetiva ultrapassar esse formato de formação. Portanto, por força dela, nos cursos de Geografia, a prática passou a ter forte presença entre as disciplinas de conteúdos específicos e as pedagógicas.

Na Geografia, autores que discutem o ensino, como Callai (1995), Cavalcanti (2012), Kaercher (2006) e Pereira (1999), têm chamado a atenção para a necessidade de coerência entre o percurso do curso, a relação entre teoria e prática e a formação profissional, defendendo essa lógica em um modelo que conceba uma formação básica tanto para o bacharel como para o professor de Geografia.

Em suma, as críticas produzidas pelos geógrafos permitiram avanços significativos na elaboração dos projetos pedagógicos de curso, provocando consideração e sensibilidade para com o perfil do profissional em formação. Atualmente, em tempos pós-DCN, os currículos dos cursos substituíram a composição 3+1 pela composição curricular de uma prática diluída em

todo o percurso. Esse último modelo, de acordo com as DCNs, inicia o estágio na segunda metade do curso e integra as disciplinas profissionais às de caráter teórico. Em resumo, elas (BRASIL, 2002a) provocaram um rearranjo nos desenhos curriculares dos cursos, tendo se seguido, lentamente, a consolidação de uma coerência entre formação inicial e exercício profissional.

Outro princípio estabelecido para a formação docente e contido nas DCNs (BRASIL, 2002a) está relacionado à pesquisa como princípio norteador. No campo da Geografia, a defesa da pesquisa na formação do professor ou bacharel é evidente para Cavalcanti (2012, p. 78):

Entender o ensino como construção de conhecimento do aluno, com a mediação do professor, leva a defender a necessidade de ter a pesquisa como princípio formativo do profissional de geografia, o professor e o bacharel, seja pela necessidade de sua própria formação, seja pela necessidade de intervenção na formação dos outros.

Para que a pesquisa se firme como preceito na prática da geografia escolar é necessário consolidar-se na formação de professores. Para isso, o profissional da geografia “em formação inicial [tem] a necessidade de conhecer a produção do conhecimento em sua área, conhecer e participar de práticas de pesquisa em seu campo de conhecimento” (CAVALCANTI, 2012, p. 78). Nessa perspectiva, completa a autora (2012, p. 79) que “[e]ssa atitude de pesquisador pode munir o profissional da competência necessária a um exercício profissional com a qualidade que se impõe”.

Em sintonia com a pesquisa como prática de formação do professor, complementam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 98):

[...] A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino em Geografia. Nesse sentido, a pesquisa no âmbito dessa ciência pode revelar-se um procedimento que busca desenvolver competências relativas à: a) análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso; b) identificação de metodologias de ensino de caráter tradicional e inovadoras; c) identificação e utilização das diferentes linguagens próprias a seu ensino; d) capacidade de inferir das diferentes propostas parâmetros curriculares suas filiações filosóficas teórico-metodológicas; e) capacidade de realizar opções conscientes diante das diferentes metodologias e propostas curriculares de ensino e aprendizagem.

Acrescenta-se à pesquisa na formação do professor de Geografia o pensamento de Demo (1993) sobre o seu valor como “princípio científico e educativo”. Ao encadear essa visão às proposições de Cavalcanti (2012), percebe-se a dimensão da pesquisa como princípio norteador na formação desse profissional. Todavia, é preciso reconhecer que ainda há muito a ser

conquistado para sustentar a “renovação” esperada para a formação inicial em Geografia, apesar de os projetos de curso atuais serem elaborados sob as orientações das DCNs (Brasil, 2002a) e seguirem as exigências para a formação do professor de Geografia e as necessidades da prática da Geografia escolar.

As diretrizes para a formação docente perdem sua eficácia quando a realidade se torna divergente ou exige novos princípios; ademais, essa realidade comporta interesses econômicos, sociais e políticos, o que leva à elaboração de uma nova diretriz para responder ao novo contexto. Nesses termos, são sancionadas as últimas DCNs (BRASIL, 2015). Pode-se afirmar que os cursos de Geografia apresentaram significativos avanços, visto que o ensino se cristalizou nos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e a prática, mesmo tímida, conquistou espaço nos cursos de Geografia, bem como a pesquisa enquanto princípio educativo. Logo, o conhecimento específico da área passou a ganhar um tratamento pedagógico e didático talvez não como desejado, porém, dentro do possível conquistado (SOUZA, 2009). As diretrizes provocam críticas e estas, por sua vez, promovem debates que exigiram mudanças.

Posteriormente, em julho de 2015, é instituída a Resolução nº 2, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece novas DCNs (BRASIL, 2015). Contudo, uma das primeiras críticas por elas recebidas refere-se à ausência de discussão, pela classe docente, das proposições contidas nesse documento. Foi mencionado, pela comissão de elaboração, que houve discussão em diferentes locais do território nacional, entretanto, por outro lado, há fortes indícios de que não houve um debate efetivo sobre essa proposta entre os formadores e, por conseguinte, não apresentaram um número expressivo da participação da categoria docente e de seus respectivos fóruns e associações de classe.

Uma das primeiras alterações nas DCNs (BRASIL, 2015) pode ser percebida no Capítulo V, em seu art. 13, que trata do aumento da carga horária para 3.200 horas no mínimo – anteriormente o mínimo era de 2.800 horas –, distribuídas em 2.220 horas de atividades formativas, estruturadas pelos núcleos definidos de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos. Ainda, há mais 400 horas de Estágio Supervisionado, 400 horas de Prática como Componente Curricular e 200 horas de atividades teórico-práticas, comuns a todas as licenciaturas.

Assim como as para todas as modalidades de formação – a segunda licenciatura, a formação inicial articulada com a educação básica e com a formação continuada e a pós-graduação –, o documento traz os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b)

unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; e f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015).

Percebe-se, com exceção da carga horária, que as novas DCNs (BRASIL 2015) mantêm os mesmos princípios e orientações das antigas (BRASIL, 2002a). Neste trabalho, contudo, o foco da análise não é procurar divergências e proximidades entre as diretrizes para a formação docente, e sim articular, a partir das considerações contidas nas atuais DCNs (BRASIL, 2015), as Diretrizes para a formação do professor com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Nessas articulações, entre políticas para formação docente e o currículo para a educação básica, que se complementam, encontra-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, estando a parte referente ao Ensino Médio em fase de finalização. O documento da BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma estrutura “[...] de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 23). Como as DCNs (BRASIL, 2015) orientam para uma formação inicial articulada à BNCC (BRASIL, 2017), mesmo direcionada ao Ensino Fundamental, esta deve ser uma referência para a formação inicial docente. Dessa forma, as licenciaturas devem se adequar às orientações curriculares preconizadas nessa Base (BRASIL, 2017) sem qualquer orientação, formação ou ação que denote um preparo para que as Ifes se adéquem à nova base curricular.

No campo da formação inicial em Geografia, cabe analisar os efeitos da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. Como esclarecido, essa Base é uma política de complementação, isto é, das orientações finais para a formação inicial de professores, que se iniciam com as DCNs (BRASIL, 2015) e concluem com a BNCC relativa à educação básica, devendo nortear as IES na formulação dos projetos de cursos de licenciatura. Está confuso o parágrafo anterior Isso significa que os cursos de formação de professores devem considerar, principalmente na formação teórica, que, conforme orientações das DCNs (BRASIL, 2015), devem contemplar os conteúdos específicos para cada área de conhecimento contida na BNCC (BRASIL, 2017).

O tópico atual tratou sobre os efeitos das DCNs de 2002 e 2015 na formação do professor de Geografia, a influência que o conteúdo dessas diretrizes promoveu na construção dos projetos de cursos de Geografia e, por consequência, na formação do professor. O tópico

seguinte apresenta a proposta de curso de Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), e os destaques na formação docente, que são objeto desta tese.

### **2.3 A formação do professor de Geografia na Ufopa**

O curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) ofertava duas modalidades distintas de licenciatura em Geografia. A Ufopa, criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, surgiu da incorporação do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), todas com sedes localizadas em Santarém (BRASIL, 2009). Herdou duas turmas de Geografia – bacharelado e licenciatura – do ano de 2009 e 2010, respectivamente, do antigo campus da UFPA. Com a Ufopa, o curso de Geografia e suas duas habilitações, oriundas do campus da UFPA, foi extinto, tendo sido garantida apenas a formação dessas duas turmas.

A proposta da nova universidade pautava-se na flexibilização curricular, na interdisciplinaridade e na formação em ciclos, tríade que justificou a criação da licenciatura integrada como proposta de formação docente para a região oeste do Pará. O curso de licenciatura Integrada em História e Geografia emergiu, assim, como uma “proposta inovadora” de formação de professores com as licenciaturas integradas, segundo a gestão que implantou a Instituição.

A comunidade acadêmica reagiu com críticas a esse modelo de formação de professores e foram propostos seminários com docentes de Geografia e História de outras instituições públicas para dialogarem sobre as possibilidades de formação docente em duas licenciaturas. Mesmo com críticas do corpo docente de História e Geografia, a gestão da Ufopa resolveu ofertar, em seu primeiro vestibular, realizado em 2011, o Curso de Licenciatura em História e Geografia.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada (BRASIL, 2015). Com base nessa resolução, o curso de Licenciatura em História e Geografia buscou base legal para elaborar o seu PPC.

Os cursos de licenciatura integrada foram ofertados somente no período noturno, com 50 (cinquenta) vagas disponíveis e entrada direta pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Houve uma pequena procura por eles, o que fez com que a Ufopa abrisse uma segunda

chamada para professores que pretendessem cursar uma segunda licenciatura. Mesmo após esse artifício, as licenciaturas integradas não conseguiram atrair um número significativo de candidatos, tendo preenchido no máximo 50% das vagas oferecidas em 2011.

O curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, criado pela Portaria nº 412, de 26 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016), selecionou turmas anuais entre 2011 e 2014. Em razão da procura mínima pelos cursos, no ano de 2012, como meio de garantir turmas específicas em Geografia e História, foi aceita, pela pró-reitora de graduação, a proposta dos professores dessas áreas de separar as turmas a partir do 4º período. Assim, constituíram-se turmas específicas para cada uma delas. Nesse processo, o aluno foi responsável por escolher uma das licenciaturas para cursar.

Em 2014, pela resistência dos professores e alunos, foi extinto o curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia e, no edital do processo seletivo de 2015, passou a ocorrer especificamente a oferta de Licenciatura em Geografia. Esse contexto foi descrito para situar a presença de dois projetos de formação docente em Geografia em curso: um com as turmas de 2011 e 2014 e outro com a entrada das turmas a partir de 2015, quando passou-se a oferecer licenciaturas específicas para cada uma das áreas citadas.

A Licenciatura Integrada em História e Geografia apresenta um total de 5.665 horas dispensadas ao ensino dos conteúdos curriculares, que se encontram assim distribuídas: 400 horas na Formação Interdisciplinar I (1º Período Curricular), 400 horas na Formação Interdisciplinar II (2º Período Curricular), 375 horas no Núcleo Comum (3º Período Curricular), 120 horas de disciplinas optativas e 200 horas correspondentes às atividades complementares. O núcleo específico em História corresponde a 2.125 horas e, em Geografia, a 2.165 horas.

Destaca-se que o foco de análise desta pesquisa são as turmas de 2013 e 2014. Esses grupos, para obterem apenas a formação específica em Geografia, deveriam cumprir um total de 3.540 horas, distribuídas em 400 horas de Formação Interdisciplinar I, 400 horas de Formação Interdisciplinar II, 375 horas de Núcleo Comum, 120 horas de disciplinas optativas, 400 horas de estágio docente em Geografia, 200 horas de atividade complementar e 2.165 horas de formação teórico-prática.

Os conteúdos curriculares do curso estão distribuídos em dois ciclos. O primeiro ciclo corresponde à Formação Interdisciplinar I, que consiste na formação interdisciplinar comum a todos os cursos da Ufopa, e à Formação Interdisciplinar II, na qual os alunos cursam as disciplinas ofertadas pelo Instituto de Ciências da Educação (Iced), onde se encontra inserido o curso. O segundo ciclo refere-se a conteúdos curriculares da Formação Específica do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia e foi dividido em um Núcleo Comum, com

disciplinas de História, Geografia e outras áreas do conhecimento, e dois Núcleos Específicos, um de História e outro de Geografia, como se descreve a seguir.

Ao iniciar o curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, o aluno começava o primeiro período, chamado de Formação Interdisciplinar I, no qual cursava as seguintes disciplinas: Estudos Integrativos da Amazônia; Sociedade, Natureza e Desenvolvimento; Origem, Natureza e Evolução do Conhecimento; Linguagens e Comunicação; Seminários Integradores; Interação na Base Real; Tópicos em Estudos Interdisciplinares e Tópicos Especiais em Tutoria e Monitoria. Essas aulas eram ministradas no Centro de Formação Interdisciplinar (CFI).<sup>5</sup>

Nessa etapa, que caracterizava a entrada na universidade, o aluno de Geografia cursava essas disciplinas em turmas heterogêneas, isto é, nas quais se misturavam discentes de diversos cursos. Caracterizada como uma formação propedêutica, segundo informações colhidas no *site* do instituto, o objetivo dessa formação era

[p]roporcionar ao estudante que inicia a sua graduação na instituição uma introdução **ao conhecimento dos principais problemas globais, considerando conhecimento dos problemas locais**, que lhes são próximos, **fundamentados nas ciências básicas então relacionadas – exatas, naturais, sociais e humanas –**, bem como com outras **expressões do conhecimento que caracterizam a região e o bioma amazônico**. (UFOPA, 2018, grifos nossos).

Segundo o projeto da universidade (UFOPA, 2009), o discente do curso de Geografia será conduzido para um debate sobre problemas locais e globais e terá como foco inicial toda a Região Amazônica, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Considera-se o conhecimento sobre o local relevante, desde que não seja o limite, como também salutar à proposta da interdisciplinaridade como eixo de formação. Na minha experiência como docente nessa instituição observei certa dificuldade em realizar essa proposta de interdisciplinaridade. Primeiramente, entre as disciplinas, o desenvolvimento, enfoque e análise partem da formação do professor que as ministra. Além disso, o CFI oferecia um conjunto de textos com uma linguagem e complexidade inadequadas para alunos em início de formação, muitas vezes sem conexão alguma com os objetivos solicitados pelas disciplinas.

De acordo com as falas dos alunos de Geografia no período, havia um descontentamento com o excesso de disciplinas sobre a Amazônia e muitos consideravam haver uma repetição de conteúdos entre disciplinas como Estudos Integrativos da Amazônia e Sociedade e Natureza e

---

<sup>5</sup> O CFI como percurso acadêmico obrigatório dos alunos da Ufopa foi extinto em 2016. Sua presença nos cursos de graduação ficou dependente dos PPCs.

Desenvolvimento. Essa discussão generalista que centralizou esse período do CFI retardou a formação do professor e de sua identidade profissional, mesmo com temas próprios da Geografia. Com isso, as primeiras observações sobre essa formação docente em Geografia levavam a crer que o viés da discussão da disciplina não partia apenas de concepções geográficas como também feria a integralidade do curso.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012) adverte sobre os grandes ganhos com as reformas na formação de professores, sendo um deles a autonomia para a elaboração de projetos próprios de curso, o que contribui para a profissionalização do professor e de saberes docentes. Assim, esse conjunto de disciplinas “incluídas” na formação do professor de Geografia diverge das formulações pensadas para o exercício de autonomia em elaborar os projetos de curso.

Desse modo, a reflexão, tomada aqui como centro da discussão do referido modelo de formação de professor de Geografia, advém da assertiva de Cavalcanti (2012, p. 24) de que “[...] o eixo da formação do professor, em qualquer nível e em qualquer momento da atuação, deve ser a prática docente”. Portanto, indaga-se: a prática docente é elemento fundante que norteia e transita nesse período de formação do professor? Os conhecimentos objetivados e elaborados nesse primeiro período permitem a formulação de conhecimentos docentes, no caso os geográficos?

Seguindo a exposição sobre a formação do professor de Geografia na Ufopa, apresenta-se o segundo período, no qual o aluno é direcionado ao Instituto de Ciências da Educação (Iced), que abriga todas as licenciaturas da Universidade. No Iced, ele cursa o segundo período de Formação Interdisciplinar II, composto por disciplinas de natureza pedagógica: Educação Etnorracial, Língua Brasileira de Sinais, Psicologia da Educação, Política e Legislação Educacional, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Teoria do Conhecimento e da Pesquisa em Educação e Seminário Integrado II. Essas disciplinas são cursadas antes de o aluno conhecer qualquer concepção teórica da ciência geográfica. Esse modelo de formação docente impossibilita a conexão entre o conhecimento teórico e o pedagógico, pois somente no período seguinte o aluno inicia as primeiras disciplinas introdutórias sobre a Geografia.

Nas observações realizadas entre os anos de 2011 e 2013 como docente do programa de Geografia foi possível perceber um impedimento do aluno em relacionar as disciplinas de educação com o conhecimento geográfico. Um dos fatos que justifica essa falta de articulação de conhecimentos diz respeito à centralidade das disciplinas em temas de educação geral. Dessa maneira, forma-se um hiato entre a formação pedagógica e o conhecimento geográfico. Nesse caso, nota-se uma formação pedagógica generalizante, que não contribui para uma formação docente que dialogue e pense o pedagógico a partir de uma ciência, a Geografia.

Ao chegar ao terceiro período, o aluno cursou o denominado núcleo comum, composto por duas disciplinas de História e duas de Geografia e Antropologia. Segue a abordagem do PPC sobre esse período:

Nessa etapa, o discente tem acesso a reflexões teóricas sobre o fazer histórico, geográfico e antropológico. Isso permitirá aos alunos a instrumentalização de conceitos geográficos, caso opte por cursar História, ou utilizar as reflexões de História, caso o discente escolha a habilitação em geografia.

Aqui, considera-se um dos períodos mais confusos da formação do professor de Geografia da Ufopa, somando-se aos períodos anteriores. Isso se deve ao fato de o aluno de História ou Geografia ser obrigado a frequentar um conjunto de disciplinas de ambos os cursos sobre a história do pensamento científico das respectivas ciências, a qual se tornará inexpressiva na formação subsequente.

Visto como o período em que se fundem a História e a Geografia, o núcleo comum é o momento da escolha pela formação em um dos dois cursos. Torna-se frágil, nessa proposta de formação, a concepção de que cursar duas disciplinas de cada licenciatura será suficiente para embasar a escolha do aluno. A integração entre as duas distintas ciências ocorreu nesse período, conforme o PPC da referida licenciatura. Considera-se isso uma entrada tardia na licenciatura escolhida, o que aumenta a preocupação com essa formação inicial do professor de Geografia. Ao retardar a entrada no curso, o aluno perpassa por componentes curriculares que não dialogaram com os segmentos posteriores de sua formação. Mesmo cursando a Formação Interdisciplinar II, isso aconteceu somente no contexto pedagógico e não permitiu pensar o pedagógico a partir da Geografia ou a Geografia a partir deste.

Com a escolha definida, o aluno adentra, apenas no quarto período, em uma formação concentrada em Geografia. Posteriormente, nos seis períodos subsequentes, desenvolve-se o conhecimento específico nessa área. Pela parte específica do conhecimento geográfico, o desenho curricular do curso de licenciatura em Geografia oferece um corpo de disciplinas tanto no campo da Geografia humana como da física. Logo, atenta-se para uma primeira análise das habilidades e competências do curso e obtém-se como resultado preliminar uma polarização significativa em uma formação de bacharelado. As habilidades e competências propõem uma leitura de Geografia pensada na racionalidade técnica, imperando, na formação, o profissional pesquisador ou planejador. A seguir, apresentam-se as habilidades e competências da formação em Geografia, extraídas do PPC:

**1- Dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; 2- Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia na Educação Básica;** 3- Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; 4- Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico; 5- Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; 6- Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais; 7- Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; 8- Avaliar representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos; 9- Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas. (PPC, 2015, p. 20, grifos nossos).

Assim, percebe-se o embate entre o conhecimento pedagógico e o específico. As duas habilidades e competências grifadas, construídas no âmbito didático-pedagógico, estão isoladas, enquanto as demais, de caráter técnico/científico, modelam o profissional proposto pelo PPC. Demonstra-se a contínua moldura da formação docente, imersa em um projeto de curso pensado para o bacharelado. Mesmo no campo da docência, a primeira habilidade e competência aparenta estar em discordância com a formação do professor, pois, ao propor “o domínio de conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem para os níveis fundamental e médio”, restringe-se a formação do professor de Geografia em conhecimentos restritos à educação básica. Diferentemente, defende-se que os conteúdos geográficos na educação básica são decorrentes da categoria científica que é objeto de estudo da ciência geográfica e dos respectivos conceitos que gravitam em torno da categoria espaço,<sup>6</sup> como aludido por Haesbaert (2015) e Santos (2008).

O sentido expresso na primeira habilidade e competência permite compreender a formação do professor de Geografia como atrelada ao domínio do currículo do ensino fundamental e médio. Acredita-se que a formação desse profissional deve estar além de conteúdos didáticos, em uma formação inicial com composições teóricas que propiciem ao licenciando formular os conteúdos a partir dos princípios e das categorias da análise geográfica e de seus conceitos elementares da categoria fundante da ciência e dos conceitos geográficos.

A formação profissional do professor de Geografia tem sido temática relevante para Callai (2013), Cavalcanti (2012), Kaercher (2005), Pinheiro (2006), Pereira (1999) e outros autores, como já foi mencionado. Pereira (1999, p. 113) chama a atenção para os cursos de licenciatura fundamentados na racionalidade técnica, uma vez que se trata “de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário”. Em síntese,

---

<sup>6</sup> “[...] em geografia podemos propor ‘espaço’ como categoria, nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos – região, território, lugar, paisagem [...]” (HAESBAERT, 2014, p. 22).

compreende-se a licenciatura em Geografia da Ufopa a partir dessa afirmação de Pereira (1999). Contudo, o debate sobre a questão é intenso e Cavalcanti (2012, p. 69) defende o seguinte posicionamento:

Tenho firmado a posição de que os cursos de graduação em geografia devem formar, ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado. **Considero que o que faz a diferença entre esses profissionais é a prática a ser delineada pelo formando, aliada a um currículo que contemple, nos espaços de certa flexibilidade, um conjunto de disciplinas e atividades coerentes com habilidades e competências requeridas.** Ou seja, o formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com a geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional. (Grifo nosso).

A autora defende uma formação básica para o geógrafo (bacharel e licenciado). Por sua vez, Callai (1999, p. 19) adverte que não há uma hierarquia entre as duas modalidades, pois uma não se sobrepõe à outra:

Essa formação (a do geógrafo) deve ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, tais, não se colocam hierarquicamente, nem como mais ou menos importante do que a outra. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, como domínio das técnicas (de pesquisa, do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho.

As assertivas de Cavalcanti (2012) e Callai (1999) se complementam na argumentação da necessidade de uma formação básica para a Geografia, independentemente da modalidade, que contemple uma função técnica e a função social do trabalho do profissional. Assim, Cavalcanti (2012, p. 71) defende “uma concepção de formação básica que adote práticas profissionais específicas”. No meio dessas argumentações sobre a formação do geógrafo, os projetos pedagógicos de curso são elaborados e parecem não acompanhar as indicações das autoras. Há um enfoque predominante fechado em uma racionalidade que não dialoga com a docência e esta, por sua vez, acontece fragmentada do corpo teórico e prático das disciplinas.

A segunda formação pedagógica, por sua vez – em disciplinas como Introdução ao Ensino de Geografia, Didática da Geografia I e II e Metodologia de Ensino de Geografia I e II –, ocorre com referenciais próprios da Geografia. Elas são cursadas isoladas do conjunto anterior, mas articuladas com o estágio docente. O estágio e a formação pedagógica em Geografia formam um corpo à parte nos períodos descritos.

No entanto, ainda há a visão de que a formação docente acontece somente nesse grupo de disciplinas e no estágio. Mesmo sendo um curso recente, permanece a caracterização de uma

formação docente em Geografia concentrada em pequenos momentos. Nos demais períodos, o curso mantém a formação habitual de separação entre teoria e prática.

O estágio supervisionado acontece em três fases distintas: Estágio I, voltado para a pesquisa em ensino; Estágio II – Ensino Fundamental; e Estágio III – Ensino Médio. Ao realizar a leitura do PPC foram encontradas duas controvérsias sobre a relação entre teoria e prática. A primeira delas decorre do fato de que o estágio é visto como ponto de partida da prática, como apresentado no seguinte trecho: “O estágio escolar articula-se com o trabalho teórico na universidade e com as atividades de extensão. Os conhecimentos teóricos, específicos e pedagógicos são associados às práticas.” (PPC, 2015, p. 36). Isso induz a uma visão de teoria e prática separadas, que mobiliza todo o curso. Em seguida, ao destacar a relação entre teoria e prática no PPC, observa-se a referência de teoria às disciplinas Didática da Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia. Quanto à prática, a afirmação do PPC centra-se exclusivamente no Estágio Supervisionado, como mostra o trecho a seguir:

Cabe destacar que as disciplinas de estágio estarão articuladas às de Didática e Metodologias do Ensino de Geografia I e II, de modo a fomentar ampla reflexão acerca do ensino de Geografia na educação básica e instrumentalizar os alunos no sentido de intercruzarem a discussão teórica com o saber-fazer cotidiano do professor. (PPC, 2015, p. 41).

Ao tratar da prática no Estágio Supervisionado, o PPC a vincula exclusivamente às disciplinas pedagógicas articuladas ao estágio. Essa proposta de relação entre teoria e prática distancia-se da proposição de Libâneo (1994, p. 27) quando ele aponta que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Nessa concepção, o licenciando deve ser provocado ao exercício contínuo da teoria e da prática durante todo o percurso do curso, cujo currículo deve possibilitar essa interação. Entretanto, como observado, no PPC supõe-se uma relação entre teoria e prática situada em um período específico da formação docente, de modo distinto das ponderações de Libâneo e Pimenta (2009, p. 267), para quem:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais

cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor como referência para a organização curricular.

No entanto, um ponto relevante no PPC é a apresentação e desenvolvimento do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), considerado uma atividade de extensão e aceito como carga horária equivalente ao estágio, como instituído pelo PPC (2015, p. 39): “Período mínimo de 4 meses de atividade no Pibid para cada Estágio Supervisionado”. Ademais, também se consideram as atividades desenvolvidas no Pibid como equivalentes ao estágio, delimitando um período mínimo de quatro meses para contabilizar a carga horária estabelecida.

O estágio, na concepção de Pimenta e Lima (2008, p. 45), “[...] é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. Como lugares de práxis, o estágio e o Pibid se aproximam enquanto formação docente, contudo, aquele possui particularidades distintas deste, sendo mais amplo e, por ser obrigatório, realizado por todos os graduandos, enquanto o Projeto Institucional é seletivo e, como bolsa de fomento, não consegue ser acessível a todos os professores em formação inicial. Sem embargo, o Pibid tem contribuído muito com os cursos de licenciatura, levando a uma valorização dos cursos de formação de professores. Por outro lado, na universidade o Pibid provocou os professores formadores com questionamentos sobre o currículo dos cursos, os modelos de estágio e, sobretudo, a condução de prática.

Por fim, cabe analisar a concepção de Geografia presente no PPC, localizada em pequenos trechos do texto, especificamente na justificativa, que permite identificar uma provável filiação teórica na qual o projeto de curso se fundamenta. Autores como Moraes (2002), Suertegaray (2005) e Santos (1996) são registrados no texto com pensamentos que possibilitam classificar essa área como seguindo uma linha teórica que se alinha à Geografia Crítica, como presente no seguinte enunciado:

As práticas geográficas devem ser exercidas na amplitude de suas dimensões pressupondo o domínio de conceitos e categorias da geografia, como espaço, território, região, lugar e paisagem, que expressam ao mesmo tempo níveis de abstração e possibilidades operacionais diferenciadas [...]. (PPC, 2015, p. 14).

O texto propõe o espaço geográfico como categoria-chave e usa a perspectiva de Santos (1996, p. 17) como argumento, percebendo o espaço como “união ou encontro entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade”. Pensado assim, reforça a indução teórica

do curso na compreensão crítico-social. Dentre os fatores aqui levantados sobre o PPC, a opção pela linha crítica vislumbra uma formação inicial em Geografia condizente com a contemporaneidade. Desse modo, supõe-se que a Geografia ensinada na Ufopa possibilita ao licenciando realizar uma leitura teórico-metodológica atualizada. Logo, também se percebe que o grande desafio é alinhar essa base teórica conceitual com uma concepção de ensino-aprendizagem.

A Licenciatura Integrada foi uma forma de impor políticas de formação docente que subsidiariam as próximas ações voltadas para a educação básica, como ocorre, conseqüentemente, nos anos seguintes. Ademais, também buscou-se criar uma possibilidade viável para reformas educacionais, de maneira a consolidar a organização curricular exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em áreas de conhecimento e para as futuras reformulações curriculares na educação básica, como para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, surge a preocupação com a formação docente do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia. Os princípios científicos que regem a Geografia e suas orientações pedagógicas talvez não sejam suficientes, porém, para superar as dificuldades e solidificar uma formação inicial em Geografia para, dessa forma, superar os obstáculos decorrentes do citado curso.

Tal pensamento condiz com o de Cavalcanti (2002, p. 110) sobre as exigências na formação do professor de Geografia, como construir e reconstruir o conhecimento geográfico, definir posições sobre as finalidades sociais da Geografia e, sobretudo, saber pensar a realidade social e se posicionar como sujeito dessa realidade. Ao eleger como princípio de formação a referida proposta, destaca-se outro grande desafio para esse curso, com um modelo de formação de professores alheio aos modelos vigentes: o projeto de curso conseguirá formar um profissional com a premissa proposta por Cavalcanti? E, como a formação inicial não é um fim, seu prosseguimento – a formação continuada –, poderá suprir as lacunas da formação inicial?

Acredita-se que o repertório teórico-didático do professor em formação inicial deve ascender de uma proposição constituída sobre a formação profissional do geógrafo. De modo diferente, no PPC do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia mostra um profissional fragmentado entre uma menor formação teórico-didática e a maior abrangência de um perfil técnico. Por isso, considerou-se a legislação que possibilitou a elaboração de cursos de formação de professores em forma de Licenciatura Integrada, bem como a estrutura curricular do PPC que organizou o curso. Com base nessas premissas, os dados desta pesquisa

que serão apresentados contribuirão para esclarecer acerca dos conhecimentos docentes concebidos no curso.

Portanto, esse trecho da seção tratou de contextualizar a formação do professor de Geografia na Ufopa, exclusivamente a partir do PPC e das referências construídas para a formação do professor de Geografia. Prossegue-se a discussão com os eixos nucleares que sustentam a formação em Licenciatura Integrada em História e Geografia.

### *2.3.1 Eixos nucleares da formação do professor de Geografia na Ufopa – Santarém*

Um dos focos de debate, e um desafio no âmbito geral da educação brasileira, volta-se à reflexão sobre os modelos a serem adotados pelos cursos de licenciatura. Grande parte dessa preocupação potencializou-se a partir da implantação das novas universidades federais, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O Reuni consiste em uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes brasileiros ao ensino superior. Como parte do processo, foi implantada, no estado do Pará, a Ufopa, em 2009, e a oferta de licenciaturas integradas ocorreu desde o primeiro processo seletivo da universidade para o Parfor, e, em seguida, para o Campus Santarém, em 2011. Por conseguinte, essa Instituição de Ensino Superior (IES) dispõe das seguintes licenciaturas integradas: História e Geografia, Matemática e Física, Química e Biologia, e Letras/Português e Inglês.

Dentre as justificativas apresentadas no PPC (PPC, 2012, p. 12) do curso para o oferecimento desses cursos destacam-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ambos com valores abaixo da média nacional. Com base nesse contexto, a Ufopa criou as licenciaturas integradas, entre as quais este estudo destaca a em História e Geografia. De acordo com o projeto de curso, a proposta de licenciatura integrada visa

[s]uprir as carências do ensino no estado do Pará e possibilitar reverter o índice de escolarização da educação básica, revelado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em especial no oeste do Pará, pois estará formando e potencializando os professores das redes Estadual e Municipal, oferecendo-lhes, além de conteúdos das áreas de História e Geografia, novas técnicas metodológicas de ensino que permitam diferentes abordagens desses conteúdos. (PPC, 2015, p. 23).

Aceitar tais argumentos como exclusivos para as licenciaturas integradas da Ufopa é desconsiderar as políticas curriculares nacionais para as licenciaturas, políticas essas induzidas pelo Estado, como as engendradas pelo Reuni e configuradas nas novas universidades originadas pelo citado programa. A tendência curricular dos novos cursos de formação de professores segue o modelo de currículo integrado com uma organização interdisciplinar (DIAS, 2011, p. 229) e pode ser percebida no modelo de formação de professor dessa Instituição, que contempla uma base interdisciplinar seguida de uma integração entre os cursos de História e Geografia.

Como proposta de debate para essa temática foram selecionadas três subtemáticas que permeiam os modelos de formação de professor e são recomendações presentes nas DCNs para a elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como também questões singulares mostradas pelo PPC em análise. Assim, é apresentada a proposta de interdisciplinaridade na formação de professores e, em seguida, a partir da análise das ementas, se mostra como o curso realiza a interlocução entre conhecimentos específicos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos. Por fim, analisa-se como se realiza a pesquisa no curso.

### *2.3.2 A interdisciplinaridade na formação do professor: algumas reflexões*

O currículo disciplinar, como analisado por Dias (2011, p. 229), tornou-se objeto de crítica, foi associado ao enciclopedismo e, atualmente, é repudiado nas articulações em torno de políticas públicas para a formação docente. Com o objetivo de contemplar as novas orientações curriculares na elaboração de propostas para a formação de professores e o desenho curricular do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, escolheu-se para recorte especificamente a formação em Geografia, a qual está organizada em oito núcleos, a saber: Núcleo de Formação Interdisciplinar I, Núcleo de Formação Interdisciplinar II, Núcleo Comum, Núcleo de Formação Específica em Geografia, Núcleo de Práticas de Ensino em Geografia, Núcleo de Estágio Docente em Geografia, Núcleo de TCC e Núcleo de Atividades Complementares.

Observa-se, na estrutura do curso, a formação interdisciplinar concentrada em dois semestres – Formação Interdisciplinar I, no primeiro semestre, e Formação Interdisciplinar II, no segundo semestre do curso. Essa proposta considera a interdisciplinaridade como núcleo articulador nos dois primeiros semestres letivos e relevante nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores. No entanto, deve-se atentar para a recomendação de Morin (2002, p. 113) quanto à articulação interdisciplinar entre duas ciências, que deve conservar a

linguagem de cada uma: “O grande problema, pois, é encontrar a difícil via de interarticulação entre as ciências, que têm, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra.”

Cabe indagar: na proposta de interdisciplinaridade teórico-metodológica da Ufopa, o discente vai partir de que ciência para construir um diálogo interdisciplinar? Não havendo uma ciência de base para usar os conceitos fundamentais para articular com outras ciências, como desenvolver uma prática interdisciplinar? Isso torna-se preocupante quando essa proposta de interdisciplinaridade está concentrada em dois períodos, sem conhecimentos de categorias e conceitos de uma ciência. Em vista disso, resta, ainda, outra pergunta: e os períodos seguintes da formação, ficam alheios à proposta interdisciplinar? A interdisciplinaridade é preconizada nas orientações para os cursos de formação docente, como expressa a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que normatiza o PPC da Licenciatura Integrada em História e Geografia, de acordo com o Capítulo II, artigo 5º, parágrafo I:

[...] à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, ao analisar a proposta de curso da Licenciatura Integrada em História e Geografia dessa Instituição, percebe-se, de acordo com a organização dos núcleos de formação, dois deles centrados na interdisciplinaridade – Formação Interdisciplinar I e II –, ao mesmo tempo em que se remete à compreensão de uma interdisciplinaridade que ocorreu em uma fase exclusiva da formação docente. Em contrapartida, o texto do PPC do curso realiza a seguinte referência à formação interdisciplinar:

A interdisciplinaridade **pode ser** desenvolvida durante as disciplinas ministradas no curso. Além disso, ao ingressar na instituição, o discente cursa as disciplinas do Centro de Formação Interdisciplinar – CFI. **Trata-se de uma unidade acadêmica da Ufopa cuja principal característica é interdisciplinaridade e se constitui em conteúdos obrigatórios e comuns para todas as graduações oferecidas pela UFOPA.** (PPC, 2015, p. 22, grifos nossos).

Com base nessas informações retiradas do projeto de curso entende-se a interdisciplinaridade proposta como uma via paralela à formação docente, o que diverge da proposta interdisciplinar para a formação docente preconizada na DCN de 2015 e nas contribuições teóricas, que preveem um diálogo permanente entre os diversos saberes, alicerçado em uma prática de ensino e em projetos de trabalho envolvendo docentes e discentes.

Tem-se que a Geografia é uma ciência de natureza interdisciplinar, de conjunção entre o natural e o social (SUERTEGARAY, 2003). Logo, na formação do professor de Geografia, a prática e a interdisciplinaridade devem transitar independentemente de suas peculiaridades. Afinal, entende-se que a interdisciplinaridade se constrói a partir de um cerne epistêmico, em consonância com uma efetiva prática pedagógica que revele a realidade.

### *2.3.3 A articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos no currículo da graduação em Geografia da Ufopa*

Como uma licenciatura que prevê duas habilitações, é preciso indagar sobre os demais componentes curriculares, como as disciplinas de conteúdo específico da Geografia, para identificar se elas promovem a elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005a, 2005b). Para uma licenciatura alicerçada em um modelo de formação docente que difere do modelo tradicional, esse conhecimento docente representa um grande desafio e consegue promover o conhecimento pedagógico do conteúdo, almejado e poucas vezes conquistado nos modelos de formação tradicional.

Foram selecionadas as ementas das disciplinas de conteúdo específico da Geografia Humana, como Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia Econômica, Geografia Política, Geografia do Brasil I, Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia do Brasil II, Geografia da Indústria, Geografia da Amazônia e Geografia do Pará. Todas pertencem estritamente a esse campo, em razão de esta pesquisa focar o ensino de cidade, conteúdo que compreende a Geografia Urbana. Apresentam-se, no Quadro 1,<sup>7</sup> as ementas para identificar a presença da possibilidade de construção de um conhecimento docente: o conhecimento pedagógico do conteúdo.

---

<sup>7</sup> A ementa da disciplina Geografia Urbana não foi apresentada nesse quadro pois será tema de análise no capítulo quatro.

Quadro 1 – Ementas das Disciplinas de Geografia Humana, conforme PPC do curso

| <b>Disciplina</b>     | <b>Carga horária</b> | <b>Período</b> | <b>Ementa</b>   |
|-----------------------|----------------------|----------------|---|
| Geografia Humana      | 60h                  | 4º             | Definição da Geografia Humana. Relação Homem/Natureza na produção social do espaço. Significado e objeto da Geografia Humana. Os fundamentos filosóficos positivistas e a construção da Geografia Humana. A crítica marxista e a teoria social do espaço. Espaço, modernidade, técnica e meio técnico-científico-informacional. Conceitos e categorias: paisagem, espaço, território, região e lugar.   |
| Geografia Regional    | 60h                  | 4º             | Formas de agrupamento dos países segundo a lógica econômica. Globalização e geopolítica internacional. Questões atuais do mundo pós-guerra fria. O continente europeu: diversidades paisagísticas e culturais. Indicadores socioeconômicos do continente europeu. A unificação europeia. O continente americano: diversidades paisagísticas e culturais. O processo de colonização das Américas. Os contrastes socioeconômicos e culturais entre as Américas latina e anglo-saxônica. A regionalização da América do Sul. As Américas no contexto da economia globalizada e da formação dos blocos econômicos.  |
| Geografia Econômica   | 60h                  | 4º             | A Geografia econômica: conceito e perspectivas. A gênese das relações econômicas e sua dimensão espacial: a divisão técnica e social do trabalho e do espaço. A economia política do espaço: a teoria do valor e a valorização capitalista do espaço. Regimes de acumulação e estratégias de reestruturação econômica no mundo contemporâneo. A economia-mundo: espaço, economia e globalização. Teorias e modelos de desenvolvimento.  |
| Geografia Política    | 60h                  | 4º             | A Geografia política clássica e a geopolítica. Evolução e renovação da Geografia política. As categorias fundamentais da Geografia política: espaço, território, territorialidade e poder. As relações entre Estado e território. Estado, nações, nacionalismos, regionalismo e localismos. Crise e reestruturação das instituições políticas. O revigoramento do poder do Estado, novas tecnologias e o Estado em rede. As organizações supraestatais e o governo mundial. Blocos internacionais de poder. Conflitos geopolíticos, excedente e guerra. Etnias, religiões e o conflito civilizatório. Centralização e descentralização da esfera pública. A (re) divisão e o ordenamento territorial: a perspectiva do Estado e dos diversos atores sociais. Atores, estratégias, os recursos e o poder: a dimensão geopolítica da apropriação dos recursos naturais; Democracia e cidadania, política e território no Brasil e na Amazônia.  |
| Geografia do Brasil I | 60h                  | 5º             | A produção do espaço territorial brasileiro no período colonial. As estratégias da Coroa Portuguesa no processo de interiorização da ocupação do território. Do meio natural ao meio técnico-científico-informacional no Brasil: Os meios naturais, o Brasil arquipélago – a mecanização incompleta, o meio técnico da circulação mecanizada. A reorganização produtiva do território com o processo de industrialização. A divisão territorial do trabalho, os circuitos espaciais da produção e círculos de cooperação no Brasil. As diferentes evoluções técnicas do território brasileiro. As políticas públicas para modernização do território nacional brasileiro – o nacional desenvolvimentismo. A crise do Estado e as tentativas de inserção da economia nacional na economia que se globaliza cada vez mais intensamente. Os grandes “gargalos” existentes no território nacional. As múltiplas escalas de desenvolvimento territorial no Brasil: desafios e perspectivas para o território nacional. |

(continua)

(continuação do Quadro 1)

| <b>Disciplina</b>      | <b>Carga horária</b> | <b>Período</b> | <b>Ementa</b>  |
|------------------------|----------------------|----------------|--|
| Geografia Agrária      | 60h                  | 6º             | Geografia e a questão agrária. A questão agrária no capitalismo contemporâneo. Camponeses e camponato: diferentes abordagens. A produção camponesa familiar. A formação do espaço agrário brasileiro. Políticas agrícolas, agrárias e desenvolvimento rural. Desenvolvimento territorial rural no Brasil e a “contra” reforma agrária. Apropriação capitalista da terra e a territorialidade camponesa. O espaço agrário na Amazônia e a Geografia da luta por terra e território das populações camponesas. O mapa agrário do território paraense: contradições e conflitos.  |
| Geografia da População | 60h                  | 6º             | As teorias demográficas e as concepções clássicas de estudos populacionais: Thomas R. Malthus e as leis do crescimento populacional, David Ricardo e os rendimentos decrescentes, Karl Marx, a força de trabalho, o excedente e as contradições do MPC – Modo de Produção Capitalista e John Stuart Mill e o estado estacionário. Evolução, crescimento e distribuição da população. Migrações e mobilidade do trabalho: movimentos internacionais, nacionais e regionais. Crise do trabalho e as novas formas de mobilidade territorial. Transição demográfica. População, meio ambiente e desenvolvimento. Modo de vida e populações tradicionais. Fontes de dados demográficos e populacionais: censos, Pnads, cartórios. Técnicas demográficas. As conferências mundiais sobre população. Transição demográfica e envelhecimento da população brasileira: repercussões sobre o trabalho e a previdência. Planejamento familiar no Brasil.  |
| Geografia do Brasil II | 60h                  | 7º             | As desigualdades territoriais e as primeiras divisões regionais propostas para o espaço territorial brasileiro. A divisão regional do IBGE: Origem, caracterização, críticas e atualização. A divisão do Brasil em domínios morfoclimáticos de Aziz Ab’Saber: Amazônico, Cerrado, Caatinga, Mares de morros, Pradarias e Zonas de transição. A regionalização do espaço territorial brasileiro proposta por Pedro Geiger: as macrorregiões geoeconômicas (Centro-Sul, Nordeste e Amazônia). A divisão territorial do trabalho e a regionalização do espaço brasileiro de Roberto Lobato Corrêa e por Rui Moreira. A divisão regional do Brasil de Bertha Becker e Cláudio Egler: A core-área e sua periferia integrada, os domínios tradicionais e a grande fronteira. A difusão do meio técnico-científico informacional e as diferenciações do território brasileiro – Os quatro Brasis: a região concentrada (Sudeste e Sul) do Brasil sua estruturação e dinâmica; o Centro-Oeste e suas particularidades; o Nordeste e suas peculiaridades regionais; a Amazônia: uma introdução. |
| Geografia da Indústria | 60h                  | 8º             | Definição do campo de estudo da Geografia da indústria. Relação entre a organização espacial e a indústria. Fatores de localização das atividades industriais: teoria de localização e orçamentos comparados. Análise do sistema industrial. A indústria e o planejamento urbano. O comércio e as atividades complementares da produção industrial. Os fixos e os fluxos e sua relação com a indústria. Análise da nova Geografia da indústria e as mudanças nas relações de trabalho a partir dos paradigmas produtivos em vigor. Desconcentração industrial e suas implicações na organização espacial. As novas tecnologias de produção e a sua relação com as atividades industriais.  |
| Geografia da Amazônia  | 60h                  | 8º             | A formação política, social, territorial e econômica da região e a Amazônia como fronteira. A organização do território dos séculos XVII a XX. O domínio amazônico. Os recursos naturais. Potencialidades. As diferentes formas de regionalização da Amazônia. O espaço da circulação: do meio natural ao meio técnico científico-informacional. (Re) organização e Modernização produtiva do espaço amazônico. As políticas territoriais e os grandes projetos. Os vetores do desenvolvimento regional. A apropriação e uso pelos diversos grupos sociais dos Recursos Naturais e suas implicações ambientais.  |

(continua)

(conclusão do Quadro 1)

| <b>Disciplina</b> | <b>Carga horária</b> | <b>Período</b> | <b>Ementa</b>  |
|-------------------|----------------------|----------------|--|
| Geografia do Pará | 60h                  | 9º             | A produção do espaço paraense: formação e fragmentação do território. A economia da borracha e as frentes pioneiras do território paraense. Reorganização e modernização do espaço paraense: estratégias de ocupação e integração. A problemática ambiental no espaço paraense: o papel do Estado e da sociedade local. Diferenças espaciais, identidades territoriais e emancipação. Os recortes territoriais no espaço paraense. As populações tradicionais no espaço paraense: formas de organização socioespacial e novas territorialidades. |

Fonte: Pesquisa documental, PPC, Ufopa (2015).

Elaboração: Maria Betanha Cardoso Barbosa.

A leitura dos conteúdos das ementas sinaliza o tratamento de um denso conhecimento teórico da Geografia, em contraposição à ausência de encaminhamentos que direcionam para a construção do conhecimento pedagógico. Como aborda Casimiro Lopes (2011), a formação do professor de Geografia no Brasil tem supervalorizado o saber disciplinar em detrimento do conhecimento pedagógico. Em princípio, a análise das ementas citadas expressa uma lógica constante nos cursos de formação de professores, a saber, a supremacia do conhecimento disciplinar (conhecimento geográfico), que permanece “ilhado” e sem interagir com processos de aquisição do conhecimento pedagógico, fundamentais na formação inicial do professor.

Para contribuir com argumentos nessa celeuma reproduzida no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, especificamente na formação em Geografia, é pertinente trazer uma citação de Candau (1999, p. 33), referindo-se à formação docente de âmbito geral, afirma que a

questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de Ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.

O pensamento de Candau (1999) chama a atenção para uma questão recorrente na formação do professor de Geografia, como apontam diversos estudos de Cavalcanti (2006), Vesentini (2002) e Pinheiro (2005) esse distanciamento entre teoria e prática apresentado na formação de professores em Geografia. Diante dessa questão, é preciso ressaltar como colaboração a cultura epistemológica dos professores formadores em Geografia, que reafirmam e reproduzem, em seus fazeres, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. (CASIMIRO LOPES, 2009. Como a licenciatura em Geografia figura como uma formação “inferior” ao

bacharelado, a formação em Geografia potencializa o bacharel e, como consequência, a formação do professor é dele coadjuvante, como postulado por Casimiro Lopes (2009), no âmbito dos cursos de licenciatura e bacharelado, concomitantemente. Como efeito, adverte Pinheiro (2005), em razão dos resultados de pesquisas sobre os cursos de formação de professores de Geografia

[...] evidencia o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores, diversos problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, conteúdos, entre outros aspectos, revela o pouco interesse da universidade pelas licenciaturas e demais cursos de formação de professores. (PINHEIRO, 2005, p. 7).

Os resultados da pesquisa obtida por Pinheiro (2005) encontram similitude com as asserções de ementários para as disciplinas de conteúdos específicos da Geografia, direcionadas para um curso de formação docente na área. Mesmo nesses cursos de professores recentes, em modelos com objetivos voltados para superar as contradições intrínsecas ao modelo tradicional de formação docente, a desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos permanece.

Configura-se, portanto, como uma problematização que se estende a um panorama geral de formação de professores de Geografia no Brasil. Apesar do volume de estudos sobre esse problema, sua reprodução indica a tensão no debate, que ainda deve persistir com trabalhos acadêmicos nessa linha e, talvez, com o pensar na formação continuada do professor formador como meio de superar tal dicotomia e formar profissionais com perfis de acordo com a exigência da atividade que desempenhará. No caso da formação inicial em Geografia, os componentes curriculares devem garantir a articulação dos conteúdos à realidade do trabalho docente, como exemplo da Geografia Urbana, na qual os referenciais devem proporcionar um aprofundamento teórico e uma prática que possibilite ao aluno uma imersão para pensar o espaço da cidade e das problematizações que o urbano apresenta.

#### *2.3.4 A pesquisa e a formação de professores de Geografia na Ufopa*

Há vários argumentos por um modelo de formação docente que objetive, entre seus pressupostos, contribuições e processos formativos em defesa do professor pesquisador (LÜDKE, 2012). Entre perspectivas diferenciadas sobre as concepções de pesquisa na formação do professor, evidenciam-se os aportes teóricos de Demo (1994), Lüdke (1993), André (2001),

Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), cujas concepções têm em comum a pesquisa como um princípio de formação inerente ao docente. Contudo, cabe esclarecer que a discussão de pesquisa proposta neste texto refere-se à a formação inicial do professor.

Além disso, é preciso revelar a compreensão de pesquisa defendida, tal qual a apreensão de Coltrinari (2002, p. 115), para quem “[p]esquisa é a procura, ou indagação cuidadosa e sistemática, realizada com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. Independentemente do campo de conhecimento, comunga-se com Coltrinari (2002) por compreendê-lo como um processo de indagação, mas que acompanha métodos e princípios científicos.

A pesquisa, como um dos eixos articuladores do ensino na formação docente, ganha destaque nos projetos pedagógicos de curso e nas pesquisas acadêmicas, precipuamente com as normativas que regem a formação docente (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b). Recentemente, o Parecer CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015b) adensa a relevância da pesquisa na formação docente. Autores como André (2012) têm refletido sobre a temática e argumentado no sentido de definir o papel da pesquisa na formação de professores, como exposto:

O papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panacéia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano. (ANDRÉ, 2012, p. 62).

A autora chama a atenção para a centralidade do tema, que passou a abordar e a relacionar exclusivamente como professor pesquisador/reflexivo, ou seja, para André (2012), a pesquisa na formação docente não é sinônimo de prática reflexiva, sendo preciso que se considerem outras modalidades de articulação entre ensino e pesquisa. Ademais, a pesquisa requer condições mínimas para acontecer. O autor também atenta para os meios necessários para o professor desenvolver a pesquisa, haja vista que, para a autora, exigir um professor pesquisador requer um aporte na formação e em meios técnicos, como na afirmação a seguir:

[...] é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consultas e bibliografia especializada [...]. (ANDRÉ, 2012, p. 60).

Uma das primeiras expressões normativas sobre pesquisa na formação do professor contrariou as concepções de Demo (1994), Lüdke (1993), André (2001) e Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), pois denominava a pesquisa do docente como algo menor, sem compromisso com a cientificidade. Essa compreensão de pesquisa que, articulada com o ensino, normatizava a formação de professores, seguiu a prescrição do Parecer nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, sobre o qual recaíram muitas críticas a respeito do sentido de pesquisa (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001) apresentado. A crítica se fundamentava, principalmente, no seguinte trecho do documento:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. (BRASIL, 2002a).

A pesquisa que norteava a formação docente deixou um cisma entre a pesquisa acadêmica, a pesquisa científica e a pesquisa a ser realizada pelo professor, tendo sido a pesquisa na formação do professor entendida como despossuída de rigor científico (ANDRÉ, 2001). Entretanto, deve-se ressaltar que o documento valorizava a reflexão do professor em prol de processos de aprendizagem e a autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos dos professores. Por outro lado, o Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015, sobre as atuais diretrizes para a formação inicial de professores, traz, em seu Capítulo II, no artigo 5º, parágrafo II, a presente redação: “[...] à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa.” (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido, entende-se a pesquisa como princípio pedagógico essencial ao aprimoramento da prática educativa. A pesquisa na formação docente adquire, com essa normativa, um caráter sem vínculos ou é identificada com um tipo diferenciado, como na normativa anterior. Em outro trecho do documento no Capítulo III (BRASIL, 2015a), que trata do Egresso da Formação Inicial e Continuada, no artigo 7º, nos parágrafos XI e XII, respectivamente, determina o seguinte:

[...] **realizar pesquisas** que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros.

[...] **utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos**, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. (Grifos nossos).

Com relação à atual normativa sobre a formação inicial docente, os parágrafos mais incisivos sobre a pesquisa na formação do professor são os já destacados na citação anterior. O parágrafo XI cita possíveis temáticas para a pesquisa, porém, o texto mantém-se aberto para outras temáticas. Posteriormente, o parágrafo XII delibera sobre a utilização de instrumentos de pesquisa e usa o termo de forma a contribuir para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, a fim de construir uma prática reflexiva.

Posto isso, defende-se a pesquisa na formação inicial do professor como meio de permitir a proximidade e o diálogo necessário entre a teoria e prática, para superar a visão dicotômica e visualizar um único princípio formativo, entre ensino e aprendizagem, para consolidar uma assertiva de Libâneo (2001, p. 86) sobre um dos desafios da formação docente, que é fazer o professor “dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar”. Logo, a pesquisa, considerada como princípio científico, possibilita ao professor pensar e repensar os conteúdos escolares. Tal atitude afeta o professor e o leva a identificar a origem do conteúdo escolar, como foi elaborado e, conseqüentemente, a recontextualizá-lo (BERNSTEIN, 1996). Todavia, a defesa da pesquisa centra-se, como *locus*, na formação inicial do professor de Geografia e encontra afinidade para justificá-la, de acordo com as acepções de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95), como sentenciado:

**Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica.** Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser aprendida e valorizada. **Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por ele ensinados.** (Grifos nossos).

Por certo, as argumentações sugeridas pelas autoras sobre a presença dos processos investigativos na formação docente tornam a pesquisa um processo de aprendizagem que, além de provocar a reflexão crítica sobre a prática, oportuniza aos futuros professores o exercício da pesquisa. Dessa forma, é necessário definir processos de entendimento da pesquisa e o que desvelar com a prática da pesquisa nas atividades cotidianas do professor. Assim, partilha-se das ideias de Freire (2008, p. 28) sobre o objetivo de uma pesquisa, especialmente no fazer

docente, no qual constatou-se que “[p]esquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Antecedendo-se às discussões que viriam nas décadas posteriores sobre pesquisa e formação de professor, Freire (2008) adverte acerca da pesquisa como processo educativo que envolve o professor e, em decorrência, o aluno. Ainda, também é usada para conhecer o novo, que se manifesta a partir da intervenção provocada pelo professor.

No campo da Geografia, a pesquisa ganha densidade entre os elementos eleitos como fundamentais para o desempenho da atividade docente, conforme o entendimento de Richter (2013, p. 108),

O processo de ensino de Geografia na educação básica requer do **docente a integração de três elementos fundamentais para a realização do seu trabalho, a saber: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa**. Mesmo esses elementos sendo destacados, a princípio individualmente, reconhecemos a importância da articulação entre eles para que o trabalho docente permita a formação de um saber escolar coadunado com a crítica e o ensino de saberes sistematizados aos alunos.

Constata-se, entre os autores citados, a emergência da pesquisa na formação docente e o destaque adquirido pelas normativas que regem a formação do professor. Desse modo, foca-se no PPC do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia para expor o entendimento de pesquisa que consta no documento e as possibilidades de desenvolvimento da pesquisa no curso. Conforme as orientações contidas no PPC do curso, as políticas de pesquisa e pós-graduação, associadas ao ensino e à extensão da Ufopa, objetivam

[...] a produção e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, contribuindo para a melhoria das condições de vida da sociedade, principalmente na região Amazônica. As políticas de pesquisa preveem: ações dirigidas ao fortalecimento dos grupos de pesquisa já existentes na instituição; à criação de novos grupos; apoio aos projetos (infraestrutura e captação de recursos); incentivo à qualificação de seus professores; à atração de novos doutores para a região, por meio de editais específicos; ao intercâmbio de pesquisadores com outras instituições científicas e tecnológicas, objetivando a permuta de experiências e o desenvolvimento de projetos comuns, estabelecendo termos de cooperação entre as instituições parceiras. Buscando alcançar a excelência na pesquisa, também é política da Ufopa a integração entre a educação básica e a educação superior por meio de ações de Iniciação Científica no Ensino Médio. (PPC, 2015, p. 49).

O texto esclarece sobre uma política de pesquisa destinada para a universidade em construção, que procura fomentar uma proposta de pesquisa interna para provocar a disseminação da pesquisa, de maneira a promover a busca das demandas sociais da região amazônica. Por outro lado, propõe a articulação entre educação superior e educação básica por

meio da iniciação científica. As ações previstas acontecem no âmbito de projetos como o Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC), vinculados ao Instituto de Ciências da Educação (Iced), que tem por objetivo integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, referentes ao ensino de Ciências e Matemática no Ensino Fundamental e Médio na região Oeste do Pará, desenvolvendo ações voltadas tanto para os estudantes da educação básica, mediante ações do Clube de Ciências, quanto para a formação continuada de professores de Ciências e Matemática, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas na Educação Básica. As atividades de pesquisa dizem respeito ao clube de ciências com alunos da educação básica e, no caso dos professores, recebem formação continuada dirigida para temáticas da base curricular de ciências e matemáticas, segundo informações colhidas no Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC).

Para os discentes da licenciatura, até o momento, a universidade não oferece programa específico de pesquisa para o campo da educação. No mais, são programas propostos pelo Ministério da Educação (MEC) para os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti). Ainda assim algumas licenciaturas, em especial, a Integrada em História e Geografia, tem tido pouca participação nos projetos aprovados nos programas. Dos editais publicados entre os anos de 2011 a 2017, e pesquisados para esta tese, houve cinco projetos aprovados, três orientados para a educação ambiental, um para a Geografia cultural e um para as questões ambientais. Ressalta-se que, nos anos de 2012 e 2015, não houve inscrição de propostas de Geografia.

Ao conversar com os docentes sobre as razões da baixa procura pelos programas de fomento à pesquisa, eles justificam que os critérios de seleção focam em outros campos do conhecimento, como ciências exatas e naturais, e afirmam que não se sentem contemplados em suas pesquisas pelos programas citados. Todavia, os professores sentem a necessidade de editais de pesquisa que contemplem as especificidades das licenciaturas, para as quais existem programas especiais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa de Licenciaturas (Prolicen) e o Pibid. No PPC, no entanto, os docentes apresentam uma visão de pesquisa para o curso:

Entende-se que a pesquisa é um elemento indissociável da formação intelectual autônoma e crítica do professor. Faz-se necessário, nesse sentido, o estímulo à compreensão da produção do espaço no contexto histórico da região “vista de dentro”, ou seja, capaz de percebê-la a partir das suas especificidades, rompendo com as análises em torno do eixo centro-periferia. Os discentes e egressos do curso, portanto,

poderão contribuir também decisivamente no desenvolvimento da pesquisa histórica e geográfica da região. (PPC, 2015, p. 15).

Encontra-se, no PPC, a referência à pesquisa como elemento que promove a formação autônoma, crítica e intelectual do professor. O texto atenta para a promoção de um olhar científico intrarregional em contraposição à produção de pesquisa externa à região. Enfim, acredita-se que as pesquisas “de fora” da região e sobre a região são necessárias para provocar um estranhamento no pesquisador. Aguçar o olhar do pesquisador local, principalmente na Geografia, em termos de escala, deve-se considerar a relação entre local e global e, logo, considera-se relevante a inclusão do professor em formação em processos de pesquisa.

Merecem destaque as argumentações que mostram a busca por sedimentar uma proposta de pesquisa para uma universidade recém-criada e para os cursos, em especial para a licenciatura em Geografia, que constitui um vasto desafio, como asseveram Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Essas autoras (2009, p. 99) alegam que

[...] diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias de ensinar a ensinar. A pesquisa pode ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino de Geografia.

Essa articulação entre ensino e pesquisa desejada pelas autoras na formação do professor de Geografia não foi visualizada no PPC em estudo. A proposta de pesquisa é apresentada, de forma geral, como um componente da formação. Embora o Projeto exponha claramente a conexão com a prática e com o ensino, ele não mostra detalhes de como a pesquisa deverá desenvolver-se no curso. Nesse sentido, a proposição de Khaoule e Souza (2013, p. 93) contribui com sugestões de como envolver a pesquisa na formação do docente de Geografia, como exposto:

[...] Assim, a pesquisa na formação do professor de Geografia deve ocorrer no contexto do ensino dessa disciplina na escola. Isso por considerar que os métodos de pesquisa para objetos dessa natureza possuem metodologias próprias e que, na atualidade, têm promovido interessantes conhecimentos sobre a Geografia Escolar. Para tanto, é primordial uma ideia de pesquisa que seja propícia às práticas escolares e que possa desenvolver o ensino da Geografia na escola.

O contributo dessa argumentação está em vincular a pesquisa na formação do professor às práticas escolares e promover o desenvolvimento do ensino de Geografia na escola. Os autores ressaltam que a natureza da pesquisa exige métodos particulares em consonância com

as temáticas da Geografia Escolar. Alia-se a essa perspectiva um exercício de pesquisa em conformidade com as práticas escolares, isto é, para a elaboração desse texto sobre pesquisa na formação de professores, partindo do sentido que o conceito adquiriu – sinônimo de professor reflexivo/pesquisador –, deve-se atentar para a preocupação de Miranda (2012). Dentre os argumentos defendidos em relação ao cuidado com o sentido que o termo “professor reflexivo” adquiriu tem-se:

Do ponto de vista da discussão sobre formação do professor, a filiação acrítica à abordagem do professor reflexivo/pesquisador, ao fazer corresponder teoria e prática, conhecimento sistematizado e senso comum, acaba contribuindo para estabelecer a prevalência da prática sobre a teoria e do senso comum sobre o conhecimento sistematizado. Fortalecendo uma ideia de contraposição entre conhecimento acadêmico e o conhecimento do professor prático que deveria orientar essa formação. (MIRANDA, 2012, p. 140).

A proposta de formação do professor como profissional reflexivo/pesquisador levou à crítica de Miranda (2012) relacionada a atrelar a abordagem à “filiação acrítica”. Dessa forma, compromete a real compreensão do termo e, assim, poderá desencadear ou fortalecer as dicotomias presentes na formação docente. Contudo, a assertiva da autora deve servir para encaminhar posições firmes sobre a formação do professor reflexivo/pesquisador, que não deve ser construída com novas oposições, como a já citada “prevalência da prática sobre a teoria”. Igualmente, acredita-se que o limite para impedir a formação do professor pesquisador centrado na prática é o nível de reflexão que este deverá realizar. Isso visto que, se a reflexão acontecer com plenitude no conjunto do fazer docente, o uso desviado que o termo pode sofrer não comprometerá o processo de formação do professor pesquisador crítico-reflexivo. Ao refletir, o professor reconstrói a prática e o arcabouço teórico que a fundamenta e, assim, cria a possibilidade de impedir a desvalorização do conhecimento sistemático e o empobrecimento da teoria.

Portanto, como meio de embasar as concepções sobre formação docente que permitam, por meio da práxis, a reflexão sobre os conhecimentos docentes, traz-se a concepção crítico-reflexiva como base de construção de uma profissionalidade docente.

## 2.4 Formação inicial de professores e as contribuições da teoria crítico-reflexiva

As reflexões aqui propostas, surgiram, inicialmente, das discussões suscitadas em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação: Formação de Professores.<sup>8</sup> No decorrer das aulas, os textos provocaram reflexões sobre a formação de professores, mais especificamente no tocante à concepção crítico-reflexiva. Ficou evidenciada, então, a amplitude que a reflexão adquire ao construir um exercício de pensar e encontrar soluções, bem como provocar debates e promover, de forma coletiva, a busca por soluções de problemas característicos da educação, como a formação inicial, objeto de pesquisa desta tese de doutorado, cujo tema foi selecionado para desenvolver este texto. Iniciou-se com as referências bibliográficas da citada disciplina (DUARTE, 2010; LIBÂNEO, 2008; MARCELO GARCÍA, 1998; PIMENTA, 2012; PIRES, 2012) e com outros referenciais de estudo desenvolvidos para a tese. Atenta-se para o fato de que a concepção definida para defender uma formação inicial crítico-reflexiva pauta-se na práxis como cerne do processo de formação. A experiência desta pesquisadora como professora e como formadora de professores, e a análise dos processos sociais, políticos e econômicos que geram medidas e, conseqüentemente, mudanças no cenário educacional nacional, foram elementos que motivaram a preferência pela concepção crítico-reflexiva.

Esse debate acerca da concepção crítico-reflexiva (GHEDIN, 2012; LIBÂNEO, 2012) e o conceito de práxis como objeto de ação e de reflexão concomitante, salienta, portanto, o meio para realizar uma reflexão que afete a prática do professor ao coletivo que está inserido, no âmbito social, político e profissional.

A leitura direcionou-se para autores que trabalham com as respectivas temáticas, selecionados de acordo com as concepções compartilhadas pela autora, tais como: a profissionalização docente (IMBERNÓN, 2002); a concepção crítico-reflexiva (LIBÂNEO, 2012); a formação de professores (NÓVOA, 2002; PIMENTA, 2013); a formação de professores em Geografia (CAVALCANTI, 2008; LOPES, 2010; PIRES, 2009; SOUZA, 2009); e a formação docente como *continuum*/contínuo (MARCELO GARCÍA, 1992; MIZUKAMI, 2010). Entende-se a formação inicial como um processo contínuo e que a concepção crítico-reflexiva pode contribuir para uma melhor formação, com mais autonomia para o professor e capacidade de refletir e elaborar novos conhecimentos. Deve-se avançar, mas não como um mero discurso nos cursos de formação de professores, e sim como uma prática efetiva.

---

<sup>8</sup> Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no semestre 2015/2.

A formação docente tornou-se, na contemporaneidade, um grande foco de debate acadêmico devido a uma série de indagações teóricas e educacionais que envolvem críticas aos modelos vigentes de formação de professores. É comum, nesse debate, isolar a formação de professores dos demais componentes de natureza social, política e econômica que exercem grande influência sobre os modelos vigentes. Observa-se, ainda, o mesmo princípio ao tratar da temática docente quando se conduz a uma análise generalista sobre os processos educacionais no Brasil, especificamente quanto aos baixos índices apresentados pelos alunos em instrumentos avaliativos como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nesse tipo de avaliação, que se baseia em resultados quantitativos, atribui-se um peso negativo aos professores, responsabilizando-os pelo insucesso da escola.

Ao indagar sobre esse atribuir aos docentes a causa dos resultados negativos das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), Charlot (2013, p. 99) adverte que “[o] professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos”. Portanto, suscita a necessidade – de forma emergencial por parte da sociedade, de instituições competentes e profissionais da educação – de ações que venham a superar essa contenda e a contribuir com propostas eficazes, capazes de possibilitar a superação de uma formação criticada exaustivamente e tida como causadora de uma educação escolar que não condiz com a realidade de crianças, jovens e adultos que frequentam a escola (NÓVOA, 2002; PIMENTA, 2013).

Em vista disso, objetiva-se discutir sobre a formação inicial tendo a concepção crítico-reflexiva como meio de superar as dicotomias na formação de professores, como, por exemplo, exceder a racionalidade técnica, acrescentando-se que a concepção crítico-reflexiva ultrapassa o fazer docente e cria um princípio de reflexão profissional e cidadã. Nesse sentido, concebe-se a formação de professores na mesma perspectiva de Marcelo García (1989) e Mizukami (2010, p. 13), ou seja, “como um *contínuo*, um processo de desenvolvimento para a vida toda”, não visto de forma fracionada, apenas em etapas estanques e dicotômicas: formação inicial e continuada. Deve-se ressaltar, como complemento a esse pensamento sobre formação de professores, o reconhecimento de que esse “*continuum*” é constituído por momentos.

Marcelo García (1999, p. 25) define, de acordo com Feiman (1983), quatro fases no processo de formação do professor, a saber: a) fase de pré-treino: relaciona-se às experiências vividas anteriores à formação inicial; b) fase da formação inicial: aquisição de conhecimentos pedagógicos e específicos; c) fase de iniciação: primeiros anos de exercício profissional; d) fase de formação permanente: refere-se à realização de atividades profissionais ou de estudo desenvolvidos pelo professor individualmente ou pelas instituições. São momentos distintos,

no sentido de estágios e intencionalidades, mas que se integram e formam esse *continuum* no fluxo entre os diversos períodos, conhecimentos e práticas que constituem a formação do professor. Dentre elas destaca-se a fase da formação inicial, de grande significado, por ser a propulsora da formação e aquela à qual os demais momentos complementam e com a que dialogam posteriormente no processo acumulativo.

#### *2.4.1 Considerações sobre a concepção crítico-reflexiva e as contribuições para a formação docente*

Ao prosseguir a argumentação sobre formação de professores, incluem-se nessa demanda as concepções que fundamentam a formação docente. Entre os modelos reconhecidos nos currículos há os que se fundem na técnica, outros na prática, e, mais recentemente, introduziu-se a reflexão como meio de conduzir uma formação que vise a crítica e a transformação social ou, ainda, no sentido de permitir ao professor um exercício de buscar autonomia política, teórica e prática.

Nesse sentido, um dos aspectos a se destacar é a valorização da reflexão sobre a prática como cerne da formação docente, defendida por vários diversos autores (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2006; LIBÂNEO, 2012; NÓVOA, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; PIMENTA, 2012), cujo lastro teórico contribui para o entendimento do que vem a ser o profissional reflexivo. Esse entendimento é reafirmado por Imbernón (2006, p. 39) quando ressalta que

[o] processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, **o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente**, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (Grifos nossos).

No entendimento de Imbernón (2006), as reformulações nos currículos de formação de professores devem levar em consideração a centralidade da reflexão sobre a prática e os princípios que a norteiam, bem como a conjuntura social e política na qual a prática foi elaborada, com o objetivo de propiciar a aquisição da reflexão no desempenho da docência e de demais atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. A respeito da “reflexão”, merece destaque o pensamento de Pérez-Gómez (1992, p. 102) com a seguinte definição: “[a] reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas,

interesses sociais e cenários políticos”. Desse modo, a reflexão a ser exercida na prática docente está para além do cunho subjetivo, voltando-se ao refazer do ofício pedagógico, posto que outro princípio está em desuso, o de reavaliar a prática como exercício sócio-político-didático-pedagógico, em consonância com o movimento dialético.

Essa proposição de reflexão sobre a prática é uma das diferentes concepções sobre formação docente. Sobre esse assunto, Pérez-Gómez (1992, p. 96) distingue os seguintes modelos de formação de professores: o modelo da racionalidade técnica; o da racionalidade prática;<sup>9</sup> reflexão na ação; o reflexivo e artístico de formação de professores. No entanto, deve-se observar que cada um desses modelos de formação docente se orienta por correntes científicas que, em determinados momentos, priorizam conceitos de currículo, escola ou ensino (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 95). Entre eles, enfatiza-se, há uma orientação para a técnica, ou para a prática ou para a reflexão, aspectos que os norteiam. Portanto, não se pode tomar somente esses três elementos como referência única para a análise da formação de professores, pois há uma complexidade que os ultrapassa. Mesmo com a grande contribuição de Pérez-Gómez (1992), é preciso lembrar que a análise que deve fundamentar os cursos de formação de professores deve sobrepor-se à racionalidade da técnica ou da prática.

Ao reportar as tendências teóricas fundamentadoras dos modelos de formação docente que permeiam a atualidade, observa-se a constante presença do conceito de **reflexão** persistindo entre os modelos. Marcelo García (1992, p. 59) alerta sobre essa questão: “[a] sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como estruturador”. A reflexão, dessa forma, revestida em diferentes abordagens ideológicas, ganha notoriedade na orientação curricular nos cursos de formação de professores. A ascensão da reflexão como ponto consonante com a formação do professor decorre, na contemporaneidade, do exaustivo uso desse conceito em modelos centrados na racionalidade técnica, bem como em modelos pautados na racionalidade prática, segundo Contreras (2012) e Pérez-Gómez (1992).

Deve-se frisar, nessa questão em debate, o princípio de entendimento de que a reflexão é um processo coletivo, como proposto por Pimenta (2012). O aceite dessa proposição nesta pesquisa desenha um ponto de vista que vai se elucidando ao longo do texto. Entendê-la como processo coletivo pressupõe uma ação que se desenvolve entre os pares, nos espaços de ensino e nos de discussão profissional. Afinal, adota-se uma concepção de reflexão que se configura em uma concepção crítico-reflexiva, onde a práxis é entendida como reflexão/ação dialética do

---

<sup>9</sup> Nessa concepção, a escola, e não a universidade, seria o *locus* ideal de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação (SILVA, 2017, p. 11).

pensar sobre a realidade e os processos de ensino e a pensar sobre o próprio pensar (LIBÂNEO, 2012, p. 83). Assim, se conduz a superação da racionalidade técnica para a autonomia docente ao buscar a reflexão crítica frente ao contexto social também no sentido de avançar na transformação da prática pedagógica e permitir condições de construir mecanismos que possam contribuir para a melhoria da realidade vivida.

Para consolidar ainda mais a postura argumentativa aqui desenvolvida, recorre-se à proposição de Libâneo (2012) ao discorrer sobre as capacidades necessárias para a reflexividade crítica:

A necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2012, p. 83).

Mizukami (2010) destaca, contudo, que ao adotar o conceito de reflexão o professor não deve torná-lo hegemônico a ponto de submeter sua rotina à reflexão, e sim encontrar um ponto de equilíbrio que permita dimensionar o momento de realizar a reflexão, como ela própria afirma:

[...] empregá-lo não significa que o professor estará refletindo sobre tudo, ininterruptamente, pois sempre haverá grande dose de rotina em sua atividade. Ele deve buscar o equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento, não se entregando a modismos, mas decidindo conscientemente o caminho a seguir como professor que constrói sua própria prática de forma reflexiva. (MIZUKAMI, 2010, p. 18).

A prática reflexiva no processo de formação do professor deve contribuir também para seu processo de profissionalização, consubstanciado pela prática social, o que proporciona a capacidade de problematizar sobre o trabalho docente, de construir posicionamentos sobre a situação da educação escolar e de produzir conhecimentos (MARTINS, 2010). Para complementar essa questão, acrescenta-se o pensamento de Imbernón (2006, p. 15), para quem “[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo é abrir caminho para uma verdadeira **autonomia**” (grifos do autor). A emancipação do professor é realizada pela práxis e pelas dimensões políticas, ideológicas e culturais que a envolvem. Acrescenta-se, ainda, como reflexo, uma transição do professor reflexivo para a identidade de um docente como intelectual crítico e reflexivo (GHEDIN, 2012; GIROUX, 1997; PIMENTA). Partilha-se, assim, do pensamento dos respectivos autores sobre modelos de formação docente que apostem na reflexão como ponto fulcral.

Tendo em vista a reflexão crítica como concepção de formação de professor é necessário que essa reflexão subsidie a busca pela melhoria de um modelo formativo docente que supere os citados problemas recorrentes na formação inicial. Entretanto, pensa-se que, para alcançar uma proposta de formação docente que dialogue com o tempo no qual está inserido e com as demandas da sociedade para a educação, a reflexão deve permear também a ação dos professores formadores de professores. Para que haja construção de uma prática reflexiva, é fundamental que os professores formadores a exercitem em suas rotinas entre a docência e a pesquisa. Caso contrário, a prática crítico-reflexiva como discurso, disposta nos projetos de curso de formação, não conseguirá fomentá-la entre os futuros professores. Reitera-se que essa concepção de formação de professores precisa acontecer nos cursos não com posturas isoladas ou em sustentações teóricas no corpo do texto dos PPCs, mas sim como postura ética e profissional para que se dinamizem os cursos de licenciatura, como um viés que transita entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Para concluir a discussão sobre formação de professores, é necessário reportar às discussões sobre a centralidade do conceito de reflexão presente nos atuais modelos de formação a serem acolhidos e problematizados nas instituições de ensino superior, principalmente a respeito da clareza, das contradições e das contribuições do modelo, ou seja como estão organizados os currículos de formação docente, as concepções teóricas e epistemológicas defendidas e, principalmente, qual o significado de reflexão presente. São esses os cuidados a serem contemplados nos projetos de formação docente para propiciar o princípio de uma reflexão crítica desde a formação inicial até a formação continuada.

Enfim, admite-se também que existem diversos modelos de formação docente em prática nas instituições públicas e privadas no País, que representam práticas de sucessos ou tentativas infrutíferas, sempre acreditando em uma busca por um arquétipo que subtraia os vícios recorrentes nos modelos de formação de professores. Dessa forma, considera-se que as políticas direcionadas para a formação do professor, bem como as reformas exigidas na atualização dos currículos, muitas vezes fracassam por não representarem o pensamento da maioria dos sujeitos envolvidos na discussão sobre formação de professores ou simplesmente não representam a realidade da maioria dos cursos e dos professores. Do mesmo modo, deve-se levar em consideração os contextos sócio-histórico e político da época, pois refletem propositivas encontradas nos modelos de formação docente. Considera-se relevante, então, a reflexão e a práxis para a construção de uma nova postura crítica capaz de redefinir e elaborar novas práticas pedagógicas e ações eficazes no meio social (CONTRERAS, 2012; LIBÂNEO, 2012), apostando no professor e na autonomia docente.

Assim, esta seção tratou da formação do professor de Geografia e da experiência em Licenciatura Integrada em História e Geografia, tendo sido analisados os princípios que regem o PPC de maneira a mostrar o perfil do profissional em formação. *A posteriori*, aborda-se a temática da concepção crítico-reflexiva e suas contribuições para a formação docente como condição para formar um professor que possa refletir e reconstruir sobre os conhecimentos docentes.

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E ESPECÍFICO**

Esta sessão apresenta discussões sobre o lugar como referência na formação docente e na formação do aluno. Ele aborda como conteúdo representativo do lugar a cidade e suas correlações, pensadas como um eixo do conhecimento docente. Nesse contexto, sobre o conhecimento docente, centra-se na teoria de Shulman (2005a, 2005b), em como ele é elaborado, com destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo. Encaminha-se, então, o debate para o raciocínio pedagógico e para os conhecimentos substantivos e sintáticos.

#### **3.1 O ensino do lugar como referência do conhecimento do aluno e do professor**

Várias são as contribuições, para pensar a formação docente, de modelos curriculares, sobre os conhecimentos ou saberes da docência, sobre concepções teórico-metodológicas de formação. Assim, o momento exige cooperação e reflexão para produzir novas perspectivas e contribuições para a formação docente. Todavia, como meio de reger a formação docente, as DCNs (2015) centram os eixos articuladores da formação docente nos seguintes fundamentos: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho como princípio educativo de formação profissional e pesquisa como princípio cognitivo e formativo. Em razão disso, entre as licenciaturas surge a formulação de interrogações sobre a formação docente: deve-se saber ensinar ou conhecer os conteúdos específicos? Ao partir desses dois temas nucleares das licenciaturas propõe-se um diálogo com Marcelo García (1999, p. 28-29), que esboça sete princípios para a formação docente: 1) concebe a formação como um contínuo – um processo constante; 2) relaciona-se a integrar a formação a um processo de mudança e desenvolvimento curricular; 3) conexão entre organização da escola e formação de professores; 4) a formação pedagógica do professor e a sua integração aos conteúdos acadêmicos e disciplinares; 5) integração entre teoria e prática; 6) versa sobre a formação teórica do professor e o sétimo princípio que é o da individualização, salienta, então, o princípio da individualização, pois aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos, sendo necessário considerar características pessoais, cognitivas, relacionais do professor (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29). Esse parâmetro de comparação entre os eixos preconizados pelas Diretrizes (2015) e os princípios ditos por Marcelo García (1999) sobre a formação do professor provoca interrogações a respeito de quais ideias devem fundamentar a formação de professores.

Os aportes significativos para pensar a formação docente, como formulado por diversos autores (ARCE, 2001; DUARTE, 2003; FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998; LIBÂNEO, 2012; NÓVOA, 1991; PIMENTA, 2012), adiciona-se a produção em Geografia (CALLAI, 2011; CAVALCANTI, 1998) sobre conteúdos geográficos, como princípios teóricos e pedagógicos para a formação docente em Geografia. Dentre os conceitos científicos que poderão ser colocados em articulação com as experiências vividas pelos alunos está o de lugar, ou seja, lugar é um conceito que proporciona pensar geograficamente e possibilita um ensino significativo para o aluno.

O lugar, por um lado, representa o *lócus* experienciado pelo aluno, que deve ser considerado pelo professor. Mas, por outro lado, trata-se de um conceito científico que ajuda a realizar a análise geográfica dos fenômenos. Assim, estudar o lugar permite a atribuição de sentido à realidade do aluno, mas com significado geográfico para os elementos e objetos presentes no lugar. Portanto, o lugar é uma referência para sistematizar o conhecimento específico da Geografia com a compreensão do vivido em um processo que encaminhe para a formação cidadã.

Importa destacar que o lugar pode ser visto como espaço imediato para construir conhecimentos e elaborar um raciocínio que viabilize desenvolver a Geografia escolar. Nesse sentido, Pires (2013, p. 70) coloca como um desafio para a formação inicial em Geografia o tornar o curso significativo para o futuro professor, e considera “[...] o lugar de vivência dos alunos como referência da formação docente, na expectativa de encontrar sentido no processo formativo, seja para a vida cotidiana, seja para o exercício da profissão”. Cabe salientar que anteriormente à proposição de Pires (2013), Cavalcanti (2014) e Callai (2013) contribuíram com o debate ao colocarem o lugar em uma posição de destaque, considerando-o eixo orientador para a formação docente em Geografia.

Peracini Bento (2013, p. 229) adverte, por sua vez, sobre uma constatação encontrada em sua tese referente à pequena referência concedida ao estudo do lugar na educação básica: “[...] As práticas não escolares (do cotidiano), que possibilitam aos jovens escolares a construção de um saber sobre o lugar na cidade, não estão sendo valorizadas no ensino de Geografia em sala de aula como poderiam”. Portanto, o resultado encontrado por essa autora acaba por suscitar a vontade de buscar meios para potencializar o estudo do lugar na formação de professores de Geografia e na Geografia escolar. Como Pires (2013), Peracini Bento (2013) também assegura a relevância do lugar no ensino de jovens escolares e, por fim, ela defende o lugar como um ensino mais significativo para o aluno, como avalia:

[...] eles constroem suas espacialidades de maneira específica, e estas devem ser consideradas no ensino, uma vez que representam aspectos de condição de vida, transporte, acessibilidade, mobilidades, escolhas e práticas religiosas, escolhas de lazer e diversão. Assim, se o professor possui um conhecimento básico sobre seus alunos o encaminhamento metodológico de suas aulas, relacionado à vivência de seus alunos, pode potencializar uma mediação capaz de conduzir um ensino mais significativo. (PERACINI BENTO, 2013, p. 231).

Ao chamar atenção para o ensino do lugar na educação básica, volta-se a questionar a formação do professor de Geografia em curso, perguntando: essa formação ofertada nas diversas IES potencializam o ensino do lugar como espaço de referência do aluno? Defende-se que, na formação inicial do professor de Geografia, o lugar, enquanto conceito científico, deve estar entre os conhecimentos específicos para, a partir dele, dialogar com o professor em formação. Pires (2013, p. 71), a respeito dos conhecimentos que precisam ser considerados na formação do professor de Geografia, afirma que os docentes articulam o conhecimento “assegurando o estabelecimento do encontro/confronto do conhecimento empírico com o conhecimento científico em sala de aula”. Dessa forma, os sujeitos envolvidos, professores e alunos, conseguem desenvolver um pensamento conceitual geográfico, transformando o lugar como propulsor da análise espacial. Nesse sentido, Pires (2013) compartilha com Cavalcanti (2011) a ideia de considerar o lugar do aluno como orientação para a formação em Geografia:

[...] a consideração do lugar do aluno como referência permanente e essencial para que diferentes espacialidades “aprendidas” por ele ao longo do seu curso possam resultar em novas formas de ver o mundo, novas perspectivas de se relacionar com o mundo, nas diferentes escalas de análise. (CAVALCANTI, 2011, p. 8).

Como referendado por Cavalcanti (2011), o estudo do lugar criará possibilidades de fomentar posturas frente à realidade, de conhecê-la e de acolher os conhecimentos vistos na universidade. Dessa forma, a construção do conhecimento geográfico terá prosseguimento na escola, mas não mais seguindo a tradicional separação entre o conhecimento acadêmico e o escolar (CAVALCANTI, 2011).

Retomam-se os princípios defendidos por Marcelo García (1999) para a formação de professores e a compreensão de Cavalcanti (2011), Peracini Bento (2013) e Pires (2013) acerca do lugar como elemento potencializador para a formação de professores de Geografia, o qual permitirá à formação inicial a proximidade com a Geografia Escolar. Sendo assim, elimina-se a criticada distância entre quem forma (universidade) e quem recebe o professor para trabalhar (escola). Foi permitido analisar, nessa sessão, que há muitas divergências entre as propostas para a formação inicial de professores no âmbito geral, mas na Geografia encontra-se consolidado um encaminhamento voltado para o ensino dos conceitos geográficos,

especialmente do lugar como forma de superar as fragilidades e possibilitar uma formação em Geografia com identidade profissional.

Como complementação desse argumento, nos parágrafos posteriores discute-se a concepção de lugar defendida para desenvolver o conhecimento docente.

### **3.2 O lugar como conhecimento docente**

Deseja-se desenvolver uma proposta em que o lugar assuma uma dimensão teórica conferida por autores que possuem concepções próximas entre si. Esses autores foram selecionados por acreditar-se que a dimensão concebida ao conceito se adéqua ao entendimento do lugar, a suas problematizações, escalas de análise, seus sujeitos, sua identidade e a perspectiva de um conceito que propicie à formação de professores uma base teórica.

Como foi eleito como um dos pontos de articulação do conhecimento para a formação de professores de Geografia, selecionaram-se concepções de lugar para explicitar a perspectiva que se pretende alcançar. A princípio, por entender que os lugares estão conectados em uma escala global, se faz necessário trazer o pensamento de Santos (1994), para o qual ele é o encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, sob a racionalidade do lucro e a tríade capital-trabalho-tecnologia. A ideia de Santos (1994) é atual para compreender a dimensão do lugar, que não cabe apenas na extensão física, em sua interconexão com outros locais, mas se expressa em formas e meios diferenciados, tanto trocas econômicas quanto culturais.

Nesse sentido, como categoria de análise poderá viabilizar um estudo pelos vários campos da Geografia, possibilitando ao professor uma das bases de reflexão capazes de visualizar os fenômenos sociais globais no lugar dos alunos para, dessa forma, dar-lhes tratamento científico. Ao seguir essa linha de análise por um conceito de lugar sob um olhar dialético volta-se, novamente, a Santos (2005, p. 218), que trata de sua composição e mescla sujeitos e organizações, entendendo-o como “um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum”.

Como fragmento do espaço, o lugar apresenta as mesmas contradições e conflitos, mas também pode-se contar com as redes de solidariedade nele organizadas, como pensado aqui. Pelo prisma do capitalismo, expressa relações desiguais entre os sujeitos e, também, destes com as instituições, ou seja, mesmo como um fragmento do entorno da morada, reproduz a lógica do sistema econômico. Logo, para perceber, refletir e agir sobre as relações projetadas a respeito do lugar pode-se trilhar pela afirmação de Santos (2005, p. 161) ao finalizar uma análise sobre ele e sua constituição: “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a

consciência do mundo, obtida através do lugar”. Novamente, o autor (1994, 2005) chama a atenção para as escalas e a compreensão da relação lugar-mundo.

Assim, para prosseguir a interlocução com a formação do professor de Geografia e o estudo do lugar observa-se que o lugar pode ser a cidade, bem como o rural (MOREIRA; HESPANHOL, 2007), contribuição que traz os bairros rurais como constituição de lugar, pela identidade, pelas relações de sociabilidade e reciprocidade. Por conseguinte, isso cabe na formação de professor de Geografia – o lugar, urbano ou rural, analisado pela Geografia propicia um cenário com sujeitos e relações de trabalho e de produção que se reconstroem de acordo com os interesses que o global reverbera no local.

Esse é o entendimento de Santos (1994, 2005) sobre a leitura do mundo presente no lugar e a respeito dos sujeitos e da correlação de forças exercidas pelas instituições. Esse entendimento proporciona ao professor de Geografia um repertório diversificado. Nesse sentido, torna-se pertinente o professor conhecer e correlacionar os elementos descritos pelo autor espalhados pelo lugar, reconhecê-los e identificar suas funções e formas no cenário citado, o que lhe possibilitará tornar-se completude do conhecimento científico e lhes dará atributo entre teoria e plano da realidade. Esse entendimento provoca, então, um autorreconhecimento do lugar, “uma consciência do mundo e do lugar” (SANTOS, 2005, p. 30). Um estudo do lugar deverá ecoar na Geografia Escolar, especialmente ao acreditar nos pensamentos de Marcelo García (1999) e Mizukami (2010) sobre a formação inicial, cuja prática recebida pelo aluno será por ele reproduzida como professor.

Outra compreensão de lugar que contribui para essa discussão é a de Massey (2000, 2009). Massey (2000, p. 177-178) adverte sobre rupturas atuais que contradizem lugares “habitado[s] por comunidades coerentes e homogêneas”, e ainda completa que “lugar e comunidade raramente tem coincidido”; comunidades existem sem dividir o mesmo lugar, podem estar em rede e necessariamente não precisam estar no mesmo lugar. Outro ponto destacado pela autora é o fato de que em um lugar existem várias identidades. Mais adiante, Massey (2000, p. 184) completa: “o que dá a um lugar sua especificidade não é uma história longa e internalizada, mas o fato de que ele se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num *locus* particular”. Ela considera as estruturas externas com mais intensidade para definir a especificidade do lugar:

[...] a globalização (na economia, na cultura ou em qualquer outra coisa) não acarreta simplesmente a homogeneização. Ao contrário, a globalização das relações sociais é uma outra fonte (da reprodução) do desenvolvimento geográfico desigual e, assim, da singularidade do lugar. (MASSEY, 2000, p. 185).

Então, a particularidade do lugar não é definida por sua história, assim como ele não apresenta uma única identidade. Para Massey (2000), o lugar comporta várias identidades, bem como os efeitos da globalização sobre os lugares provocam a desigualdade entre eles, e nesse contexto de ação de forças externas agindo sobre os lugares afloram-se suas especificidades. Desse modo, essa especificidade de um lugar se define da forma como ele é desenhado pela globalização no que tange à economia, à política, à cultura e às relações sociais. Cabe ressaltar, portanto, que o lugar é plural, de uma pluralidade de identidades que expressa seus vínculos com o global e, nesse sentido, Massey reconhece o global como contido no local.

Ao analisar a concepção de lugar pelo olhar da Geografia crítica, nota-se a presença de convergências e divergências entre os teóricos. Como convergência, os autores analisam o lugar a partir da globalização. Para explicitar outros pensamentos sobre o lugar, Carlos (2007a) integra-se ao debate estabelecendo um paralelo com a globalização e as influências sobre as particularidades do lugar, como define:

[...] a globalização materializa-se concretamente *no lugar*, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades. (CARLOS, 2007a, p. 14).

Como pensado por Carlos (2007a), o lugar se interliga com o mundial, o local carrega a linguagem e a expressão do cotidiano, mas não se distancia do mundial; mesmo diante dessas influências o local não se desfaz de suas particularidades. O local e o mundial apresentam-se como um híbrido, redefinido constantemente e, nesse jogo de forças, o local consegue manter suas características. No entanto, o entendimento do pensamento de Carlos (2007a) se completa com a afirmação a seguir:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela **tríade habitante - identidade - lugar**. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 2007a, p. 17).

Uma referência de lugar para Carlos (2007a) é a cidade, na qual se pode perceber a tríade relacionada: habitante-identidade-lugar. Segundo essa autora (2007a), o local é o plano do vivido, do tocado, do usado. Assim, pensa-se a cidade pela densidade das relações mantidas com os sujeitos. Souza (2013, p. 127), porém, concebe o lugar sob outro prisma e questiona a

relação escalar com o lugar, principalmente a escala local, se é forte o suficiente para definir o local. Relaciona poder e lugar a partir das identidades de grupos sociais presentes que se sobrepõem como expressão do lugar e, logo em seguida, realiza a seguinte ponderação:

[...] no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significados [...]. (SOUZA, 2013, p. 115).

Por fim, Santos (1999, 2005) Massey (2000), Carlos (2007a) e Souza (2013), seguindo a ordem de análise, subsidiam o teor que o conceito de lugar ganhou na Geografia crítica. O sentido e o significado atribuído ao lugar denotam o cuidado dos autores em tecer um conceito que colocasse em evidência as amarrações, o conteúdo, o que o cerca, o que o define, processos internos e externos, todos elementos considerados para projetar concepções com a mesma matriz teórica. Contudo, eles se distanciam em alguns momentos, principalmente em relação à(s) identidade(s) do lugar, bem como a especificidade é conferida por fatores internos ou externos ao lugar.

Entretanto, volta-se à questão tratada nos parágrafos anteriores: como o conceito de lugar poderá “transitar pela” formação de professores de Geografia, dar-lhe sentido para as argumentações nas concepções e, ao mesmo tempo, reconhecê-las no futuro próximo, na prática da Geografia escolar? O lugar poderá reverter-se na cidade e como enfoque analítico do conhecido; ademais, o empírico será capaz de subsidiar a formação de professor de Geografia e franquear o deslocamento de uma formação centrada exclusivamente na ciência para permitir o encontro/confronto com a experiência.

Resumidamente, neste tópico, trabalhou-se o lugar sobre a perspectiva teórica da Geografia crítica por acreditar em seu potencial para analisar as diversas problematizações que o afetam na atualidade. Nesse sentido, segue-se para abarcar a cidade como derivada do lugar e eixo do conhecimento pedagógico do conteúdo.

### 3.3 A cidade como eixo propulsor do conhecimento pedagógico do conteúdo

A cidade, como conhecemos hoje, é criação da modernidade, exaltada nos escritos modernistas de Mario de Andrade (1976), como em “Pauliceia Desvairada” e “Lira Paulistana”, que mostram uma São Paulo tomando contornos urbanos, das desigualdades e injustiças sociais presentes na cidade. Por sua vez, nas poesias de Baudelaire (1995), retrata-se uma Paris moderna, os lugares incomuns da cidade, a vida cotidiana dos parisienses. Em Walter Benjamin (1989, 2000), sente-se uma contestação da cultura urbana que vai tomando a cidade, das diferenças espaciais que ela passa a apresentar. Cidades como São Paulo, Paris e Berlim, observadas e retratadas por poetas e historiadores, expressam um período em que a Revolução Industrial imprimiu às cidades seu ritmo e revelou uma paisagem característica das novas relações econômicas e da função que cabia a elas naquele momento. Atenta-se para o fato de que São Paulo emerge na modernidade posterior, bem como as cidades de Paris e Londres. Ilustra-se São Paulo para aproximar os leitores de uma cidade experienciada, conhecida, para, então, conectar-se com as demais cidades brasileiras, pela hierarquia econômica, política e cultural que exerce.

Como descrito, compreender a cidade é também provoca inquietações em momentos diversos e continua a ser objeto de investigação entre os diversos campos do conhecimento. Além disso, apresenta-se como um eixo de formação do professor, como um conhecimento específico que compõe o conhecimento pedagógico do conteúdo na abordagem de Shulman (2005a, 2005b). No entanto, a cidade como conteúdo específico da Geografia ganhou contribuições diversas, o que tornou a Geografia uma referência nos estudos sobre cidade e urbano. Alguns autores que contribuíram para isso foram Pierre Monbeig (1957), com os estudos sobre sítio urbano, posição geográfica e função urbana, passando por Ab’Saber (1994), ambos fundamentais para o início da Geografia Urbana no Brasil, Milton Santos (1965), com aportes acerca da urbanização brasileira e conceitos criados para análise do espaço, que são empregados para investigar a cidade e o urbano: forma, função, estrutura e processo.

Para fins dessas considerações sobre o conceito de cidade, faz-se necessário distinguir o que é cidade e o que é urbano, pois é recorrente utilizar-se um como sinônimo de outro. Para Santos (1988), Léfèbvre (1991) e Cavalcanti (2008), o urbano é o abstrato, é o que dá sentido e natureza à cidade. É possível, portanto, perceber a interdependência entre os dois conceitos distintos, mas que conservam uma especificidade ampla à medida que são analisados em um processo de inter-relação.

Para Carlos (2007a, p. 12), pensar o urbano enquanto reprodução da vida em todas as suas dimensões remete a uma

[a]rticulação indissociável dos planos local/mundial – o que incluiria, necessariamente, as possibilidades de transformação da realidade (a dimensão virtual). Já a cidade permitiria pensar o plano do lugar revelando o vivido e a vida cotidiana através dos espaços-tempo da realização da vida.

Do ponto de vista de autores como Santos (1988), Léfèbvre (1991), Cavalcanti (2008) e Carlos (2007a), a cidade é um espaço geográfico, composto por objetos e ações. É a forma, o concreto, a materialização de determinadas relações sociais que se expressam no espaço, ou seja, a materialidade visível do urbano em uma relação espaço-tempo.

A cidade contém particularidades que somente hoje passamos a conhecer, definir e entender, como é destacado na assertiva de Léfèbvre (1991, p. 46):

A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estado, etc.), com sua história. Portanto, ela muda quando muda a sociedade no seu conjunto. Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações. A cidade depende também e não menos essencialmente das relações de imediatece, das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade (família, corpos organizados, profissões e corporações, etc.).

Para Léfèbvre (2001), a cidade é uma expressão da sociedade e entre ambas há uma forte relação. Esse autor fala de duas ordens presentes na cidade e que impõem um exercício de dinâmica nas mudanças, uma ordem distante que é exercida pelo poder jurídico-político, pelo poder das ideologias, e uma ordem próxima – que enrijecerá o poder coator, servirá como mediação e sustentará relações de produção e propriedade (LÉFÈBVRE, 2001, p. 52).

A cidade também é produto do modo de produção, pois ela expressa as relações de produção que acontecem no espaço e projeta a relação entre os grupos sociais na reprodução do capital, como assevera Cavalcanti (2008, p. 70): “Com base no entendimento de que a cidade é a expressão de um modo de vida, e de que esse modo de vida tem como sustentação um modo de produção, pode-se inferir que há uma racionalidade única, a do capital, que orienta esse modo de produção geral”. Torna-se significativo ressaltar que a cidade capitalista adquire características semelhantes, um urbano fragmentado, espaços com excesso de serviços para alguns sujeitos em detrimento de outros, que os recebem em condições precárias. Esse é o perfil de cidades que se encontram sob o modo capitalista de produção.

Para compreender a cidade não basta isolar os aspectos. Entender a cidade contemporânea requer articular tempo pretérito com a atualidade e, dessa forma, chegar a uma análise sobre as diversas manifestações do urbano. Carlos (2007a, p. 19) assevera que a cidade é pensada ora como “quadro físico, ora como meio ambiente urbano”, e em ambos os casos é ignorado “o conteúdo da prática socioespacial que lhe dá forma e conteúdo”. Segundo essa autora, o espaço revela o modo de vida que acontece na cidade, dito como prática socioespacial. Dessa forma, o espaço urbano é “a condição, meio e produto da ação humana – pelo uso – ao longo do tempo” e a cidade apresenta-se como acumulação de tempos e reprodução da vida social.

Portanto, a Geografia permite estudar a cidade e os processos urbanos com instrumentos teórico-metodológicos próprios, que revelam os níveis de urbanização das cidades, as redes que se formam e a função econômica, dentre outros. Pensar a cidade, então, é uma das práticas da Geografia e externa uma porção do espaço próximo dos grupos sociais, o lugar. Nesse sentido, ao buscar a dimensão que abarca um lugar, este pode ser a cidade. Por isso, conhecer o conteúdo da cidade, reconhecer a paisagem que ela apresenta, como aquilo que lhe é próprio, constitui as premissas do lugar. Sobre isso, Peracini Bento (2011, p. 73) completa:

A cidade, analisada como lugar, desempenha um papel único na vida das pessoas que habitam, pois ali elas têm laços, principalmente culturais, no que diz respeito ao modo de vida, ao modo de fazer as coisas, de se relacionar com a natureza e com o espaço vivido e, se toda essa relação não existir, esse lugar não terá significado para o indivíduo.

Desse modo, a cidade é o lugar imediato. Essa responsabilidade provoca, nos estudos de Geografia Urbana, a necessidade de compreendê-la enquanto referência do vivido. Assim, lugar e cidade adquirem uma conexão onde o vivido (LÉFÈBVRE, 2006, p. 66), é uma representação. Enfim, usam-se esses termos para mostrar a relação similar entre os conceitos lugar e cidade, mas adverte-se que se resguardam suas características intrínsecas, aproximando-se ambas para referendar, nesta pesquisa, o nexos existente entre elas. Porém, a linha de análise deste texto segue especificamente com a cidade e as possibilidades advindas de seu ensino.

Uma das primeiras imersões à respeito de cidade e ensino parte da ideia de que a cidade é educadora (CAVALCANTI, 2012, p. 74). Nessa ideia está a compreensão de que a cidade oferece uma série de aprendizagens como forma de expressar, em sua espacialidade, imagens e sinais, e, como conteúdo, educa, constrói valores e comportamentos.

A cidade pensada por Calvacanti (2012) possui uma escrita que vai sendo desvelada pelos grupos sociais que nela habitam. Pensa-se a cidade pela perspectiva educacional como

meio para promover a formação de alunos e professores, Contudo, isso requer entendê-la na amplitude de seu conteúdo, representado por símbolos, valores, identidades, modos de vida, os quais possibilitam ao aluno conhecer a sociedade e suas particularidades. Em suma, ela é entendida como lugar que educa e assegura, em consequência, uma formação cidadã. (CAVALCANTI, 2012).

Ainda para Cavalcanti (2001, p. 23), a cidadania é “[...] a competência para se fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade, é exercer seus direitos a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade”. A escola e o ensino de Geografia ganham relevância nesse processo, a primeira por ser um espaço de aprendizagem e de formação cidadã e o segundo por conter conteúdos escolares, como o ensino de cidade, que viabilizam a reflexão sobre o lugar e as problematizações advindas de dinâmicas e arranjos espaciais produzidos pela sociedade. Deve-se esclarecer que o conceito de cidade adotado comunga com o pensamento lefebreviano (1991, p. 48) da “cidade como produto social”.

Nesse sentido, Zanatta (2008, p. 140) demonstra o contributo que a Geografia pode oferecer ao ensino de cidade: “Estudar a geografia de uma cidade é compreendê-la em suas particularidades, inserindo-a no mundo como um todo e estudar a geografia do mundo é procurar compreender as maneiras pelas quais os diferentes lugares se articulam”. Para essa autora (2008), o ensino de cidade constitui um conteúdo expressivo para conhecer a articulação das diferentes escalas espaciais, como também propicia e provoca a formação de atitude frente à realidade.

Do mesmo modo, Cavalcanti e Moraes (2011, p. 18) acrescentam que, “pela geografia, pode-se assim perceber e analisar a cidade para além da aparência, da paisagem, do arranjo dos objetos”. As autoras (2011), além de destacarem o protagonismo da Geografia, salientam dois princípios básicos, que são a observação e a reflexão, para “ver a cidade por dentro”, sem os quais a cidade será vista apenas pela fadiga da rotina. Daí o significado do ensino de Geografia de possuir recursos teórico-metodológicos para oportunizar um ensino que provoque uma reflexão crítica sobre a cidade. Entretanto, ressalta-se que para atingir esses objetivos no ensino de cidade a temática deveria ganhar *status* de eixo articulador entre os conteúdos (OLIVEIRA, 2011, p. 64), de maneira a produzir o movimento de práticas que conduzam aprendizagens de teor crítico-reflexivo sobre a cidade. A respeito da argumentação levantada, Peracini Bento (2011, p. 78) completa:

A cidade, trabalhada/vivenciada no cotidiano da escola, se converte em uma forma de inserção de si mesma no cotidiano da sala de aula e na prática do professor. Uma vez incentivado o trabalho com o urbano no universo escolar, a prática em sala de aula, automaticamente, também, tratará do assunto e o professor se preocupará em pesquisar e se informar para atender a demanda da sala de aula. A escola, pode, sim, ser propulsora da discussão referente à cidade no ambiente da sala de aula, pode despertar no professor o interesse e a preocupação de abordar questões referentes ao urbano, tão presente no cotidiano de todos. (PERACINI BENTO, 2011, p. 78).

Uma questão relevante sobre o ensino de cidade e, por conseguinte, do urbano, avalizada por Cavalcanti (2001, 2012), Cavalcanti e Moraes (2011), Oliveira (2011), Peracini Bento (2011), Souza (2011) e Zanatta (2008) relaciona-se à dimensão que torna a escola espaço de debate, aprendizagem e reflexão sobre a cidade. No entanto, para mediar esse processo de aprendizagem, é necessário que o professor desenvolva uma prática que desperte no aluno o interesse pelo conhecimento da cidade. Para tanto, os professores devem adquirir referenciais teórico-conceituais para a Geografia Urbana, que garantam uma base de conhecimento sobre a cidade e os múltiplos processos urbanos.

A esse respeito, Souza (2009, p. 113) identificou, a partir da pesquisa nos cursos de licenciatura em Geografia, os temas mais abordados em Geografia Urbana:

Percebe-se, a partir das ementas, que a disciplina Geografia Urbana nos cursos de formação do professor das universidades goianas, além do enfoque intraurbano, focalizam também os aspectos de formação e de desenvolvimento da cidade, a dimensão regional e o planejamento urbano. (SOUZA, 2009, p. 113).

Apesar de destacar os temas e comprovar a eficácia teórica da disciplina Geografia Urbana nos cursos de Geografia, Souza (2009, p. 126) chama a atenção para as dificuldades de formar um pensamento autônomo no professor, sobre a cidade, e de desenvolver tratamento didático dos temas, destacando que “[v]erifica-se a necessidade de ações didáticas específicas capazes de desenvolver uma concepção de cidade na dimensão intraurbana”. Uma preocupação de Souza (2009), como observado, refere-se à necessidade da dimensão didático-pedagógica, que apareceu de forma tímida na sua pesquisa, que teve como referência trabalhar a temática sobre cidade e urbano em cursos de formação de professores.

Em outra pesquisa, Cardoso (2011, p. 62) também reafirma esse mesmo ponto de vista para os estudos de cidade, acompanhado de conhecimentos pedagógicos: “[...]tomo a cidade como campo do conhecimento e isso constitui-se como princípio absolutamente necessário para aprender na cidade na dimensão do conhecimento e na dimensão pedagógica”. Esse pensamento incorpora o objetivo desta tese, ao tratar a cidade pela dimensão do conhecimento teórico-conceitual e pela dimensão pedagógica na formação inicial do professor de Geografia. Nessa

acepção, Cavalcanti (2017, p. 22) atenta para a formação inicial do professor de Geografia, para o papel que ele desenvolverá como mediador de processos cognitivos. Para isso, a formação deve garantir um denso conhecimento específico e, nesse caso a Geografia Urbana deve ir além de conhecimentos teóricos, buscando proporcionar ao futuro professor as possíveis analogias entre a cidade conhecida, vivida, e a cidade/lugar com os conceitos teóricos da temática, bem como dos meios didático-pedagógicos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Consideram-se, assim, alguns parâmetros que devem ser destacados na formação do professor de Geografia para o ensino de cidade, como os pensados por Cavalcanti (2017), para que haja, por parte do professor, uma linha de prática e de abordagem com o conteúdo cidade. Nessa lógica, essa autora sentencia:

O trabalho docente, nessa temática, consiste em fazer a mediação dos alunos com os conteúdos geográficos referentes, buscando propiciar encontros/confrontos da vida imediata e cotidiana dos alunos com elementos mais amplos da realidade, por meio dos conceitos científicos, enquanto generalização da experiência. O ensino de cidade salienta as percepções e vivências cotidianas, e contribui com elementos teóricos para refletir sobre elas, compreendendo esse espaço, para além de sua forma física, como materialização de modos de vida. (CAVALCANTI, 2017, p. 24).

Salienta-se, nessa afirmação, o destaque para o trabalho docente com temáticas específicas sobre cidade e urbano. Nesse caso, a ação do professor é preponderante para trazer elementos urbanos que aproximem as realidades dos alunos das escolas, da cidade para a sala de aula, e propiciar a análise e o conhecimento dos alunos. Outro ponto refere-se à sugestão de, a partir dos conceitos geográficos, encaminhar o ensino de cidade. Souza (2009, p. 7) compartilha a ideia de Cavalcanti (2017) ao reconhecer a proximidade entre os conceitos geográficos e a cidade real, vivida pelos alunos, explicando que “podem-se articular os conceitos da Geografia à vida na cidade”. Dois pontos dessa discussão devem ser considerados, então, como arranjos que dão sustentação a esta tese: a) um bom trabalho docente é procedente de uma formação inicial que articula conhecimentos específicos geográficos e pedagógicos; b) a cidade é um centro impulsor de um ensino que articula ciência à vida cotidiana.

Extrai-se, desse contexto, a associação que os autores concebem entre formação de professor de Geografia, conceitos geográficos e ensino de cidade, pois há uma sequência lógica ao se objetivar um ensino de cidade amparado pelos conceitos científicos geográficos. Porém, o que antecede uma prática em Geografia afinada com os conhecimentos teóricos metodológicos é a formação inicial. Mesmo diante da vasta produção acadêmica sobre ensino de Geografia, ensino de cidade e conceitos geográficos – e a fundamental presença destes – nos

cursos de formação inicial em Geografia, constam, ainda, lacunas nesse campo do conhecimento geográfico que carecem de ser esclarecidas. Como destacado por Cavalcanti (2008), dentre os obstáculos encontrados na formação inicial e que necessitam ser investigados para possível superação:

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem reflexão de seus significados mais amplos e de como atuar na prática docente com esse conteúdo. Essa pode ser uma das razões do distanciamento muitas vezes observado no cotidiano da escola e destacado na literatura entre o conteúdo científico da geografia, as propostas teóricas da didática da geografia e a prática efetiva dessa disciplina. (CAVALCANTI, 2008, p. 45).

Desse modo, acredita-se que a formação inicial voltada para conteúdos teóricos diversos provoca uma formação centrada nos conhecimentos teóricos, entretanto, esses conteúdos acadêmicos distanciam-se de suas acepções reais, além de resultarem em fragilidade didático-pedagógica. O conteúdo cidade, como parte da Geografia Urbana, encontra-se dentro dessa análise da formação inicial e talvez por isso a escola reflita uma escassez ao tratar de conceitos como o lugar (CAVALCANTI, 2008, 2017; SOUZA, 2009, OLIVEIRA, 2011).

A Geografia Urbana sempre se destacou como disciplina acadêmica, nos cursos de Geografia. Na licenciatura, um questionamento verificado refere-se à dimensão que os conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos didáticos devem ter na disciplina Geografia Urbana para proporcionar uma formação de professores coerente com uma teoria sobre cidade e urbano de acordo com as problematizações do presente. Sobre isso, reforça-se a ideia de que a escola deve propiciar um ensino de Geografia envolvido com a cidade, que comprometa a prática dos professores com uma aprendizagem que reverbere em reflexões provocativas sobre essa espacialidade. Como pensa Cardoso (2011, p. 62): “[...] Para fixar a cidade no campo educativo, é necessário que os ordenamentos e o disciplinamentos urbanos, situados no mesmo projeto de modernização da sociedade, da educação e do ensino, estejam visíveis e sem dissimulações”. Deve haver um concatenamento além da formação inicial em Geografia, do ensino de cidade, citados aqui como premissas para uma efetiva prática com conteúdos a respeito de cidade e urbano. Cardoso (2011) inclui esses elementos e insere a partilha e o compasso destes com um projeto de sociedade, na qual as reformas no urbano devem ocorrer encadeadas por propostas similares na educação e no ensino. Assim, acredita o autor, a cidade e urbano ganham interesse e, por conseguinte, contribuem para reafirmar a Geografia como ciência do espaço. Nesse sentido, o pensamento de Cardoso (2011) mostra uma

compreensão sobre a relação entre educação, cidade e urbano, aliados a um projeto de sociedade.

Assim, advoga-se a formação inicial como meio para que se atinja, na prática docente, um ensino de cidade com as premissas defendidas por Cavalcanti (2008, 2017). Mesmo diante de alguns dilemas apresentados na educação básica sobre o ensino de cidade, como exposto por Oliveira (2008), explicita-se o atrelamento desse a outros conteúdos, tal como o uso das temáticas sobre cidade e urbano, predominantemente extraídos do livro didático, sem relação com a cidade do entorno da escola.

Sem embargo, ressalta-se que o ensino de cidade não se isola do conjunto dos conteúdos da Geografia escolar, bem como da formação inicial do professor de Geografia, para que ocorram avanços significativos. No ensino de cidade e na formação inicial é preciso articular a formação do professor com a Geografia escolar e a escola, assim, não somente a cidade e o urbano ganharão presença e destaque, bem como a essência da Geografia para o ensino-aprendizagem na educação básica e a escola como espaço formativo para professores e alunos. Como se nota na assertiva de Cavalcanti (2012, p. 97) ao expor essa relação, que a cita como referência para o “trabalho escolar e a Geografia” e acrescenta o objetivo dessa área de contemplar as necessidades da escola, passando pelas discussões sobre sociedade global e local, com seus problemas espaciais característicos, como na escala da “cidade, do bairro ou da região”. Com isso, visa-se ascender a um ensino de cidade e urbano que se inicie com uma orientação para a Geografia escolar e para escola como consequência de uma formação inicial em Geografia.

A discussão que ocupou este trecho da seção tratou da cidade na dimensão teórica, que acredita-se necessário para elaborar o conhecimento pedagógico do conteúdo e articulador da formação docente em Geografia. Em seguida, introduz-se a temática referente aos conhecimentos docentes, com destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo, no sentido de indagar o conhecimento docente na formação inicial do professor de Geografia.

### **3.4 Shulman e as contribuições para a pesquisa em formação de professores de Geografia**

Inicia-se esta sessão deste texto com as seguintes indagações: como se forma um bom professor de Geografia? Que conhecimentos profissionais docentes precisa ter? A formação inicial do professor de Geografia deve articular quais conhecimentos? Como a formação inicial deve mobilizar conhecimentos específicos e pedagógicos? Basta apreender esses conhecimentos para ser um bom professor? Essas podem ser consideradas interrogações que

permeiam a formação docente e tentam desvelar as preocupações com esse processo inicial e, por conseguinte, suscitam respostas.

Antes de iniciar as argumentações referentes ao conhecimento docente reiteram-se, neste texto, duas escolhas adotadas nesta tese: a aceitação da formação do professor como um processo permanente, antes, durante e após a formação inicial; a concepção de professor, como profissional crítico-reflexivo, aquela mediada pela práxis, em um processo de reflexão, de ação frente à realidade. Toma-se esse caminho para remontar a ideia da formação docente que vai se compondo nesta tese. Dessa forma, reinicia-se o debate sobre conhecimento docente e formaliza-se a seguinte questão: mas, afinal, que conhecimentos profissionais são esses que precisam ser mobilizados pelo professor?

Sobre conhecimento docente, Tamir (2005, p. 2) atenta para duas linhas principais: uma que trata das classes de conhecimento profissional e outra que destaca os aspectos do conhecimento que podem ser designados como pessoal. Dentre os citados, entende-se que o conhecimento profissional docente é o que postula as bases para uma formação docente alinhada com este texto. Sobretudo, explica-se o que se entende como conhecimento profissional docente, partindo-se da consideração de Roldão (2007, p. 98), para quem “a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato docente implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos”, como “formalizações teóricas científicas, científico didáticos e pedagógicos”. Para Roldão (2007), o conhecimento docente abarca aqueles oriundos da prática e os teóricos derivados da disciplina escolar.

Esse pensamento aproxima-se do que consideramos como conhecimento profissional docente e, dentre as linhas vigentes sobre o assunto, segue-se a de Lee Shulman. (1989, 2005a, 2005b, 2014). Por considerar essa via de análise dos conhecimentos docentes adequada para responder aos objetivos da pesquisa, como também por julgar que o conhecimento profissional docente – composto pelos conhecimentos do conteúdo específico, conhecimento pedagógicos e raciocínio pedagógico – leva a um estudo mais completo a respeito da compreensão dos conhecimentos docentes e, por conseguinte, da formação desse profissional.

Na formação de professor de Geografia, algumas pesquisas têm exposto as bases do pensamento de Shulman (1989, 2005a, 2005b, 2014) no campo da formação de professores ou nos conteúdos específicos da Geografia. Por isso, merece destaque uma breve síntese das pesquisas em Geografia que promoveram um diálogo com esse autor. Essa síntese objetiva a produção desenvolvida nessa temática para propor, em seguida, a leitura do conhecimento profissional docente e do raciocínio pedagógico de acordo com a pesquisa defendida. Foram selecionadas cinco teses e uma dissertação, escritas entre os anos de 2009 e 2017, com base na

temática central nas quais desenvolveram seus argumentos acerca dos conhecimentos docentes e do raciocínio pedagógico na formação docente em Geografia, em especial a partir da leitura de Shulman (1989, 2005a, 2005b, 2014). Esses trabalhos foram defendidos em Programas de Pós-graduação em Geografia.

Uma das primeiras teses desse conjunto selecionado nas pesquisas em Geografia sobre os conhecimentos docentes, com base em Shulman, no Brasil, foi a de Roque Ascensão (2009), que investigou como um grupo de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental aborda o conteúdo relevo e suas dinâmicas. A partir da hipótese apresentada, investigaram-se os conhecimentos docentes, em especial o conhecimento pedagógico da matéria “relevo”, mobilizados pelos professores e quais os conhecimentos sobre relevo foram mostrados nos livros didáticos, bem como suas bases epistemológicas. O interesse da pesquisa está relacionado ao conhecimento pedagógico da matéria, sobre um conteúdo específico acionado pelos professores.

Outra pesquisa de destaque nessa temática foi a de Lopes (2010), que analisou o processo de apropriação, construção dos conhecimentos/saberes de base do trabalho pedagógico do professor de Geografia que atua na Educação Básica, focalizando sua relação com o desenvolvimento da profissionalidade. O autor trata conhecimento/saberes como sinônimos. Sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005b), Lopes (2010) chamou-o de conhecimento pedagógico geográfico, que resulta no ato da docência de unir o conhecimento geográfico, os conhecimentos pedagógicos gerais e os conhecimentos do contexto da ação educativa. Para Lopes (2010, p. 223), esse conhecimento é um sinal evidenciador da compreensão espacial dos conteúdos que a docência de qualidade exige e revela, concomitante, o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Já Moraes (2011) estudou o conhecimento dos professores (conhecimento didático do conteúdo) acerca de temáticas físico-naturais do espaço geográfico, tendo selecionado as seguintes categorias: relevo, rochas e solo. Ao analisar a formação inicial obtida e a atuação docente, a autora deparou-se com certo distanciamento dessas temáticas da Geografia escolar. De acordo com ela, o conhecimento do conteúdo foi a principal referência utilizada por esses professores no trabalho com essas temáticas, havendo uma dificuldade dos professores em desenvolvê-las. Ademais, detectou que na formação inicial dos professores pesquisados não foi levado em consideração o conhecimento didático do conteúdo para subsidiar com mais robustez a abordagem do professor a respeito das temáticas físico-naturais.

Oliveira (2015), com a tese intitulada “Pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia Escolar: evidências da atuação de professores de Geografia na educação básica em

Goiânia/GO”, evidenciou a necessidade de o professor ter um conhecimento teórico-conceitual sobre a Geografia Escolar, de maneira a desenvolver uma autonomia/autoria em relação ao seu trabalho. Ainda, destacou em Shulman (2005b) o raciocínio didático como meio de possibilitar um caráter autoral ao professor. Dessa forma, conclui que “o tratamento didático do conteúdo é empreendido pelos professores a partir do raciocínio da ação didática em Geografia” (OLIVEIRA, 2015, p. 235-236). Por fim, defende que esse raciocínio é teórico-prático e possibilita demarcar o caráter individual e autoral de cada professor no ensino de Geografia, bem como a especificidade dessa área na escola.

A última tese pesquisada foi a de Silva (2017), que tem como objetivo identificar e compreender os conhecimentos que os professores formadores de Geografia devem possuir para desenvolver um trabalho em que haja diálogo entre os vários conhecimentos docentes existentes para, assim, promover sua profissionalidade. Silva (2017) pesquisou, entre professores formadores, como se constrói o conhecimento docente e de seus alunos, como eles mobilizam os conhecimentos adquiridos e o que deverão conhecer no ato da prática. Nesse processo, o professor utiliza conhecimentos específicos da Geografia, além dos didáticos, formando o conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico (CPCG), originário de um conjunto de conhecimentos.

Ainda em 2017, a dissertação de Mendes (2017) analisou o ensino de solos na perspectiva da formação cidadã entre escolares da educação básica. Sua análise perpassou pela formação do professor de Geografia, referendando um componente físico-natural do currículo escolar de Geografia relevante para conhecer a realidade, como também se destacou por compor o conhecimento didático do conteúdo.

As pesquisas apresentadas centram suas análises no pensamento de Shulman (1989, 2005a, 2005b, 2014), com mais destaque para os conhecimentos da docência, seguidos pelo raciocínio pedagógico do conteúdo (que por vezes é denominado de conhecimento didático do conteúdo, tendo em vista diferentes traduções dos textos do autor). Essa vertente de análise sobre o conhecimento profissional docente é, notadamente, um tema ainda escasso em estudos na linha de formação de professores de Geografia. Entretanto, o cenário da formação docente envolto em cobranças pela excelência de resultados, pelas reformas educacionais da atualidade e pela crescente desvalorização da profissão docente torna-se parâmetro para a realidade do trabalho docente. Direcionar novas pesquisas que tenham compromisso social e profissional de revelar a dinâmica, a abrangência, a origem e as bases epistemológicas do conhecimento docente é uma via para tentar equacionar esses pleitos acerca da formação e dos conhecimentos docentes.

Em vista disso, aprofundar-se no pensamento de Shulman (1989, 2005a, 2005b, 2014) torna-se necessário, com o propósito de prosseguir nas pesquisas sobre conhecimento docente e avançar, por meio dos resultados deste estudo, no entendimento da composição de conteúdos específicos na formação inicial de Geografia. Nesse sentido, a contribuição dessas investigações para a compreensão do pensamento docente, em temáticas variadas da Geografia, permitiram buscar novos estudos sobre o tema a partir da perspectiva de Shulman. Assim, a presente pesquisa identifica como os professores em formação inicial acionam o CPC para formular uma temática sobre cidade e como desenvolvem o raciocínio pedagógico no planejamento de aulas no estágio supervisionado. Nessa sequência lógica de pensar um conteúdo sobre cidade, o licenciando consulta conhecimentos diversos, que podem ser considerados como o CPC e, por conseguinte, opera o raciocínio que permite desenvolver a prática.

### *3.4.1 Conhecimentos docentes e raciocínio pedagógico na formação inicial de professores de Geografia*

No processo de formulação desta tese, inquietava a dimensão que os conhecimentos docentes tem na formação inicial e o fato de que, na cultura dos cursos de formação de professores, eles não são considerados, pela extensão de sua totalidade, na composição de um professor. Esse quadro é comum nas licenciaturas no Brasil, de acordo com a análise de Gatti (2014, p. 252):

[...] a maneira como esses cursos foram institucionalizados. Eles foram institucionalizados nos anos 1930, sob a égide da visão cientificista do século XIX, que fragmenta a ciência. Tínhamos a formação de bacharel e, de repente, descobriu-se que a escola básica começava a ser ampliada, para o que se precisavam de professores.

Nesse cenário descrito, a herança bacharelesca nos cursos de formação inicial moldou os currículos dos cursos, havendo uma densidade maior para os conhecimentos específicos em detrimento dos pedagógicos. Por conseguinte, pensar essa conjuntura no âmbito da Geografia, induz a formular os seguintes pensamentos: que conhecimentos específicos da Geografia são ensinados nos cursos de formação inicial? Como ocorre a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos nos cursos de formação inicial de Geografia? A formação inicial em Geografia tem promovido nos futuros professores a aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo? É consensual, na formação do professor de Geografia, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico? O raciocínio pedagógico como construção cognitiva é despertado na

formação inicial ou se desenvolve com a prática? Como se dá a construção do raciocínio pedagógico na formação inicial em Geografia?

Ao partir dessas inquirições, busca-se indagar os conhecimentos docentes e o raciocínio pedagógico apoiado nos fundamentos pensados por Lee Shulman (1989, 2005a, 2005b, 2014).

Os conhecimentos docentes, como afirma Marcelo García (1992), vêm sendo desenvolvidos enquanto pesquisa e estudo, porém, são uma preocupação recente, sendo que se aponta para os estudos de Shulman (2005b) como adequados para responder aos problemas levantados nesta pesquisa sobre conhecimentos docentes elaborados na formação inicial do professor. As investigações de Shulman (1989) situam-se no contexto estadunidense da década de 1980, mas já na década de 1970 havia ocorrido a preocupação com pesquisas referentes ao pensamento do professor, chamadas de processo produto (MIZUKAMI, 2004, p. 35). Entretanto, Shulman (1989) não encontrava, dentre essas pesquisas, estudos voltados para o conteúdo específico, denominado por ele de paradigma perdido, uma vez que havia um silêncio sobre o estudo do ensino. A respeito dessa questão, Shulman (1989, p. 65) faz a seguinte análise:

[...] donde el programa sobre el pensamiento del profesor ha fallado evidentemente es en la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes; y las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos.

Para Shulman (1989), o conhecimento que os professores portavam sobre as disciplinas que ministravam e como transformavam esse conhecimento em ensino não era investigado. Então, em novo local de trabalho desenvolveu o projeto “Crescimento do conhecimento em uma profissão”, com o qual passou a fortalecer estudo sobre o conteúdo específico que os professores lecionam (MIZUKAMI, 2004, p. 36).

Ao direcionar suas pesquisas para esse tema, Shulman (1989) fez uma das primeiras imersões sobre uma base de conhecimento. Segundo ele, havia, nos Estados Unidos, uma preocupação em formular uma base de conhecimento por parte de defensores da reforma profissional na formação de professores. Entretanto, Shulman (2014, p. 200), considerava que “não dizia o que os professores deveriam saber, fazer, entender [...]”. Com essa crítica sobre os formuladores, apresentou “um argumento relacionado a conteúdo, caráter e fontes para uma base de conhecimento”. Como comentou-se anteriormente, é a partir dessa base de conhecimento que o autor formulou os demais fundamentos do conhecimento profissional docente.

Um questionamento do autor (Shulman, 2005b) que dialoga com a formulação desta tese refere-se à seguinte questão: será que a formação inicial consegue comportar todo o conhecimento

necessário para a formação docente, especialmente por ser ele realizado em um período breve? Aqui entende-se que não, pois a formação inicial formula as bases do conhecimento teórico-metodológico da área de conhecimento, enquanto a formação continuada e as escolhas de concepção de prática devem promover a continuidade do processo de formação do professor. Ainda, estudos promovidos por esse autor com professores veteranos e iniciantes indicaram lastro maior de conhecimentos entre os primeiros; os segundos, nessa perspectiva, são aqueles que “começam a aprender a ensinar, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes”. No entanto, a busca pela base de conhecimento que fundamentasse o pensamento e os conhecimentos dos professores levou Shulman (2014) a fazer algumas distinções entre os professores veteranos e os iniciantes, conferindo aos primeiros a sabedoria da prática.

Todavia, um dos temas que se investiga é a respeito da base de conhecimento docente, afinal, que conhecimentos a forma? Na compreensão de Shulman (2005a, 2005b, 2014), essa base é representada pelos conhecimentos que formam o conjunto de habilidades, compreensões e conhecimentos além do conteúdo específico, percepções, experiências didáticas, capacidade de intervenção em contextos educativos diferenciados e elaboração e experimentação de esquemas metodológicos para facilitar processos de ensino. Uma das formulações de Shulman (2005a, 2005b, p. 8) resume a base da seguinte forma: “[...] o processo de ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor entende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”. Essa base orbita em torno do professor e é constantemente adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, além de dar significado profissional ao fazer docente. Shulman (1986, 2005a, 2005b, 2014) acreditava que professores experientes teriam mais facilidade de compor essa base do que os principiantes em razão do tempo de formação não ser propício para desenvolver um conhecimento diverso. Portanto, a base de conhecimento agrupa as seguintes categorias: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Gráfico 1 – Composição da base de conhecimento segundo Shulman (2005)



Fonte: Adaptado de Shulman (2005), por Ícaro Felipe Soares Rodrigues(2018).

Deve-se esclarecer, no Gráfico 1 (Composição da base de conhecimento), que essa proposta é extraída da perspectiva do professor, pois um bom ensino requer do docente a assimilação de uma base de conhecimento. No âmbito das categorias que compõem essa base de conhecimento, Shulman (2005b, 2014) destacou o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC).<sup>10</sup> Sem dúvida, o CPC apresenta uma grandeza, como um conhecimento que articula o pensamento do professor e, ao defendê-lo como “especial” entre as categorias da base, Shulman (2014, p. 207) argumenta que “[...] é especial porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar”, e completa: “Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses [...]”. O CPC representa a eficácia que se quer atingir nos cursos de formação inicial, no qual o ensino é pensado a partir da articulação desses dois conhecimentos: o específico da disciplina e o pedagógico. Nesse sentido, em vários artigos (1986, 2005b, 2014) demonstra a preocupação com sua formação e também em como formar um bom professor.<sup>11</sup> Em diversos textos, o autor volta à discussão do

<sup>10</sup> Optou-se por usar essa nomenclatura com base no texto traduzido para o português SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma (CADERNOS CENPEC, 2014).

<sup>11</sup> O sentido de bom professor foi cunhado de Oliveira (2015). Segundo a autora, refere-se ao docente que apresenta bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos.

conhecimento pedagógico do conteúdo, reflete sobre o termo e acrescenta, para fundamentar a ideia sobre essa categoria, como no seguinte (1986, p. 9-10):

Dentro da categoria de conteúdo didático, incluo os tópicos mais comumente ensinados em um determinado assunto, as formas mais úteis de representar idéias, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Mais poderoso, em uma palavra, as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível para os outros. O conhecimento didático do conteúdo também inclui um conhecimento do que facilita ou dificulta a aprendizagem de tópicos específicos; as concepções e preconceitos que os alunos de diferentes idades e origens trazem consigo quando aprendem os assuntos e as aulas mais freqüentemente ensinadas.<sup>12</sup>

Considera-se o CPC como um conhecimento próprio da docência (MIZUKAMI, 2004), assimilando-se que ele não se restringe somente à centralidade do professor, mas é um conhecimento que perpassa pelo compromisso com a aprendizagem do aluno, partindo de um amplo acervo sobre o estágio psicobiossocial dos discentes e encaminhando metodologias selecionadas para atender propósitos envolvidos em processos didáticos objetivados para a sala de aula. Além disso, deve-se pensar no CPC e em todo o composto que o sustenta não como uma simplória combinação de ambos os conhecimentos, mas como representante de um conhecimento docente que vai além do específico, reconhece os propósitos de ensino e tem no aluno e no contexto educacional os princípios que o tornam uma referência do conhecimento do professor.

Entretanto, para desenvolver esses princípios que compõem o CPC e conduzir esse processo para o ensino, o professor aciona um conjunto de procedimentos que Shulman (2005ab, 2014) chamou de raciocínio pedagógico – um conjunto de princípio-ações<sup>13</sup> que compreendem o almágama do teor didático-pedagógico e a leitura da estrutura tanto “substantiva quanto sintática” da disciplina específica (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 1989). O professor precisa conhecer a essência da disciplina, como também as categorias e os conceitos fundamentais para transformar o conteúdo em material ensinável, compreensível e interessante para os alunos (MARCELO GARCÍA, 1992; SHULMAN, 1986). Entretanto, para o CPC se desenvolver, o professor precisa de uma orientação didático-pedagógica, um fazer, um procedimento que conduza o planejamento, o ensino e a reflexão de todo o processo. Portanto, o raciocínio pedagógico guia o pensamento do professor, direciona o processo do planejamento até o pós-ensino.

---

<sup>12</sup> Esta citação foi traduzida do artigo “Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986.

<sup>13</sup> Chama-se aqui, de princípio-ações as atividades que o professor desenvolve entre o planejamento e o ensino.

Shulman (2005b), ademais, não reconhece o raciocínio pedagógico como um modelo fechado, e sim como um princípio desenvolvido na rotina do professor e que evidencia o conhecimento não apenas de uma categoria da base de conhecimento, mas um repertório vasto dentro dessa base. Soma-se a essas categorias uma base intelectual, que aciona o raciocínio pedagógico; logo, não é algo isolado, mecânico e prescrito, no entendimento de Shulman (2014, p. 214), mas um processo que requer uma reflexão sobre proposta de ensino, princípios, fatos e experiências; nesse contexto acontece o raciocínio.

Portanto, visto como um procedimento para desenvolver o CPC, o raciocínio pedagógico não é uma armadura que se fecha em si mesma. A ideia de Shulman (2014) foi mostrar que o professor acessa um conjunto de conhecimentos para desenvolver o processo de ensino. Assim, o autor confirma, por meio da pesquisa, o contrário do que a reforma na formação de professores postulava nos Estados Unidos na década de 1970, ou seja, os docentes detinham uma base de conhecimento e a questão criticada por Shulman (2005a, 2005b) relacionava-se ao sentido dessa base que a reforma desejava. Para isso, recorreu à pesquisa e formulou a categoria CPC como o cerne da base de conhecimento do professor e o raciocínio pedagógico como um processo presente no pensamento docente.

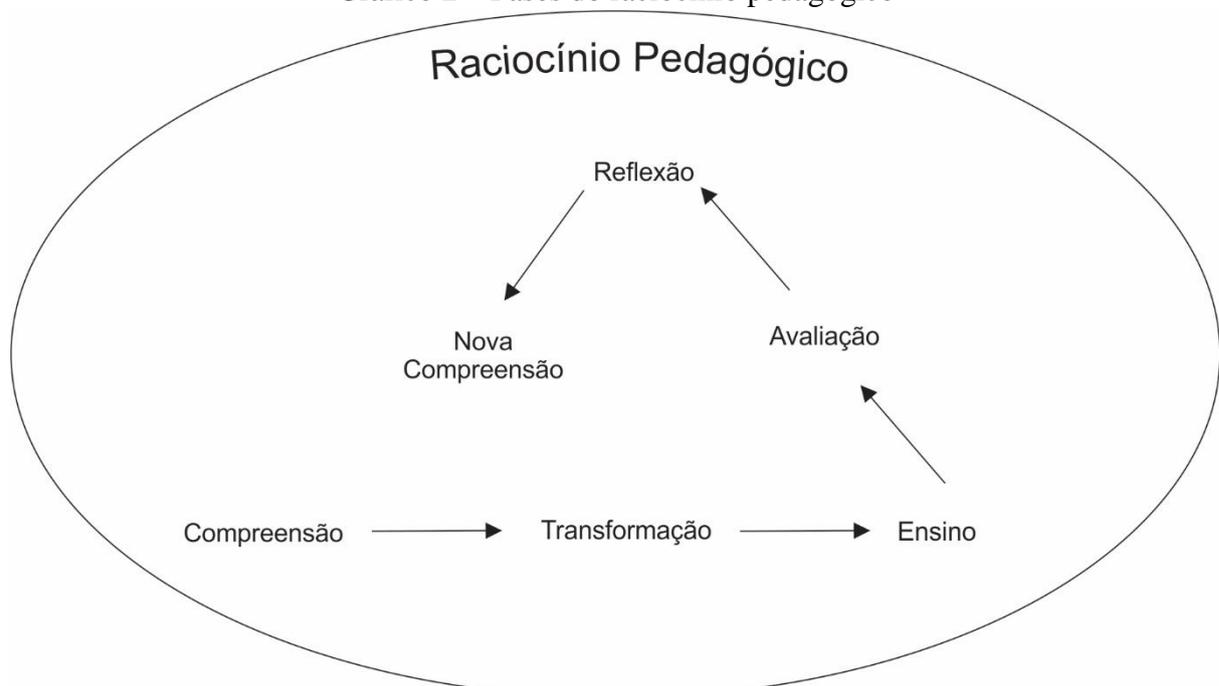
Ressalva-se que não há ordem hierárquica de ocorrência, uma vez que o processo de raciocínio pedagógico é aberto. Além disso, em alguns processos de ensino não se desenvolve todo o conjunto definido por Shulman (2014), enquanto em outro ele pode ocorrer de forma completa. Esse autor (2005) adverte que, mesmo não exercitando todo o conjunto do raciocínio pedagógico, o professor deve conhecê-lo e atenta para o fato de os cursos de formação de professores deverem preparar para a compreensão e criar condições para que os futuros docentes consigam desenvolver os momentos do raciocínio pedagógico.

O raciocínio pedagógico (Gráfico 2) é um processo que acontece em seis fases, como descrito por Shulman (2005a, 2005b, 2014), que são: **compreensão**, relacionada a propósito, estrutura do conteúdo e de outras disciplinas; **transformação**, considerada a fase de maior robustez dentro do processo pelo significado de transformar ideias, concepções de aprendizagem, habilidades, conhecimento sobre os alunos, abordagens didáticas e metodológicas em planos de ensino; **ensino**, que se trata do gerenciamento de sala, do ensino e das possibilidades de ensino ativo como trabalho de grupo e outras formas diversas de metodologias de ensino; **avaliação**, momento para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, nos diferentes momentos de ensino ativo, bem como de avaliar o currículo e realizar possíveis ajustes; **reflexão** sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e avaliação/revisão de

sua atuação como docente em sala; **nova compreensão**, quando o professor atinge uma nova compreensão dos conteúdos, dos alunos, do ensino e de todo o conjunto a ele relacionado.

Essa forma de organizar o pensamento para desenvolver a prática permite ao professor dispor de uma orientação, de ações a serem acompanhadas no ciclo que envolve o período anterior ao ensino, o ensino e o posterior a ele; conduz o professor a ter um procedimento significativo para refletir sobre a prática e encaminhar exclusões ou inclusões de fundamentos relacionados ao ensino.

Gráfico 2 – Fases do raciocínio pedagógico



Fonte: Adaptado de Shulman (2005), por Ícaro Felipe Soares Rodrigues (2018).

As discussões iniciais trazidas pelas contribuições de Shulman sobre conhecimentos docentes destacam o conhecimento pedagógico do conteúdo e o raciocínio pedagógico para desenvolver um tema como a cidade. Nessa linha, identificam-se os elementos do pensamento de Shulman para a formação do professor de Geografia. Na fase seguinte do texto, abordam-se os conhecimentos substantivos e sintáticos e como eles se caracterizam no ensino de Geografia.

### 3.4.2 Pensar a formação inicial de professores de Geografia a partir de conhecimentos sintáticos e substantivos

Os conhecidos desafios que pesam sobre a formação inicial do professor de Geografia, como base bacharelesca, domínio de conteúdo específico em detrimento de conhecimentos

pedagógicos (BRAGA, 2000; CAVALCANTI, 2008, 2010; PEREIRA, 1999; PIRES, 2009) avultam carências e lacunas nos cursos de formação inicial de Geografia. Nesse quadro, pensa-se como as contribuições do conhecimento pedagógico do conteúdo poderiam tornar-se uma prática contínua nos cursos de formação inicial de Geografia. O CPC, articulado ao conhecimento geográfico, atuaria dirimindo as fronteiras entre a distância circunscrita pela origem bacharelesca; entre os conteúdos geográficos e os conhecimentos pedagógicos.

A proposta de Shulman (2005) foi impulsionada por reformas na formação de professor, tendo o autor direcionado a pesquisa para professores veteranos e professores iniciantes. Contudo, o diálogo em que se espera adentrar tem como foco a formação inicial

Uma das primeiras imersões de Shulman foi sobre o tempo de formação, talvez insuficiente para o professor conhecer toda a base de conhecimento, especialmente para formar o CPC, e, por conseguinte, conseguir alcançar todo o processo do raciocínio pedagógico. Todavia, há de se mencionar que a Geografia tem buscado contribuições, como também acumula experiências sobre o ensino e a formação docente.

Cavalcanti (2010, p. 7), em estudo sobre a formação dos conceitos geográficos no ensino, faz a seguinte afirmação: “quando se explicitou uma compreensão de que ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdos e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo específico de pensar, de perceber a realidade”. Pela concepção dessa autora, pensada para o ensino de Geografia, se reconhece que, ao realizar o pensar sobre o conceito geográfico, articula-se um raciocínio sincrônico entre o sentido científico e o sentido cotidiano do conceito. Para isso, o professor precisa conhecer o conteúdo demasiadamente para ter condições de refletir sobre ele e compreender o sentido substantivo e sintático do conteúdo, componentes representativos do conhecimento do conteúdo (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005).

Com efeito, os componentes do conhecimento do conteúdo – conhecimentos substantivos e sintáticos – assumem representatividade. Para Grossman, Wilson e Shulman (2005, p. 14), “[o]s conhecimentos substantivos são as estruturas de uma disciplina, incluem os marcos exploratórios, os paradigmas que são usados tanto para guiar a investigação em campo como para dar sentido aos dados”.

Sobre isso, é válida a preocupação de Cavalcanti (2011) a respeito dos limites impostos aos cursos de formação de professores de Geografia e os conhecimentos do professores. Destaca-se, nesse sentido, a construção da autonomia de pensamento, os processos cognitivos e a estruturação do conhecimento dos professores em formação (CAVALCANTI, 2011, p. 9).

Esses limites citados pela autora podem criar obstáculos aos professores em formação com relação ao domínio dos conhecimentos substantivos, pois essa formação inicial torna-se

preponderante na aquisição dos conhecimentos substantivos, como afirmam Grossman, Wilson e Shulman (2005, p. 14): “[...] É mais provável que os professores adquiram conhecimento acerca das estruturas substantivas das disciplinas em um trabalho de licenciado”. Portanto, o conhecimento substantivo do conteúdo adquire, nos cursos de formação de professor de Geografia, uma via para aproximar a Geografia acadêmica da escolar. E completam: “Dado o impacto potencial que o conhecimento das estruturas substantivas dos professores pode ter sobre a ação didática, os formadores de professores necessitam considerar formas para incorporar discussões das estruturas substantivas nos programas de formação dos professores” (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 15).

Ao afirmar a importância do conhecimento das estruturas substantivas sobre a ação didática, atenta-se para as matrizes teórico-metodológicas que assentam os cursos de formação de professores de Geografia, pois deve-se buscar um modelo de formação que possibilite a interação entre conhecimento substantivo e ação didática.

Simultaneamente, ao conhecimento substantivo agrega-se o sintático e, juntos, eles formam o conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 2005). Em relação ao conhecimento sintático, considera-se a construção histórica da disciplina, os métodos de investigação que foram moldando a disciplina (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 16). Ele refere-se ao movimento epistemológico no qual a disciplina produz os conceitos. Dessa forma, quando os professores conhecem mais sobre as estruturas sintáticas de suas disciplinas, eles incluem esse aspecto do assunto no currículo, recontextualizando-o.

Assim, o docente com conhecimento sintático imprime uma prática além da racionalidade técnica e prática e tem autonomia para pensar e escolher estratégias de ensino. Sobre esse ponto de vista, Grossman, Wilson e Shulman (2005, p. 17) definem que “[p]ara professores com conhecimento sintático, a classe [...] não é apenas sobre a memorização de aulas; inclui discussões e atividades destinadas a desenvolver a sabedoria dos alunos no papel central do método científico”.

Há de se considerar, na formação inicial de professores de Geografia, disciplinas que fomentam os conhecimentos sintáticos geográficos, ou seja, específicos dos paradigmas que fundamentaram a Geografia como ciência. Sobre os conhecimentos dos professores na formação inicial, Callai (2011, p. 6) afirma que “[a] formação sólida, portanto, não se resume a saber o conteúdo da matéria, mas a saber muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento)”.

Desse modo, a formação de professores de Geografia é pensada dentro de pressupostos substantivos e sintáticos, de dimensão da construção dos conceitos geográficos, dos conteúdos

geográficos e dos movimentos teóricos ocorridos na Geografia que provocaram e fundaram os conceitos e o conteúdo escolar. Nesse sentido, o conhecimento sintático presente no professor eleva a qualidade da aprendizagem ao desenvolver, nas aulas, métodos científicos de observação, interpretação, análise, comparação e reflexão; o professor deixa de lado um ensino estático e inerte para os alunos e adentra em uma aprendizagem norteada por princípios científicos.

Callai (2011, p. 6) cita uma relação entre saber e prática do saber: “A articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E, tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode vislumbrar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente”. Do mesmo modo, sobre outras acepções envolvendo a formação do professor de Geografia, Cavalcanti (2011) recomenda:

[...] que o curso tenha, como já foi dito, como um dos eixos norteadores a problematização da Geografia escolar. É relevante que o professor tome um posicionamento teórico-metodológico sobre a Geografia, sobre o ensino de Geografia, processo que é fundamental para que ele se aproprie de um método, como matriz teórica da Geografia que orienta a elaboração de sua própria proposta de trabalho, ao longo de sua vida profissional. (CAVALCANTI, 2011, p. 11).

Cavalcanti (1998, 2001), Callai (2011), Grossman, Wilson e Shulman (2005) e Shulman (1986, 2005a, 2005b, 2014) compartilham da ideia de uma formação inicial docente que leve o professor além do conteúdo, que prime por um conhecimento “sólido e amplo” na especificidade da formação, o que irá conferir uma disciplina escolar com significado científico, que será a sustentação dos conhecimentos sintáticos e substantivos do professor, alcançados de forma substancial na formação inicial e, posteriormente, solidificados na profissionalidade e na formação continuada. Enfim, uma formação inicial que tenha como base os conhecimentos substantivos e sintáticos, os quais fundamentam o conhecimento do conteúdo, é premissa para que o bom professor em formação<sup>14</sup> sistematize o CPC e articule o raciocínio pedagógico. Dessa forma, acredita-se na centralidade da formação inicial dentro o processo contínuo de formação do professor. Desde que, no trânsito do curso, o professor formador desenvolva o exercício de convidar os professores em formação a pensar o CPC e o raciocínio pedagógico, será possível contribuir para que os cursos de Geografia consigam estimular a formação de bons professores. Para esta tese pretende-se conhecer e analisar a perspectiva apresentada por Shulman, observando os aspectos da formação inicial do professor de Geografia tendo como foco conteúdos relacionados à cidade, no contexto de Santarém, no estado do Pará.

---

<sup>14</sup> O bom professor em formação parte dos critérios de Oliveira (2015) e refere-se ao professor geografia em formação inicial que articula no estágio o CPC e desenvolve os princípios do raciocínio pedagógico, ambos como definidos por Shulman (2014).

## 4 CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA URBANA E DOS ESTUDOS DE SANTARÉM NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

### 4.1 Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa contou com a colaboração de 14 (catorze) alunos do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia da Ufopa. A escolha do curso deve-se ao fato de o tema da investigação ser de natureza geográfica, neste caso, os sujeitos são alunos que optaram pela licenciatura em Geografia e cursaram a disciplina Geografia Urbana entre os anos 2016<sup>15</sup> e 2017, período da pesquisa. Desse modo, cursar a Geografia Urbana nesses anos foi elemento definidor dos sujeitos, por tratar-se de uma temática específica desse componente curricular que é a cidade. O ingresso nessa licenciatura ocorre de forma anual, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sendo o curso organizado por períodos, cada um correspondente a um semestre. A oferta da Geografia Urbana acontece no 6º período, conforme PPC (UFOPA, 2016). Esses discentes também foram acompanhados e observados no Estágio Supervisionado II, ofertado no 7º período.

Esses sujeitos, professores em formação (PEF) são identificados na análise de dados por nomes fictícios, com um total de 14 (catorze) professores em formação, que se encontram ordenados nos quadros sínteses por ordem alfabética dos nomes fictícios. Os professores em formação são oriundos de duas turmas pequenas, que chamaremos de turma A e turma B,<sup>16</sup> tendo sido convidados a participarem da pesquisa. No primeiro momento, foi feita a análise das informações gerais coletadas a respeito de algumas características dos professores em formação e, posteriormente, foi realizada a análise das concepções e conhecimentos desses professores.

A turma A estava composta por 11 (onze) alunos, entre os quais sete aceitaram participar da pesquisa, correspondendo uma participação de 63,6% da turma; aqueles que não aceitaram fazê-lo justificaram-se em razão dos horários de encontro com a pesquisadora coincidirem com outros compromissos. Por sua vez, a turma B estava formada por 7 (sete) PEF e todos eles participaram da pesquisa, correspondendo a 100% da turma. Porém, deixa-se uma observação sobre um Professor em formação, cujas dificuldades de expressar seus conhecimentos devem-se à falta de domínio da escrita e da língua portuguesa: ele participou de todas etapas, com

---

<sup>15</sup> O início da pesquisa estava planejado para acompanhar sujeitos que cursassem a Geografia Urbana em 2015 e 2016, mas houve um reordenamento na oferta de disciplinas no curso e a disciplina objeto deste estudo foi oferta somente em 2016.

<sup>16</sup> A orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi no sentido de que não se identificasse o ano da turma, conforme parecer de nº 1.392.437, referente à aprovação deste projeto de pesquisa (Anexo A).

exceção da aula no estágio, foi pontual nos encontros, acompanhava as orientações, mas seu obstáculo não era a Geografia, e sim o domínio da língua portuguesa.

A seguir apresentam informações coletadas sobre os sujeitos, nesse momento divididos entre as turmas A e B. A turma A apresenta um grupo com faixa etária concentrada entre 20 e 30 anos, seguida da de 40 a 60 anos. A turma A tem mais participação de alunos trabalhadores e entre as profissões exercidas há agente de saúde, policial e professores da rede municipal (embora estejam em formação inicial docente). Já a turma B apresenta, maiormente, jovens na faixa entre 20 e 30 anos.

O jovem e sua sociabilidade, suas práticas cotidianas e sua espacialidade na cidade foram objeto de estudo de Cavalcanti (2004, 2009), Pires (2013), Portela (2017) e Turra Neto (2009). Sobre os jovens, Pires (2013, p. 83) considera “as relações que estabelecem com a cidade, [...] nas imagens e representações criadas a respeito da cidade e por eles experimentadas”. Nesse sentido, a maioria jovem da turma B mostrou, nas aulas no estágio supervisionado, conhecimentos sobre a cidade de Santarém relacionados ao uso do lugar, da vivência na cidade, de se reconhecer como morador desta, de relacioná-la a seus elementos urbanos e realizar uma análise geográfica como conteúdo da Geografia Escolar. Por isso, os dados coletados no estágio supervisionado a respeito do tratamento dado ao conteúdo, bem como sua escolha para as aulas, tiveram como elemento relevante a participação dos jovens.

Outro fator que se julga imprescindível para informar sobre os sujeitos refere-se à participação dos professores em formação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Na turma A, foram identificados três professores em formação (PEF) que atuavam como bolsistas do Pibid e, na turma B, há quatro que se encaixam nessa categoria, além de um componente envolvido com um grupo de pesquisa sobre educação inclusiva (Gepep), vinculado ao curso de Pedagogia da Ufopa.

Quanto à participação no Pibid de sete sujeitos da pesquisa, torna-se necessário relacioná-la com as recorrentes comunicações científicas em revistas e eventos (MARTINS, 2012; TANCREDI, 2013) sobre a experiência com o Pibid nos cursos de Geografia e as contribuições do projeto para a iniciação à docência ao aproximar espaço escolar e universidade. Por isso, a participação de 50% dos sujeitos da pesquisa no Pibid foi percebida nas aulas de estágio supervisionado por meio da interação e mediação dos PEF com os escolares e a escola.

Nos PEF bolsistas do Pibid percebeu-se um planejamento bem elaborado, com objetivos definidos e alcançados na aula, que transcorria com mais fluidez. Ainda, verificou-se que o processo de ensino e aprendizagem estava presente ao final da aula. Portanto, essas informações

sobre os sujeitos da pesquisa devem subsidiar uma leitura sobre os resultados apresentados, indicando informações sobre a composição dos sujeitos. O tópico a seguir apresenta as concepções e os conhecimentos dos PEF sobre cidade e urbano.

#### **4.2 Abordagens sobre cidade e sobre Santarém na formação de professores de Geografia na Ufopa**

A presente análise sustenta-se no plano de curso elaborado para a disciplina Geografia Urbana, nos anos de 2016 e 2017 ofertada no 6º período do curso, e na observação das aulas dessa mesma disciplina, atividades realizadas com as turmas A e B. Com relação à observação, foram previamente selecionados conteúdos sobre a cidade contidos no plano de curso da disciplina e, ao analisá-lo, de acordo com os objetivos da pesquisa, a finalidade foi buscar os componentes curriculares e as abordagens sobre cidade, de acordo com as seguintes temáticas: conceitos de cidade e urbano; a formação das cidades; uma leitura sobre as cidades; o urbano na Amazônia e Santarém como cidade média. Essas temáticas tiveram como base o próprio plano de ensino da disciplina, conforme sua transcrição:

1. A noção de cidade e de urbano na geografia.
2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica.
3. Vertentes teórico-metodológicas da análise urbana.
4. Rede urbana e organização do espaço.
5. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos.
7. O processo de urbanização na Amazônia: (re) definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecno-ecológica. (UFOPA/PPC, 2015).

A leitura da ementa destaca temas centrais da Geografia Urbana como: cidade e urbano, a formação das cidades, as vertentes teórico-metodológicas na análise urbana, a rede urbana e a cidade capitalista. Assim, possibilita meios para pensar a cidade e o urbano em uma abordagem teórico metodológica que se assenta na compreensão da cidade capitalista.

Nesse sentido, acredita-se que esses pressupostos da disciplina podem compartilhar com o pensamento de Carlos (2012) quando revela a importância da Geografia e, especificamente, da disciplina Geografia Urbana por meio da análise da produção e reprodução do espaço ancorados pelo movimento dialético. Nesse sentido, essa autora aponta as bases para a construção dessa disciplina:

O pressuposto do qual partimos para a construção da disciplina, nesta perspectiva teórica, é o de compreender a produção do espaço urbano como condição/meio e produto da reprodução social, processo que revela, hoje, a profunda contradição entre a produção social do espaço e sua apropriação privada, indicando o espaço-tempo onde se confrontam

as necessidades da acumulação do capital em conflito com as necessidades da reprodução da vida em seus significados mais profundos. (CARLOS, 2012, p. 96).

A compreensão de Carlos (2012) indica que a disciplina Geografia Urbana se configura na construção do espaço e dos processos que envolvem ou promovem essa produção espacial que se revela no espaço-tempo, lugar da materialidade dos conflitos advindos do modo de produção da sociedade.

Com base nessa abordagem, foi possível analisar o plano de ensino da disciplina Geografia Urbana, do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia. Para tanto, foram selecionados as unidades e o conteúdo para dialogar com os temas pesquisados entre os professores formadores. O objetivo dessa análise foi identificar, no plano de curso, as bases teóricas que possibilitaram a formulação das concepções sobre cidade, urbano e cidade média e a formação para o ensino destes conceitos.

Quadro 2 – Apresentação das unidades e do conteúdo do plano de ensino, com destaque para as unidades nas quais ocorreu a observação das aulas

| <b>Unidade</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
|---|---|
| I: A temática urbana: teorias e conceitos   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Da cidade à sociedade urbana.</li> <li>2. O espaço urbano.</li> <li>3. Conceitos de cidade e urbano.</li> <li>4. O espaço dividido: a teoria dos dois circuitos espaciais</li> </ol>          |
| II: Modo de produção capitalista, produção do espaço urbano e a formação das cidades. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A urbanização sob o capitalismo.</li> <li>2. A cidade e a organização do espaço.</li> <li>3. Agentes produtores do espaço urbano.</li> <li>4. Processos e formas do espaço urbano.</li> </ol> |
| III: Amazônia e a urbanização.  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A cidade, o urbano e o rio na Amazônia.</li> <li>2. O urbano na Amazônia.</li> <li>3. O urbanismo rural.</li> <li>4. A metropolização na fronteira.</li> </ol>                                |
| IV: As pequenas e médias cidades da/na Amazônia.                                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pequenas cidades na Amazônia.</li> <li>2. A importância das cidades médias.</li> <li>3. Cidades na floresta.</li> </ol>   |
| V: Santarém como cidade média   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicação das teorias urbanas sobre o espaço urbano de Santarém.</li> <li>2. A expansão urbana em Santarém.</li> </ol>  |

Fonte: Pesquisa documental, PPC (UFOPA, 2015).

Elaboração: Maria Betanha Cardoso Barbosa.

Ao relacionar as unidades de ensino e os conteúdos selecionados com as observações realizadas nas aulas de Geografia Urbana, chega-se às seguintes afirmações: no desenvolvimento das unidades, houve uma sincronia entre o geral e o específico, representado pelas unidades I e II. Nelas constam um conjunto de temas voltados para a discussão de cidade e urbano, em uma dimensão movida por referências (CARLOS, 1981, 2003, 2007b; CORRÊA, 2000; LEFEBVRE, 2004, 2001; LENCIONI, 2008; ROLNICK, 1995; SANTOS, 1988, 1993).

As concepções de cidade e urbano ganharam sentido para os alunos e notabilizaram-se, com isso, como referências teórico-metodológicas para o professor formador. Dentre os autores trabalhados com os alunos, há uma maior aproximação com o pensamento dialético, apoiando-se nas leituras de Lefebvre (2001, 2004), para o entendimento do urbano no contexto do modo de produção capitalista. Nessa mesma perspectiva, inserem-se Santos (1988, 1993) e Carlos (1981, 2003, 2007b). Todavia, é relevante que o professor formador tenha o cuidado de apresentar e estudar concepções teórico-filosóficas diversas para que os PEF desenvolvam outros olhares e exercitem a liberdade de escolher quais suas referências teóricas sobre a cidade.

Nas observações realizadas, verificou-se a metodologia utilizada pelo professor formador para mediar suas aulas, a participação dos alunos e a interação desses com Santarém como lugar dos professores e alunos. Para uma melhor compreensão, organizou-se uma síntese da descrição das aulas referentes às unidades I e II.

#### *4.2.1 Descrição das observações referentes às unidades I e II, Turma A*

##### **Excerto 1:**

A aula iniciava às 8h da manhã e terminava às 12h; o intervalo acontecia entre 10h e 10h20. Com relação às unidades I e II, foram acompanhadas três aulas referentes à temática de cidade e urbano. Os textos dos autores citados foram previamente entregues aos alunos, os quais foram divididos em dois grupos, tendo cada grupo ficado com quatro textos de cada tema. Sobre o tema cidade, o grupo 1, formado por cinco professores em formação, ficou com textos de Rolnik (1995) e Carlos (2003), enquanto o grupo 2, com cinco professores em formação, com textos de Lefebvre (2004) e Corrêa (2000). O professor solicitou a leitura e a produção de fichamentos para subsidiar o debate sobre esse conteúdo entre os grupos. Após essa produção textual, os alunos de cada grupo eram convidados a fazerem uma síntese oral da leitura, porém, não havia uma participação coletiva do grupo e poucos centralizavam as discussões.

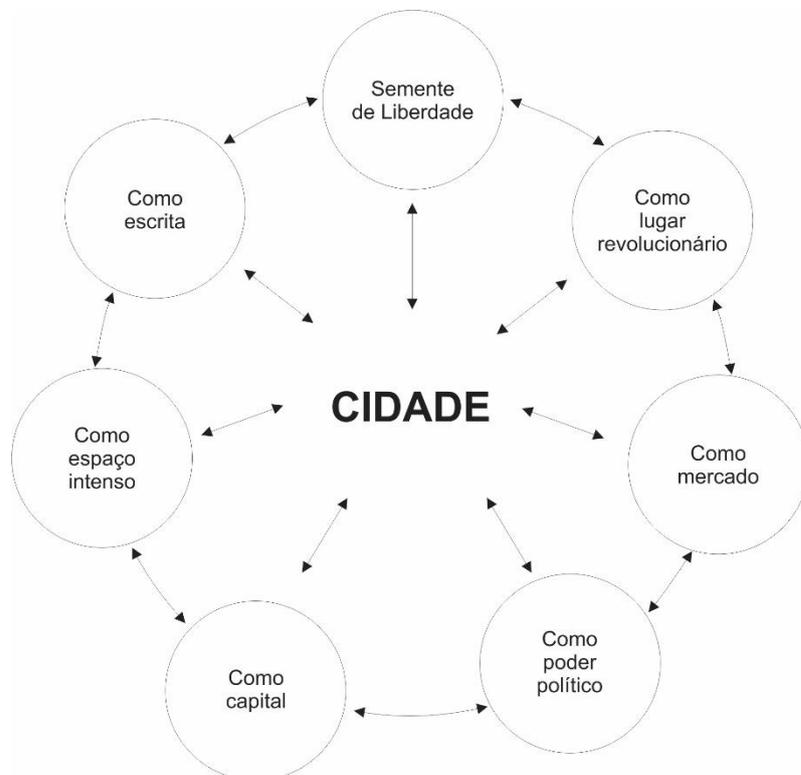
Sobre a leitura do texto “O que é Cidade?”, de Rolnik (1995), houve uma análise que compreendia os vários tipos de cidades – cidades como imã, como mercado, como escrita, dentre outros. A cidade como imã refere-se à atração que ela exerce sobre outros espaços, como a escrita, a memória que guarda através da arquitetura e como mercado, como centro de produção e consumo. Em seguida, articulou-se com o texto de Carlos (2003), que também trata a cidade a partir da construção histórica. Essa discussão aconteceu em duas aulas, nas quais o professor interagiu com os alunos, extraía palavras-chaves dos textos para realizar discussões e provocava os alunos com perguntas sobre o tema cidade, utilizando as seguintes perguntas: o que é cidade para Lefebvre? O que é cidade para Carlos? O que é cidade para Santos? Depois, alguns alunos responderam aos questionamentos do professor e os conceitos apresentados eram fiéis ao pensamento dos autores, mas sem avançar muito no que tange à mediação dos conceitos. Outras cidades – como Belém, Manaus e São Paulo – foram usadas pelo professor e por alunos para explicar os fenômenos urbanos. Para finalizar, o docente apresentava, com o auxílio de *slides*, as sínteses das ideias centrais dos referidos autores sobre essa temática.

Na segunda aula, para finalizar a discussão sobre o tema cidade, foram trabalhados os textos “O espaço urbano”, de Corrêa (2000), e “O direito à cidade”, de Lefebvre (2001). Aparentemente, a turma se expressou mais sobre as ideias presentes no texto de Corrêa (2000), porém, o professor insistiu na análise do texto de Lefebvre (2001). Durante a aula, dois alunos contribuíram e dialogaram com o professor sobre o projeto Minha Casa Minha Vida, que criou um novo bairro em Santarém, o bairro Salvação, que se encontra

sem infraestrutura de saneamento, sem área de lazer e outros serviços urbanos. Nesse momento, os alunos questionaram: que direito o pobre tem na cidade? A cidade é para quem? Ainda sobre a urbanização de Santarém, os alunos observaram o crescimento de condomínios horizontais, destinados a classes sociais mais favorecidas economicamente, e associaram o surgimento dessas moradias na cidade ao capital proveniente da produção da soja, da exploração madeireira e do comércio na região. Os textos de Carlos (2007b), Lefebvre (2004), Côrrea (2002) e Lencioni (2008) foram a referência para subsidiar a discussão sobre o espaço urbano. O grupo 1 ficou com os textos de “O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade”, de Carlos (2007b), e “A revolução urbana”, de Lefebvre (2004), enquanto o grupo 2 trabalhou com os textos “A organização urbana” de Côrrea (2002) e Lencioni (2008). A mesma metodologia da aula anterior foi adotada nesta e houve, igualmente, o mesmo silêncio quando se propôs a discussão acerca do texto de Lefebvre e uma participação mais ativa nas discussões sobre os textos de Côrrea (2002). No texto “Observações sobre o conceito de cidade e urbano”, de Lencioni (2008), não havia uma distinção amadurecida, por parte dos alunos, entre os conceitos de cidade e urbano, de modo a apresentar quase uma leitura sinônima entre os conceitos. Durante a aulas, o professor insistiu na distinção entre as terminologias cidade e urbano, mas, apesar de seu esforço em estimular os alunos a realizarem as leituras dos textos de Carlos (2007b), Lefebvre (2004), Côrrea (2002) e Lencioni (2008), ficou evidente, na fala da maioria dos alunos, que eles não as fizeram por completo. (Diário de Campo, 2016).

Na observação das aulas, constatou-se a persistência do professor em conceituar a cidade. Nesse aspecto, as falas dos alunos observados na disciplina Geografia Urbana, revelam as seguintes referências ao conceito de cidade:

Esquema 1 – Concepções de cidade citadas pelos professores em formação



Fonte: observações das aulas (2016 e 2017).  
 Organização: Maria Betanha Cardoso Barbosa  
 Elaboração: Icaro Felipe Soares Rodrigues (2018).

Dentre as concepções de cidade, as listadas anteriormente foram indicadas pelos professores em formação com base nos autores trabalhados em sala de aula. A concepção transcende a Geografia e avança para perspectivas na sociologia e arquitetura, como observado pelas referências das disciplinas. No entanto, o professor da disciplina de Geografia Urbana chamou a atenção para os limites dos conceitos apresentados e alertou que se deve pensar o conceito de cidade a partir da Geografia, conforme pode ser observado na transcrição da conversa a seguir:

**Excerto 2:**

Professor formador: Uns se concentram nos processos, outros nas forças, ou história, no tempo e nos sujeitos.

Professor em formação: Em qual conceito devo pensar Santarém? Pois quando ando pela cidade, percebo uma escrita do passado, lembra uma época de apogeu econômico.

Professor formador: Como nasceu essa cidade?

Professor em formação: Quando ela começou a contar história... a arquitetura da cidade conta essa história.

Professor formador: Ela nasce a partir do momento que um sistema supera o outro. Qual o limite do conceito da cidade como escrita?

Professor em formação: Não leva em conta os fatores sociais que produziram isso. (Diário de Campo, 2016).

Então, o docente questiona sobre a cidade política e o PEF responde que a compreende como regras e normas.

A conversa desenvolvida durante a aula demonstrou que houve a possibilidade de pensar no corpo teórico e, por consequência, nas concepções que servirão de base para a elaboração do pensamento referencial sobre a cidade para os professores em formação. No entanto, frisa-se que as concepções estão vinculadas aos autores estudados na disciplina, repetindo-se seu pensamento, haja vista que os professores em formação não usaram as contribuições desses teóricos para desenvolverem um conhecimento além desses referenciais estudados.

A observação das aulas permite afirmar que a discussão ficou centralizada em cinco alunos – os demais permaneceram calados – e os exemplos de cidade utilizados por eles e pelo professor não contextualizaram o cotidiano da cidade de Santarém pelo fato de muitos deles serem das cidades de Belém-PA, Ananindeua-PA, Monte Alegre-PA, Manaus-AM, Alenquer-PA e Oriximiná-PA. Por outro lado, para explicar a metropolização e a periferização, foram utilizadas as cidades de Belém e Manaus como exemplos. A cidade de Monte Alegre foi exposta como uma cidade pequena que não tem distinção entre centro e periferia e um dos alunos explicou que nas cidades pequenas da Amazônia ricos e pobres moram no mesmo bairro.

Prossegue-se este estudo com a descrição da observação das aulas sobre as unidades I e II com as temáticas relacionadas à cidade e ao urbano.

#### 4.2.2 Descrição das observações referentes às unidades I e II, Turma B

##### **Excerto 3:**

Na turma B, as aulas iniciavam-se às 8h e terminavam às 12h. Foram trabalhados os mesmos textos, a formação de grupos e a distribuição dos conteúdos, semelhantemente à turma A. Porém, a participação dos alunos foi maior e desenvolveu-se coletivamente, tendo se estabelecido uma relação das cidades apresentadas nos textos com a de Santarém. Nessa turma, houve uma aceitação maior das concepções de Lefebvre (2004) e de Carlos (2003).

Os alunos participaram e contribuíram ativamente, demonstrando que realizaram as leituras dos textos. Eles perguntaram o que provocou o urbano na Amazônia e porque não houve a industrialização. Para essa discussão foram separadas duas aulas subsequentes. Em relação ao tema de urbano (uma aula), este acompanhou os mesmos textos utilizados na turma A.

Na turma B, o professor inseriu um texto a mais, “Técnica, espaço e tempo”, de Santos (2008), no qual trabalhou o circuito espacial da produção (forma, função, processo e estrutura), bem como os fixos e os fluxos. Nessa perspectiva, ele citou a orla como fixo e fluxo e as instituições públicas, o comércio e as rodovias como fixos. Com esse texto, os alunos interagiram com a cidade de Santarém. Nessa turma, o texto de Lencioni (2008) sobre conceitos de cidade e urbano ficou mais claro, mas esse entendimento não foi unânime entre os alunos, uma vez que uma parte deles apresentou a mesma dificuldade relativa à distinção entre os conceitos.

Com relação ao debate sobre “A revolução urbana”, de Lefebvre (2004), este deu-se a respeito da urbanização promovida pela industrialização, da produção e reprodução do espaço, como também sobre como se formam os agentes e o processo dialético que propiciam a produção do espaço urbano. Entretanto, os PEF apresentaram dificuldades em entendê-los, em especial em pensar sobre as contribuições dos autores para a cidade e o urbano de Santarém; os autores traziam os exemplos, mas muitos não conseguiram ver a teoria apresentada presente na cidade em questão. Em determinado momento, um aluno pensou, utilizando-se de Lefebvre (2004) e Carlos (2003), sobre a produção do espaço em Santarém, exemplificando com a instalação do porto graneleiro da Cargill, que impôs à Orla, e a toda a cidade, uma nova organização espacial; outro aluno citou a Cargill pela relação escalar entre o local e o global e em como Santarém entrou no circuito da produção de soja internacional. (Diário de Campo, 2017).

Os conceitos apresentados nos textos foram bem articulados pelo professor e pelos alunos que participaram das discussões, sobretudo na turma B. A dificuldade em articulá-los com a cidade de Santarém, de pensá-la pela perspectiva da produção do espaço urbano, pode ser justificada pela pouca vivência cotidiana dos sujeitos na cidade. Dessa forma, o exercício de trazer para a realidade vivida se contemplava em outras cidades. Por esse motivo, Santarém ficou de fora do diálogo com os autores a respeito da produção das cidades, do urbano, do enquadrar-se em qual tipo de cidade e de identificar as suas características enquanto cidade e urbano.

As próximas observações aconteceram com um tema da quinta unidade, sobre cidade média, e dois temas da sexta unidade, sobre o espaço urbano, as concepções de cidade média e do urbano santareno.

#### 4.2.3 Descrição das observações referentes às unidades V e VI, turmas A e B

##### **Excerto 4:**

A aula sobre cidade média desenvolveu-se com base na leitura de Trindade Júnior (2011, 2013), cujo texto apresenta características das cidades médias amazônicas, suas especificidades e como se projeta sua centralidade. Posteriormente, a presença de fluxos e fixos nas cidades médias e a identificação desses, bem como a maneira com que estão presentes nas cidades de porte médio da Amazônia. O professor manteve a sua prática pedagógica, a qual indagava, indagava os alunos e estimulava o debate, com perguntas centrais sobre a proposta para a discussão do texto. Por parte dos PEF, repetia-se a mesma apatia e o debate centralizava-se entre três alunos e o professor. Mesmo com a provocação do professor, não aconteceu uma participação e um envolvimento da maior parte da turma com o tema. Talvez isso se deva ao fato de, na impossibilidade de ter lido o texto, o aluno não ter como contribuir com as discussões; outro obstáculo pode ser em razão do receio de se expressar, considerando que houve um predomínio da linguagem empírica ao invés da linguagem geográfica nas falas dos alunos que não costumavam participar dos debates.

O último tema observado foi sobre a urbanização em Santarém a partir de Lima (2008) e Mendes e Oliveira (2010). Os textos abordaram a cidade e sua relação com o rio Tapajós e a urbanização de Santarém. A provocação do professor surtiu efeito, houve mais participação, mas isso não quer dizer que tenha ocorrido um diálogo com o texto, pois os exemplos trazidos restringiam-se ao empirismo e pouca articulação estabeleceram com o conhecimento geográfico. A linguagem utilizada pelos PEF revelou-se inapropriada para o estágio de sua formação, dada a falta de contextualização e análise geográfica. (Diário de Campo, 2016).

Ao encerrar a observação na turma A, tem-se que a proposta metodológica do docente da disciplina permitia a participação dos alunos. Entretanto, o comportamento desinteressado – talvez pela dificuldade ocasionada em razão de uma leitura de autores que merecem uma análise aprofundada de seus pensamentos ou pela metodologia de ensino repetitiva do professor, que consistia em mostrar em *slides* as ideias principais dos textos –, da maioria dos alunos repetia-se e, por isso, não foi possível perceber o conhecimento deles e o efeito dos textos das aulas de Geografia Urbana em grande parte da turma nesse momento da observação.

Chama-se a atenção para o compromisso que o professor em formação deve assumir como parte de sua formação, acompanhar a leitura, participar da aula, elementos que necessitam de uma postura dinâmica e que intervenham com proposições que possam fazê-lo refletir sobre as teorias conduzidas pelo professor formador. A reflexão crítica docente defendida na sessão anterior deve iniciar-se desde a formação inicial, refletir sobre a formação que recebe, refletir para conduzir suas opções teórico-conceituais e sobre a cidade em que vive no sentido de provocar o exercício da práxis, de poder intervir em seu processo formativo.

**Excerto 5:**

*A posteriori*, partiu-se para observar os temas sobre cidade média e urbanização em Santarém com a turma B. As referências usadas foram as mesmas da turma A, como a proposta metodológica do professor. Era como um ritual que se repetia toda aula, com as duas turmas. Atenta-se para o movimento dessa turma, que era mais ativa, participava com mais coerência com a proposta do texto, expressando suas dúvidas com relação aos textos. No tema sobre cidade média dois alunos citaram Maria da Encarnação Spósito com relação à concepção dessa autora sobre cidade média, focando a distinção na centralidade que Santarém exerce na região oeste do Pará. Nesse momento, percebe-se uma interação e participação maior, uma vez que todos os sete alunos participaram do debate. Outro fato que chamou a atenção nessa turma foi que, ao tratar Santarém como cidade média, eles nominarem os fixos e os fluxos na cidade, de acordo com a proposta de Milton Santos (1988), das aulas anteriores e com a releitura de Saint Clair Trindade Júnior (2010) desse circuito espacial para as cidades amazônicas. Ainda sobre Santarém, o professor realizou uma atividade de campo, um estudo pela cidade de Santarém, para relacionar com o arcabouço teórico usado para pensar cidade, urbano, cidades médias e Santarém. Essa atividade, ocorrida somente na turma B, foi diferencial. Na aula seguinte, que acompanhei para ouvir os relatos, os alunos afirmaram que conseguiram pensar a teoria a partir de Santarém. (Diário de Campo, 2017).

Um dos trechos selecionados aleatoriamente para serem apresentados a seguir expressa alguns recortes extraídos do segundo encontro do grupo de discussão, sendo considerados significativos para conhecer o pensamento dos professores em formação, pois se trata do tema urbanização da Amazônia, analisado na disciplina Geografia Urbana com os textos-base para discussão de Trindade Júnior (2011) e Oliveira (1994).

**Quadro 3 – Conhecimentos dos professores em formação a respeito de Santarém**

|   |
|---|
| <b>Antes da leitura do texto, via o espaço de Santarém como homogêneo, agora vejo as diferenças entre os bairros.</b>                                 |
| <b>Agora a divisão de ricos e pobres aqui na cidade tá mais clara.</b>  |
| <b>Aqui na Amazônia, o poder econômico invade a cidade, como a Cargil, que se instalou num lugar que era área de lazer da cidade [Santarém].</b>      |
| <b>Vejo agora o urbano diferente do livro didático, quando estudava no Ensino Médio, urbano no livro didático era só dados demográficos, só isso!</b> |
| <b>A cidade de Santarém passou a ter novas formas de se relacionar com o rio depois do porto da Cargil e do intenso comércio na orla da cidade.</b>   |
| <b>As cidades da Amazônia apresentam os mesmos problemas urbanos de outras cidades.</b>   |
| <b>O processo de urbanização na Amazônia tá em continuidade.</b>  |
| <b>Santarém apresenta uma centralidade na região oeste do Pará.</b>   |

Fonte: Grupo de discussão (2016/2017).

Elaboração: Maria Betanha Cardoso Barbosa.

Percebe-se, nas falas dos alunos, que eles confundem as terminologias cidade e urbano, tratando-as como sinônimos. Contudo, nota-se certa distinção entre os conceitos, tendo como centro da análise uma cidade amazônica, como definido por Oliveira (1994, p. 6),

**As cidades amazônicas** foram e são produzidas a partir de contradições e de conflitos que não estão circunscritos às questões econômicas. Excluir o vivido pode ser uma forma sutil de camuflar o que o precede e o sucede. Neste sentido, **a produção do urbano na Amazônia** tem um componente importante que não pode ser desconsiderado enquanto configuração das cidades. As aldeias não podem ser consideradas como os embriões das cidades. As missões e os povoados se constituíram a partir das aldeias, mas eram a sua negação. Os aldeamentos em muitos casos foram criados distantes das aldeias e alguns se transformaram em vilas e posteriormente em cidades. (Grifos nossos).

Ressalta-se que o porto da Cargill ao qual os alunos se referem é o terminal graneleiro para exportação de soja, implantado às margens do rio Tapajós, em um local de praia, que era antes utilizado pelos moradores da cidade para o lazer. Logo, esses trechos falados nas aulas de Geografia Urbana propiciam identificar a relação que eles conseguem construir entre a cidade de Santarém e as problemáticas apresentadas nos textos, tanto relativas à cidade como ao urbano.

Ao relacionar as duas turmas com os mesmos referenciais estudados e igual dinâmica de aula, considera-se que houve recepção diferenciada com relação aos textos, pois a turma A parecia mais resistente, menos participativa, e talvez no prosseguimento da pesquisa fosse possível encontrar respostas para esse comportamento. Em contrapartida, a turma B demonstrava mais participação, acompanhava as discussões e apresentava outras leituras sobre o tema. Considerou-se relevante, nas duas turmas, a fonte teórica e a abordagem a respeito de Santarém. Nesse sentido, compartilha-se com Carlos (2012, p. 107) a orientação em Geografia Urbana com problematizações da urbanização para o plano do vivido:

Os problemas postos pela urbanização ocorrem no âmbito do processo de reprodução geral da sociedade, manifestando-se, concretamente, no plano da vida cotidiana. A noção de cotidiano, por sua vez, permitiu o deslocamento da análise do plano do econômico àquele do social, iluminando as contradições vividas [...].

Com isso, oportuniza refletir sobre a cidade, lugar de vivência do professor formador, e, dessa forma, confrontar as fontes teóricas com as complexidades da vida cotidiana, impulsionadas pelas contradições socioeconômicas que afetam a cidade. O Quadro 4 apresenta uma síntese dos temas observados.

Quadro 4 – Síntese dos temas observados nos debates em sala de aula de acordo com as referências usadas no plano de ensino

| REFERÊNCIA              | CONTRIBUIÇÃO OBSERVADA NA AULA   |
|-------------------------|--|
| <b>CIDADE E URBANO</b>  |  |
| <b>CARLOS</b>           | A construção histórica das cidades, os processos urbanos, analisar a cidade enquanto realidade material. A cidade e urbano. A relação do local com o global.   |
| <b>CORREA</b>           | A rede urbana Amazônica, o urbano pela leitura das centralidades, a hierarquia das cidades, os agentes produtores do espaço urbano.  |
| <b>LEFEBVRE</b>         | A produção e reprodução do espaço, o desenvolvimento das cidades, a relação da industrialização com a urbanização. Os componentes que formam o urbano. Pensar urbano e cidade pela dialética.                  |
| <b>SANTOS</b>           | Urbanização brasileira, circuito espacial produtivo, processos que produzem urbanização na América Latina.   |
| <b>LENCIONI</b>         | Conceito de cidade e urbano.   |
| <b>ROLNIK</b>           | Vários tipos de cidades, o que é cidade?   |
| <b>CIDADE MÉDIA</b>     |  |
| <b>TRINDADE JUNIOR</b>  | A cidade ribeirinha, características das cidades amazônicas, fixos e fluxos nas cidades amazônicas, a centralidade das cidades amazônicas e a urbanização, processos que promoveram a urbanização na Amazônia. |
| <b>OLIVEIRA</b>         | A rede urbana amazônica, circuitos produtivos nas cidades médias.  |
| <b>SANTARÉM</b>         |  |
| <b>MENDES; OLIVEIRA</b> | Urbanização, periferação e cidade como espaço de conflitos.  |

Fonte: Pesquisa de campo (2016/2017).

Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Portanto, ao final das análises das observações, constata-se o suporte teórico que fundamenta o conhecimento dos professores em formação sobre as concepções de cidade, urbano, cidade média e Santarém. De acordo com o plano de ensino e com as observações, partiu-se de uma bibliografia variada para a construção de um pensamento crítico/dialético acerca dos conceitos pesquisados, que possibilita interpretar a cidade e o urbano dentro de seus processos contemporâneos. Contudo, a disciplina foi planejada e desenvolvida sem articular-se com a Geografia Escolar, tendo sido constatado, no quadro-síntese dos temas debatidos, a ausência de uma interação entre as temáticas urbanas e os conteúdos escolares presentes na educação básica. Os temas foram pensados e analisados de forma a valorizar somente o conhecimento específico da Geografia, mas essa formação específica deve propiciar a construção de um pensamento teórico conceitual nos professores em formação, como aponta Cavalcanti (2017, p. 23) ao afirmar que,

[o] tema da cidade, no ensino de Geografia, contribui para a compreensão da espacialidade contemporânea, para a prática cidadã, dando relevo à sua dimensão territorial, a referência à vida coletiva, e para trabalhar concretamente com conceitos geográficos elementares, como os de paisagem, lugar e território.

A autora destaca a relevância da temática cidade tanto para os estudos geográficos e a formação cidadã, como para articulá-los aos conceitos geográficos que estão em sua proximidade. No entanto, nas aulas, não houve processos de mediação que possibilitassem interagir as problematizações realizadas na disciplina de Geografia Urbana com a Geografia Escolar. Acredita-se que faltou mediar a relação entre os conceitos de Geografia Urbana e o conhecimento pedagógico, visto que a preocupação com o teor teórico da disciplina, concentrando-a somente no conhecimento específico, impediu o adentrar no pedagógico e não permitiu aos futuros professores exercitarem a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com isso, toma-se a preocupação de Gauthier et al. (1998), para quem a prática do professor formador se reproduz na prática profissional do professor em formação em virtude de os conhecimentos pedagógicos não ganharem espaço entre as disciplinas de conteúdo específico. Consta-se que essa disciplina buscou uma formação teórica dos professores em formação, mas isso não é o suficiente, uma vez que se deve buscar uma prática que desenvolva os conhecimentos pedagógico e específico do professor em formação. Ainda, é importante ressaltar que, na disciplina investigada, sobressai-se o conhecimento disciplinar.

Enfim, o propósito deste tópico foi conhecer a proposta da disciplina e as fontes teóricas que fundam o conhecimento do professor em formação a respeito dos conceitos pesquisados, em suma, conhecer as premissas que nortearão o conhecimento formulado. Na sequência, analisam-se as concepções de cidade e urbano apresentadas pelos professores em formação.

### **4.3 Concepções de cidade e urbano na Geografia e as potencialidades para o pensamento geográfico**

A ciência Geográfica é formada pela contribuição de diversas matrizes de pensamento adotadas como método de análise. Em razão disso, o pensamento geográfico elabora, em cada período, um modo de pensar a realidade, ou melhor, de explicá-la. Com base nisso, observa-se o sentido que os conceitos geográficos adquirem ao longo do tempo, próprio de cada período e com uma expressão única em cada corrente do pensamento geográfico (ABREU, 2002; MOREIRA, 2014).

#### *4.3.1 A cidade apresentada pelos professores em formação inicial*

Embora determinados conceitos ganhem mais projeção em determinadas correntes do pensamento geográfico em detrimento de outros, é possível afirmar que o entendimento sobre a cidade é muito pertinente nesse pensamento, tendo em vista as distintas perspectivas de compreensão do espaço. Para melhor compreensão, usa-se a afirmativa de Spósito (2001b, p. 6), para quem “a cidade de hoje, é o resultado cumulativo de todas as outras cidades antes, transformadas, destruídas, enfim produzidas pelas transformações sociais ocorridas através dos tempos, engendradas pelas relações que promovem estas transformações”.

Logo, a cidade como materialidade cumulativa de tempos (SANTOS, 2008) é objeto da investigação geográfica, como a cidade de hoje, que contém as cidades do passado e é investigada sob determinada concepção de pensamento geográfico, pois as paisagens projetadas no tempo equivalem ao pensar, às formas como se organizavam para produzir, como dividiam a produção, como usavam a cidade, as relações desenvolvidas na cidade, os problemas nela apresentados e, conseqüentemente, pelo olhar geográfico para cada cidade pretérita, houve respostas para os questionamentos suscitados pela Geografia em cada época.

Nesse sentido, a linha de análise deste texto propõe investigar as concepções de cidade assentadas pelas tendências do pensamento geográfico, expostas no conhecimento dos professores em formação. Na compreensão de Zanatta (2008), o pensamento do professor de Geografia na educação básica pode ser fundamentado pela Geografia Tradicional, pela Geografia Crítica, pela Dialética e pela Fenomenologia. De acordo com essa análise, a tendência de pensamento geográfico sobre a cidade foi extraída do pensamento dos professores em formação. Em razão disso, ou seja, como não há a presença de todas as tendências do pensamento geográfico descritas por Zanatta (2008) nas falas analisadas, faz-se somente uma análise das tendências predominantes no pensamento dos PEF.

Na formação inicial, em disciplinas como a Geografia Urbana ocorre a apreensão de conhecimentos específicos sobre cidade e urbano. Nessa fase da formação do professor se dão as premissas teóricas dos conhecimentos específicos e, nesse sentido, as matrizes do pensamento geográfico se fazem presentes na prática do professor e, dependendo de suas concepções e escolhas, uma matriz do pensamento geográfico se sobrepõe às demais na prática do professor (ZANATTA, 2008).

As referências utilizadas pelo professor formador sobre concepção de cidade e de urbano foram Santos (1993, 1998), Carlos (2007b), Lencioni (2008), Lefebvre (2006) e Rolnik (1995), conforme apresentadas no plano de curso, por apresentarem proposições teóricas de cidade e

urbano que se espriam pelas matrizes do pensamento geográfico. Nesse sentido, ao relacionar as referências de textos dos citados autores contidas no plano de aula do professor com as concepções expressas pelos PEF, encontram-se percepções diferenciadas, mas que condizem com a afirmação de Zanata (2008) de não haver unicidade teórica no pensamento do professor de Geografia. Por essa linha de análise apresentam-se as concepções de cidade dos professores em formação expostas no Quadro 5 e a respectiva influência de uma tendência do pensamento geográfico atribuída. Vale salientar que, dentre as tendências reconhecidas nas falas dos professores em formação, destacaram-se as Tradicional e a Crítica/dialética.

Uma das primeiras matrizes a ter seus reflexos analisados na concepção de cidade refere-se à Geografia Tradicional, cujo pensamento é expresso nas falas dos sujeitos no Quadro 5, que trata sobre as concepções de cidade. Essa abordagem geográfica é considerada a tendência que possibilitou à Geografia afirmar-se como ciência no século XIX (MORAES, 1987; MOREIRA, 2014), tendo sido influenciada pelo positivismo, pelo neopositivismo e pelo historicismo com as vertentes determinista, possibilista e teórica. Mesmo agrupadas na Geografia Tradicional, essas vertentes apresentam diferenças e afinidades, porém, a ideia deste texto não é discutir a epistemologia da Geografia, mas sim a influência dessas vertentes para a compreensão da concepção de cidade pensada pelos PEF. Em princípios gerais, a Geografia Tradicional caracteriza-se, de acordo com Gomes (2000, p. 176) e considerando os seus princípios metodológicos, pela

[...] verificabilidade, ou a capacidade de demonstração; a generalidade, ou a condição de abstração; a positividade que consiste no poder de afirmar qualquer coisa investida de uma legitimidade metodológica; e a objetividade, proveniente do fato de que só aprendemos da realidade suas manifestações regulares e gerais.

Esses princípios metodológicos positivistas guiaram os estudos da Geografia Tradicional como ciência de síntese, descritiva, empírica, que busca uma relação de causalidade entre os fenômenos observados a partir da indução (MORAES, 1987; RODRIGUES, 2008). Assim, para Abreu (2002, p. 43), o pensamento tradicional na Geografia considerava os núcleos urbanos com grande relevância para a evolução da humanidade. Embasado nesse cenário, esse autor (2002, p. 43) afirma que “as cidades representavam um objeto de estudo importante da Geografia e deveriam ser analisadas, sobretudo, a partir de sua posição em relação às vias de considerava os núcleos comunicação” (grifos do autor). Nessa leitura, as cidades destacavam-se pela posição que ocupavam em relação aos eixos econômicos e às possibilidades de comunicação com os núcleos urbanos. Em vista disso, elas se destacaram nos estudos

geográficos da época em razão da localização e, conseqüentemente, da facilidade de comunicação que mantinham entre seus núcleos urbanos.

A cidade, pensada sob a égide de uma concepção tradicional, permanece presente como abordagem teórico-metodológica central no conhecimento do professor em formação pesquisado, sendo este um repositório de muitas teorias, conceitos, categorias e concepções dos diversos campos da Geografia, o que permite definir um pensamento sobre as concepções que vai adotar como prática. Por isso, selecionou-se, dentre o conhecimento que define as concepções de cidade apresentadas pelos professores em formação, elementos – apresentados no Esquema 2 – que concebem um modo de pensar a cidade categorizados pela pesquisadora como do pensamento tradicional da Geografia, como a cidade vista pela primazia da aparência, como aglomerado, pela quantidade de habitantes, pela paisagem, pela localização em relação aos demais eixos urbanos. A ideia da tese não é opor e nem julgar a Geografia tradicional ou crítica, mas conhecer a concepção de cidade dos professores em formação. Daí entende-se que, nessa linha de análise, não haverá uma concepção certa ou errada, o que se procura é conhecer a concepção de cidade dos professores em formação e se ela possibilita analisar a cidade e as questões urbanas na atualidade, principalmente na realidade de uma cidade amazônica, com características díspares das demais cidades do centro-sul do País.

Quadro 5 – Concepção de cidade apresentada pelos professores em formação no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia

| PEF            | Concepção de cidade  | Tendência aparente e predominante do pensamento sobre cidade |
|----------------|--|--|
| <b>Antônio</b> | Minha concepção de cidade é uma produção humana que se difere do campo pela aglomeração. Como ela é uma produção humana, ela vai ter um maior fluxo de pessoas, de veículos e de comércio também, né? Dentro dela vão existir um maior desenvolvimento tecnológico, o que se difere totalmente do campo, né? Como uma paisagem diferente da outra. | Crítico/Dialético  |
| <b>Beatriz</b> | A cidade partindo de alguns pontos que eu considero como conceito importante, relacionando à questão econômica, que ela produz, ela produz mesmo o capital. Então, a questão econômica ele vai fazendo esse movimento do capital na cidade   | Crítico/Dialético  |
| <b>Claudia</b> | Considero como centro político-administrativo mesmo e relacionado ao poder, porque não é só as características físicas que a gente encontra nesses locais, mas as relações que ela possui de comando, dentro de uma escala local, regional e sua relação também com o global   | Crítico/Dialético  |
| <b>Flávio</b>  | A cidade é uma área urbanizada que se diferencia de vilas e outras entidades urbanas, na qual a gente pode perceber a questão populacional, a questão da densidade.  | Tradicional  |

(continua)

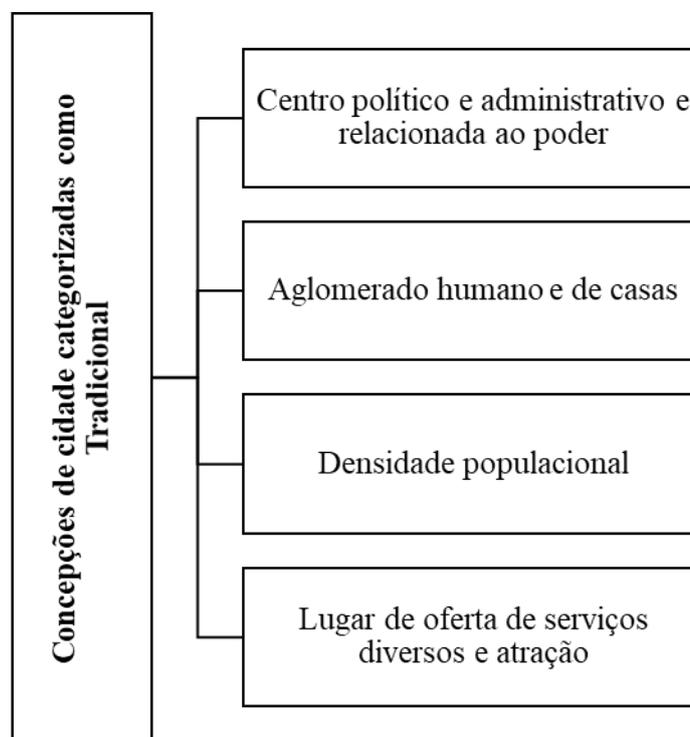
(conclusão Quadro 5)

| PEF            | Concepção de cidade   | Tendência aparente e predominante do pensamento sobre cidade |
|----------------|---|--|
| <b>Gabriel</b> | Cidade pra mim é um paisagem construída artificialmente, produzida pelo ser humano ao longo do tempo.   | Crítico/Dialético  |
| <b>Hugo</b>    | No meu ver a cidade poderia ser entendida como um mosaico, tendo como base algumas leituras. Ela é um mosaico, onde a gente pode verificar a divisão de áreas, as áreas centrais, as áreas de comércio, áreas de moradia para esse centro, áreas nobres, ou áreas de moradia mesmo para a população mais abastada da cidade e a área que se especificam para o proletariado, são aquelas áreas de invasões, então nisso a gente vai vendo que ela é um mosaico. Ela não é homogênea, então a gente pode ver a paisagem da cidade como uma paisagem recortada, mas que ao mesmo tempo tem esses pontos ligados entre si, para que seja possível estabelecer esse processo de reprodução social que faz parte do sistema capitalista. | Crítico/Dialético  |
| <b>Igor</b>    | A cidade é o lugar onde você obtém recursos. E qual seriam esses recursos, né?! Seriam os recursos alimentícios, o recurso da saúde e também a questão do trabalho, né?! Pego assim, o exemplo de Santarém, né, ela agrega assim, essas outras comunidades. Quando a pessoa adoce, pra onde que ela vem? Pra Santarém, porque lá não tem esse recurso, que o recurso médico mais complexo, então essa pessoa, que sai dessa pequena cidade, vem pra Santarém para se tratar, então é uma busca por algum recurso, o recurso médico, o recurso da saúde. Então, eu vejo a cidade como sendo esse chamariz pra que essa pessoa possa buscar esse recurso  | Tradicional  |
| <b>Ivan</b>    | A minha concepção de cidade é um local, aonde vai atrair outras pessoas para aquele local com uma finalidade, com um objetivo diferente. Isso por emprego, por estudo, por uma pessoa se formar.  | Tradicional  |
| <b>Karla</b>   | Como um aglomerado, se não me engano é ele. Um aglomerado não só de casas, não só pessoas   | Tradicional  |
| <b>Léo</b>     | Por que aqui na cidade tem, muitas coisas, tem o carro, tem tudo o que você vê aqui.  | Não foi possível identificar                                 |
| <b>Marcos</b>  | A questão da cidade revolucionária. Pois nela se concentra várias, uma diversificada, chamadas profissões cultas, como diz Milton Santos, nela é o espaço do teste, é o espaço do fazer, é o espaço do lazer, é o espaço do transformar, é o espaço das inter-relações das próprias profissões cultas, da próprias profissões, desde as profissões básicas.   | Crítico/Dialético  |
| <b>Nazaré</b>  | Cidade é um lugar de transformações, né, e pra mim a cidade é isso também. É o lugar onde vai se surgindo novas oportunidades, novos atrativos, vai ser um imã que vai puxando as pessoas para esse aglomerado, essa formação tecnológica, científica, pra mim a cidade vai ser esse lugar revolucionário.  | Crítico/Dialético  |
| <b>Rosa</b>    | Pra mim, é onde há uma organização social, cultural, econômica, então pra mim tem a ver uma, essas... Como é que eu posso dizer assim, essas interpelações, de onde há fixos, de onde há fluxos.  | Crítico/Dialético  |
| <b>Rubens</b>  | Eu entendo a cidade como sendo esse lugar de busca, seja ele financeiro, alimentício ou relacionado a saúde.  | Tradicional  |

Fonte: pesquisa empírica 2016/2017.

Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Esquema 2 – Características de um pensamento tradicional de cidade contidas nas falas dos professores em formação



Fonte: Pesquisa empírica 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Essas categorias, extraídas a partir das falas dos professores em formação, são conhecimentos que estreitam uma análise para pensar a cidade contemporânea e, sozinhas, não explicam a total dimensão da cidade, encontrando-se no centro das concepções apresentadas, como formuladas por Flávio e Karla, ao relacionarem cidade ao número da população. Nesse sentido, Lencioni (2008, p. 116), ao tratar de elementos que rondam o conceito de cidade, faz a seguinte afirmação a respeito do tamanho de população como conteúdo do conceito de cidade: “Qualquer critério de tamanho da população na conceituação de cidade nos parece pouco frutífero. A relação entre o tamanho do aglomerado não se desvincula do tempo histórico e dos lugares e não tem sentido em si mesmo como definidor de cidade”. Entretanto, o tamanho do aglomerado aparece com frequência na concepção de Flávio ao referir-se a uma compreensão de cidade.

Outras referências constantes nas falas de Rubens, Igor, Ivan e Karla são: lugar de oferta de serviços e atração, centro político, administrativo/político e aglomerado. Elas remetem à ideia da teoria da hierarquia das cidades, de Christaller (1966). Nessa abordagem, de acordo com Corrêa (2005), os lugares são vistos pelas funções que exercem e pelo tamanho da população; logo, a cidade é esse lugar que oferta os serviços e, por isso, exerce uma

centralidade, influência e atração sobre as demais. Desse modo, talvez os professores em formação tenham considerado a posição de Santarém no Oeste do Pará, a centralidade que exerce e a respectiva importância nas demais cidades da região.

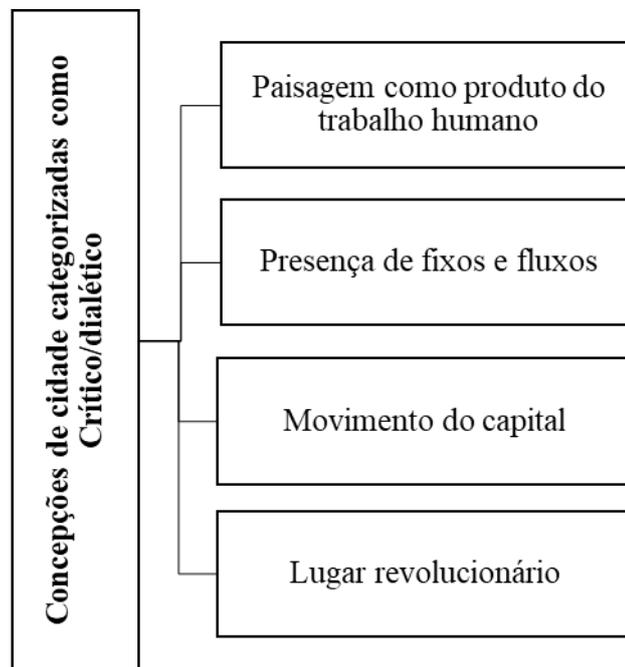
É oportuno frisar a crítica de Santos (1979) a essa teoria e, conseqüentemente, a cidade compreendida a partir de forma, tamanho, localização e atividades que desenvolve. Por essas referências para a análise de uma cidade, Santos (1979) alega o limite de tais elementos frente aos processos históricos, ação dos sujeitos e modo de produção, que produzem a cidade na atualidade, ainda mais tratando-se das localizadas em “países subdesenvolvidos”. Portanto, são frágeis para prover uma análise sobre cidade no presente e como conhecimento docente que será recontextualizado para a Geografia Escolar.

Nesse primeiro momento de análise sobre a concepção de cidade foram extraídas também, das falas dos professores em formação, outras concepções de cidade, com adjetivos que referenciam uma ideia de cidade com características assentadas na Geografia Crítica/dialética. Entende-se o espaço como produto do modo de produção, reflexo e materialidade da dinâmica capitalista (CARLOS, 2012; GOMES, 2000). Esses princípios que norteiam a análise geográfica na corrente crítica convergem para um olhar sob a perspectiva da produção do espaço, como enfatiza Carlos (2012, p. 67):

À Geografia está posto o desafio de pensar a cidade em sua perspectiva espacial, isto é, a necessidade da produção de um conhecimento que dê conta da construção de uma teoria da prática sócio espacial urbana para desvendar a realidade urbana em sua totalidade e as possibilidades que se desenham no horizonte para a vida cotidiana da cidade.

Na concepção crítico/dialética se pensa, então, a cidade na Geografia como resultante da produção do espaço e, nesse sentido, “o espaço é condição, meio e produto da reprodução da sociedade” (CARLOS, 2012, p. 62). Assim, desloca-se o entendimento de cidade de uma compreensão baseada na localização para a análise do conteúdo das relações sociais e de produção e reprodução que circulam no lugar. Daí funda-se a necessidade de os professores em formação conhecerem essa abordagem para realizarem análises profícuas sobre a cidade e o urbano. Sobre isso, a concepção de cidade anunciada pelos professores em formação possibilitou retirar elementos categorizados no Esquema 3 com base na concepção crítico/dialética.

Esquema 3 – Característica de um pensamento crítico-dialético de cidade contido nas falas dos professores em formação



Fonte: Pesquisa empírica 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Uma das primeiras alusões à paisagem citada pelos professores em formação aparece como referência que compõe a concepção de cidade; a paisagem da cidade é vista como resultado do trabalho humano, como produção humana e, dessa forma, construída artificialmente. Por esse ângulo, o pensamento de Gabriel e Antônio sobre cidade remete à paisagem urbana como singular para revelar a cidade e, dessa forma, compactua com um pensamento crítico/dialético no qual a cidade é aparência, produto e reprodução do movimento socioeconômico-espacial, perpassados no lugar, na cidade. Na compreensão dos professores em formação, a paisagem é reveladora como conteúdo do trabalho humano e articula-se à cidade como expressão desse conteúdo que a reflete. A paisagem como conceito geográfico, como um elemento sinônimo de cidade, deve considerar que, dentre todas as falas, nessa houve um conceito geográfico para expressar a dimensão abarcada pela cidade, a paisagem urbana.

A fala de Rosa, embora não contextualize a cidade de Santarém, refere-se à presença de fixos e fluxos. Considerou-se como componente de uma concepção de cidade articulada ao pensamento crítico/dialético, representado pela construção do pensamento de Santos (2014), no qual os fixos e fluxos são objetos técnicos que compreendem o circuito espacial da produção. Entretanto, os objetos foram citados sem relação com o sistema produtivo da cidade, sem identificar quem são e como eles se articulam à economia local. Relaciona-se, nesse conjunto,

outra referência, por Beatriz, que é o movimento do capital. Entende-se que o pensamento do professor em formação não possibilitou completar a concepção de cidade, uma vez que, pelo contexto descrito, a cidade produz o capital, faltando nominar que faz esse movimento do capital. Nesse caso, pode relacionar-se aos agentes produtivos do espaço e ao circuito espacial da produção, mas, mesmo não havendo uma referência clara aos agentes produtivos e aos objetos técnicos, há uma concepção de cidade que se traduz na dinâmica imposta pelo capital nesse local.

Ademais, insere-se nesse corpo de análise a relação escalar entre local, regional e global presente na cidade. Isso denota uma concepção de cidade nas premissas contemporâneas da Geografia Crítica/dialética. Articula a cidade a uma economia dos fluxos que integram à economia global. Assim, Claudia percebe a cidade, nesse complexo escalar, como inserida no processo de globalização.

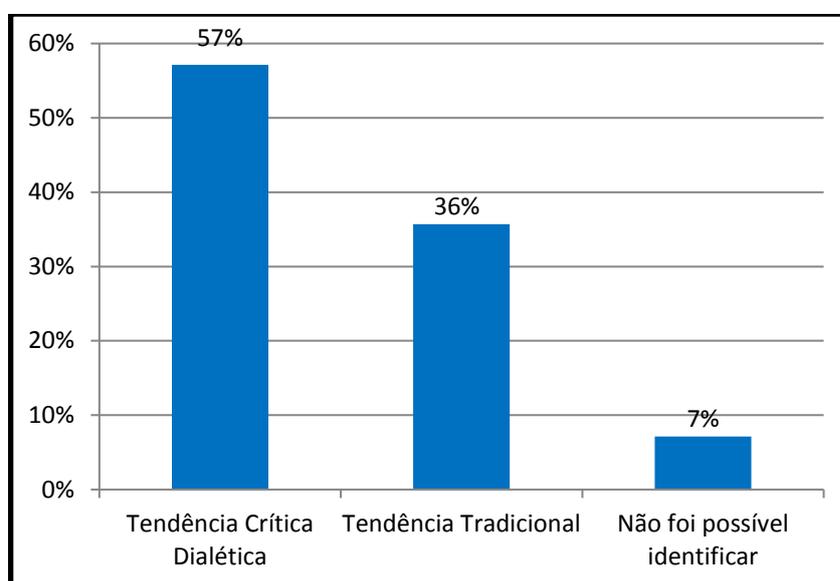
Além disso, uma das primeiras associações entre lugar e cidade surge nos questionamentos levantados sobre concepção de cidade. Nazaré assinala uma similaridade entre os conceitos lugar e cidade, relação necessária para Cavalcanti (2011, p. 13), haja vista que “é preciso analisar um objeto como lugar e na referência com o próprio lugar do sujeito da análise”. Nessa síntese, a autora defende, na formação de professores, o estudo do lugar como meio de o professor ter uma base de referência para refletir sobre seu lugar e o mundo, como completa o pensamento Cavalcanti (2001, p. 13), ao afirmar sobre como o estudo do lugar favorece o entendimento do professor de Geografia: “poderá entender seu lugar no mundo e assim poderá compreender melhor o próprio mundo”. Reportando-se à fala de Nazaré a respeito de lugar e cidade, entende-se esta como o lugar que permite a análise e a reflexão, ponto de partida, de interação, entre o conhecimento teórico e a realidade que permeia o lugar.

Provocados pela influência do pensamento de Santos (1988), Nazaré e Marcos concebem a cidade como lugar revolucionário. Nessa perspectiva, na concepção de Santos (1988, p. 19) a cidade é o lugar da criação e transmissão do conhecimento e, logo, ela se torna propulsora e “impulsionadora do desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas”. Merece consideração o entendimento por trazer elementos distintos para pensar a cidade.

Dentre as expressões dos professores em formação recortou-se aquelas que demonstram uma concepção de cidade permeada pelas matrizes do pensamento geográfico. Nas falas dos PEF percebe-se um conteúdo com variado sentido de cidade, com a presença de elementos do pensamento tradicional e crítico/dialético. Nesse conjunto, há uma maior presença de fatores que definem uma concepção de cidade fundada na Geografia Crítica, encontrados nas falas de oito professores em formação, o que corresponde a 57% dos sujeitos; elementos nos quais se

sobressai uma concepção tradicional de cidade foram encontrados em cinco professores em formação, que correspondem a 36% dos sujeitos; a 7% deles corresponde uma fala com elementos que não foi possível enquadrar em uma tendência do pensamento geográfico. Isso se deve ao fato de ele relacionar o urbano de Santarém à presença de carros e a “tudo o que você vê aqui”. Logo, fica tendencioso atribuir uma concepção a uma frase que não mostra elementos claros sobre o urbano, inclusive em virtude e o olhar desta pesquisadora ser diferente do olhar do sujeito. Por isso, não foi possível atribuir uma concepção em razão da impossibilidade de nominar e identificar o que ele considerava “tudo”.

Gráfico 3 – Concepção teórico-metodológica de cidade dos professores em formação inicial



Fonte: Pesquisa empírica 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa

Um total de 13 professores em formação, o que corresponde a 93% deles, apresenta uma concepção de cidade, independentemente de ser um pensamento tradicional ou crítico. Apenas um professor em formação, 7% do total de sujeitos da pesquisa, não conseguiu definir uma concepção de cidade. Esses dados indicam que houve aprendizagem na disciplina e que conseguiram dar uma dimensão geográfica à concepção de cidade. Porém, a presença da concepção tradicional de cidade entre os 36% abre a possibilidade de que outros elementos possam ter somado para ainda conservar essa tendência de pensamento, haja vista que essa concepção, fundada em elementos do pensamento tradicional, não responde mais às problemáticas da cidade contemporânea.

Surge a preocupação das consequências dessa concepção, a ser mediada pelos professores em formação na Geografia Escolar. Isso em razão de que o ensino de Geografia

necessita de uma articulação entre o conhecimento geográfico e o espaço imediato do aluno para promover um ensino com conhecimentos geográficos que tenham significado no lugar. Para isso, espera-se que esses conhecimentos estabeleçam um diálogo entre o lugar e a cidade com um arcabouço teórico da Geografia que possibilite compreender esses espaços na dimensão de seus problemas reais.

Entretanto, os professores em formação que conseguiram citar, em suas falas, concepções de cidade dentro de uma linguagem geográfica articulada a um pensamento coerente com o presente, que represente a cidade vivenciada pelo aluno, responde a princípios pensados para a Geografia Escolar, dentre os quais sobressai-se a relação entre o conhecimento geográfico e o empírico como meio de dar sentido ao lugar do aluno.

Este tópico abordou os tipos de conhecimentos que formam as concepções dos professores e qual se sobressaem, com o intuito de revelar as contribuições da Geografia Urbana para a formação do professor. A seguir, dá-se continuidade demonstrando as concepções de urbano dos professores.

#### *4.3.2 O urbano segundo os professores em formação inicial*

A cidade necessita ser pensada por seu conteúdo urbano, pois na Geografia cidade e urbano são conteúdos que se complementam: o urbano reveste a cidade, derivando-se de um processo consequente de ações engendradas pelo movimento do capital na cidade e, também, externamente a ela (CARLOS, 2007b; LEFEBVRE, 2004). Entende-se, portanto, que a concepção de urbano completa o pensamento dos professores em formação sobre cidade. Parte-se, assim, de dois conceitos fundamentais na Geografia Urbana para compreender concepções que serão basilares para a formação do conhecimento geográfico do professor: a cidade e o urbano.

Assim, no grupo de discussão explicar, o segundo tema abordado diz respeito à concepção de urbano. O Quadro 6, apresentado a seguir, sintetiza as falas dos professores em formação sobre a concepção de urbano. A partir dessas falas, foram retirados elementos categorizados que estão relacionados ao sentido de urbano, ressaltando-se que a orientação dada foi no sentido de expressar-se livremente sobre o tema. A análise dos elementos encontrados nesses dizeres dos professores em formação deu-se com base em uma perspectiva teórico-metodológica pensada por autores como Santos (1988), Carlos (1994) e Lefebvre (2001, 1999), os quais são citados nas referências bibliográficas da disciplina Geografia Urbana e tornam-se a base teórica a partir da qual os professores formularam suas concepções.

Quadro 6 – Concepções de urbano apresentadas pelos professores em formação

|                |   |
|----------------|---|
| <b>ANTÔNIO</b> | <b>Eu vejo o urbano quando olho a expansão de Santarém, tá crescendo muito, antes Santarém não era assim dividida, pobre e rico moravam todos juntos. Hoje tem o centro e a periferia, agora em Santarém tem até condomínio horizontal fechado, só pra rico. Veja, professora, aqui na Amazônia, tem cidades, mas poucas são urbanas.</b>   |
| <b>BEATRIZ</b> | <b>A infraestrutura, as grandes construções, fábrica, loja, comércio, grande fluxo da população.</b>  |
| <b>CLAUDIA</b> | <b>O espaço urbano é um produto social.</b>   |
| <b>FLÁVIO</b>  | <b>O urbano surge de atividades industriais e comerciais.</b>   |
| <b>GABRIEL</b> | <b>O elemento principal que eu defino o urbano é a relação econômica da cidade.</b> Tem cidade aqui na região que não muda nada, você volta depois de cinco anos e tá do mesmo jeito, são cidades que não corre o capital. <b>Santarém, muda muito, cresce muito, porque aqui corre muito capital. É ele que faz mudar a cidade, isso que é o urbano. Essa mudança que ocorre na cidade.</b>  |
| <b>HUGO</b>    | O urbano é a transformação que acontece no espaço da cidade. Por exemplo, onde é um hospital, onde é a prefeitura, onde é um estádio, onde é a igreja, na formação dessa cidade, antes lá não era, era uma floresta, ela foi se transformando, né, devido à necessidade da transformação dessa sociedade. Então, o urbano é essa transformação que passa a cidade pelos interesses econômicos e pelo tempo.   |
| <b>IGOR</b>    | O elemento que pra mim são os elementos urbanos: <b>a densidade demográfica, a zona de comércio, uma maior estrutura imobiliária, uma maior aglomeração.</b>  |
| <b>IVAN</b>    | Nós estamos no meio da floresta amazônica e nossas casas são todas de alvenaria, no interior são de barro, de madeira, as pessoas se conhecem, se ajudam. Na cidade urbanizada o modo de vida é diferente do interior, as pessoas não se falam, os vizinhos não se conhecem, cada um é cada um. Então, <b>o urbano é o modo de vida das pessoas</b> , na cidade pequena temos um modo de vida diferente, na cidade urbanizada as pessoas não se falam, não se conhecem. |
| <b>KARLA</b>   | <b>O comércio, a cultura e a organização política.</b>  |
| <b>LÉO</b>     | Não respondeu.  |
| <b>MARCOS</b>  | É a questão da urbanização nos bairros. <b>Esses bairros podem ser comerciais, podem ser residenciais, tem bairros que tem mais as questões dos prédios, as moradias, tem bairros só comércio. A cidade vai ficando dividida, com funções em cada bairro, isso que é urbano pra mim.</b>  |
| <b>NAZARÉ</b>  | É o movimento da cidade, tem cidade que não tem urbano, não tem movimento. O urbano daqui é diferente, nos livros tem muitos elementos de urbano que nós não encontramos aqui, se você olhar por esses elementos dos textos de urbano, você não encontra aqui na Amazônia. O urbano daqui surge do comércio, dos grandes projetos, da soja, são eles que movimentam a cidade de Santarém, que faz Santarém ser urbana.  |
| <b>ROSA</b>    | O urbano é essa diferença no espaço da cidade, bairro de rico, bairro de pobre. Aqui em Santarém, rico mora no bairro Aldeia, na Prainha e os pobres moram no Santarenzinho, no Maicá, tem mais bairro de pobre que de rico. <b>O urbano é essa desigualdade na cidade.</b>   |
| <b>RUBENS</b>  | <b>O urbano pra mim está em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, essas cidades grandes, com metrô, prédios grandes.</b>  |

Fonte: Pesquisa de campo 2016/2017.

Elaboração: Maria Betanha Cardoso Barbosa.

Com o propósito de sistematizar as ideias apresentadas e encaminhar uma análise sobre os elementos citados organizou-se o Esquema 4, que expõe os elementos contidos nas concepções pensadas pelos professores em formação.

Esquema 4 – Concepções sobre urbano dos Professores em Formação Inicial



Fonte: Pesquisa empírica 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha Cardoso Barbosa.

Nesses elementos citados, que correspondem ao sentido da terminologia urbano, pode-se juntar, pela proximidade teórica, os seguintes elementos, considerados como origem, produto ou característica do urbano: urbano como produto social, tem origem nas atividades industriais, transformações que ocorrem no urbano derivam de interesses econômicos, espaço dividido entre centro e periferia e as desigualdades advindas dessa relação desigual, como explicitado no conhecimento dos professores. Ao relacionar esses elementos com a base conceitual da Geografia Urbana usada na disciplina como referencial, sobressai-se o pensamento de Lefebvre (1999), Santos (1988, 1994, 2001) e Carlos (2007b).

Aponta-se Lefebvre (1999) como condicionante na fala de Flávio, para quem o urbano é um produto que advém da atividade industrial. Esses elementos identificam o urbano como, segundo Lefebvre (1999, p. 16-22), sentido e finalidade da industrialização, ou, ainda, de acordo com o mesmo autor ao se pronunciar sobre o urbano: “ele nasce da industrialização e a sucede”. O urbano, nessa concepção, apresenta-se de forma genérica, tendo ele usado o pensamento lefebvreviano para situar o urbano enquanto resultado da industrialização. Relaciona-se, também, a compreensão de espaço urbano, a partir de Lefebvre, como reprodução capitalista e, nesse contexto, entende-se como produto social, como expresso por Claudia. Associa-se, assim, à concepção de Lefebvre (1999, p. 52), para quem “a realidade urbana não se vincula ao consumo, ao ‘terciário’, às redes de distribuição. Ela intervém na produção e nas

relações de produção”. Há ainda a compreensão de urbano como modo de vida, confluindo também com as formulações de Lefebvre. Entende-se, então, como produto social, pois ele, o urbano, deriva das relações de produção do lugar. Nesse âmbito enquadram-se as concepções dos professores em formação. Soma-se também, nesse discurso de entendimento do urbano como produto social, advindo do processo produtivo e consequente da reprodução do espaço, a perspectiva de Carlos (1994, p. 181), quando afirma que

[a] ideia de urbano transcende aquela de mera concentração do processo produtivo *stricto sensu*; **o urbano é um produto do processo de produção num determinado momento histórico**, não só no que se refere à determinação econômica do processo (produção, distribuição, circulação econômica e troca), mas também no que se refere às determinações sociais, políticas, ideológicas, jurídicas que se articulam no total da formação econômica e social. (Grifo nosso).

Por conseguinte, o pensamento de um urbano articulado ao processo produtivo e por meio do qual a reprodução do espaço imprime na cidade tempos diferenciados é reconhecido por Carlos (1994) e Lefebvre (1999). Nesse sentido, Hugo e Gabriel reconhecem as transformações do urbano, relacionando-as às funções que os objetos adquirem ao longo do tempo. A concepção de urbano descrita pelos dois professores em formação destaca as temporalidades e espacialidades. Sobre isso, recorda-se a contribuição de Santos (1994, p. 71) a respeito da forma e do tempo: “a história de uma dada cidade se produz através do urbano que ela incorpora ou deixa de incorporar”.

Desse modo, essa concepção demonstra um conhecimento de urbano que acompanha uma base teórica capaz de explicar o conceito em uma abordagem geográfica. Isso significa que Igor, Karla, Claudia, Flávio, Rubens e Beatriz acessaram um referencial que explica o urbano das grandes cidades, um urbano que apresenta características e elementos homogêneos, derivados do processo de industrialização. Enquanto isso, Nazaré alerta para o fato de ser necessário considerar o urbano local, que mostra características peculiares, distintas do urbano tratado nos textos pelos diversos autores.

Nesse sentido, adverte-se que há necessidade de pensarem, como futuros professores, os fenômenos geográficos dentro de uma realidade, no caso a cidade de Santarém. Como esses elementos genéricos dizem respeito a qualquer urbano, muitas das características identificadas como sinônimo de urbano se adéquam a análises de grandes centros urbanos, mas o contexto amazônico está ligado ao comércio que se desenvolveu acompanhando o curso do rio Amazonas e aos grandes projetos agro-minero-energéticos. Desse modo, conforme Oliveira (1997, p. 1), corrobora-se para entender a especificidade do urbano amazônico.

Esta realidade compreende lugares e homens específicos, o que não quer dizer que este lugar e este homem sejam únicos, pois fazem parte de um amplo contexto. Suas especificidades decorrem do fato de os eventos que os atingem terem dinâmicas próprias, o que dificulta senão impossibilita estabelecer generalizações para uma área tão diferenciada como a Amazônia.

Desse modo, por diferenciar-se das demais regiões brasileiras quanto à formação de cidades e ascensão do urbano, consideram-se as especificidades sobre essa urbanização na região citada por Oliveira (1997, p. 5), o qual explica as condições da realidade amazônica e define o urbano dessa região:

A produção do espaço urbano na Amazônia se dá a partir de um processo conflituoso, onde as novas relações destroem e reconstróem as antigas relações, pois o novo não exclui o velho. Este processo coloca como tendência a produção de um espaço controlado e homogeneizado que, no entanto, não se concretiza em sua inteireza, à medida que o novo espaço não se produz exclusivamente. Ele reproduz as diferenças e as resistências que não restauram as relações sociais anteriores, mas as recriam em outras dimensões.

Em vista disso, se reconhece que o urbano amazônico é produto de um movimento do capital diferenciado, por meio de grandes projetos, conjuntos com o Estado, nas chamadas políticas territoriais para a Amazônia (COSTA, 2001), de forma deliberada, com investimentos na malha rodoviária e nos assentamentos no curso das rodovias, como na cooptação da economia amazônica pelo grande capital, que incentivou o crescimento das cidades e, por conseguinte, o processo de urbanização que ocorre na região. Nesse ponto de vista, adiciona-se e considera-se a realidade urbana do lugar como alusão para a análise dos referenciais teóricos de Geografia Urbana. Em contrapartida, a análise teórica, sem estar relacionada ao urbano vivenciado pelo aluno, torna-se um conhecimento que não ressoa no processo de compreensão de sua realidade, mas essa não é uma unanimidade entre os professores em formação. Alguns deles, como Ivan, Hugo, Gabriel, Nazaré, Antônio e Rosa, tomaram Santarém como ponto de reflexão sobre a concepção de urbano.

Prosseguindo com a análise sobre os elementos urbanos apresentados, levou-se em consideração as concepções de Rosa e Antônio, que aludem ao urbano as presenças de um centro e de uma periferia, como referências das desigualdades socioespaciais. Para eles, as formas que a cidade adquire advêm das relações sociais promovidas por agentes econômicos que intervêm no espaço da cidade por meio de ações que incidem no urbano, derivadas de uma ordem capitalista.

Por trás dessa estrutura que ordena a cidade, Lefebvre (2001, p. 66) define: “A estrutura social está presente na cidade, é aí que ela se torna sensível, é aí que significa uma ordem.

Inversamente, a cidade é um pedaço do conjunto social; revela porque as contém e incorpora na matéria sensível, as instituições, as ideologias”. Portanto, a estrutura social que a permeia impõe uma ordem social no espaço urbano, a qual fragmenta e expressa, no urbano da cidade, a divisão social entre o centro e a periferia. Para completar o pensamento sobre fragmentação espacial que o urbano apresenta entre o centro e a periferia é significativo o contributo de Santos (1993, p. 10) para compreender a cidade e, conseqüentemente, o urbano:

A cidade em si, como relação social e de materialidade, torna-se criadora de pobreza, tanto pelo modelo socioeconômico, de que é o suporte, como por sua estrutura física, que faz dos habitantes das periferias pessoas ainda mais pobres. A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial.

Ao mesmo tempo em que a estrutura social fragmenta o espaço e produz uma divisão social, promovendo uma segregação espacial, também confere funções aos bairros, como citado por Marcos, e traduz o urbano pelas funções que os bairros adquirem nesse processo de expansão da estrutura produtiva na cidade. Assim, como é uma relação desigual de formações econômicas, políticas e culturais, essa relação se materializa no espaço, originando a segregação espacial e dividindo a cidade entre os lugares que as classes menos abastadas podem ocupar com suas moradias e os bairros ocupados pelos grupos sociais de grande poder aquisitivo; logo, essa relação dialética desenha, no espaço, essas contradições. Ademais, orienta e direciona a concentração do comércio em determinados bairros e, dessa forma, eles adquirem funções, seja com relação à moradia seja com relação à ofertas de serviços.

Deve-se observar que Marcos, ao tratar de centro e periferia, bem como das funções dos bairros, não os caracterizou dentro de um contexto vivido, a concepção de urbano e o exemplo seguinte não foram acompanhados pelo espaço de uma cidade para reflexão. Cabe relacionar a concepção desse PEF às considerações de Santos (2008) sobre a relação do espaço com a sociedade para compreender a produção do espaço. Nessa abordagem, o autor concebeu três elementos para analisar a produção do espaço, que são: forma, função e estrutura. A forma refere-se aos objetos dispostos no espaço, que ganham função à medida que a estrutura em que a sociedade está organizada “atribui determinados valores à forma” (SANTOS, 2008, p. 67). A partir desse aporte de Santos (2008), conclui-se, sobre a concepção de Marcos, que os bairros adquirem funções resultantes das necessidades que o sistema produtivo da sociedade exige. Sendo assim, o espaço será organizado de acordo com a ordem dessa estrutura do lugar e pela atribuição de funções diversas aos bairros, este sendo a forma em discussão.

O último elemento retirado das falas dos professores em formação que representa uma característica do urbano, como concepção investigada, refere-se ao modo de vida provindo do urbano na cidade. A esse respeito, Ivan relata o modo de vida da sociedade, o isolamento, o individualismo, a falta de comunicação como parte da cultura urbana. Considera-se a segregação socioespacial como responsável pela forma de convívio social que acontece nas cidades urbanizadas, pois fragmenta-se o espaço e, como consequência, as relações de sociabilidade. As relações sociais tornam-se distantes por “padrões que se impõem de fora para dentro” (CARLOS, 2010, p. 43). Nessa perspectiva, a reprodução da sociedade capitalista impõe novas formas de relações sociais, como aponta Carlos (2010, p. 43):

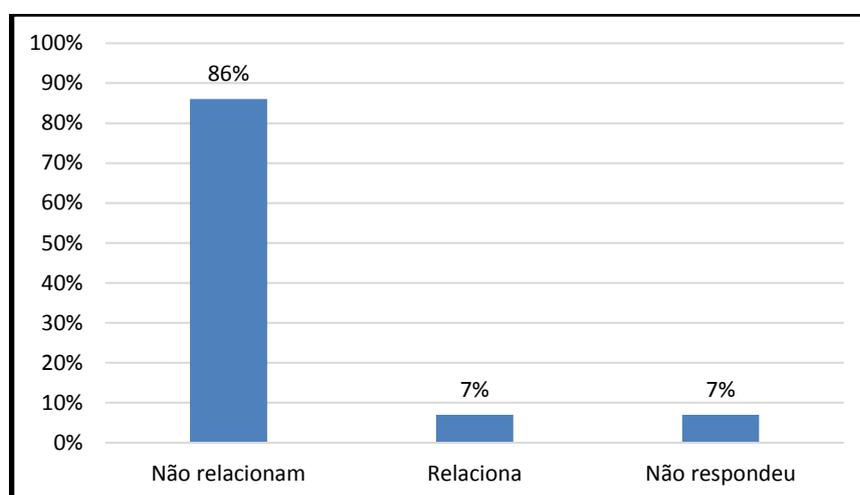
O desenvolvimento do processo de reprodução da sociedade produz, concomitante às novas formas de relação sociais, um novo espaço e uma nova relação entre este e a sociedade através das transformações nos modos de apropriação do espaço – passíveis de serem lidas nas mudanças dos usos e sentidos dos lugares de realização da vida. **A aceitação das novas condições de existência a partir da constituição de uma rotina altamente organizada da vida, transforma radicalmente a sociabilidade, empobrecendo as relações sociais na medida em que as relações entre as pessoas passam a ser substituídas por relações mediadas pela mercadoria.** (Grifos nossos).

Nesse plano de discussão, a cidade volta-se para a produção capitalista e torna-se promotora de relações sociais individualistas, que alteram o convívio social; por isso, a concepção de Ivan enquadra-se em uma leitura de urbano que vincula o lugar às relações sociais. Movido pelo processo de reprodução do espaço da cidade, o urbano adquire dimensões sociais, políticas e ideológicas como produto do processo resultante das relações de produção mantidas no lugar. Em razão disso, há elementos que demarcam o urbano e que se apresentam com frequência de maneira distinta nas cidades, ou seja, o urbano não se apresenta igual em todas as cidades, a intensidade da presença, acentuada ou não, dependerá das formas com as quais o capitalismo usa a o espaço da cidade para produzir mais-valia (HARVEY, 2005).

Ao concluir esse tópico sobre as concepções de cidade e de urbano elaboradas pelos professores em formação, sujeitos desta pesquisa, deve-se realizar algumas considerações, dentre elas sobre a concepção de cidade. Uma primeira consideração diz respeito ao fato de que a grande maioria revela uma definição que não tem relação com a cidade de Santarém, caracterizando elementos sem articulá-los a uma cidade real. São concepções de cidade sem sentido com o lugar. Apenas um professor em formação fez essa relação, como demonstra o Gráfico 5, e merece consideração na concepção de cidade a ausência de relacioná-la ao lugar; 86% dos professores em formação não consideraram a cidade como expressão do lugar.

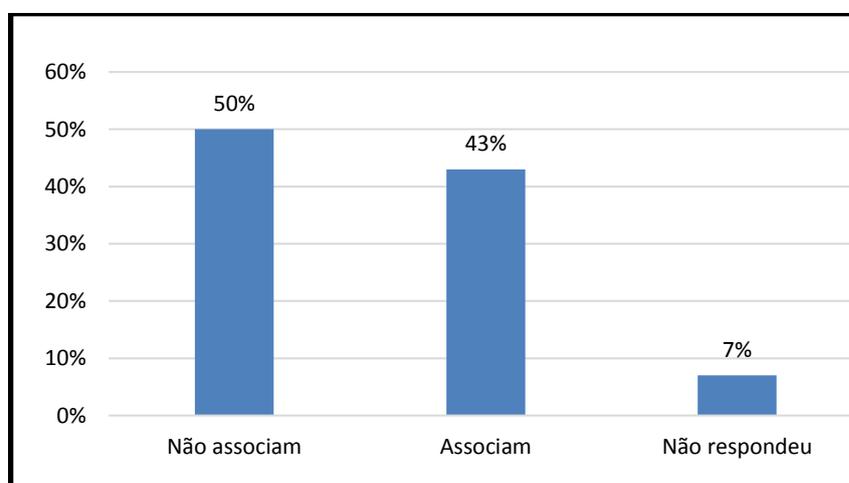
Com relação à concepção de urbano (Gráfico 5), há uma associação mais presente com o lugar, correspondendo a 43% dos professores em formação, revelando que associam o urbano ao lugar, pensam as teorias sobre o urbano a partir do lugar, cujos elementos são considerados e reconhecidos na cidade de Santarém. Os professores em formação que não associam os elementos urbanos à cidade vivida são 50% da amostra, tendo sido reconhecidos pelo teor genérico de um urbano qualquer, que não condiz com a realidade da cidade. Como repetiu-se em todos os gráficos, um professor em formação, que equivale a 7% do total, não respondeu à questão.

Gráfico 4 – Relação da concepção de cidade com o lugar realizada pelos professores em formação



Fonte: Pesquisa empírica 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa

Gráfico 5 – Associação da concepção de urbano à cidade de Santarém pelos professores em formação



Fonte: Pesquisa empírica 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa

Quanto à concepção de cidade, somente um professor em formação associou-a ao lugar, enquanto sobre o urbano houve uma relação maior com o lugar: um total de seis professores em formação pensaram o urbano a partir do lugar. Como os sujeitos da pesquisa resultam da junção de duas turmas do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, afirma-se, com base nas observações realizadas nas turmas e nos grupos de discussão, que a turma dos PEF não trouxe o lugar para problematizar sobre cidade e urbano, apesar das atividades didático-pedagógicas terem sido desenvolvidas em sua totalidade em sala de aula. Os textos, mesmo trazendo as discussões de grandes expoentes da Geografia Urbana, não possibilitaram aos professores em formação relacionar a base teórica com a cidade em que vivem ou estudam.

Comparando com o outro grupo de alunos que conseguiram realizar a síntese entre a base teórica e o lugar, eles apresentam uma semelhança, que foi o fato de utilizarem a mesma base teórica na disciplina, os mesmos temas selecionados no plano de curso da disciplina Geografia Urbana. A diferença na condução da disciplina entre os dois grupos refere-se à atividade extraclasse, que consistiu em um trabalho de campo pela cidade de Santarém a partir da seleção de alguns pontos, como o centro comercial e histórico, a orla e o fluxo da cidade, bem como a periferia. Com o auxílio desses pontos da cidade, o professor interagiu com os textos trabalhados em sala de aula. Acredita-se que esse trabalho de campo permitiu aos professores em formação refletirem sobre o arcabouço teórico-metodológico e a cidade como lugar de ocorrência dos fenômenos urbanos. Os professores em formação de ambos os grupos se posicionaram sobre as dificuldades para compreenderem as concepções a partir da disciplina de Geografia Urbana.

Em relação ao trabalho de campo, enfatiza Antônio, em uma reunião no grupo de discussão, que ele “fez eu olhar a cidade de outro jeito, de reconhecer o que os autores dizem sobre o urbano”. Gabriel completa: “toda disciplina deveria ser conduzida desse jeito, de estudar as teorias e ver isso na realidade, assim a gente consegue entender a cidade”. Para acentuar a concordância com o trabalho de campo, que foi um diferencial para estabelecer as concepções dos professores em formação sobre o urbano e a interação com o lugar, segue a fala de Hugo: “No início eu não sabia diferenciar cidade de urbano, não conseguia entender por que a urbanização daqui de Santarém é diferente dos que os textos dizem, depois que saímos com o professor pela cidade eu entendi”.

Esses relatos, apesar de não representarem o pensamento da maioria dos professores em formação, principalmente com a concepção de cidade, demonstram a necessidade, no momento da mediação didática, de o professor formador conectar a cidade e o lugar, como na proposição de Spósito (1996b, p. 37): “A cidade como expressão material da urbanização, sintetiza o lugar

[...]”. Essa afirmação corrobora com o princípio da proximidade de cidade e lugar e, dessa forma, orienta-se para a condução de uma prática que evidencie esses laços.

Com relação ao grupo de professores em formação que não participaram do trabalho de campo pela cidade de Santarém, Flávio faz a seguinte fala: “acho que eu não entendi bem o que é cidade e urbano, e ainda mais outros temas da Geografia Urbana, acho que falta alguma atividade fora de sala para ver isso na prática”. Acrescenta Ivan: “Às vezes também a gente não tem tempo de fazer a leitura dos textos, tem que trabalhar, a maioria dessa turma trabalha e estuda, isso prejudica nosso estudo”. Esses relatos dos professores em formação apontam para fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem. No entanto, são significativas as atividades extraclasse que possibilitam aos alunos o encontro da teoria com as atividades cotidianas, com a realização de ponderações entre a teoria apresentada, os elementos urbanos contidos na teoria e o urbano real.

Dessa forma, ao construir suas concepções, os professores em formação poderiam recorrer ao lugar para significar a teoria e, assim, suas concepções viriam com as problematizações do lugar. Por essas situações, Cavalcanti (2017) chama a atenção para a formação inicial do professor de Geografia em empregar esforços para desenvolver a formação teórico-conceitual do docente para que, no exercício da profissão, desenvolva com habilidade o processo cognitivo do aluno por meio da mediação. Nessa sequência, ressalta-se que falta uma maior preocupação dos professores formadores com a formação teórico-conceitual dos alunos. Caso contrário, o professor apresentará insegurança quanto ao domínio dos conceitos geográficos, o que repercutirá na prática futura como professor.

Por esse motivo, uma das preocupações com relação aos dados apresentados refere-se à fragilidade de algumas concepções de cidade e urbano apresentadas pelos professores em formação, uma vez que não se percebe uma distinção clara entre ambos, apesar de Santos (1994) considerá-la como fundamental como meio de dirimir qualquer problema metodológico entre esses dois conceitos. Nessa perspectiva, Santos (1999, p. 69) considera a seguinte diferenciação entre urbano e cidade:

[...] o urbano é frequentemente o abstrato, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno. Não há que confundir. Por isso, na realidade há histórias do urbano e histórias da cidade [...] O conjunto das duas histórias nos daria a teoria da urbanização, a teoria da cidade.

A afirmativa de Santos (1999) sobre a capacidade imprescindível de conhecer a diferença entre os conceitos de urbano e cidade coaduna com o cuidado de Cavalcanti (2017) com a formação inicial do professor de Geografia e a formação teórico-conceitual desse

professor. Nesse sentido, atenta-se para repensar como os professores formadores em Geografia Urbana estão conduzindo a mediação no curso de Geografia para possibilitar a distinção entre conceitos preponderantes para conhecer a “teoria da urbanização, teoria da cidade”, como preconizado por Santos (1999, p. 69), pelos professores em formação. Outro aspecto alude ao fato de esses conceitos e concepções explicarem o espaço e o tempo presente, caso contrário, haverá o predomínio de concepções, como aconteceu com a cidade, de posições dos professores em formação referendando uma leitura de cidade que não condiz com a realidade. Por conseguinte, acredita-se no trabalho com esses conceitos na Geografia escolar no momento que esses professores em formação exercerem atividade profissional.

Há de se considerar, porém, a história de vida dos sujeitos, como afirmado por Ivan. O grupo A é formado por um considerável número de alunos na faixa etária entre 40-60 anos, com compromissos diversos voltados para atividades profissionais e familiares, as quais consomem o tempo que poderia ser dedicado aos estudos. Enfim, deve-se considerar fatores externos à sala de aula e que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos.

O propósito deste tópico foi identificar as concepções de cidade e urbano dos professores em formação e, primordialmente, as bases teórico-metodológicas que as sustentam. Os próximos tópicos abordam Santarém, suas particularidades como cidade média amazônica, para explicitar as possibilidades de professores em formação pensar a cidade como lugar e entender os conhecimentos que os sujeitos apresentam sobre ela.

#### **4.4 Conhecimentos sobre Santarém dos Professores em Formação de Geografia da Ufopa**

Este tópico tem como premissa apresentar o conhecimento dos professores em formação acerca de Santarém. Na atividade do grupo de discussão, conforme já mencionado, os professores em formação foram orientados a expressar seus pensamentos concepções respeito de cidade e urbano, tendo a cidade de Santarém como referência. A partir de suas falas, foram categorizados termos centrais de seus pensamentos. Neste tópico, as duas concepções serão trabalhadas conjuntamente. A seguir, apresenta-se o quadro-síntese com o conhecimento dos professores em formação e, depois, a categorização dos elementos centrais que definem o conhecimento sobre a cidade e o urbano de Santarém.

Quadro 7 – Conhecimentos sobre a cidade de Santarém

| <i>PEF</i>     | <i>Conhecimentos sobre a cidade de Santarém</i>  | <i>Categorização</i>         |
|----------------|--|------------------------------|
| <i>Antônio</i> | Santarém é a maior aqui da mesorregião do oeste do Pará e a segunda maior do Pará, perdendo somente pra Belém, economicamente.   | Regionalização               |
| <i>Beatriz</i> | Nossas paisagens, as praias de Santarém, as ruas de Santarém, da <b>Praça do Centenário</b> .  | Aspectos naturais            |
| <i>Claudia</i> | A cidade de Santarém leva esse nome porque foi colonizada pelos portugueses. Há alguns prédios que já são tombados pelo patrimônio, que eram casas de barões, outros já foram derrubados. Esses prédios estão sendo derrubados para dar espaço à questão do urbano, estão construídos na questão do vertical, que são os prédios.  | Aspectos históricos          |
| <i>Flávio</i>  | É uma cidade em expansão do agronegócio, principalmente a soja, que já é transportada por portos fora do nosso estado, e a chegada de pessoas de todos os estados do Brasil que aqui estão fazendo além de montar negócios, mas também de Santarém como cidade, e eu acredito que essa expansão tem trazido um grande impulso na cidade de Santarém. A gente vê que não é só em Santarém que tem crescido, né? A gente vê a questão das áreas rurais, tem recebido muitas pessoas de fora, e essas áreas rurais vê o crescimento, que tem crescido mais nessa área urbana de Santarém  | Expansão do agronegócio      |
| <i>Gabriel</i> | Santarém, ela apresenta essa estrutura de uma cidade comercial. Serviços vão crescendo, novas construções vão surgindo. Eu vejo a cidade de Santarém como algo de serviços, que ela atrai muitas pessoas por conta desses serviços que ela oferece, na área da educação, na área da saúde também, que é um polo em Santarém, então as pessoas que vem de <i>Belterra</i> e de outros lugares. Além do serviço de turismo que ela oferece, seria o serviço de hospital regional.  | Serviços                     |
| <i>Hugo</i>    | A gente vê que Santarém é uma cidade que tá passando por um processo de crescimento acelerado, isso gira em torno do que tem ocorrido. E que vem sofrendo modificações no seu conteúdo social, na sua maneira. A partir da sua relação e com o meio que a gente vai tendo um ressignificado. A população tinha uma relação com o rio de um apego mesmo, tendo como referência o conceito de lugar. A inserção dos valores urbanos em Santarém como o valor do rio. Hoje a gente não vê mais pessoas tomando banho na orla. É como se a gente visse que as pessoas passam e veem aquilo simplesmente como um porto, mas aquilo não era um porto, é uma praia. E praia não é uma coisa que se tem em qualquer cidade, então a gente desvalorizou aquilo, nós não, o poder econômico desvalorizou aquilo que no sentido de lazer pra se transformar em área de valor econômico, área comercial e a instalação da Cargill. Então a gente vê o potencial dos grupos sociais, que estão presentes e que fazem parte da cidade hoje. A gente não tem como analisar a cidade hoje sem partir das contradições. A cidade ela não é unânime em uma determinada classe social. Santarém enquanto uma cidade que tá passando por um processo de crescimento acelerado e que vem numa nova forma de economia do município que vem da soja, então eu penso isso, professora, um capital que vem de fora, um capital estrangeiro e que tem modificado as relações em Santarém. Assim Santarém vai se tornando cada vez mais urbanizada. | Urbanização/<br>local/global |
| <i>Igor</i>    | Santarém é que ela modificou de uma forma muito acentuada, a partir do século XXI, final do XX pro XXI, porque quando eu conheci Santarém ela era um cidade muito rural, tinha o comércio e como tem até hoje, no centro perto da orla, como principal fonte de economia, porém era muito ruralizada, o que eu quero dizer com isso, ela dependia bastante do interior da cidade, tanto do interior que vem da Santarém-Cuiabá, Santarém-Cura-una,   | Aspectos históricos          |
| <i>Ivan</i>    | A cidade de Santarém, ela foi ganhando essa transformação e hoje a gente vê que a cidade possui, são grandes interesses que a cidade tem, né? Mas o crescimento dela, a expansão espacial, ela cresce sem planejamento. A gente percebe que a cidade não foi planejada, ela foi crescendo assim de forma desordenada assim, e isso interfere na vida da população.   | Planejamento urbano          |

(continua)

(continuação do Quadro 7)

| <b>PEF</b>    | <b>Conhecimentos sobre a cidade de Santarém</b>   | <b>Categorização</b>     |
|---------------|---|--------------------------|
| <i>Karla</i>  | Eu acredito que o que vai diferenciar é justamente são dois lados da população, de quem mora no centro da cidade, que tem infraestrutura, que dão influência e que comanda o poder. E a medida que a cidade vai crescendo, a população que vem se alojar nas periferias e vai se expandido nas periferias da cidade, e essas periferias sem infraestrutura, com água da chuva e falta de saneamento causam crateras e dificultam a vida da gente. Pode perceber que Santarém apresenta esses dois lados, o lado bom do centro e o lado ruim da periferia.   | Crescimento da periferia |
| <i>Léo</i>    | Não respondeu.  |                          |
| <i>Marcos</i> | Eu entendo Santarém nesse contexto entre local-global, uma cidade de contradições, né, de lutas primeiramente, né? Devido à questão que haviam esses conflitos de interesses, né? Entre o global, os grandes empreendimentos como a Cargill e o local que é justamente a manutenção das comunidades tradicionais, que muitas vezes é incoerente, porque cada um está defendendo o seu lado. Esses embates entre o tradicional e os grandes empreendimentos, é claro que eles não vão trazer aqueles desenvolvimentos que nós queremos. Mas é necessário uma análise do urbano em si, não só fatores sociais como um caso isolado. | Local/global             |
| <i>Nazaré</i> | Um dos doze municípios do <i>Baixo Amazonas</i> , ela é o polo de grande referência desses municípios, tanto em saúde quanto em educação.   | Regionalização           |
| <i>Rosa</i>   | O atrativo de Santarém, agora, seria os aspectos da economia, sendo aberto os atacadões, onde as cidades mais próximas vêm pra cá e quando chega na cidade revende e tudo mais.   | Serviços                 |
| <i>Rubens</i> | Santarém, no meu ponto de vista, é uma cidade que está bem localizada nas margens dos rios, tanto do rio Amazonas quanto do Tapajós. É uma cidade com grande beleza natural.  | Aspectos naturais        |

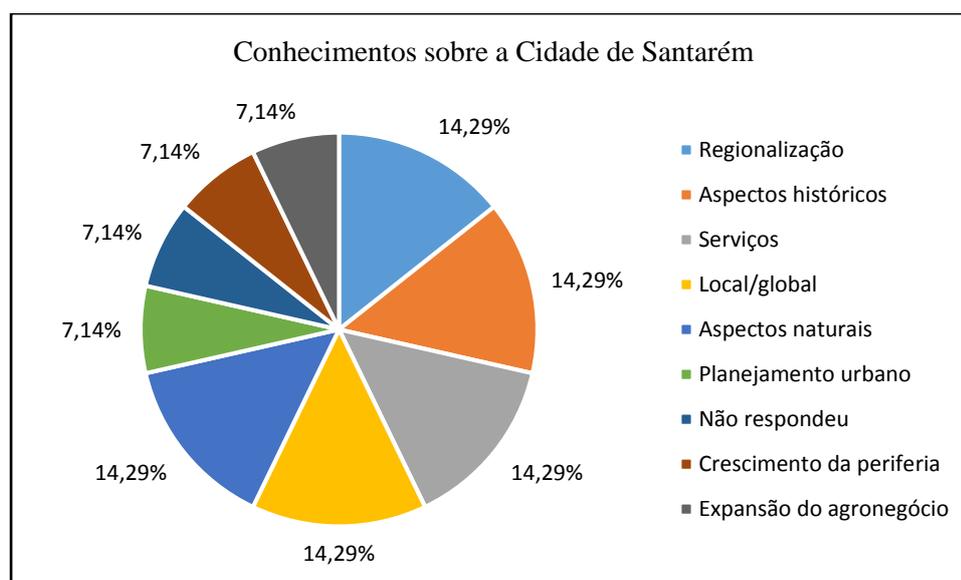
Fonte: Trabalho de campo, 2016/2017.

Elaboração: Maria Betanha Cardoso Barbosa.

O Gráfico 6 exhibe as palavras categorizadas das falas dos professores em formação com o propósito de mostrar a frequência, quantificando-a. Sobressai-se, nele, duas tendências. A primeira delas com um percentual de 14,29% e, nela, cada palavra referência: regionalização, aspectos naturais, históricos, serviços ofertados e relação escalar entre o local e o global por meio da Empresa Cargill, com um total de 71,45% das falas dos professores em formação.

O outro extremo do Gráfico 7 representa consonância no tocante às composições que aludem à cidade como expansão do agronegócio, crescimento da periferia e planejamento urbano. Todas essas citações acerca da cidade correspondem a 7,14% para cada sentido por palavra atribuído à cidade. Como repete-se em todos os dados, um professor em formação não respondeu. Esse grupo de respostas perfazem uma soma de 28,56% do total.

Gráfico 6 – Palavras apreendidas dos professores em formação sobre a cidade de Santarém



Fonte: Pesquisa de campo 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Como está presente no quadro-síntese, dois professores, que correspondem 14,29% do total – Antônio e Nazaré –, referiram-se e enquadraram Santarém em duas porções diferentes, ao oeste do Pará e ao Baixo Amazonas, ao qual atribui-se a regionalização citada correspondente à cidade de Santarém. Em razão de variados critérios, é necessário identificá-la com base em aspectos que possibilitem a dimensão de sua real representatividade dentro do estado do Pará. Pelo critério de regionalização interna estadual, Santarém localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas,<sup>17</sup> com base no curso do rio Amazonas. Por essa regionalização, alguns municípios que sofrem influência direta de Santarém ficam de fora, como é o caso daqueles que integram a mesorregião do Tapajós.<sup>18</sup>

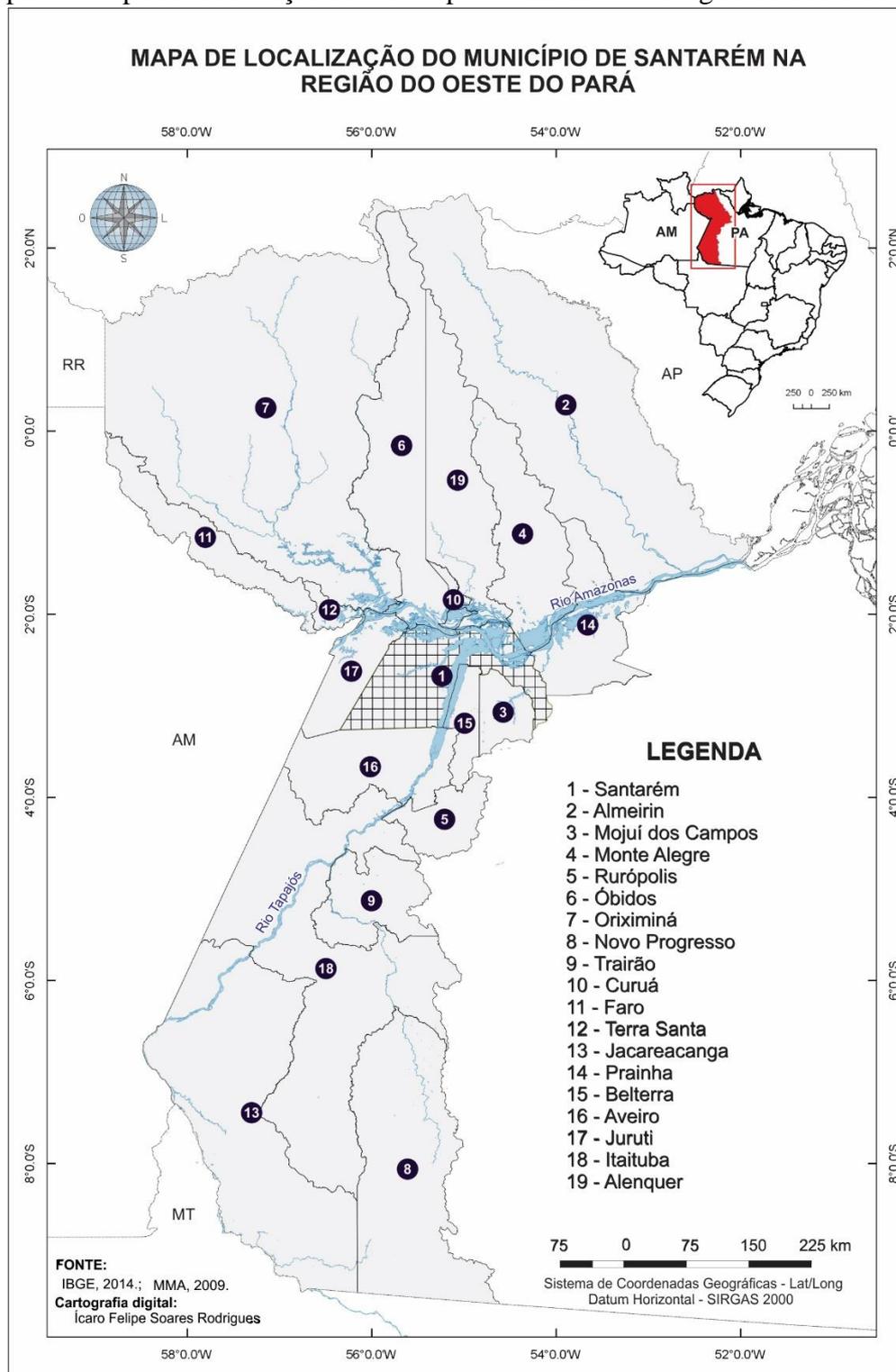
Como esta tese tem como um de seus objetivos investigar Santarém como cidade média, torna-se necessário adentrar na centralidade exercida por ela na região. Para isso, optou-se, neste estudo, por uma regionalização com base nos critérios de localização geográfica, ou seja, como situada no oeste do Pará, como se nota no Mapa 2, mostrado a seguir. Nessa regionalização, há a junção dos municípios das duas mesorregiões, Baixo Amazonas e Tapajós, constituindo uma rede urbana regional cujo centro é Santarém. É nessa condição de exercer uma centralidade que ela se constitui historicamente ao longo do tempo. Essa cidade desempenha um papel de grande importância política na região na qual se insere, seja em um

<sup>17</sup> Municípios que integram a mesorregião do Baixo Amazonas: Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha Santarém, Terra Santa e Mojuí dos Campos.

<sup>18</sup> Municípios que integram a mesorregião do Tapajós: Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão.

contexto geográfico mais imediato (o Baixo Amazonas e sua sub-região) ou em um contexto mais abrangente (oeste do Pará).

Mapa 2 – Mapa de localização do município de Santarém na região do oeste do Pará



Fonte: IBGE (BRASIL, 2014).

Organização: Maria Betanha C. Barbosa.

Geoprocessamento: Icaro Felipe Soares Rodrigues (2018).

Santarém sobressai-se no oeste do Pará, servindo de base, inicialmente, para o controle e a expansão territorial desde os domínios portugueses na região, fato que explica sua localização entre os rios Tapajós e Amazonas. Dentre as categorias citadas sobre a cidade de Santarém, dois professores em formação destacaram os aspectos históricos, o que equivale a 14,29%, como representativos da cidade. Como visto, é uma cidade fundada no período colonial, com 356 anos, cuja história encontra-se atrelada aos domínios portugueses na região. De acordo com a estratégia portuguesa de fortificação para garantir domínio territorial, iniciou-se a construção de fortes no curso do rio Amazonas, que, posteriormente, originaram a fundação de cidades na Amazônia. Dentre os fortes construídos pelos portugueses destaca-se o Forte do Tapajós, no século XVII, o qual deu origem à cidade de Santarém (RODRIGUES, 2015).

Desde o período colonial, foi conferida a Santarém uma posição relevante na produção econômica amazônica, fato confiado à localização estratégica entre dois importantes rios, como também por estar entre Belém e Manaus. Isso assegurou à cidade um distanciamento dos dois polos centrais da região, ao mesmo tempo em que a obrigou a criar meios de sobrevivência, mesmo inserida na economia amazônica.

A história de uma cidade, bem como os processos socioeconômicos e políticos que ocasionaram sua fundação, devem ser conhecidos para que se entenda sua forma atual e as funções (SANTOS, 1988) desempenhadas no passado para compreender a dinâmica. Esses fatores históricos são preponderantes para o entendimento geográfico das cidades, como ressaltado por Abreu (1998, p. 90): “Seria a história dos processos sociais que se materializam de forma mais objetiva”. Desse modo, é identificar a escala em que esses processos aconteceram, e, no caso de Santarém, isso ocorreu em uma escala global em razão de uma expansão marítimo-comercial comandada por Portugal e Espanha.

Porém, conhecer a história de uma cidade não se prende aos períodos que determinam seus apogeu e retrocessos econômicos ou se limitar ao tempo dos acontecimentos. Por isso, para não haver indefinições entre a história da cidade e a história do urbano, Santos (2008) adverte sobre a confusão provocada pelos limites em se trabalhar com a história das cidades e a história do urbano, cujos conceitos são confundidos com frequência. No sentido de dirimir tal complexidade nos estudos geográficos, esse autor primeiro estabeleceu a diferença entre cidade e urbano. Nesse momento, como realizado no tópico anterior, cabe diferenciar a história da cidade e a do urbano para relacionar a quem história os professores em formação se referem, pois, como define Santos (2008, p. 99), “[a] história do urbano seria a história das atividades que se realizam na cidade – do emprego, das classes, da divisão do trabalho [...] E, entre a história da cidade, haveria a história do transporte, da especulação, da habitação, da centralidade [...]”.

Portanto, após o esclarecimento a partir das ideias de Santos (2008), enfatiza-se o cuidado que se deve ter ao identificar a cidade por sua história.

No relato dos professores em formação os aspectos históricos citados remetem à história da cidade e, especificamente, às narrativas que conduzem à explicação da centralidade de Santarém no oeste do Pará. Em vista disso, serve de alerta, para os professores formadores e para os em formação, a necessidade de clareza quanto à história da cidade e a do urbano, ambas como conteúdos que carecem de tratamento diferenciado acerca de suas individualidades e particularidades, de maneira a que não se motivem equívocos entre os dois conceitos geográficos.

Quanto a outro conhecimento referendado como uma correspondência a Santarém reporta-se aos aspectos naturais, com 14,29% do total de professores em formação que destacaram a forte presença da hidrografia, das praias, de praças representativas na cidade. Reconhecê-la por esses aspectos pode ser desprezioso para um morador da cidade que tem sentimentos para com o lugar, que a identifica pela exuberância da natureza. No entanto, para um professor em formação, torna-se limitante pensar a cidade meramente por esses aspectos, mesmo em uma região em que a cidade invade a floresta e os limites entre esses ambientes são fixados pelas próprias barreiras naturais, como rios, florestas ou pelas rodovias que interligam os municípios do eixo da BR-163.

Ressalta-se que, para um professor em formação, os aspectos naturais devem ser vistos na cidade pelo uso, por quem tem acesso a esses ambientes, compreendendo-se como o uso de um elemento natural pode valorizar determinados bairros da cidade. Nesse sentido, olhá-la de forma bucólica extrai, para um professor em formação, todo o processo reflexivo que Santarém merece em razão do uso de seus recursos naturais, voltados para o turismo. Em relação a esses recursos, as praias viram espaços particulares dos frequentadores de hotéis e bares e a grande população, sem acesso, restringe-se a usar, para o lazer, a porção da praia desprezada para o uso. Nesse caso, um professor em formação necessita ter uma leitura crítica e diversa sobre a cidade, especificamente do uso dos recursos para fins turísticos pelos grupos que dominam os espaços dessa cidade.

Em seguida, apresentam-se três elementos – a relação escalar de Santarém, serviços e planejamento urbano – presentes como centrais nos conhecimentos dos professores em formação quando questionados acerca de cidade e urbano de Santarém, que ocorreram nas duas categorias geográficas. Para fins de apresentar a representatividade do urbano e possibilitar dialogar com a cidade, anuncia-se o Quadro 8, que traz os conhecimentos dos professores em formação a respeito do urbano de Santarém. Essas falas são sínteses dos grupos de discussão.

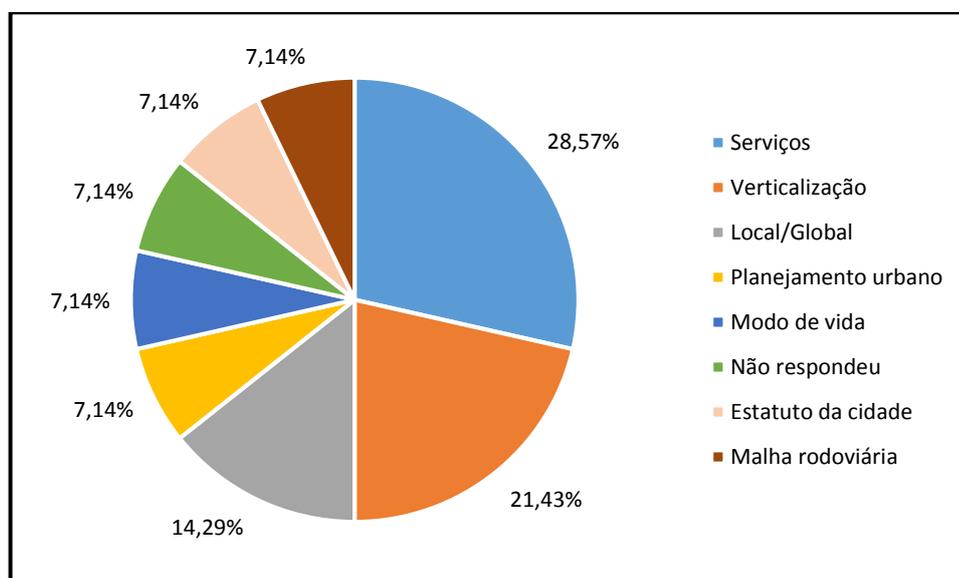
Quadro 8 – Elementos que definem o urbano da cidade de Santarém

| <b>PEF</b>     | <b>Conhecimento docente</b>   | <b>Palavras categorizadas</b> |
|----------------|---|-------------------------------|
| <b>Antônio</b> | Dois pontos que acho importantes é a verticalização. Se você andar hoje em dia pelos bairros de Santarém e até mesmo nas periferias, você vai encontrar prédios de grande porte.  | Verticalização                |
| <b>Beatriz</b> | Em Santarém há um maior fluxo tanto de veículos, as pessoas estão procurando viver em apartamentos, tem isso em Santarém, o levantar de novos prédios e cada vez mais sofisticados.   | Verticalização                |
| <b>Claudia</b> | O comércio em Santarém tem um fluxo maior, ele não fecha mais em horário de almoço, a questão dos shoppings é outra característica urbana, as pessoas vivem sempre apressadas, de não terem tempo pra nada, de ter muito trabalho, o tempo todo muito corrido, então isso é uma outra característica do urbano.   | Serviços                      |
| <b>Flávio</b>  | O estatuto da cidade, como ela é uma cidade média, ela precisa de leis, isso só existe no urbano.   | Estatuto da cidade            |
| <b>Gabriel</b> | Farmácia, supermercados, de <i>cybers</i> que chamam de Lan House, todos esses pequenos comércios que as pessoas vão construindo nesses locais onde há uma infraestrutura que seria as ruas asfaltadas. A concentração de serviços.   | Serviços                      |
| <b>Hugo</b>    | O crescimento da cidade sem planejamento, a diferença na ocupação da cidade, os pobres moram na periferia sem esgoto, sem asfalto, sem serviços e o rico mora no centro, com esgoto, com asfalto com todos os serviços disponíveis. Cada vez mais Santarém tá ficando assim. O rico mora nas áreas altas da cidade que não alaga nas chuvas e o pobre mora nas áreas alagadas. Fora isso, tem o crescimento da cidade, a expansão da Fernando Guilhon, novos bairros como Salvação e Maracanã, com conjuntos residenciais. O Salvação nasceu depois do projeto Minha Casa Minha Vida e o Maracanã com o condomínio para os ricos. | Planejamento urbano           |
| <b>Igor</b>    | Verticalizações dos prédios, pra mim essa é uma das principais características de quando eu chegar numa cidade eu ver os prédios, uma característica de urbano. A infraestrutura é muito precária, tem o asfalto.   | Verticalização                |
| <b>Ivan</b>    | Acho o modo de vida das pessoas já é diferente, os vizinhos não se falam, ninguém liga pra ninguém, igual Belém e Manaus, isso é do urbano também.  | Modo de vida                  |
| <b>Karla</b>   | Os prédios, o comércio, o trânsito, o shopping.   | Serviços                      |
| <b>Léo</b>     | Não respondeu.  |                               |
| <b>Marcos</b>  | A presença da Cargill na orla da cidade, ali atraca navios do mundo todo, Santarém se comunica com o mundo. Estamos na Amazônia, não estamos isolados   | Local/global                  |
| <b>Nazaré</b>  | Os shoppings, que tem grande representação de urbanismo e que dentro de shopping você encontra várias lojas de várias variedades, roupas, restaurantes, lanchonetes, cinema, parque de diversão, tudo em um só lugar. Aeroporto de Santarém, ele é uma característica urbana.   | Serviços                      |
| <b>Rosa</b>    | Uma característica que vejo muito de Santarém é essa relação de escala mundo, a implantação da <i>Cargill</i> eu vejo como uma característica urbana.   | Local/global                  |
| <b>Rubens</b>  | As grandes vias, como a Fernando Guilhon, a BR 163 são estradas de grande circulação de carros.   | Malha rodoviária              |

Fonte: Pesquisa de campo, 2016/2017.

Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Gráfico 7 – Palavras categorizadas no Quadro 9 dos elementos que definem o urbano em Santarém



Fonte: Pesquisa de campo 2016/2017.  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Quadro 9 – Palavras em duplicidade no conhecimento sobre cidade e urbano em Santarém

| CIDADE                   | URBANO              |
|--------------------------|---------------------|
| Regionalização           | Serviços            |
| Aspectos históricos      | Verticalização      |
| Serviços                 | Local/global        |
| Local/global             | Planejamento urbano |
| Aspectos naturais        | Modo de vida        |
| Planejamento urbano      | Não respondeu       |
| Não respondeu            | Estatuto da cidade  |
| Crescimento da periferia | Malha rodoviária    |
| Expansão do agronegócio  |                     |

Fonte: Grupo de discussão (2016/2017).  
Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Como apresentado no Quadro 9 sobre elementos do urbano de Santarém, e após serem categorizadas as palavras que expressam seu sentido, como destacado no Gráfico 8, o urbano, para os professores em formação, é representado pelos serviços com um valor de 28,57%, seguido pela verticalização, com um percentual de 21,43%, e pelo aspecto local/global, com 14,29%; juntas, elas correspondem a um total de 64,29% das compreensões de urbano dos professores em formação. Como resultado, por indicar um valor expressivo, ou seja, por o conhecimento de urbano se concentrar nessas três palavras, sua análise em Santarém abordará os serviços, o local/global e a verticalização, com exceção do planejamento urbano, que também será abordado por se repetir nas duas categorias investigadas, como identificadas no Quadro 9.

Inegavelmente, os serviços oferecidos por uma cidade são de grande relevância para os grupos sociais que habitam o lugar, tema já analisado no tópico anterior, quando se buscou a concepção de cidade dos professores em formação. Esse tópico busca o conhecimento sobre a cidade de Santarém e, dessa forma, os serviços ofertados aparecem novamente como um definidor da cidade e de urbano. Os professores em formação citam serviços como instituições públicas, instituições privadas e comércio como presentes nos conhecimentos acerca de cidade e urbano santareno, como mostrado no Quadro 9. A visão de cidade atrela-se aos serviços, assim como de urbano, sendo necessário ressaltar que, na Amazônia, o acesso a serviços como saúde, educação e instituições como previdência social, Funai e ao instituto de terras do estado é muito distante dos grupos sociais. Com isso, nas cidades pequenas ou no “interior”, como chamado no Pará, o acesso aos serviços – citando apenas os básicos – obriga as pessoas a viajarem para a “cidade”. Nesse sentido, na cultura amazônica, a “cidade” representa o lugar dos serviços.

Por isso, vários entendimentos citados pelos professores em formação parecem tão significativos, principalmente ao conhecimento de cidade. Ademais, condicionando esse pensamento, estudado no tópico anterior, ao sentido de fixos, como pensado por Santos (2008) – cuja importância é fundamental na Amazônia –, tomam uma densidade pela escassez e centralidade nas capitais e nas cidades médias. Fora desse circuito, as cidades pequenas tornam-se completamente dependentes de acessar os serviços na capital ou nas cidades médias. Conforme esse esclarecimento, as cidades amazônicas e as populações amazônicas empregam um sentido de cidade com menor ou maior intensidade, articulado à presença de serviços, isso para os grupos sociais diversos da região. Entretanto, para o professor de Geografia em formação, é recomendado conhecer e identificar a cidade e o urbano embasado por referenciais teóricos produzidos e acessíveis na Geografia.

Quadro 10 – Alguns serviços oferecidos na cidade de Santarém

| <b>Serviços</b>   |
|---|
| <b>Instituições de Ensino Superior</b>  |
| <b>Universidade Federal do Oeste do Pará</b>  |
| <b>Universidade do Estado do Pará</b>   |
| <b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará</b>                          |
| <b>Instituto Esperança de Ensino Superior</b>   |
| <b>Faculdades Integradas do Tapajós</b>   |
| <b>Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém</b>                                    |
| <b>Universidade Paulista</b>  |
| <b>Shopping Center</b>  |
| <b>Shopping Center Paraíso, com área total de mais de 9.500 m<sup>2</sup>, com 80 lojas</b> |
| <b>Shopping Center Rio Tapajós uma área de 120.000 m<sup>2</sup>, um total de 140 lojas</b> |

(continua)

(continuação do Quadro 10)

| <b>Saúde</b>  |
|---|
| <b>Hospital</b>   |
| <b>Hospital Regional do Baixo Amazonas</b>                          |
| <b>Hospital Geral Unimed</b>  |
| <b>Sociedade Beneficente São Camilo - Hospital e Maternidade</b>    |
| <b>Hospital e Maternidade João XXIII</b>                            |
| <b>Concessionárias de Automóveis, Máquinas Agrícolas e Náuticas</b> |
| <b>Mitsubishi</b>   |
| <b>Chevrolet</b>  |
| <b>Mercedes-Benz</b>  |
| <b>Volkswagen</b>   |
| <b>Valtra</b>   |
| <b>John Deere</b>   |
| <b>New Holland</b>  |
| <b>Fiat</b>   |
| <b>Ford</b>   |
| <b>Yamaha (Náuticos)</b>  |
| <b>Effa, Lifan e Shineray</b>                                       |
| <b>Instituições Bancárias</b>                                       |
| <b>HSBC</b>   |
| <b>Bradesco</b>   |
| <b>Caixa Econômica Federal</b>                                      |
| <b>Itaú Unibanco</b>  |
| <b>Banco do Brasil</b>  |
| <b>Santander</b>  |

Fonte: Associação Comercial e Empresarial de Santarém (2018).

Elaboração de Maria Betanha C. Barbosa

Faz-se necessário pensar e articular a compreensão de cidade e de urbano com elementos articulados do lugar, porém, que signifique os processos ímpares de cidade e urbano amazônico, principalmente quando se fala dos serviços condicionados à cidade e ao urbano, em uma região em que, segundo Oliveira (1997, p. 3), “[...] mais da metade da população amazônica reside nas cidades e especialmente nas pequenas cidades, sentindo com isso os mesmos problemas urbanos que afetam a maioria da população brasileira que vive nas cidades”. Portanto, esse trecho do autor é para mostrar o significado que cidades como Santarém, cujo entorno é orbitado por cidades pequenas e na qual oferta de serviços adquire um sentido extra comparado com outras cidades das demais regiões brasileiras, como as do centro-sul. Sobre isso, Trindade Junior (2011) aborda as especificidades do urbano amazônico:

Evidentemente que não se tratam de tipos isolados, mas, sobretudo, de expressões da urbanização que se combinam dentro de um mesmo subespaço, ou que acabam por revelar, em um mesmo ambiente urbano, faces diferenciadas da dinâmica econômica, política e cultural em curso no plano regional. Tal complexidade é fruto de um processo de transformação recente, que provocou profundas alterações na paisagem urbana, mas que também nos revela resíduos de uma urbanização anterior que não foi definitivamente aniquilada. (TRINDADE JUNIOR, p. 2001, p. 135).

Dessa forma, compreender o urbano amazônico e seus processos, expressos nas cidades, justifica a forma com que o urbano se constitui na região, concentrando em cidades como Belém a maior oferta de serviços e, em seguida, em Marabá, Altamira e Santarém, que estão fora da região metropolitana. Nesse sentido, essas cidades ganham expressão e tornam-se centros regionais atrativos para as pequenas cidades. Com isso, a urbanização, em processo na Amazônia, é concentradora com relação aos serviços, o que implica seriamente na qualidade de vida dos grupos sociais devido às distâncias e às dificuldades de transporte e locomoção das cidades pequenas para os centros sub-regionais como Santarém.

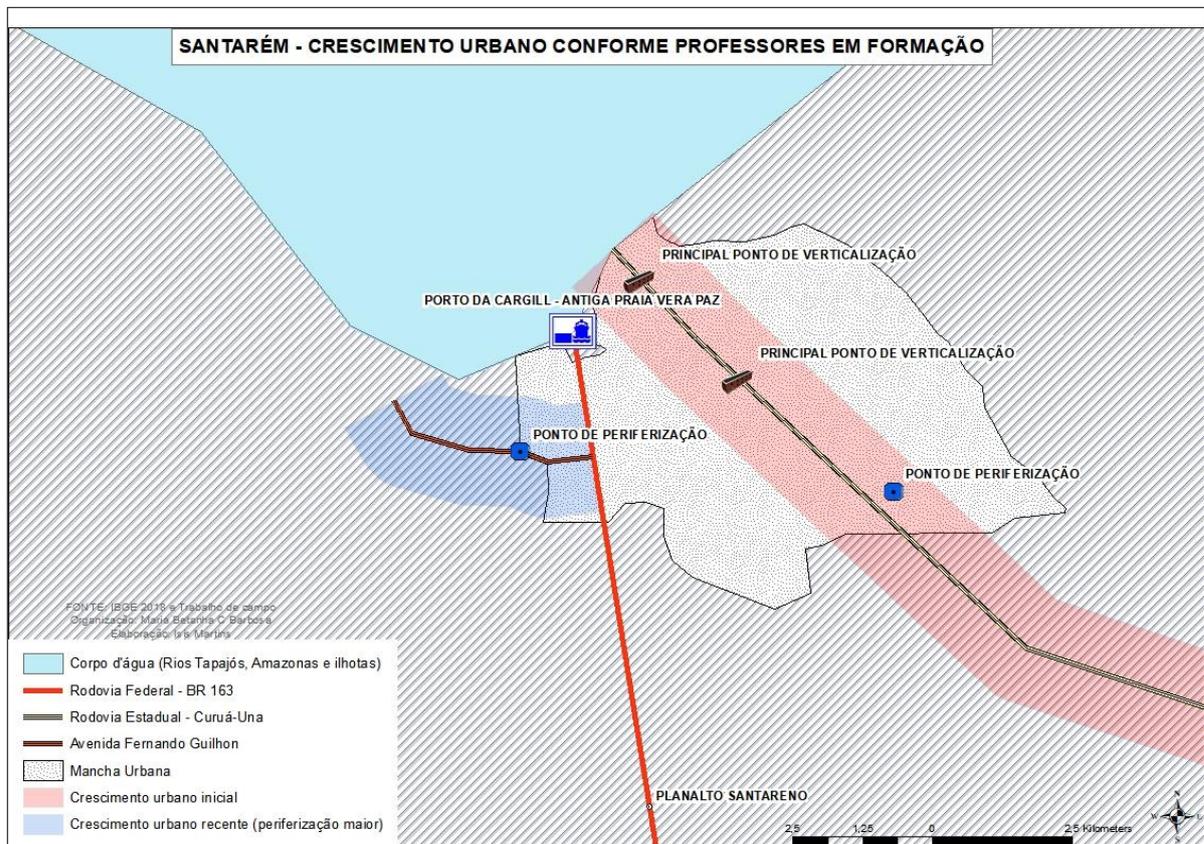
Nessa construção da tese sobre conhecimentos docentes da Geografia como a cidade e o urbano específico de Santarém, chama a atenção pela duplicidade que a palavra ganhou como compreensão de cidade e urbano. Os professores em formação citaram a relação entre Santarém e o mundo por meio do porto graneleiro da Cargill como responsáveis e representativos da dimensão escalar atualmente conferida à cidade. À Cargill Agrícola S/A, uma empresa multinacional do ramo alimentício, é concedido, no ano de 1999, pelo governo brasileiro, arrendamento de uma área portuária na orla da cidade para a construção do terminal graneleiro, que entrou em atividade em 2003. A soja e o milho chegaram a Santarém oriundos do Centro-Oeste pela BR-163 e são exportados para diversos países, como Arábia Saudita, Argélia, Costa Rica, Colômbia, Egito, Estados Unidos da América (EUA), Guatemala, México, Panamá, República Dominicana e Venezuela, China, Reino Unido, Espanha, França, Itália, Japão, Holanda e Tailândia (FAPESPA, 2016).

Essa dinâmica imposta pela instalação da Cargill reordenou o espaço urbano da cidade, principalmente o local cedido para o porto, uma praia na margem do Tapajós – a praia de Vera Paz –, destino do lazer das famílias menos abastadas em virtude de sua localização na cidade, pois não necessitava de transporte. Na verdade, desde a década de 1970, a área de praia na cidade cedeu espaço para o comércio. Por isso, é recorrente nas falas dos professores em formação pela dimensão que tomou na cidade, sendo conveniente entender os acontecimentos que antecederam a instalação da Cargill. O Planalto Santareno, que margeia a BR-163, que interliga a cidade de Cuiabá a Santarém, tornou-se área de cultivo de soja no ano de 1997 e, a partir desse ano, passou a atrair os sojicultores do Sul e do Centro-Oeste. É nesse contexto que a Cargill é implantada para atender à demanda de exportação do produto (PAIXÃO JÚNIOR, 2012).

Essa mudança no campo provoca graves alterações também na cidade: os pequenos produtores rurais, expropriados de suas terras, migram para a cidade (COSTA, 2012). Esse é um dos graves fatores que tem provocado a ampliação das periferias em Santarém, principalmente no eixo da Rodovia Fernando Guilhon e Curuá-Una, onde novos bairros e áreas de ocupação

recentes têm dominado a paisagem urbana (TRINDADE, 2013). Dessa forma, a dinâmica socioespacial vem passando por alterações, como observado no Mapa 3, o que converge centralmente para a nova reorganização do espaço urbano de Santarém. Deve-se esclarecer que, nesse processo, outros agentes produtores do espaço urbano, como madeireiros, empresários do setor de transporte fluvial e supermercadistas, estão aliados com incorporadoras imobiliárias locais e de outros estados, iniciando os investimentos na construção de edifícios residenciais.

Mapa 3 – Santarém – crescimento urbano conforme Professores em Formação



Fonte: Trabalho de campo, 2016/2017.

Elaboração: Isis Martins.

Organização: Maria Betanha C. Barbosa.

Impulsionadas por esse contexto, novas formas espaciais são erguidas no espaço urbano de Santarém, capitalizadas por grandes empreendimentos imobiliários, como citado pelos professores em formação referindo-se à verticalização como elemento definidor do urbano de Santarém. Considera-se o processo de verticalização da cidade em fase inicial, pois, apesar de 21,43% deles destacarem a verticalização, pode-se afirmar que esta se encontra em fase embrionária, ainda não sendo marcante na paisagem urbana. Enfim, o processo de globalização, traduzido pela Cargill a Santarém, é anunciado pela ação das verticalidades na proposição de Santos (2008, p. 100), que são “vetores de uma racionalidade superior e do discurso pragmático

dos setores hegemônicos, criando um cotidiano obediente e disciplinado” no sentido de forças voláteis que se instalam no território e passam a se sobrepor às forças vindas de dentro do território, as “horizontalidades” (SANTOS, 2008). Nessa compreensão, o urbano de Santarém adentra em novas formas espaciais e anuncia-se a verticalização da cidade como o moderno, em contraste com o passado ainda persistente na forma urbana da cidade.

Dentre os elementos destacados pelos professores em formação com relação à cidade e ao urbano santareno, o planejamento urbano emergiu como um fator de destaque não pela maior proporcionalidade diante das duas categorias – cidade e urbano –, mas por constar de forma repetida nas palavras dos professores em formação: nos conhecimentos sobre a cidade, representa 7,14%, e nos elementos que definem o urbano também 7,14%. Apesar de ser um fator que não se destacou no conjunto dos conhecimentos sobre cidade e urbano, seu tratamento deve-se, como explicado nos parágrafos anteriores, à duplicidade de referência.

Os professores em formação atrelam os problemas urbanos à falta de planejamento urbano de Santarém, uma vez que, segundo eles, falta um planejamento para normatizar o crescimento da cidade. Porém, o primeiro Plano Diretor data do ano de 2006 e, atualmente, encontra-se em vigor um que foi promulgado em 2017. Essa normativa foi criada pela lei federal n. 10.257, de 2001, chamada de Estatuto da Cidade, que trata da política de desenvolvimento urbano e da função social da propriedade, e obriga a elaboração de Plano Diretor para cidades com mais de vinte mil habitantes. De acordo com Rolnik (2015), o planejamento vai além de ordenar o crescimento da cidade, tendo um caráter de acesso à cidade para todos os grupos sociais:

A formulação do planejamento como instrumento de reforma urbana tinha como finalidade incidir sobre o modelo de desenvolvimento urbano construído ao longo de quatro décadas de urbanização intensa e marcado pela exclusão político-territorial de parcelas majoritárias da população. Implicava, portanto, a “quebra do controle excludente do acesso à riqueza, à renda e às oportunidades geradas no (e pelo) uso e ocupação do solo urbano, assegurando a todos o direito à cidade como riqueza social em contraposição a sua mercantilização”. (ROLNIK, 2015, p. 318).

Os professores em formação reconhecem a complexidade do urbano santareno, onde somente 7,8% da zona urbana é pavimentada, mas é preciso que aconteça o que preconiza Rolnik (2015) como objetivo do planejamento urbano, o direito à cidade em oposição à mercantilização. Conectar o urbano à falta de planejamento para Santarém exige, todavia, pensar-se em estratégias que possam superar as fragilidades urbanas apresentadas por essa cidade. Como professor em formação, um dos instrumentos de superação dessa distância entre a cidade e o bem-estar dos habitantes é através do exercício da prática do futuro professor, desde que a formação inicial possibilite o conhecimento teórico sobre a cidade e as reflexões

necessárias para firmar-se, nesse profissional, um compromisso com o ensino de Geografia e o uso deste para a construção da cidadania dos escolares.

Esse tópico que se encerra investigou os conhecimentos específicos da cidade e do urbano de Santarém entre os professores em formação. Como aconteceu no tópico anterior, sobre cidade e urbano enquanto concepção, há uma dificuldade de expressar um limite entre as duas categorias diante dos referenciais trabalhados na disciplina Geografia Urbana, bem como usá-los com clareza e domínio para nominar o urbano no que diz respeito ao que se refere à Santarém. Os conhecimentos de cidade e urbano precisam ser incorporados e compreendidos pela produção científica reconhecida. E pensá-los pela cidade dos professores em formação é um exercício primaz na solidificação do conhecimento geográfico e da prática do futuro docente. No entanto, dentre as características urbanas de Santarém como cidade, ela se enquadra como cidade média, mas somente um professor em formação, o Marcos, citou-a como tal, o que deveria ser a referência imediata ao se reportar à cidade e ao urbano, por este ser o princípio de qualquer análise sobre ela.

Portanto, objetivou-se conhecer, no tocante à cidade e ao urbano de Santarém pelos professores em formação, como ela é vista por eles, como articulam os conhecimentos teórico-geográficos para problematizá-la. Para encerrar este capítulo quatro, o próximo tópico adentra nos conhecimentos de Santarém como cidade média.

#### **4.5 Conhecimentos acerca de Santarém como cidade média**

O tópico que se inicia investiga os conhecimentos dos professores em formação em relação à Santarém com cidade média, analisando os professores durante os encontros do grupo de discussão. A premissa da discussão foi identificar como Santarém era vista como cidade média e quais os elementos que lhe conferiam essa classificação, pois entender os atributos que a classificam como tal é fundamental para compreender as especificidades de Santarém como cidade e distinguir seu urbano por elementos genéricos conferidos às demais cidades. Nesse conjunto sobressai-se o que a individualiza e a define como cidade média amazônica.

Nesse ponto de vista, a partir das compreensões dos professores em formação sobre cidade média, elaborou-se o Quadro 11, no qual se apresentam as falas desses docentes e, em seguida, categorizou-se por atributos que potencializavam o entendimento de cidade média. Nessa perspectiva, com os atributos selecionados, analisam-se as categorias citadas pelos professores que caracterizam Santarém como cidade média. Como a diversidade de atributos não foi expressiva, resolveu-se analisar os três atributos mais representativos, a saber: centralidade, fluxo e fixo.

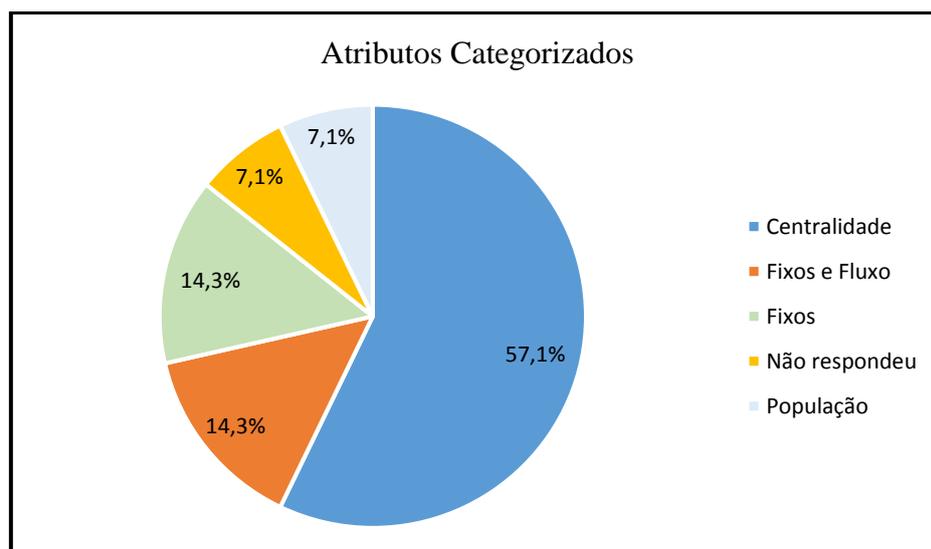
Quadro 11 – Atributos conferidos à Santarém como cidade média

| PEF     | Santarém como cidade média  | Atributo       |
|---------|---|----------------|
| Antônio | Também acho que, pela centralidade, a cidade média comanda uma sub-região, pelo comércio, saúde, educação.  | Centralidade   |
| Beatriz | Relacionada à centralidade que a cidade exerce.   | Centralidade   |
| Claudia | Ela é o centro de uma rede urbana sub-regional.   | Centralidade   |
| Flávio  | Não é só o tamanho, a importância dela na região.   | Centralidade   |
| Gabriel | Pela relação que ela tem com outras cidades, ela tornou-se um centro regional.  | Centralidade   |
| Hugo    | Eu vejo pela centralidade que ela exerce na região oeste do Pará, Santarém é centro de toda essa região, depois daqui só Belém e Manaus, que são cidades grandes.   | Centralidade   |
| Igor    | Também acho pela centralidade, ela torna-se importante numa região.   | Centralidade   |
| Ivan    | A importância dela na rede urbana do oeste do Pará.   | Centralidade   |
| Karla   | Pela população, Santarém tem quase 300 mil habitantes, então Santarém está dentro desse número que equivale a uma cidade média.   | População      |
| Léo     | Não respondeu.  |                |
| Marcos  | Pelos fixos, a Orla, o hospital regional, as universidades, o porto da Cargill, o centro comercial e as outras instituições, as estradas, o aeroporto.  | Fixos          |
| Nazaré  | Acho que os fluxos e fixos que Santarém apresenta. Santarém atrai as cidades próximas pelos fixos que tem e com isso provoca o fluxo que tem na orla. Mesmo com as estradas, o maior fluxo de capital ocorre pelos rios, olha o porto da Cargill exportando soja para o mundo. O porto da prainha também é fixo e fluxo, corre muito capital e o comércio desse porto é voltado para Manaus e Belém, é transporte de Carga. | Fixos e fluxos |
| Rosa    | Pelos fixos e fluxos. Vejo o fixo pela orla, pelo porto da Cargill, pelas universidades, pelo comércio e os fluxos pelo que é transportado pelos rios e estradas. Como o capital da soja, da madeira, o capital dos ribeirinhos que vem comprar aqui, assim circular fluxo de capital pelos rios.   | Fixos e Fluxos |
| Rubens  | Os fixos, o comércio, os serviços, o hospital regional.   | Fixos          |

Fonte: Pesquisa de campo 2016/2017.

Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

Gráfico 8 – Atributos conferidos à Santarém como cidade média



Fonte: Pesquisa de campo, 2016/2017.

Elaboração: Maria Betanha C. Barbosa.

De acordo com o Gráfico 8, os atributos categorizados apresentam um valor representativo no grupo de professores em formação, destacando-se a centralidade com o maior

índice (57,1%), seguido por duas palavras que apresentam o mesmo valor cada uma: os fixos e os fixos e fluxos, com 14,3%, totalizando, as três categorias, 81,7%. Para esclarecimento, o critério população, como referência para classificar Santarém como cidade média, apresentou um percentual de 7,3% e, como em todos os itens investigados, um professor em formação (7,3%) não respondeu. Por isso, optamos por analisar a centralidade e os fixos e fluxos por considerar o elevado índice de representação dessas categorias no conhecimento dos professores em formação.

Nos trabalhos geográficos da última década ganham destaque, no meio acadêmico, os estudos sobre cidades médias. Principalmente na contemporaneidade, na qual avançam os efeitos da globalização sobre a urbanização e o circuito de produção, acontece, como consequência, a redefinição das redes urbanas e das cidades que a compõem. Nesse entendimento, emerge a relevância das cidades médias no circuito produtivo. Assim, as cidades médias passam a exercer grande influência sobre as pequenas que gravitam em seu entorno, tornando-se centro comercial, administrativo, bancário, político e produtivo. Deve-se ressaltar que, à medida que as pesquisas sobre cidades médias avançam, persistem os diferentes conceitos e abordagens sobre elas no Brasil. Entre a ênfase em critérios qualitativos e, em outros momentos, em quantitativos, seguem as pesquisas sobre o assunto.

Com relação aos critérios quantitativos na definição de cidade média é significativo destacar a definição que parte da classificação de acordo com o número de habitantes. Desse modo, para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as cidades médias são aquelas com população entre 100.000 mil e 500.00 mil habitantes. Esse critério quantitativo recebe críticas em razão de o dado populacional ser apenas um critério e não representar toda a complexa diversidade de papéis e função que uma cidade média apresenta.

Conforme Silva (2013, p. 63), “o critério populacional não traduz a dinâmica do conjunto de cidades médias ou mesmo não é sinônimo de uma dada realidade, pois, mesmo que se considere um intervalo de números de habitantes, há ainda muita discrepância entre estes espaços”. Portanto, a demografia representa apenas uma característica para classificá-la. Cabe ressaltar que esses são apenas alguns critérios que contribuem para uma tentativa de conceituar essa categoria. A definição de cidade média adotada nesta tese parte da compreensão de Spósito (2001b, p. 61), que distingue determinados critérios qualitativos como elementares, a saber:

São definidas pela sua importância como centro sub-regional, pelas fortes centralidades que se materializam por meio de fluxos, são centros urbanos capazes de polarizar e influenciar um número significativo de cidades menores e articular relações de ordem, de tal modo que contribuem significativamente para o ordenamento do espaço regional em que se inserem e, assim, funcionam como anteparos e suportes regionais.

Nesse aspecto, a cidade média pode ser entendida como aquela que possui situação geográfica favorável, parâmetros demográficos, relevância política e regional, distanciamento das áreas metropolitanas e oferta de bens, serviços e empregos, além de intermediar relações entre cidades grandes e pequenas. Entretanto, na construção teórico-metodológica sobre as cidades médias, há posições contrárias à de Spósito (2001b), como as de Leitzka e Fresca (2009, p. 7), para quem “é preciso analisar o processo de inserções e as constantes reinscrições dessa cidade em sua rede urbana”. Com base nesse argumento, a cidade média só pode ser entendida no contexto da rede urbana na qual está inserida, a partir de uma leitura sobre ações e funções específicas desenvolvidas na rede urbana. Dessa forma, tem-se uma visão individualizada da cidade no circuito da rede urbana e, assim, pode-se, mensurar sua grandeza e importância.

Com relação à Santarém destacam-se alguns atributos construídos historicamente e que lhe garantiram o lugar de centro sub-regional, distante da região metropolitana. Esses atributos, de caráter econômico e político, mantiveram o seu *status* central entre as cidades, primeiro do Baixo Amazonas e, no presente, sua centralidade estende-se ao oeste do Pará.

A respeito da centralidade conferida pelos professores em formação como um dos principais atributos como cidade média, realmente Santarém merece ser reconhecida pela centralidade, pois ela se sobressai no cenário regional. A Foto 1, mostrada a seguir, revela a centralidade por meio do uso da orla: ao lado esquerdo, o centro comercial e, ao lado direito, a circulação fluvial, na qual aportam embarcações oriundas das cidades do oeste do Pará.

Foto 1 – Orla da Cidade de Santarém, ao lado direito o fluxo fluvial e do lado esquerdo, o centro comercial



Fonte: Pesquisa de campo 2016/2017.  
Autor: Maria Betanha Cardoso Barbosa

Para balizar essa análise, Trindade-Jr., Trindade e Oliveira (2014, p. 91) confirmam a centralidade de Santarém ao contexto citado:

A forte centralidade econômica-política de Santarém deve-se, em grande parte, ao seu papel histórico na formação territorial amazônica, à sua localização estratégica na circulação regional, ao fato de integrar-se ao Centro-Oeste diretamente por meio de uma rodovia federal, bem como por polarizar toda a sub-região oeste do Estado, sobretudo a mesorregião do Baixo Amazonas.

Todos esses atributos conferidos à Santarém aliam-se a outro fator determinante, a presença de instituições públicas, órgãos oficiais da esfera federal e estadual, distinguido por Trindade-Jr., Trindade e Oliveira (2014, p. 95) como centralidade política. Outro fator que Trindade Júnior (2011) destaca dessa centralidade política em Santarém é o movimento pela divisão do estado do Pará e, conseqüentemente, pela criação do estado do Tapajós.<sup>19</sup> A derrota no plebiscito não significa que o movimento, datado do século XIX (DUTRA, 1997), foi vencido, ao contrário, ele se reestrutura politicamente em busca de apoio. Portanto, esses fatores econômicos e políticos, juntos, demarcam a centralidade exercida por Santarém.

Trindade Jr. (2011, p. 136), entretanto, chama a atenção para funções determinantes que salientam a cidade média amazônica como mediadora “entre as pequenas cidades da região e as metrópoles regionais e extrarregionais”. Assim, Santarém estabelece uma forte conexão com outras cidades nos âmbitos local, regional e nacional. Isso se projeta por formas diferenciadas de circulação, de possuir fixos distintos que possibilitam o fluxo. Talvez essa seja outra característica específica de Santarém, de possuir um fluxo que ocorre pela rede hidrográfica, pelas rodovias interestaduais e pelo aeroporto. A circulação dos fluxos em fixos diferentes possibilita à Santarém distinguir-se de outras cidades médias paraenses, como Marabá e Ananindeua, que não são servidas por uma rede diversa de fixos. Essa relevância do sistema de fluxos e fixos foi destacada por 28,6% dos professores em formação. Como fixos, exemplificaram com a orla, as rodovias, o porto da Cargill, comércio e serviços, o novo terminal de cargas na Prainha; como fluxo, o capital da soja, da madeira, dos ribeirinhos que circulam para Santarém.

Todo esse conjunto de fixos contribui para aumentar os fluxos e, dessa forma, potencializa a centralidade de Santarém e a torna soberana em uma rede urbana regional. Para

---

<sup>19</sup> Em 2011, com o Decreto Legislativo nº 137/2011, foi realizado um plebiscito em todo o estado do Pará pela criação dos estados do Tapajós e Carajás, tendo o resultado sido negativo; porém, o movimento pela criação do estado do Tapajós continua.

Santos (2008), fixos se localizam no território e fluxos é o que nele circula (TRINDADE JR. 2011).

No perímetro inicial da orla, que corresponde à confluência da Avenida Tapajós com a BR- 163, localiza-se a grande expressão do fixo e do fluxo de Santarém, o sempre citado terminal da Cargill, que, como fixo, se apresenta como algo exterior à paisagem urbana da cidade e, por isso, pode ser considerado como um enclave urbano<sup>20</sup> (BECKER, 1990). Em virtude disso, difere-se dos outros objetos urbanos, tornando-se um território dentro da cidade ao qual o poder municipal não tem ingerência alguma. Então, como fixo, o terminal graneleiro da Cargill representa o reordenamento do capital da Amazônia pelas formas modernas de reprodução econômica da cidade. Em outro sentido, como fluxo do capital de grãos exportados, é reconhecido pelas bandeiras de vários países que ali aportam com seus navios. Assim, percebem-se, nesses trechos da orla, fixos voltados para uso regional e global, como também fluxos que norteiam a economia local, intra-regional e mundial (COSTA, 2012; RODRIGUES, 2015).

Foto 2 – Ao fundo, Porto Graneleiro da Cargill



Fonte: Pesquisa de campo, 2016/2017.  
Autor: Maria Betanha Cardoso Barbosa

A orla de Santarém como fixo distingue-se por usos diferenciados, como o da Foto 2, centrando-se no perímetro usado pelas populações ribeirinhas das outras cidades do oeste do Pará, que realizam esse movimento diário em busca de serviços e comércio. Nesse trecho da orla, é comum encontrar um comércio constante, de segunda à sábado, de bens de consumo duráveis e não duráveis, como também serviços providos pelas instituições públicas. Isso ocorre entre o Mercado 2000 até a altura da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição. O contrário

---

<sup>20</sup> É um território com distinções políticas, sociais ou culturais, cujas fronteiras geográficas ficam inteiramente dentro dos limites de outro território.

também acontece: os ribeirinhos trazem produtos agrícolas, frutos do mar e laticínios para vender, como farinha de mandioca, farinha de peixe, frutas regionais, peixes, queijos, hortaliças, dentro outros. Ademais, há, ainda, vendedores ambulantes e carregadores (RODRIGUES, 2015). Esse trecho é, logo, dominado pelo comércio intra-regional.

Além desses dois trechos da orla voltados para uso econômico, existe um terceiro perímetro, mostrado na Foto 3, que permite identificar um uso voltado para o turismo. Esse espaço compreende da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição ao Centro Cultural João Fona, sendo um ambiente contemplativo, buscado pelas pessoas para o lazer e para se conectar com a paisagem dos Rios Amazonas e Tapajós (COSTA, 2012).

Foto 3 – Perímetro da Orla de uso contemplativo e para o turismo



Fonte: Pesquisa de campo, 2016/2017.  
Autor: Maria Betanha Cardoso Barbosa

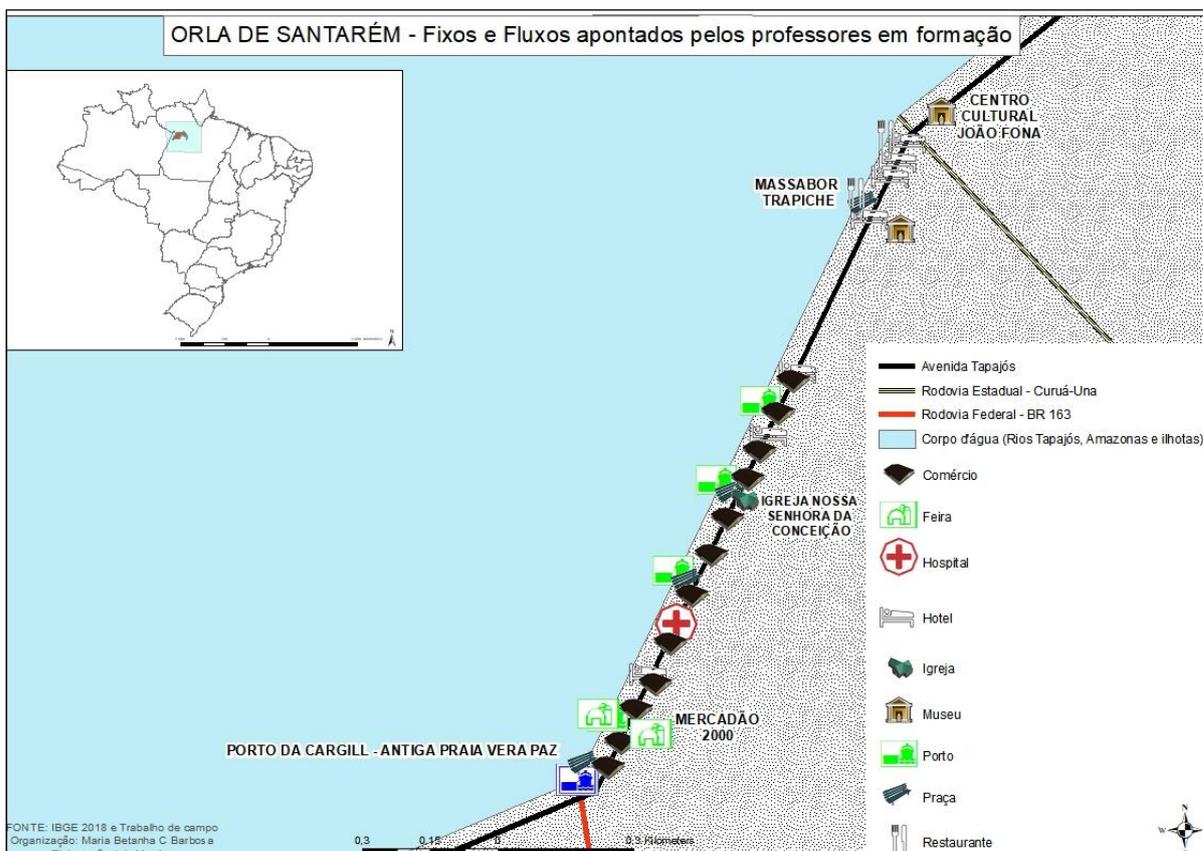
O exemplo da Orla de Santarém é para revelar os fixos e fluxos que são específicos do lugar; é o particular que traduz a identidade de Santarém como cidade média, que a difere das demais de mesma categoria, que se compunham de atributos genéricos. Trindade Jr. (2011, p.

137) destaca as cidades médias amazônicas pelo fluxo, pois é pelo volume e diversidade do fluxo que a especifica entre as demais cidades médias:

[...] a referência ao sistema de fixos se faz importante, mas é na definição dos fluxos que se pode reconhecer o perfil de cidades médias assumidas por Marabá e Santarém ao longo da formação territorial amazônica. Portanto, não é exatamente a densidade dos fixos que define a importância dessas cidades nos últimos anos na região, mas principalmente a centralidade – os fluxos –, que muitas vezes intensifica o uso dos fixos disponíveis. (TRINDADE JR., 2011, p. 137).

A esse respeito, pelo exemplo da Orla de Santarém, configura-se somente nesse espaço uma circulação de fluxos que intermedeia a relação da cidade no âmbito regional, nacional e global. Tal processo apura e reforça a centralidade de Santarém: o uso intenso da orla se define pelo fluxo, que, por sua vez, projeta-se pela rotina múltipla da orla. Sobre esse aspecto da orla de Santarém, o Mapa 4 identifica esses usos diferenciados e a presença dos fixos e fluxos citados pelos professores em formação.

Mapa 4 – Orla de Santarém – Fixos e fluxos apontados pelos professores em formação



Fonte: Trabalho de campo, 2016/2017.

Elaboração: Isis Martins.

Organização: Maria Betanha C. Barbosa.

Evidencia-se, no conhecimento docente sobre cidade média, uma leitura que reproduz os atributos contidos nos referenciais da disciplina Geografia Urbana. Ademais, muitos atributos foram citados sem uma reflexão sobre seu significado, ou seja, sabe-se o nome do atributo, mas não houve uma contextualização que expusesse seu teor na cidade e mostrasse suas consequências para a expansão do urbano. Como visto, como meio de resgatar o raciocínio sobre o conhecimento docente, a característica de Santarém como cidade média emergiu involuntariamente em apenas um professor em formação, quando este relacionou-a ao urbano. Entende-se que, como cidade média, esta deveria ser a primeira característica pensada para, em seguida, derivar qualquer análise sobre cidade e urbano. A projeção de Santarém como cidade média converge para si a base de análise em Geografia Urbana, uma vez que estudá-la, para um professor em formação, dá início ao entendimento conceitual contemporâneo sobre essa categoria e, principalmente, dos atributos que diferem esse município, o que o torna individual diante dos atributos gerais conferidos à cidade média.

Este tópico encerra a sessão quatro, tendo por intento demonstrar o conhecimento dos professores em formação a respeito de Santarém como cidade média, especificamente a partir de atributos relacionados às características de uma cidade média amazônica. Desse modo, esta sessão encerra a análise de dados sobre os conhecimentos docentes sobre a cidade e o urbano, com destaque para Santarém.

Em seguida, a sessão cinco trata do estágio supervisionado, dos meios e estratégias usados pelos professores para planejar suas aulas e, por conseguinte, de como apresentam a cidade Santarém no Estágio Supervisionado.

## **5 O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O CONTEÚDO CIDADE**

### **5.1 As potencialidades das experiências formativas para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e do raciocínio pedagógico**

Antes de apresentar esta sessão de análise de dados final, resgata-se o percurso construído no decorrer desta tese, cuja ideia foi discutir a formação de professores de Geografia e os contextos atuais que a promovem, apresentando como referência o lugar para a formação docente e, dentro do lugar, como espaço imediato, a cidade. Nesse processo, intentou-se perceber como se construiu o conhecimento específico do professor em formação inicial a respeito da cidade vivida, Santarém. Como sequência, a sessão cinco que se anuncia reporta ao estágio docente para acompanhar os meios usados pelos professores em formação para pensar, planejar e refletir sobre o conteúdo a ser desenvolvido na escola. Para finalizar a análise, encaminha-se para conhecer a cidade ensinada no estágio docente e como os professores em formação delineiam Santarém como conteúdo escolar.

A formação pedagógica no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, com a formação específica em Geografia, incluiu cinco disciplinas: Introdução ao Ensino de Geografia, Didática da Geografia I e II e Metodologia do Ensino de Geografia I e II. Após essa formação pedagógica são oferecidos os estágios docentes. As disciplinas pedagógicas contaram com uma carga horária de 60h cada, enquanto o estágio docente é dividido em três momentos: Estágio Supervisionado em Geografia I, com 140h, Estágio Supervisionado em Geografia II, com outras 140h, e Estágio Supervisionado em Geografia III, de 120h, totalizando 400h.

Todavia, de imediato, propõe-se conhecer o que se entende por estágio docente. Aponta-se o estágio supervisionado como condição para propiciar a interação entre professor em formação, professores formadores, professores supervisores e escola. Aliás, o estágio supervisionado está disposto na Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), e nas Resoluções CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002a) e 2/2015 (BRASIL, 2015). Essas normativas orientam os procedimentos, a carga horária para o estágio obrigatório no ensino superior e o tempo para início do estágio, que, no caso das licenciaturas, deve se iniciar a partir do 6º período.

Dentre outras qualificações, o estágio docente é promotor, em especial, da relação entre teoria e prática (PIMENTA; ALMEIDA, 2014), agindo como propulsor da identidade docente (OLIVEIRA, 2016; VALLERIUS, 2017) e articulador de espaços de formação. Além disso,

encaminha tais proposições e propicia, no conjunto, que os sujeitos envolvidos dialoguem e consigam conceber a prática para posterior reflexão e encaminhamento de novas ações, que visem superar os hiatos visualizados na prática (COUSIN, 2014; RIBEIRO, 2015; PIMENTA; ALMEIDA, 2014; SANTOS, 2012).

Nesses limites e possibilidades propostos pelo estágio docente, pretende-se analisar os professores em formação na fase final da pesquisa. Com relação ao estágio docente, houve duas formações diferenciadas, tendo sido os 14 sujeitos da pesquisa divididos em duas turmas, com professores orientadores distintos, e o estágio realizado em momentos diferentes: (a) turma A, entre outubro e dezembro de 2016; (b) turma B, de janeiro a março de 2017.

Nesse momento da pesquisa, utilizou-se a observação participante, que ocorreu nas aulas de estágio docente, no momento da orientação das professoras formadoras com os professores em formação. Como atividades desenvolvidas, selecionavam-se textos e propostas didáticas, que eram indicadas aos professores. Não foram realizadas intervenções nas escolas, e sim observação das aulas. Essas observações foram organizadas em um diário de campo. Para completar a análise de dados, utilizam-se também trechos das narrativas.

No estágio docente da turma A, os alunos receberam orientação em sala de aula por meio da elaboração de planos de aula (em anexo). Com o cronograma de aulas estabelecido com as professoras supervisoras das escolas, os professores em formação foram convidados a pensar a cidade de Santarém como conteúdo da intervenção, aberto a qualquer perspectiva de estudo sobre a cidade e o urbano. Eles receberam um calendário com orientação para as aulas e também foi encaminhada, por e-mail, uma série de artigos e dissertações com temáticas diversificadas sobre Santarém. Nas orientações não havia uma presença constante dos sete alunos da turma A, sendo que somente três deles participaram ativamente dessas atividades.

Com relação à turma B, também formada por sete professores em formação, a professora do estágio docente iniciou a disciplina discutindo os conceitos geográficos: território, paisagem, região e lugar. Ela relacionou os conceitos à realidade dos professores em formação, com ênfase ao conceito de lugar para correlacionar com a cidade. Em momento posterior, foram apresentados, aos professores em formação, modelos de plano de ensino (em anexo), bem como recebidos por eles textos a respeito de Santarém e os dias para orientação sobre as aulas. Houve uma participação efetiva dessa turma nas orientações para as aulas no estágio docente.

Indagou-se, então, na observação participante e nas narrativas, os meios que os professores em formação acessam nos momentos que antecedem a aula, durante a aula e após a aula, com o objetivo de conhecer um conjunto de premissas que eles seguem para desenvolver a prática (SHULMAN, 2005b). Nesse caso específico, relacionado ao conteúdo cidade de

Santarém, questionou-se quais meios didáticos e pedagógicos foram acessados para atender às necessidades da prática.

Antes de apresentar os dados, deve-se esclarecer que – no processo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico e do conhecimento pedagógico do conteúdo, como proposto por Shulman (2005b) – os professores são experientes e têm uma longa trajetória na docência, o que lhes confere um domínio sobre variados conhecimentos docentes. Os sujeitos investigados nesta tese são professores em formação inicial e não possuem, ainda, a experiência cumulativa dos investigados por Shulman (2005b, 2014), mas apenas o conhecimento adquirido como alunos, o conhecimento das práticas dos professores do período escolar e os construídos nos períodos da formação inicial. Conjuntamente, alia-se a esses os propiciados pelo estágio docente para que o professor em formação desenvolva um raciocínio pedagógico que o ajude a elaborar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ambas as turmas tinham professores de estágio distintos<sup>21</sup>, mas o conteúdo das aulas na escola era comum, bem como as orientações dadas aos professores em formação, que deveriam pensar a cidade de Santarém como conteúdo escolar. Discutiu-se, então, a cidade como aludida por Carlos (2007b), Côrrea (2000), Lencioni (2005), Léfèbvre (2001, 2004) e Santos (1988, 2008) e as derivações urbanas que encontram em Santarém o lugar para viabilizar situações problemas a serem desenvolvidas nas intervenções nas escolas. A cidade de Santarém, como cidade média, possui diversas problemáticas urbanas e estas deveriam permear as aulas.

Após a definição do conteúdo da aula, de escolha do professor em formação, antes da aula propriamente houve um período de vinte dias reservado para orientação. Nesse momento, o professor de estágio e o professor em formação pensavam no conteúdo e em que recorte fariam sobre Santarém, além de quais estratégias didáticas viabilizariam o processo de ensino aprendizagem. Contudo, nem todos os professores em formação buscaram orientação, pois, na primeira turma de estágio, não havia um compromisso entre professor de estágio e professores em formação com a qualidade das aulas; relevante era aplicar a intervenção. Na segunda turma, havia uma proximidade entre o professor de estágio e os professores em formação, as orientações aconteciam e os sujeitos envolvidos partilhavam uma preocupação em realizar as intervenções (Diário de campo, 2016/2017).

A seguir, inicia-se a análise do processo que inclui da orientação até a intervenção. As aulas foram categorizadas por temáticas que apresentassem relação pelo nível de proximidade. Assim, tem-se quatro grupos de temáticas, como mostra o Quadro 12: o primeiro grupo é

---

<sup>21</sup> Não houve acesso aos planos de curso dos estágios das turmas A e B.

**Paisagem da Orla**, com conteúdos que tratam de processos de urbanização relacionados à orla de Santarém; o segundo grupo, **Urbanização de Santarém**, com intervenções sobre processos e problemáticas urbanas de Santarém; e o terceiro grupo, **Diversos**, assim intitulado por agrupar conteúdos que não se relacionam com os demais, conteúdos considerados solitários; o quarto grupo, **Problemas ambientais/Saneamento**, reúne problemas com temáticas que dizem respeito às condições de saneamento básico da cidade, aliadas aos problemas ambientais. No total, são quatro grupos que serão analisados, sendo que um professor em formação não realizou a intervenção.

Quadro 12 – Conteúdos das intervenções propostas pelos professores em formação

| TEMÁTICA                               | Conteúdo   | PEF     |
|--|--|---------|
| <b>Paisagem da Orla</b>                | Santarém: uma mudança na paisagem da cidade: da Praia ao Cais, do Trapiche à Orla. | Cláudia |
|  | Orla: paisagem urbana e os dois circuitos da economia em Santarém                  | Gabriel |
|  | Globalização e influências na urbanização da Amazônia                              | Marcos  |
| <b>Urbanização em Santarém</b>         | Processos de Urbanização em Santarém<br>Urbanização em Santarém                    | Hugo    |
|  | Revolução industrial e a questão urbana  | Ivan    |
|  | A expansão urbana da cidade de Santarém  | Nazaré  |
|  | A urbanização em Santarém  | Rubens  |
| <b>Diversos</b>                        | Praças como lugar de lazer em Santarém<br>Lazer na cidade                          | Beatriz |
|  | Revolução industrial e a questão urbana<br>Revolução Industrial                    | Flávio  |
|  | A cidade de Santarém como um imã   | Rosa    |
|  | A cidade vivida  | Antônio |
| <b>Problemas Ambientais/Saneamento</b> | A urbanização de Santarém e a rede de saneamento básico                            | Igor    |
|  | Os problemas ambientais no espaço urbano de Santarém                               | Karla   |
|  | Não realizou   | Léo     |

Fonte: Diário de campo, 2016/2017.

O primeiro grupo é formado por três conteúdos acerca de Santarém que enfocaram a orla na margem do rio Tapajós e a instalação da Cargill como objeto que demarca uma mudança na reprodução social do espaço da cidade (LÉFÈBVRE, 2001). O tratamento que segue este e os demais grupos apresenta o processo que culminou com a intervenção. Nesse sentido, os professores que formam esse grupo são Cláudia, Gabriel e Marcos, representantes das turmas A e B. Portanto, eles receberam orientações diferenciadas no estágio docente, como observado nos parágrafos anteriores. Na fase que inicia a orientação para as intervenções, Cláudia e Gabriel tiveram um cronograma extenso de orientação, enquanto Marcos teve uma única, na universidade. Esse processo de pensar o conteúdo – que vai das estratégias didáticas até a reflexão final pós-aula – é chamado por Shulman (2005b, 2014) de raciocínio pedagógico e

nele são observados os meios que os professores em formação desenvolvem para produzir a intervenção.

**Excerto 6:**

Eu não tinha experiência, estava com dificuldade para iniciar, depois da conversa na sala de aula, ouvindo os colegas, eu decidi o que trabalhar sobre a cidade de Santarém. Pesquisei nos textos de Geografia Urbana e outros. Escrevi um texto, assim, mudei o vocabulário para os alunos entenderem, aí escrevi o plano de aula. Tenho dificuldade para pensar a parte didática junto com o conteúdo. **Mas eu percebi que quanto mais sabia o conteúdo sobre Santarém, ficava claro o didático, como abordar, como avaliar.** Depois da aula, eu conversei com as professoras para avaliar minha aula. (Claudia, Narrativa, 2017).

**Excerto 7:**

Depois da orientação coletiva, eu voltei nos textos de Geografia Urbana, pesquisei sobre Santarém, **fiz um texto, depois pensei que metodologia usar, pesquisei na escola os recursos disponíveis**, encontrei um data show, resolvi fazer uma aula com fotos sobre Santarém. Escrevi o plano de aula, a professora do estágio corrigiu. **Hoje eu penso o que poderia melhorar, no conteúdo, na didática.** (Gabriel, Narrativa, 2017).

**Excerto 8:**

Eu já tinha experiência no Pibid, já tinha noção de como planejar a aula, mas era um conteúdo sobre Santarém, segui o que a professora da escola orientou. **Pensei no conteúdo, na didática, escrevi o plano de aula**, a professora da escola corrigiu. **Depois da aula, você pensa como pode fazer melhor**, como trabalhar outras metodologias, uma aula vai sendo melhor que a outra, eu sempre fico pensando como fazer, como melhorar. Mas primeiro acho que tem que conhecer o conteúdo bastante. (Marcos, Narrativa, 2016).

Refletindo acerca dos três depoimentos, encontram-se pontos que se alinham com relação a meios ou formas de pensar e planejar a aula, como sugerido por Shulman (2005b). O raciocínio pedagógico, na compreensão de Shulman (2005b), tem seis fases: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão, nova compreensão. O estágio é capaz de ser uma fase da formação inicial que também pode possibilitar ao professor em formação o exercício de um modo de pensar e organizar a aula. Dentre as três falas, sobressai-se, de início, a inexperiência de Cláudia e Gabriel, que encontraram nas orientações da professora de estágio um princípio de acolhimento das dúvidas surgidas para o planejamento da aula. Enquanto isso, Marcos atribui à experiência no Pibid o conhecimento propício para o planejamento da aula. Os professores deste grupo têm em comum o acesso a um professor orientador, seja ele o professor formador da universidade ou o da escola, como fundamental para propiciar as reflexões e os *insights* propícios para a organização do pensamento sobre o planejamento da aula.

Os sujeitos recorreram aos textos da disciplina Geografia Urbana para consultarem os referenciais teóricos que fundamentam os conteúdos da Geografia Escolar em relação à cidade

e ao urbano de Santarém, que foram conteúdo das aulas, produção de textos, para, em seguida, acessar as estratégias didáticas, como a metodologia de ensino, a avaliação, a relação estabelecida pelo professor com o aluno, elementos que propiciam a aprendizagem. Então podemos afirmar que neste grupo de temáticas sobre a Paisagem da Orla de Santarém existe um modo de pensar a aula que parte do conhecimento específico da Geografia para, posteriormente, buscar as possibilidades de interação deste último com as orientações didático-pedagógicas, como se apresenta na afirmação de Claudia: “Mas eu percebi que quanto mais sabia o conteúdo sobre Santarém, ficava claro o didático, como abordar, como avaliar”. Em formação inicial, os professores perceberam, por meio de orientação, que o ato de ensino provém desses dois conhecimentos, isto é, da Geografia e da didática. Em Claudia e Gabriel constatou-se um princípio de compreensão e reflexão, ao passo que Marcos se desloca do grupo por ser possível reconhecer, em sua prática, a compreensão, a transformação, o ensino e a reflexão.

Relevante também nesse grupo, o qual podemos chamar como processo de reflexão após a intervenção, uma reflexão que pode se enquadrar no professor crítico-reflexivo (GHEDIN, 2012; LIBÂNEO, 2012). Como postulado por esses autores, mesmo em momento de formação inicial ele reflete sobre sua prática e elabora possíveis estratégias para as próximas aulas como fase do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005b, 2014), no qual a primeira tem um sentido pedagógico político e a segunda um teor mais didático, sendo o momento em que o professor refaz o percurso da aula para mais bem compreender todo o processo de ensino.

As experiências narradas indicam uma busca para desenvolver, no estágio docente, noções ou ideias que, para Shulman (2014), são latentes em professores experientes. Esses dados, porém, delineiam um modo de pensar o processo de ensino que pode emergir no estágio docente, quando o professor em formação pode contar com a experiência do docente do estágio ou da escola. Entretanto, a análise segue para a prática, para o como se desenvolveu a intervenção e, assim, apresentam-se relatos do diário de campo com a descrição das intervenções:

**Excerto 9:**

A professora apresenta duas fotos de Santarém, uma do século XIX e outra atual da orla, com uso de data show. Questiona os alunos: quais as mudanças na paisagem? Apresenta a orla como espaço de lazer na cidade e pergunta quem promoveu a mudança da paisagem. Ela dialoga com os alunos, fazendo um recorte temporal entre a organização espacial da cidade, especificamente da frente da cidade, no século XIX, com o uso do trapiche, e até a atualidade, com a construção da orla, como se desenvolveu o lazer, finalizando com as mudanças na paisagem, os novos objetos da paisagem da orla. Apresenta bom diálogo com os alunos, porém, se prende ao data show. (Claudia, Diário de campo, 2017).

**Excerto 10:**

O professor apresenta fotos da orla e dos serviços que oferecem. Em seguida, mostra que essa relação acontece a nível global. A relação de Santarém com o mundo por meio do porto da Cargill, como uma verticalidade que ascende por forças econômicas e políticas vindas de fora da cidade e as horizontalidades por forças produzidas na cidade, como o perímetro da orla dominado pelo comércio local. Posteriormente, ele apresenta os circuitos da economia e relaciona com a produção da cidade, com a economia da cidade de Santarém. Apresentou domínio do conteúdo, faltou recursos, as fotos foram limitadas, não possibilitaram acompanhar visualmente a economia local. As fotos deram conta da primeira parte da aula, o segundo momento ficou centrado na fala do professor. (Gabriel, Diário de campo, 2017).

**Excerto 11:**

O professor apresenta bom domínio do conteúdo e interação com a turma. Estabelece conexão entre lugar e global a partir do porto da Cargill. Usa fotos antigas e atuais de Santarém por meio de data show para mostrar as alterações na cidade referentes à orla da cidade e à intensificação do processo de urbanização. Por meio de aula dialogada, estabelece diálogo com a maioria da turma, há uma grande participação da turma. Os alunos ficam atentos à aula. Para finalizar, chama a atenção para a urbanização de Santarém, que é consequência do mundo globalizado. Em seguida, a partir das fotos, solicita que os alunos construam um texto sobre a urbanização de Santarém, com destaque para a orla da cidade. O plano de aula estava bem elaborado, a metodologia de ensino que usou estava coerente com o conteúdo. (Marcos, Diário de campo, 2016).

Com relação ao conhecimento do conteúdo específico da Geografia, os professores em formação apresentam significativo domínio do processo de urbanização referente às mudanças na orla da cidade. Desse modo, a Geografia Escolar articula-se realmente com as referências usadas nos estudos de Geografia Urbana, tendo a compreensão das alterações na cidade seguido as contribuições de Trindade Júnior (2014) e Oliveira (2018), bem como dos textos complementares repassados pela pesquisadora sobre esse conteúdo, principalmente o de Costa (2012). Os sujeitos utilizaram referenciais teóricos que possibilitaram uma leitura atualizada e crítica das condicionantes sociais que permeiam os processos de intervenção urbana na orla (CAVALCANTI, 2017; SHULMAN, 2014). Na questão escalar entre local e global, o exemplo da Cargill possibilitou a compreensão dos alunos, bem como os exemplos usados para apresentar os circuitos da economia local e como eles se apresentam na orla, a paisagem da orla e as mudanças de uso e das formas que a representavam. Ainda, alguns momentos das intervenções desarticularam-se ou complementaram as experiências narradas.

Apesar de mostrar diálogo constante com os alunos e receber a atenção deles, Claudia e Gabriel se prenderam muito ao data show; Marcos conseguiu imprimir um ritmo em que havia total sintonia entre professor e alunos, tendo sido a exceção do grupo, usando estratégias como perguntas sobre a percepção dos alunos sobre a orla e que objetos a representam. Ele conduzia a aula como um professor experiente, com leveza e facilidade de comunicação com os alunos, além de possuir pleno conhecimento do conteúdo que se propôs. Talvez ele se enquadre como

possuidor do que Grossman, Wilson e Shulman (2005) chamam de conhecimentos sintáticos e substantivos, que devem ser considerados na formação inicial de professores. Marcos mantinha uma relação de orientação frequente com a professora da escola e essa proximidade pode ser responsável pelo bom desempenho na aula, bem como por suas ações individuais: a pesquisa realizada sobre o conteúdo específico da Geografia, a pesquisa didática, todo esse conjunto permeado pela reflexão.

Claudia e Gabriel, mesmo apresentando conhecimento específico da Geografia, na prática não conseguiram manter um ritmo na aula, prenderam-se ao data show, a inexperiência com o uso do recurso didático impediu-os de transgredir os slides para atender aos questionamentos dos alunos. Claudia iniciou com um bom ritmo, mas a ausência de metodologia de ensino e de outro recurso que não a deixasse fixada em frente ao data show fez com que ela não desenvolvesse bem a aula.

Gabriel usou fotos para representar os circuitos da economia, entretanto, as fotos foram insuficientes para identificar o circuito da economia local proposto em seus objetivos para a aula e o segundo momento traduziu-se em uma palestra. Isso mostra e reafirma o estágio docente como um momento em que o curso se torna transparente ao evidenciar, pela prática dos professores em formação, como são articulados os conhecimentos específicos e pedagógicos na formação inicial em Geografia. Esses devem ser construídos durante o curso, não sendo relegados às chamadas disciplinas pedagógicas. Claudia e Gabriel evidenciaram proximidade com a Geografia escolar, mas isso não foi suficiente para que a aula acontecesse e propiciasse aprendizagem aos alunos, fato demonstrado quando as avaliações realizadas não tiveram retorno pelos alunos.

O segundo grupo, Urbanização de Santarém, centralizou o maior número de intervenções nas escolas, estando composto por Hugo, Ivan, Rubens e Nazaré. À exceção de Nazaré, que pertence à turma B, os demais são remanescentes da turma A, lembrando que os grupos tiveram professores diferentes de estágio.

**Excerto 12:**

Agora vejo que a aula tem um preparo, a orientação da professora do estágio, a conversa com a professora da escola. **Estudei os textos sobre Santarém, escolhi o que ia trabalhar, pesquisei sobre metodologia de ensino, sobre avaliação, sobre o lugar que a escola estava. Organizei o plano de aula,** a professora do estágio corrigiu, eu novamente alterei. (Hugo, Narrativa, 2016).

**Excerto 13:**

**Eu iniciei com o livro didático, pesquisei sobre cidade e adaptei para Santarém, depois eu pesquisei na internet sobre a parte pedagógica, escrevi o plano de aula,** levei para a professora, ela corrigiu e depois liberou a aula. (Ivan, Narrativa, 2016).

**Excerto 14:**

**Pesquisei na internet, no livro didático, mas difícil é como abordar a cidade, porque os textos da Geografia Urbana não posso trabalhar na escola. Escrevi um resumo do livro didático.** (Rubens, Narrativa, 2016).

**Excerto 15:**

Primeiro discutimos na turma como começar a pensar a cidade, como abordar, a professora do estágio orientou, **pesquisei nos textos enviados sobre Santarém e da Geografia Urbana, depois conversei com a professora da escola, pensei na didática, planejei, organizei um plano de aula, um texto para os alunos.** Pensei na escola, na turma. Voltei com a professora do estágio, ela corrigiu e apresentei a aula. **Depois da aula eu fiquei pensando o que poderia melhorar,** essa foi minha primeira experiência. **Uma coisa aprendi, quanto mais você sabe sobre o conteúdo é mais fácil pensar na didática.** (Nazaré, Narrativa, 2017).

Entre os professores há iniciativas diferentes para preparar a aula. Rubens e Ivan buscaram como fonte de informação o livro didático e a pesquisa na internet; mesmo tendo acesso aos referenciais de Geografia Urbana, optaram por um percurso mais simples e viável para as necessidades de aprendizagem deles como futuros professores. A fala “adapte para Santarém”, de Ivan, sugere uma interpretação dúbia, uma vez que se parte do princípio de que no livro didático a realidade urbana das cidades é retratada de acordo com a do eixo centro-sul do país. “Adaptar” quer dizer, então, trazer os problemas urbanos apresentados no livro didático para Santarém? Ou aproveitar o conteúdo do livro didático e relacioná-lo com o contexto urbano dessa cidade, encontrando proximidades e particularidades?

Mesmo com o aporte pedagógico, acredita-se, pelos trechos narrados, que não houve preocupação com os componentes pedagógicos, tratando-se de mera reprodução do livro didático. Não foi estabelecida uma proximidade com a professora da escola e, nesse momento, a orientação de um professor experiente pode levar o professor em formação a buscar novas fontes, a refletir sobre a temática, a alinhar o conhecimento da Geografia com a estratégia didática.

O processo de ensinar, da forma como narrado pelos professores em formação, parece uma receita pré-estabelecida, sem a complexidade da interação entre fases que compõe o raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005b). Dentre as fases, a segunda é, precisamente, a da transformação, momento de transformar ideias e concepções teóricas da Geografia Urbana em conteúdo escolar. Contudo, o professor em formação alega: “mas difícil é como abordar a cidade, porque os textos da Geografia Urbana não posso trabalhar na escola.” (Ivan, 2016).

Realmente, é impossível abordar os teóricos da Geografia Urbana com alunos do Ensino Médio, utilizando a mesma linguagem dos textos acadêmicos, mas é possível apresentar o pensamento desses teóricos por meio da Geografia Escolar. Ainda, se pode partir dos conhecimentos dos alunos, dos conceitos geográficos, e estabelecer uma conexão com o nível

de cognição em que os alunos se encontram, como Cavalcanti recomenda para a Geografia Escolar. Shulman (2005b, 2014) identifica, na fase da compreensão, a organização do pensamento docente voltado para que o professor reflita sobre a estrutura do conteúdo.

Nesse grupo, encontra-se a experiência de Hugo e Nazaré, dois professores em formação que relatam experiência distinta da de Ivan e Rubens. Identifica-se um processo mais longo de planejamento até a aula, um pensamento docente que apresenta fases mais distintas, um maior cuidado com procedimentos, que, por sua vez, definem uma conduta que imprime um modo comum, o qual inclui: a preparação no estágio, estudo em textos acadêmicos de Geografia Urbana, pesquisa sobre estratégias didáticas e metodológicas, conhecimento sobre a escola e a turma e autoavaliação ou reflexão sobre todo o conjunto que culminou no ensino. Além disso, pode-se afirmar que a condução e a destreza mostradas pelos professores em formação devem estar sempre alinhadas, sobretudo, à orientação e à mediação de um professor experiente, como já citado no primeiro grupo analisado.

Por outro lado, correlacionar essas falas com as observações das aulas oportuniza demonstrar um quadro mais completo acerca da prática desenvolvida pelos professores:

**Excerto 16:**

Inicia formulando sobre o entendimento do urbano de Santarém, os alunos participam, citam exemplos coerentes. Mostra imagens de Santarém, São Paulo e Alenquer e solicita que os alunos informem sobre essas cidades. Os alunos participam e falam sobre a diferença da urbanização de São Paulo e Santarém. Alegam que a urbanização não se enquadra na cidade de Alenquer. A partir das falas dos alunos o prof. constrói um conceito de urbanização. Em seguida, fala de segregação espacial e mostra exemplos dos bairros de Santarém: Santarenzinho, Área verde, trabalha o conceito de periferia, mostrando os bairros periféricos de Santarém, usa um mapa para mostrar a localização dos bairros periféricos e do centro da cidade. Os alunos demonstram interesse, ele dialoga com os alunos, os alunos respondem aos questionamentos. Porém, o professor demonstrou em alguns momentos dificuldade de acessar e manter a discussão dentro da Geografia Escolar e, por algumas vezes, usava um vocabulário dos textos científicos. Mas a metodologia usada, com mapas, fotos e texto próprio foi bem recebida pelos alunos. A avaliação que não se adequou, pois os alunos apresentaram dificuldade para entender. A avaliação foi a produção de um texto, a dificuldade encontrou-se no vocabulário usado na redação. (Hugo, Diário de campo, 2016).

**Excerto 17:**

Apresenta o conteúdo, questiona os alunos sobre alguma informação sobre os reflexos da Revolução Industrial com a urbanização. Da fala dos alunos ele explica o conteúdo. Concentra-se sobre os efeitos da urbanização, não avança no conteúdo, mostra fragilidade no domínio do conteúdo urbanização. Explora de forma irrisória a urbanização de Santarém. Apresenta um conhecimento superficial, não usa os referenciais teóricos da disciplina Geografia Urbana. Encerra a aula antes do tempo previsto. A aula pouco apresentou sobre exercício do pedagógico. Havia dificuldade de desenvolver o conteúdo, havia facilidade de dialogar com os alunos, não apresentou meios para segurar o diálogo com os alunos. Encerrou sem usar qualquer reflexão sobre o conteúdo estudado. (Ivan, Diário de campo, 2016).

**Excerto 18:**

Inicia questionando: o que é urbanização? Os alunos respondem. Em seguida, mostra fotos de cidades antigas que não eram urbanizadas. Apresenta urbanização como concentração de pessoas na cidade. Depois, fala de urbanização no Brasil, cita o IBGE para classificar as cidades e por esse critério classifica Santarém como cidade média. Apresenta um raciocínio desconexo com o conteúdo e passa a falar de hierarquia urbana, os alunos sentem que houve um descompasso no desenvolvimento da aula e dizem que não estão entendendo nada. Ele muda para sítio urbano, rede urbana e processos de urbanização de Santarém. Ele tenta recompor a aula, mas a essa altura os alunos já estão dispersos para o intervalo. Usou data show para mostrar as fotos iniciais. Não apresenta conhecimento sobre o conteúdo. Finaliza com uma pergunta sobre o urbano de Santarém: quais os serviços ofertados em Santarém? (Rubens, Diário de campo, 2016).

**Excerto 19:**

Inicia mostrando Santarém como lugar dos alunos e, em seguida, o relevo da cidade, as áreas de declive. Estabelece um paralelo com a urbanização e a falta de saneamento básico, exemplifica com o residencial Salvação, do projeto Minha Casa Minha Vida, que possui 1.041 residências, trata da urbanização da cidade sem rede de esgoto, tratamento de água, com linha de ônibus insuficiente e como Santarém se expande no sentido da Rodovia Fernando Guilhon e dos agentes que promovem a expansão do urbano, como esse conjunto levou à formação um novo bairro, o Salvação. Usou mapas para localizar o conjunto, fotos e um texto. Conclui a aula com uma síntese no quadro sobre os assuntos tratados. (Nazaré, Diário de campo, 2017).

Nesse momento analisa-se o conhecimento pedagógico do conteúdo por professores iniciantes em Geografia e também divide-se o grupo Paisagem da Orla em duas vertentes, a primeira delas representada por Rubens e Ivan, que mostraram um distanciamento com relação ao conhecimento da Geografia Escolar com perspectiva na cidade e no urbano em Santarém, não conseguindo impor uma linha de abordagem sobre o conteúdo proposto. Ivan não conseguiu fazer a conexão entre revolução industrial e urbanização de Santarém, faltando-lhe contextualizar a situação para o presente, para a dinâmica econômica predominante e que produz a urbanização. Rubens revelou uma prática próxima de Ivan: trata a urbanização como significado de concentração de pessoas, classifica as cidades pelo critério do IBGE, identifica Santarém como cidade média pela densidade demográfica. Há, então, uma desconexão completa com a condução do conteúdo, visto que ele fala de urbanização de Santarém, entretanto, não cita a realidade como expoente desse processo, sendo consequências aleatórias de urbanização que não condizem com Santarém. Depois, segue para cidade média, hierarquia urbana, sítio urbano, rede urbana, uma série de conteúdos que, naquela aula, não apresentam interação e são tratados desconectados da cidade de Santarém e sem complementação entre si.

Em Rubens e Ivan há uma ausência de formação em Geografia Urbana, pois, apesar da discussão realizada sobre cidade média nos grupos e na aula da disciplina, nos quais esses mesmos alunos relacionaram Santarém como cidade média, com a centralidade e fluxos e fixos, nas escolas eles não fizeram intervenções condizentes com essa representatividade enquanto

cidade média amazônica, que guarda suas especificidades; tampouco perceberam o conteúdo vasto para o estudo de lugar e cidade na Geografia Escolar. Nesse sentido, o lugar como espaço imediato do aluno, revelação de contradições do vivido (CALLAI, 2011; CARLOS, 2007b; CAVALCANTI 2017), não foi enfocado e nem considerado como ponto de partida para desenvolver os conhecimentos geográficos.

O mesmo cenário se apresentou quanto à exposição de conhecimentos pedagógicos por Rubens e Ivan, uma vez que eles se centraram em fazer uma aula dialogada. Rubens, inclusive, não conseguiu desenvolver um diálogo com os alunos, enquanto Ivan tinha facilidade de fazê-lo, mas faltava-lhe conteúdo. As duas aulas tiveram como recurso didático principal o data show e toda a aula se prendeu a esse instrumento.

Em relação a Ivan, deve-se considerar a sua reflexão ao final da aula como no sentido da práxis (GHEDIN, 2012; LIBÂNEO, 2012), de aproveitar esse momento para reavaliar sua prática, de identificar que não poderia ter descartado a base teórica da disciplina Geografia Urbana e ter usado exclusivamente o livro didático. Ele reconheceu que esse era um caminho mais difícil, mas que nas próximas aulas partiria dos referenciais teóricos da Geografia para pensar a própria Geografia.

Isso mostra que no estágio é possível haver reflexão do professor em formação, fazer com que reflita sobre a prática nascente trabalhada, conduzir orientações para que essa reflexão seja permanente no sentido pedagógico para se chegar a uma nova compreensão (SHULMAN, 2005b, 2014), como também permitir que se indague como um profissional crítico-reflexivo. Porém, tal tarefa não é exclusiva do estágio, deve ser construída durante todo o período do curso, sendo o estágio propício para essas reflexões entre professores formadores de estágio e professores em formação, visto que se realiza uma síntese da intervenção para reavaliar o conjunto de teoria e prática. Ademais, o estágio é o momento fundamental para oportunizar o exercício de diversas etapas que envolvem o conhecimento docente “[...] entendemos o estágio como campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas [...]” (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p. 29). Nesse sentido, acredita-se no estágio como indutor de procedimentos que conduzam o professor em formação a ensaios e descobertas de práticas em que os componentes teóricos da Geografia Urbana, neste caso, ganhem significado e norteiem as intervenções.

Quanto a Hugo e Nazaré há um panorama contrário, os dois apresentam uma compreensão do conteúdo condizente com as premissas teóricas que orientam os estudos sobre cidade e urbano (CARLOS, 2007b; CÔRREA, 2000; LÉFÈBVRE, 2001, 2004; SANTOS,

2008). Hugo desenvolveu uma temática, referente ao urbano, partindo de comparações de processos de urbanizações diferenciados, assim, trata do específico do urbano de Santarém, em especial de segregação socioespacial, exemplificando com os bairros periféricos e centrais de Santarém. Houve uma mediação entre professor e alunos, com o uso de recursos como mapas, exceto em alguns momentos, em que o professor em formação usou linguagem acadêmica para discutir a temática. Outra questão observada foi quanto à avaliação, pois a redação sobre o conteúdo continha um vocabulário que não fazia parte da rotina dos alunos, contudo, o professor explicou, refez o conteúdo e, dessa forma, os discentes entenderam.

O conteúdo abordado por Nazaré foi bem recebido pelos alunos, que o acompanharam com perguntas e informações sobre a formação de um novo bairro em Santarém, consequente de um conjunto habitacional popular, e os problemas encontrados no conjunto derivados da falta de estudo do relevo da cidade, a exemplo das enchentes em períodos chuvosos. Embora se trate de um conjunto recente, os problemas ali encontrados se estendem para todo o bairro e a professora em formação relacionou esse contexto à urbanização na rodovia Fernando Guilhon, conforme estudos de Trindade Jr. (2011) e Trindade (2013). A intervenção de Nazaré contemplou um ensino de cidade condizente com a relação lugar/cidade, usou os conhecimentos da Geografia, articulando-os com as divergências do urbano da cidade, com enfoque para a expansão urbana de Santarém e os agente promotores dessa expansão (CORRÊA, 2000). Nos aspectos pedagógicos propostos pela professora, foram usados com coerência os mapas, as fotos, o texto, instrumentos que se adequaram ao conteúdo estudado. Houve fluidez da aula e apresentou uma linguagem acessível aos alunos.

Nesse grupo, Ivan e Rubens apresentaram dificuldades nos aspectos relacionados aos conhecimentos docentes, tanto em relação ao domínio de conhecimentos geográficos quanto pedagógicos. No mesmo processo de experiência, Hugo e Nazaré expressaram conhecimento sobre a urbanização de Santarém e também dos aspectos pedagógicos, ressaltando-se a linguagem acadêmica usada por Hugo em certos momentos na abordagem e na avaliação, que acabou por desconcentrar os alunos.

O terceiro grupo é composto por conteúdos diversos, que não se aproximavam dos demais grupos e, por isso, foram categorizados dessa forma. Dele participam Antônio, Beatriz, Flávio e Rosa, que trazem experiências similares de alguns professores em formação analisados ou confirmam os procedimentos seguidos ao organizar o pensamento para planejar e desenvolver a prática.

**Exceto 20:**

Eu não sabia por onde começar, tinha o conteúdo cidade, mas o que fazer? E difícil para nós saber fazer a aula, iniciar. Primeiro pensei no conteúdo, como trabalhar, consultei textos de Geografia Urbana e livro didático. Teve uma orientação no estágio que ajudou muito, escrevi uma síntese do conteúdo, pesquisei na internet uma metodologia e avaliação. Conversei com a professora de estágio, ela me deu outro olhar, voltei a pensar no conteúdo e consegui planejar. (Antônio, Narrativa, 2017).

**Exceto 21:**

O Pibid me ajudou, conhecia outras escolas, os alunos, ou seja, eu já sabia como funcionava a escola. Com o conteúdo para aula no estágio, a conversa na sala de aula foi muito boa, **pesquisei nos textos de Geografia Urbana sobre Santarém, selecionei o que ia trabalhar, pesquisei em livros e na internet sobre a didática, como desenvolver a aula, a professora de estágio e da escola me orientaram e alterei o plano. Eu ficava observando se os alunos estavam entendendo, Depois eu conversei com as professoras o que deu certo e o que eu precisava melhorar.** (Rosa, Narrativa, 2017).

**Exceto 22:**

**Primeiro pesquisei na internet, baixei umas fotos de Santarém. Eu lembrei que minha professora, no Ensino Médio, fazia um resumo da aula no quadro, fiz um resumo.** Conversei com a professora da escola, ela me ajudou a planejar a aula. Aí que fui pensar na metodologia, na didática, na avaliação. (Flávio, Narrativa, 2016).

**Exceto 23:**

**A conversa na turma ajudou muito, o colega dizer como estava pensando a aula, isso faz a gente pensar na nossa. Estudei os textos sobre Santarém, pensei numa aula dialogada,** pois os alunos gostam muito de participar. Mostrei o plano para a professora da escola, ela sugeriu uma atividade, pesquisei sobre metodologia de ensino, avaliação. Voltei para a professora do estágio. **No início a gente não sabe como começar,** mas conversando com a professora do estágio e da escola, ajuda muito. (Beatriz, Narrativa, 2017).

O procedimento de Flávio diverge dos apresentados por Antônio, Beatriz e Rosa. Ele parece isolado, sua proximidade com um professor experiente ou orientação ocorreu exclusivamente com a professora da escola, mas não se sabe os motivos que o levaram isso, uma vez que a ausência da professora de estágio docente não foi esclarecida. Apesar disso, Flávio deixa claro o procedimento de como organizou sua aula: pesquisa na internet e seleção de fotos de Santarém também *online*. A consulta à professora da escola o fez refletir sobre a didática, a metodologia, a construção pedagógica que envolve a aula, ou seja, o pedagógico não foi algo pensado como um integrante fixo do processo de ensino, foi despertado pela atenção da professora da escola. Sem dúvida, Flávio trouxe um fator novo – a lembrança da prática da professora do Ensino Médio –, que o levou a elaborar um resumo da aula no quadro. Essa lembrança remete ao que Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 25) cita como fase do pré-treino na formação do professor, relacionada às experiências acontecidas antes da formação inicial, dentro de uma concepção de formação docente pensada como “*continuum*”, em que os

professores, mesmo estando em outra fase da formação, como a inicial, podem acessar as experiências preteridas para consolidar uma ação no presente.

Antônio, Rosa e Beatriz organizaram o pensamento para a prática de forma análoga, seguindo um roteiro que incluiu a orientação coletiva no estágio, consulta às referências teóricas de Geografia Urbana, pesquisa sobre o aporte pedagógico e orientação com a professora da escola. Esses procedimentos indicam que as fases de compreensão e a transformação do raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005b, 2014) foram desenvolvidas, mas ressalta-se que não dentro da abrangência descrita pelo autor. Houve, sim, um esforço de identificar a organização do pensamento do professor em formação inicial com a proposição de Shulman (2005b), além da busca de uma avaliação sobre a prática na intervenção. Ao questionar as professoras sobre a prática exercida, o professor em formação espera receber elementos que provoquem a reflexão, como quando Rosa (Narrativa, 2017) afirma: “depois conversei com as professoras para saber o que deu certo e em que eu precisava melhorar”. Esse exercício de reflexão na formação inicial, como forma de sistematizar o pensamento do professor, adquire uma amplitude nas fases seguintes da formação do professor e pode desenvolver, no exercício profissional, uma maior projeção dessa reflexão, como a crítico-reflexiva, conforme pensado por Libâneo (2000) e Perez-Gomes (1992).

**Excerto 24:**

O professor chama a atenção para a ideia de cidade construída pela mídia, que o aluno deve olhar para sua cidade. Em seguida, solicita que os alunos desenhem a cidade de Santarém, a partir dos desenhos, ele retira os elementos urbanos de Santarém e dialoga com os alunos. Conclui que a cidade é um lugar de mudança, não completou o tempo previsto para aula, foi breve. (Antônio, Diário de campo, 2017).

**Excerto 25:**

Apresenta a cidade de Santarém como imã, pelos serviços que oferece para as cidades vizinhas. Usa um mapa conceitual para mostrar como acontece essa atração pelos serviços, usa data show, dialoga com os alunos, usou somente os serviços para mostrar a centralidade de Santarém. (Rosa, Diário de campo, 2017).

**Excerto 26:**

A professora questiona sobre as formas de uso da praça, como os jovens usam a praça. Mostra as praças de Santarém, faz um resumo da história das principais praças de Santarém. A aula tem duração de 15 minutos. Em seguida, encerra, sem fazer conclusão da aula. (Beatriz, Diário de campo, 2017).

**Excerto 27:**

Inicia apresentando o conteúdo, utiliza data show e um texto. Por meio dos *slides*, realiza a leitura do texto. Não há diálogo com os alunos, ele se concentra somente na Revolução Industrial. Apresenta as fases da Revolução Industrial como cenário exclusivo da Inglaterra. Os alunos mostram desinteresse pela aula. Localiza-se estático em frente ao quadro. Mostra exemplos que os alunos não entendem, distantes de sua realidade. Não faz nenhuma conexão da Revolução Industrial com a atualidade. A aula consiste numa palestra. Não tem sentido pedagógico. (Flávio, Diário de campo, 2016).

Ao inquirir a respeito dos conhecimentos sobre Santarém, exclui-se Flávio, que, mesmo orientado para abordar uma temática sobre essa cidade, discorre acerca da Revolução Industrial, sem qualquer interação com o lugar dos alunos. Centraliza a análise da Revolução Industrial no século XVIII, sem estabelecer qualquer relação com a realidade atual. Em virtude disso, não houve retorno dos alunos. Ademais, se prende à leitura dos *slides* do início ao fim da aula, sem outra estratégia didática, mantendo um monólogo que impediu a participação dos alunos.

Antônio, Rosa e Beatriz abordaram a cidade de Santarém sob diferentes perspectivas. Rosa usou a metáfora de Rolnik (1995) da cidade como imã a partir dos serviços presentes em Santarém para relacionar a atração que ela exerce sobre as cidades do oeste do Pará, exemplificando com as áreas de educação e saúde. Talvez o conceito de centralidade fosse mais adequado que o de imã, pois a centralidade (SPÓSITO, 2001) parte de uma construção geográfica e é um conceito que se aplica na relação entre Santarém e as cidades próximas. A professora usou o data show e um mapa conceitual, na verdade uma espécie de organograma organizado em torno de Santarém com as cidades e os serviços. Interagiu com os alunos, mas, ao usar o data show, a aula perdia essa interação. Antônio mostrou um desempenho muito parecido com Rosa em relação ao conteúdo cidade vivida: ele centra-se no conceito de cidade passado pela mídia e, posteriormente, solicita que os alunos desenhem seus bairros para retirar, desses desenhos, o entendimento de cidade dos discentes e, então, finalizar a aula.

A estratégia de Beatriz foi bem aceita pelos alunos. Ela focou nas praças como espaço de lazer, usou um mapa para localizar as praças selecionadas e em seguida, por meio de data show, mostrou fotos das praças, a história das personalidades que lhes deram nome e as praças como espaço de lazer. A aula encerrou subitamente, sem que fosse realizada uma síntese. Observou-se que a professora não conseguiu adequar a aula ao tempo previsto e, ainda, o conteúdo foi insuficiente. A respeito do que ela analisou, o fez da forma correta, chamando a atenção para a função das praças na cidade de Santarém, entretanto, como a aula foi muito curta, não houve tempo hábil para analisar outros aspectos.

Antônio, Beatriz e Rosa expressaram conhecimento sobre Geografia, mas alguns pontos deveriam ser mais bem explorados, como a centralidade, no qual poderiam ser usados outros fatores responsáveis por esse destaque de Santarém ou a própria diferença de infraestrutura entre as praças do centro da cidade e as dos bairros periféricos. Sem embargo, houve participação dos alunos, interesse pelos conteúdos, pelo mapa, pelas fotos. Como Flávio, apresentou dificuldade de compreender os conhecimentos específicos da Geografia e do

pedagógico. Por fim, os três professores usaram o data show, o que tornou possível identificar a perda de espontaneidade e mediação com os alunos.

O quarto grupo, categorizado como **Problemas ambientais/Saneamento** em razão de optarem por problematizar questões que envolvem a expansão da urbanização em Santarém, é composto pelos professores em formação Igor e Karla, os últimos a serem analisados nesta pesquisa. Nessa sequência, encaminham-se os procedimentos adotados pelos professores em formação para a aula:

**Excerto 28:**

É assim, professora, **primeiro conversei com a professora da escola, ela me orientou como fazer, depois pesquisei o conteúdo na internet e no livro didático. Elaborei um plano**, a professora corrigiu e a aula aconteceu. Usei data show e expliquei o assunto. **Essa aula foi importante, porque agora eu já sei por onde começar**. (Igor, Narrativa, 2017).

**Excerto 29:**

**Como chegar na aula, isso que é difícil**. Eu não tive tempo de pesquisar os textos que você enviou e nem para orientar. **Pesquisei na internet, depois olhei no livro didático**. Na verdade, eu não sabia como falar de Santarém, o que falar de Santarém, porque não está no livro didático. Com o data show mostrei os problemas ambientais. Copiei um resumo do texto sobre problemas urbanos, observei os que tinham em Santarém e escrevi no quadro. **A avaliação pesquisei na internet**. (Karla, Narrativa, 2016).

Ambos os professores pesquisaram na internet antes de irem para a orientação da professora da escola. Outra fonte consultada foi o livro didático, por referência a mais usada. Os professores em formação adequaram o conteúdo sobre problemas ambientais e saneamento básico do livro didático e introduziram os problemas ambientais percebidos em Santarém. A aula aconteceu exclusivamente com o uso do data show, passava-se os *slides* e os professores explicavam. Não houve participação ativa dos alunos e o pedagógico, para esses professores, resumia-se ao uso do data show. As fotos atraíam os alunos, mas a exposição do conteúdo não era atrativa, principalmente durante a aula da Karla. Indicar uma fase do raciocínio pedagógico de Shulman (2005b) parece tarefa impossível, pois mesmo os professores tendo acesso à orientação no estágio não buscaram outras fontes para pesquisa, como os próprios textos de Geografia Urbana, como aconteceu com Karla. Quanto à pesquisa na internet sobre metodologias, didática e avaliação, na verdade aconteceu a mera reprodução do material encontrado *online*. Na primeira avaliação, com Igor, os alunos foram convidados a desenhar um mapa mental do bairro, identificando os problemas ambientais; com Karla, escreveram uma carta ao prefeito, solicitando melhorias para o bairro. Essas avaliações foram interessantes, porque instigaram os alunos a pensarem nos problemas ambientais e de saneamento do bairro.

No entanto, ambos não tiveram um cuidado na seleção de material didático, de proposta de ensino, de pesquisa sobre Santarém. Como são professores em formação, o que mais se aproximou de uma organização de pensamento foi uma pequena transformação na perspectiva de pesquisa sobre material pedagógico, notada com mais precisão em Igor, cujas adequações trouxeram a realidade do saneamento básico de Santarém.

Ao direcionar a análise para as intervenções, mostra-se um panorama que confirma as ações selecionadas pelos professores em formação na organização da aula, sendo as aulas de Igor e Karla fiéis aos recursos didáticos acessados. Seguem as observações das aulas:

**Excerto 30:**

Inicia perguntando o que é cidade para os alunos e, após as respostas, escreve as principais características de cidade no quadro. Em seguida, ele explica o que é saneamento básico, como ele está relacionado com a urbanização. O professor explica as condições do saneamento em Santarém, principalmente nos bairros periféricos, e impõe um ritmo de palestra à aula. Não há abertura para participação dos alunos. Quando o professor fala de água tratada em Santarém, a ineficiência do sistema para toda a cidade, o aluno pergunta como estão na maior bacia hidrográfica do mundo e não tem água tratada. O professor explica que está relacionado aos investimentos no setor, mostra um mapa com dez cidades com piores índices de saneamento e, dentre elas, cinco estão na região Norte. Apresenta fotos atuais das condições de saneamento da cidade e relaciona aos problemas ambientais de Santarém, pergunta aos alunos sobre os bairros em que residem, quais os problemas ambientais que estão presentes nos seus bairros. Porém, mais para o final da aula, o professor articulava mais com os alunos. Como avaliação, trabalhou com o mapa mental do bairro do aluno, visualizando os problemas ambientais. (Igor, Diário de campo 2017).

**Excerto 31:**

A professora inicia afirmando que a cidade se forma de uma aglomeração urbana, mostra Santarém como aglomeração urbana, cita os elementos urbanos presentes no centro de Santarém. O aluno pergunta sobre o urbano, diz que não entendeu. Caracteriza o urbano pelo número de habitantes. Explica que Santarém é uma cidade média, mas não cita os elementos que a definem como tal. Em seguida, fala dos problemas ambientais provocados pela urbanização. Não há conexão com o conteúdo da aula, são vários conteúdos que não ganham profundidade. O que considerei interessante foi que a aula aconteceu às vésperas da eleição para prefeito de Santarém e, como avaliação, os alunos escreveram cartas para os candidatos sobre os problemas urbanos de Santarém. (Karla, Diário de campo, 2016).

Com Igor, estabelece-se uma relação de continuidade entre urbanização e saneamento básico. Este último não foi conteúdo das aulas de Geografia Urbana, no entanto, o conteúdo explorado a respeito do saneamento de Santarém trouxe informações novas, como os bairros com falta de água tratada e a extrema situação da cidade perante os índices alarmantes de saneamento básico. O professor apresentou bastante domínio sobre o conteúdo e a questão que dificultou a participação dos alunos foi o uso extremo do data show, recurso que o impedia de aproximar-se dos alunos; quando se afastava dele, os discentes encontravam espaço para interagir.

Com Karla a aula foi desconectada, pois um assunto não tinha relação com o outro, a urbanização iniciada não dialogou com os problemas ambientais levantados. Ademais, ela caracterizou o urbano apresentado como aglomeração e não o explicou abordando autores como Léfèbvre (2001) e Carlos (2007b). A cidade e o urbano foram resumidos ao conjunto de habitantes e a problemas ambientais como lixo, ocupação de nascentes fluviais e desmatamento, sem qualquer associação com a urbanização, sendo tratados separados da consequente urbanização que avança para as áreas de proteção ambiental em Santarém. Essa professora fez uma referência a Santarém como cidade média e os alunos desconheciam essa característica da cidade, que ela tampouco explicou. O data show foi usado do mesmo modo que Igor, ou seja, a deixou imobilizada para dialogar com os alunos.

Desse modo, nota-se que os professores que tiveram constante acompanhamento de um professor experiente – o professor de estágio ou professor da escola – mostraram um raciocínio pedagógico mais definido, ou seja, apresentaram pelos menos três das seis fases propostas por Shulman (2005b), a saber: compreensão, transformação e reflexão. Mesmo que elas não tenham ocorrido em sua plenitude, deve-se considerar o momento da formação dos investigados, os quais, em formação inicial, não acumulam a experiência de um professor em exercício profissional. Nesse contexto, consideram-se, também, as orientações no estágio docente como relevantes para provocar-lhes a buscar pesquisas eficazes, referenciais teóricos significativos para o conteúdo abordado, reflexões e, conseqüentemente, novas práticas.

Nesse mesmo conjunto de professores em formação com forte proximidade com um professor experiente, a pesquisa aos referenciais da Geografia Urbana aconteceu de forma efetiva e possibilitou intervenções coerentes com o urbano e a cidade de Santarém. Entretanto, não impediu que houvesse, no momento da aula, principalmente quanto ao desenvolvimento do pedagógico, algumas ausências, como observado em Cláudia, Gabriel, Hugo, Beatriz, Rosa e Igor, que formam um total de seis professores em formação. Esses professores demonstram, pelos dados apresentados, um conhecimento de cidade coadunado com o lugar do aluno, porém, em contrapartida, na prática não mostraram a mesma facilidade para acionar e desenvolver a construção pedagógica. Isso talvez se explique pelo estágio de formação em que se encontram.

Ainda nesse conjunto, uma proximidade com o conhecimento pedagógico do conteúdo foi identificada em Marcos e Nazaré, que se destacaram ao demonstrarem uma organização do pensamento docente mais elaborada que a dos demais colegas. Em relação ao conhecimento teórico e à prática, também apresentaram relativa consonância.

No grupo de alunos que não tiveram uma proximidade maior com professores experientes – como Ivan, Rubens, Flávio e Karla – as dificuldades foram mais aparentes. Há

em comum, nesse grupo, a consulta exclusiva ao livro didático, negligenciando as referências teóricas repassadas pela disciplina Geografia Urbana ou outras fontes teóricas com significado de ensino de Geografia, de lugar e de cidade para os professores em formação e para os alunos da escola. Mesmo assim, consideraram-se algumas fases descritas por Shulman (2005b) como um exercício de compreensão e reflexão de Ivan e Karla.

Uma unanimidade entre todos os professores em formação foi o uso de um recurso tecnológico como o data show. Ao usá-lo, ficavam imobilizados, mas parecia uma obrigatoriedade fazê-lo, pois dava um aspecto de modernidade à aula. Contudo, pela dificuldade em utilizá-lo adequadamente, isso acabou provocando dificuldades em desenvolver a prática.

Dois alunos identificaram-se como pibidianos e confeririam a recente experiência conquistada ao Pibid, como aconteceu com Marcos e Rosa, que somente fizeram menção a esse programa de formação docente. No grupo existem mais de sete pibidianos, que não identificaram ou acionaram o Programa como sinônimo de experiência. Com isso não se objetiva questionar o Pibid, apenas contextualizar a participação deles na pesquisa.

Também foi notória, entre os professores em formação, a carência da abordagem de Santarém como cidade média, citada duas vezes por Rubens e Karla, mas inserida como uma simples característica da cidade de Santarém. Isso se deve, talvez, ao fato de terem usado exclusivamente o livro didático e este não conter especificidades como esta sobre a cidade de Santarém ou, como observado no estágio supervisionado, essa condição de Santarém, que se reflete em todo seu tecido urbano e a torna única no oeste do Pará. Eles não provocaram os alunos com essa temática e detiveram-se em características gerais do urbano santareno.

Em resumo, pode-se notar que há professores em formação vivendo momentos diferenciados na aquisição de conhecimentos docentes no mesmo curso de formação inicial em Geografia. O estágio docente como momento articulador da teoria e prática poderia possibilitar, caso houvesse mais presença do professor, maiores condições para a preocupação com a organização do pensamento docente ao projetar o processo de ensino ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Dessa forma, o professor em formação inicial poderia desenvolver esses conhecimentos, os quais seriam aprimorados com a experiência.

Esta sessão encerra a análise de dados sobre o raciocínio pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial do professor de Geografia. A próxima sessão, com as considerações finais, retoma os instrumentos usados e as respostas constatadas serão usadas como argumentos para responder a tese formulada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investir em uma pesquisa sobre a formação inicial do professor, depara-se com um universo em constante formação e transformação em razão de variados cenários que salientam diretrizes para a formação docente, reformas na educação básica, políticas econômicas, novas perspectivas pedagógicas e concepções sobre o aporte teórico conceitual do conhecimento específico, fatores que incidem sobre a atual formação inicial docente. Ademais, essa formação inicial se constitui em um momento precípuo dentre as fases que fazem parte da formação docente. Por isso, a formação inicial docente em Geografia tornou-se objeto de investigação desta tese.

Diante do quadro esboçado, esta investigação teve como particularidade primeiramente, na formação inicial do professor de Geografia, conhecer a elaboração do conhecimento sobre cidade no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia na Ufopa, na cidade de Santarém, no estado do Pará, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que embasam essa temática em Geografia Urbana. A partir desse conhecimento específico acompanhou-se, nas aulas de Estágio Supervisionado, a articulação entre esse conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, tendo como referência de conteúdo escolar a cidade como lugar do aluno - Santarém, sabendo-se que o lugar em questão se destaca por dinâmicas distintas que conferem à cidade identidade e funções singulares ao cenário amazônico como cidade média. Em suma, os resultados mostrados nas sessões deste trabalho pretenderam trazer novas evidências sobre a temática desenvolvida nesta tese e promover o conhecimento sobre situações adversas apresentadas na formação docente em Geografia e, por consequência, no ensino de Geografia.

Como meio de constatar as problematizações acerca da formação inicial em Geografia no que concerne à concepção de cidade, traduzindo-se pelo conhecimento a respeito de Santarém e dos processos teórico-práticos que embasam tais conhecimentos, elaborou-se o referido objetivo geral: “compreender as possibilidades de articulação dos conhecimentos docentes no curso de Geografia da Ufopa por meio da concepção de cidade, tendo como referência a realidade urbana de Santarém”.

Com a finalidade de investigar e constatar os contextos de formação docente que estão sendo implementados no curso de Geografia, delineou-se uma estratégia metodológica com pesquisa qualitativa, pela qual foram obtidos os resultados apresentados. No entanto, entende-se que uma pesquisa não consegue desvelar integralmente os resultados esperados, o que possibilita movimentar a busca de pesquisas futuras para explorar a temática.

O percurso metodológico, selecionado de acordo com o objetivo exposto e com as premissas da pesquisa qualitativa, constou de pesquisa documental e observação participante. Esta levou à produção de um diário de campo e a grupos de discussão. A pesquisa realizou-se com catorze sujeitos, professores em formação do curso de Geografia, durante os anos de 2016 e 2017.

Antes de apresentar as respostas indicadas pelos dados colhidos na pesquisa, esclarece-se sobre a participação do professor em formação com codinome Léo, em cujos dados sempre consta “não respondeu” ou “não realizou”, apesar de estar presente em todos os encontros marcados, chegar no horário e querer participar da pesquisa. Aluno indígena, entrou na Ufopa pela política de inclusão de indígenas e quilombolas na universidade. Conheci-o no sexto período do curso, ele não tinha domínio da língua portuguesa, não conseguia fazer leitura de textos, porque não entendia o vocabulário e, portanto, não conseguia se expressar oralmente. Mas como poderia descartá-lo da pesquisa? Ele é parte da turma que pesquisava, se ofereceu voluntariamente para participar da pesquisa e é um professor em formação.

Na observação participante da disciplina Geografia Urbana notei que ele não conseguia acompanhar as discussões dos textos. Busquei informações com os professores do curso sobre a situação de aprendizagem dele e os professores acusaram a falta de domínio da língua portuguesa, dificuldade de se adequar às metodologias para o ensino superior e para entender o conhecimento científico. Suas negativas na pesquisa não querem demonstrar que Léo apresenta algum problema cognitivo, ele respondeu o que a universidade e o curso ofereceram a ele. A política de inclusão da universidade necessita ser rediscutida, com acompanhamento eficaz – capaz de possibilitar aos alunos indígenas que chegam de suas aldeias com dificuldade de adaptação ao novo ambiente da cidade e ao modo de ensino na universidade – de profissionais das áreas centrais do conhecimento para promover a interação desses com o conhecimento acadêmico. Eu tive dificuldade de entender a língua dele, assim como ele a minha, mas respeitei a opção dele de permanecer na pesquisa e aproveitei esta tese para expor situações como a de Léo, que veio para a cidade buscar conhecimento para retornar para a aldeia. Como professor em formação de Geografia, Léo não apresenta os conhecimentos teórico-conceituais específicos da área, mas temos que buscar meios para integrar alunos como ele aos cursos, pois na região a população indígena é significativa, principalmente no oeste do Pará, a entrada deles na universidade será crescente e meios paliativos não resolverão esse problema. Trata-se de um tema e uma problemática que merece aprofundamento teórico e investimento de investigação.

Ao retornar ao percurso metodológico iniciou-se a pesquisa bibliográfica com vistas a adentrar nas discussões teóricas que permeiam o objeto de estudo, como a formação docente.

Na segunda sessão da tese apresentou-se a universidade, lugar da investigação, e o projeto pedagógico de curso que delinea o currículo da Licenciatura Integrada em História e Geografia, detendo-se a análise nos eixos nucleares da proposta de formação docente. Nesse sentido, a Licenciatura Integrada em História e Geografia, por sua composição curricular, desarticula a interação da teoria e da prática ao promover uma formação interdisciplinar e pedagógica anterior ao conhecimento geográfico e, posteriormente a essas duas etapas de formação, tem-se o currículo integrado, ministrado em um semestre e, em seguida, as disciplinas que formam o campo geográfico. Esse modelo de formação docente analisado inibe a articulação entre conhecimento geográfico e pedagógico. Assim, encontraram-se algumas respostas a respeito dessa formação docente no projeto de curso, que explicam alguns comportamentos dos sujeitos apresentados na pesquisa, bem como o fato de as disciplinas que formam o núcleo pedagógico terem sido ofertadas no segundo período, sem possibilitar a relação de pensar o pedagógico a partir dos conhecimentos geográficos. Isso influenciou significativamente as limitações apresentadas pelos professores em formação no momento de desenvolver um raciocínio pedagógico e o conhecimento pedagógico geográfico na prática do estágio docente.

Outra questão encontrada e que pode influenciar os comportamentos analisados nas sessões posteriores refere-se à composição bacharelesca do currículo de formação docente, encontrado nas ementas das disciplinas do campo de humanas, que restringe o diálogo com a Geografia Escolar a práticas pedagógicas que viabilizem o conhecimento específico da Geografia conjuntamente às orientações didáticos-pedagógicas.

Entende-se que essa conjuntura, responsável pela forte presença bacharelesca nos cursos de formação docente, encontra-se na formação inicial dos formadores de professores. Como professora formadora do curso estudado posso, ao retornar para o curso, criar estratégias em grupos de estudos e em eventos internos que propiciem condições de sensibilizar o professor formador e, principalmente, os futuros professores, ainda em formação para essa questão da especificidade da formação. Assim se conseguiria alertá-los para as consequências e buscar meios de superar a formação bacharelesca, como forma de contribuir para diminuir a reprodução do paradigma que fragmenta teoria e prática e embasa a formação docente em Geografia da Ufopa.

Nessa perspectiva, entendeu-se, nesta tese, a formação docente como um *continuum* que não cessa, que se inicia com as experiências vividas antes da formação inicial e acompanha as fases posteriores como profissional. Nele, a formação inicial destaca-se por ser responsável pelas incursões iniciais ao aporte teórico e prático que deve acompanhar a formação docente.

Reconhece-se a formação inicial entre as fases por acontecer, nesse momento, a imersão aos conhecimentos teóricos e didáticos pedagógicos. Também foi possível, pela pesquisa bibliográfica e pela minha experiência na docência, definir uma concepção de formação de professores. Assim, a concepção crítico-reflexiva foi adotada por entender a reflexividade como um meio para a autoavaliação da prática e dos processos de ensino. Como práxis, possibilita um desafio para o diagnóstico de rever e reelaborar a prática, além de propiciar a construção de uma postura política frente aos desafios da profissionalidade docente; conduz, portanto, a uma reflexão dialética do pensar sobre a realidade e os processos de ensino e a pensar sobre o próprio pensar.

A terceira sessão discorre sobre os estudos de Shulman, com vistas a analisar o conhecimento docente concebido durante a formação inicial. Do conhecimento de base docente, a pesquisa centrou-se no conhecimento pedagógico do conteúdo, no como os professores em formação articularam o conhecimento geográfico sobre a cidade a partir dos referenciais de Geografia Urbana e a maneira como acessam esse conhecimento no estágio docente desde o planejamento da aula até finalizar o processo de ensino. Dessa forma, a contribuição teórica de Shulman possibilitou constatar, também, como os professores em formação elaboram meios e organizam o pensamento para planejar a aula e como esse raciocínio pedagógico é despertado na formação inicial. Um dos limites apresentados nessa abordagem foi o desconhecimento de professores formadores e professores em formação sobre os efeitos profícuos de articular os conhecimentos da Geografia com a dimensão pedagógica. Isso torna-se um desafio para o curso, haja vista as dificuldades encontradas no estágio docente no momento da prática.

A sessão quatro resultou na primeira parte da análise da observação participante nas aulas de Geografia Urbana. Nela objetivou-se conhecer os referenciais teóricos que promovem a formação de concepções sobre cidade e urbano a respeito do urbano de Santarém, seus processos, seus agentes e a abordagem desta como cidade média. Os referenciais utilizados pelo professor de Geografia Urbana contemplam uma base conceitual sobre os temas em estudo e a aula permitia a mediação entre professor e alunos, porém, a metodologia usada pelo professor foi a mesma em todas as aulas – estudo de texto em grupo, apresentação do entendimento dos textos e síntese pelo professor.

Não houve uma participação efetiva dos alunos da Turma A, pois o debate centralizava-se em três alunos, com o acompanhamento dos textos por todos os professores em formação da turma A. Com a turma B seguiu-se a mesma metodologia, entretanto, os professores em formação da turma B tiveram maior participação nas aulas. As concepções de cidade, urbano e da cidade de Santarém foram analisadas pelo professor com uma leitura crítica de autores de

referência da Geografia Urbana. A cidade e o urbano, de acordo com a abordagem da disciplina, permitiram uma leitura contemporânea dos conceitos; acerca de Santarém, foram usadas pesquisas recentes sobre a cidade e o processo de urbanização, principalmente a respeito da constituição da centralidade de Santarém no Oeste e como ocorre essa dinâmica com as demais cidades que formam a rede regional, tendo como centro da rede Santarém.

Essa disciplina destacou-se pelo teor teórico e não houve uma preocupação com a necessidade de articulá-la com a prática. Provavelmente esse concentrar da disciplina no âmbito teórico impossibilitou a compreensão dos professores em formação, uma vez que a prática derivaria de conexões com a Geografia Escolar, além de o estudo da cidade incidir sobre a contiguidade do professor em formação com o lugar. Um exemplo da necessidade desse aproximar o professor da realidade, com a turma B, deu-se na realização do trabalho de campo, quando os alunos se sentiram mais seguros com relação à teoria e a interpretá-la na cidade. Assemelha-se tal análise ao não acompanhamento dos textos, pois o professor não averiguou se os autores estavam sendo compreendidos, se havia dificuldades nas leituras dos textos. Esses momentos são relevantes para o professor formador avaliar a recepção dos textos pelos professores em formação e reavaliar os autores, a linguagem e, se for necessário, realizar alterações no plano de ensino da disciplina.

A segunda parte da sessão quatro analisou as concepções de cidade, de urbano e os conhecimentos sobre o urbano de Santarém, partindo de dados coletados no grupo de discussão. Para tanto, foram feitas reuniões separadas com cada turma, porém, na análise, foi confeccionado um único quadro, que englobou as concepções de ambos os grupos. Nesse momento, notou-se uma confusão entre os conceitos, pois os alunos não apresentam limites ao usarem elementos para caracterizar e diferenciar a cidade e o urbano. Ao transcrever os relatos e categorizá-los nos quadros foram usadas perguntas previamente elaboradas em um roteiro, usado para nortear as discussões no grupo. Essas perguntas foram escritas de maneira clara e direta, mas, no momento das reuniões, os alunos tiveram dificuldade de elaborar um pensamento síntese para expor uma concepção. Analisar os dados e retirar trechos para responder às perguntas formuladas também foi uma atividade difícil, pois as falas se entrecruzam, poucos professores em formação conseguiram articular claramente e expor seu pensamento, não apresentando um conhecimento transparente.

Na primeira análise sobre a concepção de cidade para averiguar as proposições teórico-metodológicas que fundamentam o pensamento do professor em formação inicial no curso de Geografia da Ufopa identificou-se uma maior concepção de cidade formulada em consonância com a tendência de pensamento da Geografia Crítica; um menor número refere-se à abordagem

tradicional da área. A concepção crítica revelou-se na categorização, com o uso das seguintes palavras, usadas como sinônimos de cidade: paisagem como produto do trabalho humano, presença de fixos e fluxos, movimento do capital, lugar revolucionário.

Ainda, termos como fixos e fluxos foram utilizados sem uma explicação coerente de como esses conceitos se espacializam na economia da cidade, como se apresentam no espaço urbano, tendo sido apenas nominados. Enquadram-se também nesse contexto referências ao movimento do capital, entretanto, não se mostra como esse capital provoca transformações na cidade. Desse modo, os professores em formação acessam determinados elementos que compõem os estudos da cidade e do urbano, mas não conseguem significá-los na cidade.

Há, além disso, o oposto: professores em formação que compreendem e expressam um conhecimento sobre as respectivas associações teóricas com a cidade e, nesse sentido, destacam-se, dentre os elementos expostos, dois conceitos geográficos – a paisagem (associada à produção do espaço e produto do trabalho humano, com um maior número de citações) e o lugar. Apenas uma professora em formação fez referência à cidade como lugar, partindo de Santarém para construir sua concepção de cidade. Sublinha-se que o conceito de lugar se evidencia na cidade e ambos se tornam indissociáveis para uma interpretação geográfica em que os aspectos do lugar ganham significados e definem a cidade. Essa escassez de conceitos geográficos nas concepções sobre cidade, especialmente do lugar, pode estar relacionada à ausência de arcabouço teórico da disciplina de Geografia Urbana, mas foi evidenciado nos estudos de sala de aula com uma das professoras de estágio docente.

Por certo que não cabem a uma única disciplina do currículo estudar os conceitos geográficos, que devem transitar por todo o conjunto de disciplinas. Conceitos como lugar e a reflexão sobre as concepções e os pensamentos geográficos devem fazer parte das formulações dos professores em formação e constituir-se em campo teórico do curso de Geografia, especificamente da disciplina de Geografia Urbana, que provoca e permeia o espaço próximo à cidade.

Em menor proporção, porém representativo, tem-se a cidade abordada por uma concepção tradicional do pensamento geográfico, como revelada pelos professores em formação. Isso torna-se preocupante diante dos limites contidos na concepção tradicional para entender a cidade e o urbano de uma sociedade de classes, ancorada pelo modo de produção capitalista, que por meio de agentes promotores do espaço urbano provocam intervenção no espaço da cidade. Tal ação desenha na cidade as desigualdades produzidas nas relações socioeconômicas e, assim, nas concepções sobre cidade apresentadas pelos professores em

formação, há aquelas que excluem uma leitura com uso de termos geográficos, específicos da Geografia Urbana, o que resultaria em um pensamento condizente com a Geografia.

Com base nessas questões, destacou-se a cidade pela densidade populacional, centro político e administrativo, aglomerado humano e de casas, lugar de oferta de serviços, isto é, o professor em formação expôs elementos que não condizem com a cidade de hoje. Isso implica em uma reprodução na atuação da prática profissional desses professores em formação, que elaborarão e explicarão desse modo a cidade na Geografia Escolar.

A concepção de urbano fluiu acompanhada de significados e relações entre a teoria e o lugar, percebendo o urbano enquanto entendimento de problematizações advindas de condições socioeconômicas específicas que se materializam na cidade; é, portanto, mais recorrente no pensamento dos professores em formação do que a cidade. Em parte, nos grupos de discussão as concepções de cidade e urbano divergem bastante e, outras vezes, assemelham-se, sem limites entre ambos. Ao relacionar as palavras categorizadas entre cidade e urbano, nota-se que há uma repetição, nas duas concepções, dos serviços, da relação escalar entre local/global e do planejamento urbano, ou seja, cidade e urbano, para os professores em formação, precisam restabelecer os princípios que as particularizam.

Sem dúvida a concepção de urbano foi mais significativa nas formulações dos professores em formação, como também a associação com o lugar, Santarém. Seis professores associam o urbano a Santarém e trouxeram a realidade urbana do lugar para caracterizar suas concepções. Ao contrário da compreensão de cidade, a de urbano apresentou mais elementos geográficos e mostrou-se mais ampla. Uma das possíveis explicações pode ser o vínculo com o lugar.

Quando se adentra no lugar para buscar seus conhecimentos este apresenta-se difuso e encontra-se com a regionalização, os aspectos naturais, os aspectos históricos, os serviços ofertados e a relação escalar entre o local e o global, a expansão do agronegócio, o crescimento da periferia e o planejamento urbano. Dentre eles, o mais representativo é a regionalização, a centralidade de Santarém no oeste do Pará pelos serviços e comércio, sempre fazendo alusão a sua expansão, que ultrapassou a influência no Baixo Amazonas, sendo construída historicamente e se projetando, atualmente, como centro da rede urbana dessa região. Também é referendada pelas praias e, de forma geral, pelos aspectos naturais. Destacou-se a orla da cidade e o Porto da Cargill, expondo a relação de Santarém com o mundo e, conseqüentemente, a forte presença do agronegócio na economia da cidade, derivada da expansão da soja no planalto santareno.

Os conhecimentos sobre a cidade se direcionaram, ademais, para a diferença entre centro e periferia. À medida que a urbanização se intensifica, torna-se evidente as disparidades socioespaciais, que são recentes em Santarém. Essas distinções no espaço da cidade não são fortemente perceptíveis, o que representa uma característica do urbano amazônico; tampouco conseguem expressar com severidade a segregação, em razão da falta de infraestrutura na cidade. Essa dimensão alinha diferentes classes sociais no mesmo bairro – o que não quer dizer que haja segregação – e o saneamento e a pavimentação atingem somente 7,8% da área urbana da cidade.

Uma das principais relevâncias nos estudos geográficos sobre Santarém não foi citada claramente: sua significância como cidade média não foi lembrada pelos professores em formação. Adverte-se para o sentido dessa ausência ao dimensionar essa cidade aos seus sentidos geográficos; como cidade média, expressa processos e problematizações que a configuram pela unicidade do que é próprio de uma cidade média amazônica e com a representatividade adquirida por Santarém. Essa exiguidade de conhecimentos dos professores em formação exige que se atente para a formação em Geografia Urbana, pois, mesmo com textos que viabilizaram a temática no planejamento da disciplina, os professores em formação deixaram de mencionar a expressão maior de Santarém nas proposições teóricas da Geografia. Consideram-se, também, outros fatores relacionados à condução dos estudos pelo professor em formação, os quais podem ter impossibilitado a leitura dos textos da disciplina.

Em virtude desse distanciamento de Santarém como cidade média, os professores em formação foram provocados, na última reunião do grupo de discussão, a discorrem sobre Santarém como cidade média e a evidenciem característica dessa condição da cidade. As respostas foram abreviadas, comportando apenas atributos que indicavam a condição de Santarém como cidade média, detendo-se na quantidade de habitantes, na centralidade exercida no oeste do Pará e nos fluxos e fixos. Dentre eles, acentuou-se a centralidade, construída historicamente a partir da expansão econômica e política de Santarém. Todos esses atributos contribuem para a identificação de uma cidade média.

Há, porém, uma fragmentação no conhecimento dos professores ao vincular Santarém como cidade média, entendendo-se a cidade sob variados aspectos naturais, históricos, pelos serviços e comércio. Todavia, remeter e sistematizar esses aspectos para configurá-la como cidade média não é algo imediato, em que ocorra uma vinculação automática. Como referendado anteriormente, a condição de cidade média surgiu de uma provocação da pesquisadora. Sendo um atributo fundamental para compreender a cidade e o urbano de

Santarém, deve-se averiguar, em pesquisas futuras, o que acontece para os professores em formação relegarem uma especificidade da cidade, ponto de partida para os estudos geográficos.

Nesta pesquisa, a disciplina Geografia Urbana contemplou leituras direcionadas para a compreensão de cidade média e nas observações das aulas da disciplina o tema foi aprofundado. Desse modo, esta investigação permitiu revelar que uma característica significativa para o estudo urbano de Santarém não emergiu espontaneamente entre os professores em formação, mas foi provocada no grupo de discussão e, dessa forma, Santarém como cidade média ganhou presença na pesquisa, mesmo sendo um componente teórico da disciplina Geografia Urbana. Nas aulas no estágio docente, nenhum professor em formação abordou-a como cidade média, e, por isso, a pesquisa não conseguiu encontrar um motivo que justifique tal privação com relação aos estudos dela como cidade média. Como trata-se de uma abordagem relevante sobre esse lugar, será necessária a promoção de pesquisas futuras para responder a essa questão. Esse será um dos resultados desta tese que, como professora formadora do curso de Geografia, levarei para socializar com os pares, no sentido de dar ênfase, nas próximas turmas, às particularidades de Santarém como cidade média.

A sessão cinco decorre da observação participante nas orientações de estágio e das intervenções realizadas pelos professores em formação, usa-se também trechos das narrativas para conhecer como o professor prepara a aula e as estratégias usadas para desenvolver o processo de ensino.

Ao investigar o desempenho do professor em formação para organizar o pensamento para a intervenção, detectaram-se situações variadas e, entre as fases descritas por Schulman, a compreensão, a transformação, o ensino e a reflexão estiveram presentes. Como Shulman referendou sobre o raciocínio pedagógico, o professor não é obrigado a seguir todas as fases, mas deve considerar aquelas que se adequam a suas necessidades. Entre os professores investigados em formação inicial, assegura-se que aqueles que tiveram orientação de um professor experiente, como o professor de estágio docente ou o professor da escola, apresentaram maior número de fases do raciocínio pedagógico, mas sem a consistência de um professor experiente.

Torna-se relevante destacar, então, que em formação inicial é considerável o professor apresentar formas de organizar seu pensamento para a aula. As fases citadas consistiram em o professor pesquisar fontes variadas sobre o conteúdo entre textos científicos e livro didáticos e pesquisa na internet, estratégias didáticas, metodológicas, avaliação, tudo ajustado para as necessidades dos alunos, o ensino e a reflexão, como um momento de autoavaliação. Nesse sentido, somente um aluno apresentou as quatro fases citadas do raciocínio pedagógico,

Marcos. Os demais invariavelmente apresentaram uma ou duas, sendo a compreensão a mais recorrente entre eles. Nessa fase do raciocínio, ocorreu uma discrepância de fontes de pesquisa, visto que uma parte recorreu aos referenciais teóricos da Geografia Urbana e a outra exclusivamente ao livro didático e à internet.

Os professores em formação na compreensão estudaram o conteúdo, pesquisaram a abordagem teórica da Geografia Urbana, produziram textos, destacaram as necessidades dos alunos da escola, usaram o livro didático só como consulta, ou seja, desenvolveram a compreensão e a transformação, obtendo êxito nas intervenções. O fator que levou esses professores em formação a desenvolverem essas fases do raciocínio pedagógico foi a presença de um professor experiente na orientação. Essas derivações na formação inicial, especificamente no estágio docente, mostraram que uma orientação comprometida no estágio docente possibilita desenvolver fases mais aguçadas do raciocínio pedagógico do professor em formação inicial.

Por sua vez, o grupo de professores em formação que não teve a presença, na orientação, de um professor experiente desenvolveu basicamente a compreensão, fechando-se exclusivamente no livro didático e em pesquisa na internet, o que de sobremaneira recaiu no rendimento da aula ministrada.

A sessão cinco encerra com a indagação sobre os conhecimentos específicos da Geografia e os pedagógicos nomeados pelos professores em formação no processo de ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo revelou-se em poucos professores em formação inicial – apenas em dois professores foi possível um sentido de CPC, cuja aula aconteceu com procedimentos pedagógicos e geográficos e resultou em aprendizagem pelos alunos da escola. Um dos fatores que explicam o destaque dos dois professores foi o iniciar com a organização do pensamento para a aula, tendo conseguido apresentar de três a quatro fases do raciocínio pedagógico. Ressalta-se que eles são professores em formação inicial e não se considera, aqui, o mesmo nível de CPC encontrado por Shulman em professores experientes. Na verdade, somente a aula desses dois professores mostrou indícios de conhecimentos geográficos e pedagógicos. Demonstra-se, então, uma forte preocupação com a formação inicial em Geografia na Ufopa, para que não se restrinja à crítica a disciplina Geografia Urbana e estágio docente, mas ao curso todo, que deve rever princípios teóricos e práticos e se realmente estão sendo desenvolvidos no conjunto da disciplina de forma satisfatória, contemplando a formação dos professores. Para se ter resultados mais abrangentes, atenta-se para a necessidade de pesquisa futuras que possam realizar esse diagnóstico com uma amostra maior de disciplinas do curso de Geografia.

Uma segunda amostra mais significativa, com sete professores em formação, apresentou apenas conhecimento geográfico e a aula não se desenvolveu pela ausência de procedimentos pedagógicos. Tais professores em formação demonstraram, no período da orientação, preparação e reflexão das fases do raciocínio descritas por Shulman, entretanto, o ensino foi fragmentado. Eles conheciam o conteúdo sobre cidade, mas não o articulavam com estratégias didático-pedagógicas, o que se tornou um obstáculo para o ensino.

A terceira amostra, composta por quatro professores em formação, apontou uma incompreensão dos conhecimentos geográfico e pedagógicos, tendo evidenciado um embaraço ao encadear o conteúdo, que não tinha qualquer relação com a temática estudada – a cidade –; os demais, apesar de nortearem como conteúdo a cidade, distanciaram-se do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Além deles, dois fatores devem ser considerados: nove professores em formação conseguiram relacionar cidade e lugar do aluno, o lugar como partida das indagações urbanas na cidade. Considerado um dado relevante como princípio argumentativo da Geografia Escolar, o lugar aproximou professores e alunos e provocou-os para um olhar geográfico para a cidade. Levou-se em conta, também, a centralização de um recurso pedagógico como o data show sem que os professores em formação dominassem o uso correto desse recurso tecnológico.

Como professora de didática de Geografia e Estágio Docente, esse contexto da pesquisa provocou uma reflexão no âmbito teórico-prático da composição dessa disciplina e do estágio docente na formação inicial. Conhecer os limites do curso é necessário para que se repense, nas novas turmas de Geografia, como a didática e o estágio docente podem colaborar na superação dessas lacunas apresentadas no curso.

Mesmo com a entrada da última turma de Licenciatura Integrada em História e Geografia na modalidade de formação docente, em 2015, a experiência apontou problemáticas como as descritas e que precisam ser consideradas nas novas turmas com entrada exclusiva em Geografia. Mesmo sendo realidades equivalentes em outros cursos formação de professores dessa área, é preciso reconhecer essas disparidades na formação inicial em Geografia na Ufopa. Diante da demanda exigida pela formação docente na região, é viável a resposta a esta pesquisa, com premissas de se rediscutir a formação inicial em Geografia, as contribuições da teoria crítico-reflexiva e dos conhecimentos docentes propostos por Schulman.

Ao retornar as problematizações científicas formuladas nesta tese, reporta-se à questão cerne: a concepção de cidade é evidente na formação inicial, principalmente em Geografia Urbana, porém, a disciplina articula-se desprendida de um sentido prático/didático, o que enfraquece a elaboração da concepção entre os professores em formação inicial. Para que a

concepção de cidade mantenha robustez teórico-prática nos professores é necessário que o curso exercite, durante o percurso formativo, a consonância entre teoria e prática. Nesse sentido, o professor em formação elabora a concepção de cidade, mas não consegue mantê-la no estágio docente se esse conhecimento for conduzido meramente no campo teórico. O estágio docente tem seu compromisso com a formação inicial e não é finalidade desta tese encontrar culpados, mas considerar encaminhamentos. Portanto, a contribuição de Shulman para o conhecimento pedagógico do conteúdo se entende nesta tese como não exclusiva das disciplinas de ensino, como prática isolada, caso contrário, como aconteceu no estágio docente investigado, não é espaço único do específico da Geografia e do pedagógico.

Ainda sobre o curso em questão, centralmente em Geografia Urbana e estágio docente, comprovaram-se, nesta tese, as possibilidades da experimentação do ensino que eles proporcionaram para os professores em formação, mesmo apresentando dificuldades e lacunas nos conhecimentos geográficos e pedagógicos. As falas de Beatriz e Igor revisitaram uma das premissas básicas do estágio docente, que consiste na prática dos conteúdos escolares geográficos. Após a fase de elaboração da aula e de sua realização, os professores em formação ressaltaram a insegurança em iniciar o processo de ensino. Isso foi constatado nas orientações do estágio docente que conduziram os professores a desenvolverem fases do raciocínio pedagógico e conhecimentos geográficos e pedagógicos, mesmo de forma incompleta, pois considera-se a fase inicial dos professores, e, logo, a fala de Beatriz ratifica a reflexão do parágrafo, quando conclui que “no início a gente não sabe por onde começar”. Por sua vez, a fala de Igor aponta um caminho, explicando que “Essa aula foi importante, porque eu já sei por onde começar”. Eles não tinham a memória de uma experiência realizada com ensino, visto que, como professores em formação inicial, foi a primeira experiência em que foram acompanhados desde o raciocínio pedagógico acionado para elaborar a aula até o momento da prática final. Dessa forma, consideraram a experiência válida por, a partir dela, construírem um modo de fazer, de preparo, de estudo e de prática. Mesmo com o direcionamento conduzido na pesquisa para que os professores em formação escolhessem conteúdos sobre a cidade de Santarém e usassem como base de referência teórica os textos de Geografia Urbana, comprova-se que quando o curso de formação inicial orienta para os diferentes conhecimentos, tanto científicos quanto pedagógicos, os professores em formação demonstram potencializar um repertório teórico didático que ele acessará nas próximas sequências de ensino.

Assim, compreende-se, neste estudo, que para acontecer o conhecimento pedagógico do conteúdo e o raciocínio pedagógico, estes devem estar contidos nas propostas do projeto pedagógico de curso por se tratarem de posturas que devem ser praticadas pelos professores

formadores de todos os núcleos de conhecimento que formam o currículo do curso, pois somente concentrar-se em disciplinas como Geografia Urbana e estágio docente é insuficiente para conduzir o pensamento docente para as proposições de Shulman.

Dessa forma, o exercício do CPC e do raciocínio pedagógico exigem também, como premissa, a condução de uma prática crítico-reflexiva para que aconteça o raciocínio pedagógico, pois este é constantemente conduzido pela reflexão. O raciocínio se delineia e, para acontecer, necessita de uma reflexão fundada na práxis, onde haja interação entre teoria e prática, o que, conseqüentemente, conduz ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, esta tese encontra no raciocínio pedagógico e no conhecimento pedagógico do conteúdo conexões que a concepção crítico-reflexiva facilita.

Esta pesquisa também afirma que a concepção de cidade se ata com a do lugar como conceito geográfico, não preso somente às experiências do vivido, tendo revelado a cidade de Santarém imersa na condução de princípios científicos que regem a análise geográfica. Conforme as problematizações levantadas na construção desta tese, chegou-se a essas elucidações no momento, o que não encerra o debate, apenas aponta considerações momentâneas.

## REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. Pierre Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 23, p. 221-232, 1994.
- ABREU, M. A cidade da geografia no Brasil: percursos, crises, superações In: OLIVEIRA, L. L. (Org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002. p. 42-59.
- \_\_\_\_\_. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, Geografia I série, v. XIV, p. 77-97, 1998.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 99-122.
- ANDRADE, M. de. **Poesias completas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.
- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- BAUDELAIRE, C. **Poesia e prosa**. Trad. De Joana Angélica D'Ávila Melo e Marcella Mortara. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- BECKER, B. K. Fronteira e urbanização repensadas na Amazônia. In: BECKER, B. K.; MIRANDA, M.; MACHADO, L. O. (Orgs.). **Fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: UnB, 1990. p. 23-77.
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hermeson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A modernidade e os modernos**. Trad. de Heindrun Krieger Mendes da Silva e Arlete de Brito e Tânia Jatobá. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRAGA, R. B. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. **Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 15, p. 113-128, 2000.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, R. C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 9 de junho de 2015b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 14, de 13 de março de 2002b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015a**. 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. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Portaria nº 412, de 26 de agosto de 2016**. Disponível em: [http://siga.anec.org.br/Documentos/Legislacao/portaria\\_n\\_412\\_de\\_26\\_de\\_agosto\\_de\\_2016.pdf](http://siga.anec.org.br/Documentos/Legislacao/portaria_n_412_de_26_de_agosto_de_2016.pdf).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12085.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12085.htm).

CACETE, N. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 24 n. 1-2, p. 23-30, jan./dez. 2004.

CALLAI, H. C. A Formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20, p. 39-41, dez. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38032/24535>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da geografia** – o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, número especial EGAL, 2º sem. 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 1999. p. 57-64.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, C. A. F. A cidade, a educação e o ensino. In: CAVALCANTI, L. S. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

CARDOSO, R. C. I. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: \_\_\_\_\_. **A aventura antropológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 95-106.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2011a.

\_\_\_\_\_. A “Geografia Urbana” como disciplina: uma abordagem possível. **Revista do Departamento de Geografia (USP)**, v. esp. 30 Anos, p. 92-111, 2012.

\_\_\_\_\_. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007b.

\_\_\_\_\_. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH/USP, 2011b. Disponível em: <[www.gesp.ffeilch.usp.br](http://www.gesp.ffeilch.usp.br)>. Acesso em: setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007a.

\_\_\_\_\_. Repensando a Geografia Urbana: uma nova perspectiva se abre. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Os caminhos da reflexão sobre cidade e urbano**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 329-359.

CASIMIRO LOPES, A. Políticas de currículo: Questões teórico-metodológicas. In: CASIMIRO LOPES, A.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quarteiro, 2011.

CASTELLAR, S. V. Lugar de vivência: a cidade e aprendizagem. In: GARRIDO, M. **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Aprender a cidade: uma análise das contribuições recentes da geografia urbana brasileira para a formação de jovens escolares**. Projeto de pesquisa, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O.; AGUIAR, M. C. C. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. 1. ed. Recife-PE: Edições Bagaço, 2006.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Geografia na escola**. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. O estudo de cidade e a formação do professor de geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 11, n. 2, p. 19-30, ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. **Temas da Geografia na escola básica**. São Paulo: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_.; MORAES, E. M. B. A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. In: CAVALCANTI, L. S.; MORAES, E. M. B. (Org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Ed. Vieira, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHRISTALLER, W. **Central places in Southern Germany**. New Jersey: Prentice Hall, 1966.

COLTRINARI, L. A pesquisa acadêmica, a pesquisa didática e a formação do professor de geografia. In: OLIVEIRA, A. U.; PONTUSCHKA, N. N. (Org.). **Geografia em Perspectiva**, São Paulo: Contexto, v. 1, p. 115-118, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Repensando a teoria das localidades centrais**. In: CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 15-40.

COSTA, T. de C. da. **A relação cidade e rio na Amazônia: mudanças e permanências frente ao processo de urbanização recente, o exemplo de Santarém (PA)**. Dissertação (Mestrado) – NAEA, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COSTA, W. M. C. **O estado e as políticas territoriais no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto. 2001.

COUSIN, C. F. O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, R. E. Demandas sobre integração nas políticas curriculares da formação de Professores. In: CASIMIRO LOPES, A.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quarteiro, 2011.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Acesso em: 18 jan. 2018. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

\_\_\_\_\_. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva e Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: [http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl\\_id=113](http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=113).

DUTRA, M. **O Pará dividido: discurso e construção do Estado do Tapajós**. 1997. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997.

FAPESPA – Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Estatísticas municipal paraenses**: Santarém. Belém: Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação, 2016.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 65-83, jul./dez. 2000.

FIorentini, D.; Souza Junior, A.; MeLo, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FIORI, V. **As contradições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. Entrevista ao Cadernos Cenpec. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, maio./jun. 1995.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2015.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente**: utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 2005. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. “O gato comeu a geografia crítica?” Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231.

KHAOULE, A. M. K; SOUZA, V. C. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). **Desafios da Didática da Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, V. de P. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LENCIONI, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 24, 2008.

LÉFÈBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Primeira versão: início - fev. 2006. Disponível em:  
<[http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Pensar e atuar em Educação Ambiental: questões epistemológicas e didáticas. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (Org.). **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e Formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Ande**, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCELO GARCÍA, C. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al congreso “Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago, 6-10 de julio de 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la formación del profesorado.** Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1989.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf).

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para iniciação à docência: a experiência do Pibid–Geografia da Faed/Udesc. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 54-63, jul./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Os desafios do processo formativo do professor de geografia.** 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença.** São Paulo: Editora Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MENDES, S. de O. **O solo no ensino de geografia e sua importância para a formação cidadã na educação básica.** 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas sociais).

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFCAR, 2010.

MONBEIG, P. **Novos estudos de Geografia Humana brasileira.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e Ciências Humanas.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAES, A. C. R. de. **Geografia:** pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORAIS, E. M. B. **O ensino das temáticas físicos naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro 1: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, E.; HESPANHOL, R. A. M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, v. 2, n. 14, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PORTELA, M. O. B. **O ensino de cidade na Educação Básica: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina, PI**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2017.

NÓVOA, A. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Dir). **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, J. A. **Cidades na selva: urbanização das Amazonas**. 1994. Tese (Doutorado) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Urbanização da Amazônia: novas e velhas formas de exclusão. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 6. 1997, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 1997. p. 198. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/552.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

OLIVEIRA, K. A. T. A cidade como um saber do professor de Geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; MORAES, E. M. B. (Org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Ed. Vieira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar: evidências da atuação de professores de geografia na educação básica em Goiânia/GO**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e a geografia urbana escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, S. R. L. Formadores de profissionais em Geografia e identidade(s) docente(s). Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PAIXÃO JÚNIOR, P. R. C. da. **Uso do território e gênero de vida na Amazônia:** reprodução camponesa e agronegócio no Planalto Santareno. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

PERACINI BENTO, I. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico:** uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

\_\_\_\_\_. Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; MORAES, E. M. B. (Org.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Ed. Vieira, 2011.

PEREIRA, D. A Dimensão pedagógica na formação do Geógrafo. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 14, 1999.

PÉREZ GÓMES, A. I. Autonomía del docente y control democrático de la práctica educativa. In: **Congreso Internacional de didáctica**. Madrid: Ediciones Morata, 1995. v. 2.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica e Formação de Professores. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped publicações/Gráfica e Editora América/Kelps, 2013.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Estágios supervisionados na formação docente:** educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Docência em formação).

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, A. C. **O ensino da Geografia no Brasil** – catálogo de dissertações e teses. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PIRES, L. M. **A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

\_\_\_\_\_. **Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia.** 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

\_\_\_\_\_. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/91>.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PORTELA, M. O. B. **O ensino de cidade na educação básica: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina, PI.** 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2017.

PPC. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia.** UFOPA, 2015. Manuscrito.

RIBEIRO, S. L. O estágio no percurso formativo docente: compartilhando saberes, memórias e histórias. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes.** Salvador: EDUFBA, 2015.

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). **Desafios da Didática da Geografia.** Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

RODRIGUES, A. J. **Geografia: Introdução a ciência geográfica.** São Paulo: Avercamp, 2008.

RODRIGUES, J. C. **Produção das desigualdades socioespaciais em cidades médias amazônicas: análise de Santarém e Marabá – Pará.** 2015. Tese (Doutorado) – Unesp, Presidente Prudente, 2015.

ROLNIK, R. Guerra dos lugares: a colonização da Terra e da moradia na era das finanças. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental.** 2009. 150 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço.** Técnica e tempo. Razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **A urbanização brasileira.** São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. (Coleção Milton Santos).

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensando o espaço do homem.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço e tempo.** São Paulo: Edusp: 2008.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma revisão da teoria dos lugares centrais. In: SANTOS, M. **Economia espacial:** críticas e alternativas. São Paulo: Hucitec, 1979. p. 101-109.

SANTOS, M. F. P. dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa:** caminhos a percorrer na formação docente em geografia. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 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, 2005a. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago de Chile, n. 99, p. 195-224, 2005b.

\_\_\_\_\_. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: WITTROCK, M. (Ed.). **La investigación en la enseñanza. I.** Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós-MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986.

SILVA, K. C. P. C da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen-RS, v. 18, n. 2 [31], set./dez. 2017.

SILVA, K. C. P. C da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2 [31], set./dez. 2017.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, V. C. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SPÓSITO, M. E. B. **A análise urbana na obra de Milton Santos**. Mesa Redonda: A cidade, o urbano e o lugar. Proferida na Universidade de São Paulo, 1996b.

\_\_\_\_\_. As cidades médias e os contextos econômicos contemporâneos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 2001.

SUERTEGARAY, D. M. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Poética do espaço geográfico: em comemoração aos 70 anos da AGB. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 18, p. 9-19, 2005.

TAMIR, P. Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Profesorado. **Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005.

TANCREDI, R. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista EXITUS**, v. 3, n. 1, jan/jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TRINDADE JR., S. C. C. Cidades médias na Amazônia oriental: das novas centralidades à fragmentação do território. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 13, n. 2, novembro 2011.

\_\_\_\_\_. Cidades na floresta: os “grandes objetos” como expressões do meio técnico-científico informacional no espaço amazônico. **Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 51, mar./set. 2010.

TRINDADE JR., S. C. C.; TRINDADE, G. O.; OLIVEIRA, H. M. P. Modernização do território e cidade média na Amazônia paraense: Santarém, entre horizontalidade e verticalidades geográficas. In: RAMOS, E. C. (Org.). **Sociedade, campo social e espaço público**. Belém: NAEA, 2014. p.

TRIVIÑOS, A. N S. **Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA NETO, N. Punk e Hip-hop na cidade: territórios e redes de sociabilidade. **Cidades: Revista científica/grupo de estudos urbanos**, Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos, v. 6, n. 9. 2009.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. **CFI – Centro de Formação Interdisciplinar**. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/institucional/unidades-academicas/cfi\\_institucional/cfi-index](http://www.ufopa.edu.br/institucional/unidades-academicas/cfi_institucional/cfi-index).

VALLERIUS, D. M. **A identidade profissional cidadã e o Estágio Supervisionado de professores de Geografia**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Papirus: Campinas, 2002.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de. Concepções de prática de ensino e formação de professores de geografia. In: ROSA, D. E. G. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2006. p. 67-90.

\_\_\_\_\_. Concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino de cidade.

ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de. (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de geografia**. Goiânia: Nepeg, 2008.

## APÊNDICE A – Roteiro de questionamentos

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

### ROTEIRO DE QUESTIONAMENTOS

#### **1º Encontro com o grupo de discussão.**

Apresentação dos participantes.

Apresentação da pesquisa.

Objetivos do grupo de discussão.

Atividades a serem desenvolvidas pelo grupo.

#### Temas a serem investigados:

- 1- Qual é a concepção de cidade que você possui?
- 2- Quais os elementos que definem uma cidade (suas paisagens, seus componentes urbanos e, inclusive, sua cultura)? Dentre eles, qual você considera principal? Por quê?
- 3- Que conhecimentos você possui sobre a cidade de Santarém?
- 4- Quais características urbanas você destaca sobre a cidade de Santarém?
- 5- Comparada com outras cidades, Santarém possui características específicas? Quais?

## APÊNDICE B – Roteiro de Questionamentos

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

### ROTEIRO DE QUESTIONAMENTOS

**2º Encontro com o grupo de discussão.**

**Temas a serem investigados:**

- 1- Ao término do curso de Geografia, como você entende a cidade?
- 2- Quais as particularidades de Santarém como cidade média?
- 3- Quais os atributos que definem Santarém como cidade média?
- 4- Que conhecimentos você articulou para apresentar a cidade nas aulas do Estágio Supervisionado?
- 5- Quais os elementos que definem o urbano em Santarém?

## APÊNDICE C – Roteiro das narrativas

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

### Roteiro das Narrativas

|  |         |
|--|---------|
| Nome:  |         |
| Sexo:    (    ) Feminino        (    ) Masculino | Idade:  |
| Telefone:  | E-mail: |

Caro (a) aluno (a), produza um texto tendo como referência as questões abaixo relacionadas.

#### **Ao final do estágio:**

- 1- No Estágio Supervisionado, como você representou a cidade na regência?
- 2- Quais os desafios encontrados para trabalhar a cidade nas aulas do Estágio Supervisionado?
- 3- No momento de planejar a aula, de escolher o conteúdo, que fontes você pesquisou?
- 4- Quais os desafios para articular um conhecimento específico geográfico (cidade) com o conhecimento pedagógico (métodos de ensino, recursos didáticos, elaboração de atividades, avaliação da aprendizagem)? Essa conexão entre conhecimento específico e pedagógico foi articulado na sua formação?
- 5- Na elaboração da aula para o Estágio Supervisionado, você apresentou mais dificuldades ou facilidades ao acessar os conhecimentos específicos da geografia ou os conhecimentos pedagógicos? Por quê?

## APÊNDICE D – Roteiro de observação em sala de aula

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

#### 1. Identificação da aula

1.1 Dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.2 Início da aula: \_\_\_\_\_ Fim da aula: \_\_\_\_\_ Período de duração da aula: \_\_\_\_\_

1.3 Turma: \_\_\_\_\_ Nº de alunos \_\_\_\_\_ (Mulheres: \_\_\_\_\_ Homens: \_\_\_\_\_)

1.4 Tema da aula: \_\_\_\_\_

**I- Considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem:** Conteúdos e objetivos propostos.

---



---



---



---

**II- A Gestão do Conteúdo:** Introdução sobre a aula, autores que a fundamentam, temáticas levantadas sobre o conteúdo, o conteúdo em estudo é relacionado com a cidade de Santarém.

---



---



---



---



---

**III- A Participação dos Alunos:** Temáticas sugestionadas pelos alunos, temáticas que provocam mais participação dos alunos, contribuições dos alunos sobre a concepção de cidade e sobre a cidade de Santarém.

---



---



---



---



---

**IV- Orientação para Aprendizagem:** Síntese entre o conceito de cidade ensinado nas aulas de Geografia Urbana e a cidade Santarém.

---



---



---



---



---

**ANEXO A – Roteiro de plano de aula**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED  
**Curso de Licenciatura em Geografia**

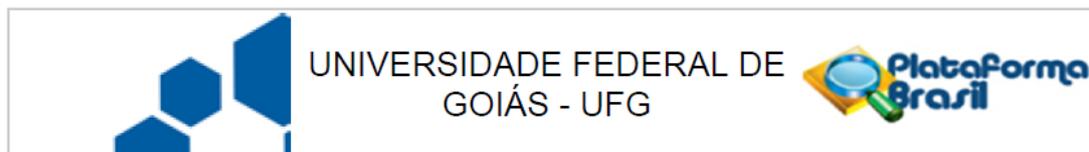
**Plano de Aula (Modelo usada pela turma A)**

- 1- Identificação do Plano
- 2- Conteúdo Programático
- 3- Objetivos
- 4- Procedimentos Metodológicos
- 5- Recursos didáticos
- 6- Avaliação
- 7- Referências

**Plano de Aula (Modelo usado pela turma B)**

- 1-Tema
- 2-Unidade didática
- 3-Objetivos
- 4-Justificativa
- 5-Procedimentos metodológicos
- 6-Recursos didáticos
- 7-Avaliação

## ANEXO B – Parecer consubstanciando do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

**Pesquisador:** MARIA BETANHA CARDOSO BARBOSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50816015.4.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.392.437

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado em Geografia – IESA/Regional Goiânia sobre "o processo de construção do conceito de cidade na formação inicial do professor de Geografia". O objetivo da pesquisa é "compreender as possibilidades de formação do conceito de cidade nos componentes curriculares da Geografia Urbana e do Estágio Curricular Supervisionado de alunos do curso de Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tendo como referência a realidade urbana de Santarém", situada na região Oeste do estado do Pará. Para alcançar o objetivo almejado, a pesquisa, portanto, será realizada na cidade de Santarém, no Pará, tendo como participantes os alunos ingressantes em 2013 no curso de Geografia da UFOPA. O autor propõe realizar uma pesquisa qualitativa na modalidade participante e adota o método dialético, utilizando-se os seguintes instrumentos: grupo de discussão, narrativas, observação participante e pesquisa documental, com o intuito de capturar "os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações" (EISNE, 1981, apud ANDRÉ, 1983, p. 66). O grupo de discussão será composto por seis alunos da disciplina Geografia Urbana, da turma de 2013. Esses alunos cursarão a disciplina no segundo semestre de 2015 e serão acompanhados até o Estágio Supervisionado. No grupo de discussão, os alunos serão convidados a debaterem temáticas

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

**Bairro:** Campus Samambaia

**CEP:** 74.001-970

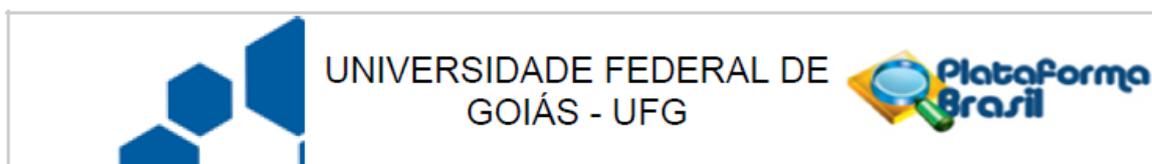
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**Fax:** (62)3521-1163

**E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.392.437

referentes à Cidade e ao Ensino de Cidades, como também, construir narrativas sobre sua concepção e conhecimento de Cidade e sua inter-relação com a Cidade vivida. A observação participante, seguindo a interação pesquisador-pesquisado, sobretudo com os interlocutores selecionados, acontecerá desde o primeiro contato com a disciplina Geografia Urbana e, posteriormente, no Estágio Supervisionado. A documentação da observação participante será feita por meio de registros contínuos em diário de campo. Será realizada também pesquisa documental, por meio do estudo do Projeto Pedagógico de Curso, dos Planos de Ensino, para analisar as diretrizes para a formação do professor, sob a ementa das disciplinas Geografia Urbana, e Estágio Supervisionado I, II e III, bem como a proposta do curso para a formação do professor de Geografia.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Ojetivo geral: Compreender as possibilidades de formação do conceito de cidade, por meio da realidade urbana amazônica de alunos do curso de Geografia da UFOPA, em componentes curriculares da Geografia Urbana e do Estágio Curricular Supervisionado.

Ojetivos específicos: Identificar na bibliografia disponível sobre o tema, contribuições teórico-metodológicas para o ensino de cidade; Caracterizar as abordagens da Geografia Urbana sobre a classificação de cidades grandes, cidades médias e pequenas; Diagnosticar os desafios da formação de professores no Estágio Supervisionado em Geografia e Geografia Urbana; Verificar a potencialidade de projetos de intervenção pedagógica, tendo como referência "a cidade", para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual dos alunos acerca do tema.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No projeto, considera-se que a pesquisa não apresenta riscos e que traz benefícios, uma vez que poderá subsidiar o planejamento de disciplinas relacionadas com o tema Cidades.

No caso específico dos professores de Geografia Urbana e Estágio Supervisionado, corre o risco de haver identificação do participante em razão da relação entre o professor e as respectivas disciplinas que ministra. A mesma relação de identificação pode ocorrer com os alunos participantes da pesquisa, pelo motivo também, de relação do aluno com a disciplina cursada, sendo que, no caso dos professores o risco de identificação é maior, devido o pequeno número de disciplina de Geografia Urbana e Estágio supervisionado ofertadas no curso.

Benefícios: Para os estudos de Geografia urbana, principalmente para o ensino de cidade e para a

|  |                    |                                |  |
|--|--------------------|--------------------------------|--|
| Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131 |                    |                                |  |
| Bairro: Campus Samambaia                           |                    | CEP: 74.001-970                |  |
| UF: GO   | Município: GOIANIA |                                |  |
| Telefone: (62)3521-1215                            | Fax: (62)3521-1163 | E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com |  |



Continuação do Parecer: 1.392.437

formação do professor de geografia, relativos aos estudo dos modelos formativos de formação de professores

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma proposta de pesquisa viável. O currículo da pesquisadora responsável é compatível com a proposta apresentada. Consta a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP) como Instituição Coparticipante, CNPJ 11.118.393/0001-59, como solicitado.

Nesta proposta, a pesquisa participante visa promover interação entre os pesquisados e o pesquisador, no sentido de permitir a participação do pesquisador em fases distintas, como na intervenção na disciplina Geografia Urbana. Possibilitará interagir com os participantes, identificando os conhecimentos e as fragilidades do grupo sobre o conteúdo cidade, como a relação entre o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. Nesta fase também, ocorrerá o início do acompanhamento por meio de um diário de campo. Início da coleta de dados prevista para 07/03/2016.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentam a anuência da Instituição Coparticipante Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Termo de compromisso de Maria Betanha Cardoso Barbosa e Lana de Souza Cavalcanti.

Consta no TCLE a possibilidade de contactar com a pesquisadora responsável, bem como o o CEP da Universidade Federal de Goiás. Nos grupos de discussão, de acordo com a autorização dos participantes, realizarão gravação do áudio para anotações posteriores. Consta box para que o participante autorize ou não a divulgação do áudio produzido nos grupos de discussão para serem publicados na pesquisa. Mencionam sobre os benefícios e os riscos. Informam que a participação é voluntária. Garantem a privacidade, bem como o sigilo dos participantes.

Aventam no TCLE a possibilidade da identificação do professor, bem como do aluno, devido as narrativas, porém é dado o direito do participante de retirar a qualquer momento da pesquisa ou de recusar de participar, sem penalidade alguma. Ao participante é garantida a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento nas entrevistas ou questionários, também lhe é garantido o direito de pleitear indenização.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.392.437

**Recomendações:**

No TCLE

Onde se lê: "A sua participação é voluntária e, por isso, não serão dados recursos para qualquer eventual despesa do participante."

Leia-se: "A sua participação é voluntária e você não terá nenhum gasto financeiro."

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Explicitaram os riscos e os benefícios no TCLE. - Inseriram a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP) como Instituição Coparticipante, CNPJ 11.118.393/0001-59.

Informamos que o participante não pode ter nenhum gasto com a participação na pesquisa, portanto deverá ser corrigido no TCLE a ser aplicado o que se segue:

Onde se lê: "A sua participação é voluntária e, por isso, não serão dados recursos para qualquer eventual despesa do participante."

Leia-se: "A sua participação é voluntária e você não terá nenhum gasto financeiro."

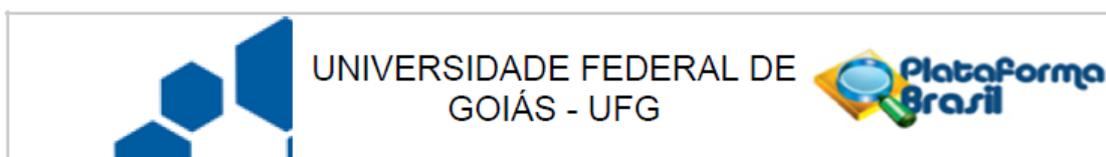
Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, condicionado a correção no TCLE acima descrita, smj deste comitê.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.392.437

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                         | Situação |
|---|--|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_602098.pdf | 04/01/2016<br>18:04:11 |                               | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projetodetalhado.doc                         | 04/01/2016<br>17:54:43 | MARIA BETANHA CARDOSO BARBOSA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc                                     | 04/01/2016<br>17:46:43 | MARIA BETANHA CARDOSO BARBOSA | Aceito   |
| Outros  | roteiro.docx                                 | 09/11/2015<br>13:42:26 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |
| Outros  | termodecompromisso.pdf                       | 09/11/2015<br>11:36:09 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |
| Outros  | Termodeanuencia.pdf                          | 09/11/2015<br>11:31:43 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |
| Cronograma  | Cronograma.docx                              | 09/11/2015<br>11:29:25 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |
| Outros  | Narrativa.doc                                | 21/10/2015<br>16:11:07 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |
| Outros  | grupo_de_discursao.doc                       | 21/10/2015<br>16:10:23 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folhaderostoassinada.pdf                     | 14/10/2015<br>11:17:04 | MARIA BETANHA CARDOSO         | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 21 de Janeiro de 2016

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

**ANEXO C – Plano de curso****UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DISCIPLINAS DA LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

Disciplina: Geografia Urbana

Turma: 2015

Carga Horária: 60 horas. Período: 2015.2

Prof.:

**PLANO DE CURSO****EMENTA:**

1. A noção de cidade e de urbano na geografia. 2. A formação das cidades na perspectiva histórico-geográfica. 3. Vertentes teórico-metodológicas da análise urbana. 4. Rede urbana e organização do espaço. 5. A cidade capitalista e sua organização interna: agentes, processos, valorização e conflitos urbanos. 7. O processo de urbanização na Amazônia: (re) definição da rede urbana e significado do urbano na fronteira econômica e tecnocológica.

**OBJETIVOS:****Geral**

Analisar e compreender as bases do pensamento teórico-conceitual vinculadas ao debate do urbano.

**Específico**

1. Entender o pensamento geográfico sobre a cidade e o urbano.
2. Compreender a produção do espaço urbano e a formação das cidades.
3. Analisar o processo de urbanização do Brasil e da Amazônia.
4. Aprender a periodização da rede urbana na Amazônia.
5. Entender o papel das cidades médias da Amazônia.

**Unidade I: A TEMÁTICA URBANA: TEORIAS E CONCEITOS**

1. Da cidade à sociedade urbana.
2. O espaço urbano.
3. Conceitos de cidade e urbano.
4. O espaço dividido: a teoria dos dois circuitos espaciais.

**Unidade II: MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO E A FORMAÇÃO DAS CIDADES.**

1. A urbanização sob o capitalismo.
2. A cidade e a organização do espaço.
3. Agentes produtores do espaço urbano.
4. Processos e formas do espaço urbano.

**Unidade III: AMAZÔNIA E A URBANIZAÇÃO.**

1. A Cidade, o urbano e o rio na Amazônia.
2. O urbano na Amazônia.
3. O urbanismo rural.
4. A metropolização na fronteira.

**Unidade IV: AS PEQUENAS E MÉDIAS CIDADES DA/NA AMAZÔNIA.**

1. Pequenas cidades na Amazônia.
2. A importância das cidades médias.
3. Cidades na floresta.

**Unidade V: SANTARÉM COMO CIDADE MÉDIA**

1. Aplicação das teorias urbanas sobre o espaço urbano de Santarém.
2. A expansão urbana em Santarém.

**METODOLOGIA**

1. As aulas serão fundamentadas nas referências bibliográficas articuladas para esta disciplina.
2. A disciplina será ministrada por meio de aulas expositivas e dialogadas.
3. Durante a exposição das aulas se usará datashow, quadro magnético e pincel.
4. Após o embasamento teórico, os alunos serão submetidos à avaliação e ao trabalho de campo.

## **Avaliação**

A disciplina constitui-se de três etapas distintas de avaliação, que ocorrerão ao longo do semestre, porém articuladas entre si. Esta se classifica em formativa (aprendizagem) e somativa (níveis de aproveitamento). A verificação e a quantificação do aprendizado do discente em geografia, para saber o seu rendimento, acontecerá por meio: da observação do comportamento e de atividades individuais, duplas e grupos que poderão ser realizadas em sala de aula ou não. As atividades poderão ser:

1. Fichamento.
2. Prova escrita: exercício ou teste.
3. Seminários.
4. Relatório: referente a trabalho de campo.

Nas etapas avaliativas, o objetivo é verificar se os discentes apresentam as seguintes habilidades (formativa): introdução, sobre o objeto a ser apresentado ou discorrido; organização didática do tema/assunto no pensamento geográfico, utilizando mapas, imagens, tabelas e gráficos; segurança, domínio sobre o tema/assunto apresentado ou dissertado; clareza, conceitual, método e teoria; conclusão: capacidade de, no final, fazer relações com a geografia, mostrar as dificuldades, pontos relevantes do trabalho.

Obs: durante o desenvolvimento da disciplina pode ser que não ocorra um dos elementos avaliativos.

## **Bibliografia**

CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FLCH, 2007.

\_\_\_\_\_. **A cidade**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cidade e a organização do espaço**. Aula proferida no concurso interno para indicação de dois auxiliares de ensino, para contrato, no departamento de geografia da FFLCH da USP, realizado em abril de 1981. Recebido para publicação em junho de 1981.

CORRÊA, R. L. A periodização da rede urbana da Amazônia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 39-68, jul./set. 1987.

\_\_\_\_\_. **O espaço urbano**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. A organização urbana. In: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Geografia do Brasil: região Norte**. v. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. p. 255-271.

LENCIONI, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 24, p. 109-123, 2008.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

LIMA, M. C de. A cidade, o urbano e o rio na Amazônia. **Revista Acta Geográfica**, ano II, n. 3, p. 107-117, jan./jun. 2008.

MENDES, L. A. S.; OLIVEIRA, J. M. G. C de. **Expansão urbana e a produção de periferias em Santarém-Pará**: um estudo sobre o entorno da Avenida Fernando Guilhon. Porto Alegre - RS, 2010. ISBN 978-85-99907-02-3.

OLIVEIRA, J. A. **Cidades na selva**: urbanização das Amazonas. 1994. Tese (Doutorado) - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. As pequenas cidades da Amazônia: espaços perdidos e reencontrados. In: DAMIANI, A. F.; CARLOS, A. F. A.; SEABRA, O. C. L. (Org.). São Paulo: Contexto, 1999.

ROLNICK, R. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, C. D. dos. A formação e produção do espaço urbano: discussões preliminares acerca da importância das cidades médias para o crescimento da rede urbana brasileira. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço e tempo**. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

TOURINHO, H. **Planejamento urbano em área de fronteira econômica**: o caso de Marabá. Belém, 1991. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – NAEA, Universidade Federal do Pará, 1991.

TRINDADE JÚNIOR, S. C. C. da. Cidades na floresta: os grandes objetos” como expressões do meio técnico-científico informacional no espaço amazônico. **Revista Ieb**, n. 50, p. 13-13, set./mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Cidades médias na Amazônia oriental: das novas centralidades à fragmentação do território. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 13, n. 2, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Uma floresta urbanizada? Legado e desdobramentos de uma teoria sobre o significado da cidade e do urbano na Amazônia. **Espaço Aberto** (PPGG – UFRJ), v. 3, n. 2, p. 89-108, 2013.

VASCONCELOS, P. de A. **Dois séculos de pensamento sobre a cidade**. 2. ed. Salvador: Edufba; Ilhéus: Editus, 2012.

**ANEXO D – Resolução n. 142, de 18 de janeiro de 2016****UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO****RESOLUÇÃO Nº. 142 DE 18 DE JANEIRO DE 2016.**

Altera o Estatuto da Universidade Federal do Oeste do Pará.

O REITOR EM EXERCÍCIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, no uso da competência que lhe foi delegada pela Portaria nº 1.169/2013 do Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 05 de dezembro de 2013, das atribuições que lhe conferem o Estatuto e o Regimento Geral da Ufopa, em conformidade com os autos do Processo nº. 23204.010578/2015-78 proveniente da Reitoria e em cumprimento a decisão do egrégio Conselho Universitário (Consun) na 1ª Reunião Extraordinária realizada no dia 18.01.16

e **CONSIDERANDO** a necessidade de aperfeiçoar o percurso formativo e o currículo dos cursos de graduação desta instituição:

**RESOLVE**

**Art. 1º** O inciso III do art. 51 do Estatuto passa a ter a seguinte redação:

III – conduzir, em regime de colaboração, a formação interdisciplinar para os alunos da Universidade em seus diversos programas/cursos.

**Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor após aprovação pelo Consun e publicação no Boletim de Serviço.

  
**ANSELMO COLARES**  
Reitor em exercício  
Conselho Universitário

## ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA”. Meu nome é Maria Betanha Cardoso Barbosa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ciências Humanas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail [betanhabarbosa@gmail.com](mailto:betanhabarbosa@gmail.com) e [ls.cavalcanti@uol.com.br](mailto:ls.cavalcanti@uol.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (91)989922388/(62)3521-1184/ Ramal 226. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### Informações Importantes sobre a Pesquisa

- **A pesquisa possui o título:** “O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA”. O tema proposto aborda a construção do conceito de cidade entre os alunos que do curso de licenciatura em Geografia na cidade de Santarém-Pa. Assim, tem-se como objetivo geral: Compreender as possibilidades de formação do conceito de cidade, por meio da realidade urbana amazônica de alunos do curso de Geografia da UFOPA, em componentes curriculares da Geografia Urbana e do Estágio Curricular Supervisionado. E como objetivos específicos: Identificar na bibliografia disponível sobre o tema, contribuições teórico-metodológicas para o ensino de cidade; Caracterizar as abordagens da Geografia Urbana sobre a classificação de cidades grandes, cidades médias e pequenas; Diagnosticar os desafios da formação de professores no Estágio Supervisionado em Geografia e Geografia Urbana; Verificar a potencialidade de projetos de intervenção pedagógica, tendo como referência “a cidade”, para o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual dos alunos acerca do tema. A pesquisa utilizará narrativas e entrevistas em grupo de discussão. Especialmente, nos grupos de discussão, de acordo com a autorização dos participantes, utilizaremos a gravação do áudio para anotações posteriores. Assim, faz-se importante que assinala a seguir:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



(  ) Permito a divulgação das anotações resultantes do áudio produzido nos grupos de discussão para serem publicados na pesquisa;

(  ) Não permito a divulgação das anotações resultantes do áudio produzido nos grupos de discussão para serem publicados na pesquisa;

A sua participação na pesquisa é importante, tendo em vista o seguinte benefício: poderemos entender como foi construído o conceito de cidade na formação inicial de professores para os estudos de geografia urbana na educação básica e através desses resultados, sugerir abordagens mais eficientes para o ensino de geografia. A sua participação é voluntária e, por isso, não serão dados recursos para qualquer eventual despesa do participante. A pesquisa não apresenta riscos a integridade física e nem psicológica, pois os dados coletados serão referentes a conceitos geográficos adquiridos na Universidade e no dia a dia, ademais, será garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do participante, não será necessário a identificação do participante pelo nome em momento algum da pesquisa, quando citado algum exemplo, serão utilizados letras ou números para oferecer uma distinção dos depoimentos. No caso específico dos professores de Geografia Urbana e Estágio Supervisionado, corre o risco de haver identificação do participante em razão da relação entre o professor e as respectivas disciplinas que ministra. A mesma relação de identificação pode ocorrer com os alunos participantes da pesquisa, pelo motivo também, de relação do aluno com a disciplina cursada, sendo que, no caso dos professores o risco de identificação é maior, devido o pequeno número de disciplina de Geografia Urbana e Estágio supervisionado ofertadas no curso.

A qualquer momento, o participante pode recusar participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ao participante é garantida a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários, também lhe é garantido o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética vinculado à Universidade Federal de Goiás e com o consentimento da Universidade Federal do Oeste do Pará. Os dados coletados serão utilizados para fundamentar uma tese de doutorado com previsão de defesa para o ano de 2017, assim as informações serão utilizadas o ano mencionado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



### Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “.....”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável ..... sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Santarém, ..... de ..... de .....

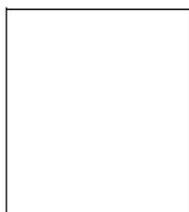
Este item é exclusivo para os professores participantes da pesquisa: (o/a participante deve rubricar dentro do parêntese):

- (            ) Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;  
(            ) Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_