



## **PARADIGMA EDUCACIONAL: INFLUÊNCIA PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Suzana Ribeiro Lima **Oliveira**

(Universidade Federal de Goiás, Doutorando em Geografia – IESA, Docente do departamento de Geografia – Regional Jataí, [suzanarili@yahoo.com.br](mailto:suzanarili@yahoo.com.br))

**Resumo:** O presente trabalho propõe uma análise da influência do paradigma educacional para a formação docente, dando ênfase na formação de um profissional da educação em Geografia baseado nas mudanças e necessidades da sociedade, a partir da discussão de sua importância para a consolidação de uma formação docente focada na construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Para a realização deste, foi feita uma pesquisa bibliográfica enfatizando os paradigmas que influenciam a formação docente em educação e sua importância para o ensino de Geografia, e ainda, pesquisa documental em leis e resoluções que regulamentam a formação de professores. O momento atual emerge a necessidade de transição de um modelo de formação docente tradicional, fragmentado, para um modelo emancipador.

**Palavras - chave:** Geografia, Formação docente, Paradigma.

### **EDUCATIONAL PARADIGM: INFLUENCE FOR FORMATION AND ACTING TEACHING IN GEOGRAPHY**

**Abstract:** This paper aims an analysis of influence in educational paradigm for teacher formation, emphasizing on the training of educational professional in Geography based on changes and needs for society, starting discussion of its importance to the establishing of teacher formation focused on a construction of a group to work together with each other aiming the knowledgement. To realize this intention, it was done a bibliography research emphasizing the models that influence the teacher capacitation in education and its appreciate to the teaching of Geography, and there is a documental research based on regulation laws and rules focused in teachers formation, yet. In nowadays, there is a necessity to change the present model of traditional and broken teacher formation in a emancipator paradigm.

**Keywords:** Geography, Teacher formation, Paradigm.



## **PARADIGMA EDUCACIONAL: INFLUENCIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA**

**Resumen:** El regalo trabajo propone un análisis de la influencia del paradigma educativo para la formación docente, con énfasis en la formación de una educación profesional en Geografía a partir de los cambios y las necesidades de la sociedad, a partir de la discusión de su importancia para la consolidación de una formación docente centrada en la construcción colectivo y colaborativo del conocimiento. En la realización de este, se realizó una investigación bibliográfica destacando los paradigmas que influyen en la formación docente en la educación y su importancia para la enseñanza de la Geografía, y, sin embargo, la investigación documental en leyes y resoluciones que regulan la formación docente. El momento presente surge la necesidad de hacer la transición de un modelo de formación docente tradicional, fragmentado, a un modelo emancipador.

**Palabras - clave:** Geografía, Formación docente, Paradigma.

### **Introdução**

É interessante pensar o quanto o mundo tem se transformado de forma intensa e rápida, o acesso à informação é imediato, o tempo configura-se em uma velocidade que se parece não conseguir acompanhar. No entanto, em instituições de ensino da educação básica ou do ensino superior, observa-se que ainda está muito presente o saudosismo por práticas que foram importantes em determinado momento da história, mas que na atualidade não mais conseguem atender a demanda pela formação de cidadãos emancipados, criativos e críticos que podem contribuir para a configuração de uma população mais comprometida com as questões sociais.

O paradigma da modernidade simplesmente, não mais consegue responder a tantas demandas, estamos em uma transição que emerge a necessidade de busca por um paradigma que entenda a complexidade, que não fragmente o real, que busque uma complementaridade de compreensão do todo.

Compreender que o paradigma tradicional foi importante em um período que a informação era lenta, e muitas vezes restrita, é interessante para que se possa entender a diferença entre transmissão da informação e mediação da construção do conhecimento. A descrição ou memorização são insuficientes em um mundo de mudanças aceleradas, a



compreensão e a contextualização tornam-se centrais em meio ao paradigma que emerge, o da complexidade.

Nesse sentido, o mediador entre as informações e a construção do conhecimento dentro das instituições de ensino atualmente deve ser o posicionamento crítico-epistemológico docente, propondo formas alternativas de saberes e experiências abertas a inovações, que considere a interação entre alunos e professores, e que esses busquem na história as competências para avançar no processo de mudança.

## **Metodologia**

O presente trabalho busca compreender algumas influências dos paradigmas educacionais para a atuação docente em Geografia. Consideramos que a epistemologia da formação docente em Geografia para atuar na educação básica e no ensino superior, objetivam a construção de um pensamento espacial crítico e autônomo (SOUZA, 2011). Nesse sentido, optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica que segundo Oliveira (2007, p.69), é uma modalidade de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade”.

Todas as fontes utilizadas são reconhecidamente do domínio científico, com o aporte teórico de autores como ANASTASIOU, 2006, 2003; CAVALCANTI, 2008; CUNHA, 2010, 2003, 2006; GIMENO E SACRISTÁN, 1995; IZAIA E BOLZAN, 2009; MELO E FILHO, 2009; MORIN, 2007; PACHANE 2009; SANTOS, 2010; SOUZA, 2012, 2009; SOUZA. V.C, 2011; dentre outros.

## **Discussão Crítica**

### *Formação docente contemporânea*

Alguns pesquisadores (SOUZA, 2008; CUNHA, 2003; SANTOS, 2010; ANASTASIOU, 2006; e outros) têm atuado como inovadores impulsionando o debate sobre a universidade operacional contemporânea. Para Souza, “professores inovadores têm repensado seu trabalho e construído maneiras diferentes de ensinar e aprender na universidade” (SOUZA, 2008, p.59), apesar dos inúmeros obstáculos.

Algumas contribuições, como as de Anastasiou (2006) com o desenvolvimento do conceito de ensinagem, remetem à possibilidade de desenvolvimento de uma educação emancipatória e solidária. Considerando “a aula como uma prática social complexa realizada



entre sujeitos, professores e alunos, que envolva tanto ações de ensinar como a de aprender” (SOUZA, 2008, p.59).

Nessa posição, Souza (2009) afirma que alguns aspectos precisam ser elencados em uma prática de inovação, que são: considerar os conhecimentos prévios dos alunos; propor uma aprendizagem cooperativa; promover a metacognição; despertar a motivação; estimular a autonomia, a criticidade e criatividade; estabelecer relações dialéticas entre pensamento e conhecimento.

Todas essas reflexões devem ser consideradas para pensar um modelo de formação docente que parta da necessidade dos cursos de ensino superior repensar os currículos de formação de seus profissionais, baseando-se nas mudanças e anseios sociais. Nesse entendimento é que emerge a importância do debate quanto ao paradigma que se está inserido e a sua influência para a formação do professor de Geografia para atuar tanto na educação básica como no ensino superior.

Reconhecer em qual paradigma está inserido é o início para a reflexão de qual paradigma deseja-se estar inserido

Mesmo considerando que o mundo está em constante transformação, observa-se que na educação como um todo, e no ensino de Geografia em especial, os professores continuam realizando ações que aprenderam enquanto alunos, em uma clara demonstração de que ainda não despertaram para a reflexão sobre qual paradigma estão servindo.

Souza (2009) cita Santos (1991, 1995), Capra (1988,1997), Tofler (1987), Morin (1990, 1999, 2000) e afirma que esse cenário de transformações necessita de um novo referencial para a educação, por estarmos vivendo em um período de grandes desafios. Segundo a autora, um número expressivo de intelectuais permanece com concepções estreitas, mantendo uma “visão reducionista e fragmentada da realidade” (SOUZA, 2009, p.1).

A formulação e implementação de um novo paradigma fazem-se necessárias. Souza (2009, p.2) concordando com Morin (1990) nos diz que o “conceito de paradigma implica relações lógicas compreendidas como noções fundamentais que presidem o discurso”, propondo um enfoque relacional.

A ciência medieval pautada na fé e na razão e a ciência moderna na qual o homem se tornou o senhor do mundo, apesar de oportunizar o desenvolvimento científico e tecnológico, fragmentaram o pensamento, passando a predominar “uma ciência materialista, determinista, cheia de certezas, que ignora as interações que existem entre indivíduos, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento” (SOUZA, 2009, p.5).



Assim, é importante conhecer o paradigma que exerce influência sobre o pensar educacional. Até o século XIX, as contribuições do princípio da desordem com os físicos e o da progressão das coisas organizadas com os historiadores e biólogos resultou na compartimentação e especialização do conhecimento.

Nessa linha de preocupação Morin (2007, p.103) propõe a abordagem da complexidade que para ele é:

[...] a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contra processos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor que só vê elementos e o pensamento globalizado que só vê o todo.

A complexidade considera o todo, o mundo. A ciência precisa repensar sua prática em busca desse entendimento; entre a independência e interdependência da racionalidade, do empirismo, da imaginação e da verificação, entendendo que é impossível homogeneizar e reduzir o conhecimento.

Morin (2007) propõe no campo das ciências a transdisciplinaridade. Esse autor, afirma que “para ser transdisciplinar é preciso ter um conhecimento complexo” (MORIN, 2007, p.25). É importante saber ligar os elementos das diferentes disciplinas, assim, o ensino pode levar a uma reforma do pensamento que levará a uma reforma do ensino.

A transdisciplinaridade não é conhecer a totalidade, é a busca de um saber menos particular. “O pensamento complexo nos diz que o conhecimento nunca estará completo e que a racionalidade tem limites” (Morin, 2007, p. 27).

A educação deve buscar uma cultura que permita abrir-se aos diferentes tipos de conhecimentos, necessita aceitar a aventura do pensamento complexo, pois é esse que possibilitará ligar os conhecimentos. É preciso aceitar “a existência de um novo tipo de causalidade, uma causalidade global” (NICOLESCU, 1999, p. 6).

Nesse sentido, surge a transdisciplinaridade propondo a busca da compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Nicolescu (1999) afirma que os três pilares da transdisciplinaridade são: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluso, a complexidade, determinando a metodologia da pesquisa transdisciplinar.

Para o autor, os níveis de Realidade são um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais que perpassa ainda pela percepção. A lógica do terceiro incluso é não contraditória, ela permite atravessar de maneira coerente os diferentes campos



do conhecimento. A complexidade diz respeito à interligação entre o todo, cada parte é uma totalidade e ela veio dar complementaridade ao conhecimento.

Nesse entendimento, observa-se que a educação deve considerar o todo e não as partes, o ensino é um processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos de forma interdependente. Aos docentes em geral, e em especial aos de Geografia cabe à reflexão: Qual profissional pretende ser? Com qual paradigma está ligado? Qual sujeito se quer formar? Para qual ambiente? Esse é um caminho interessante para a possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento, propondo a construção e a formalização democrática deste conhecimento.

## **Resultados**

### *Possíveis caminhos para formalização democrática do conhecimento*

A globalização e mundialização econômica têm influenciado nas relações do sujeito com o conhecimento, refletindo na organização das instituições de ensino superior, mas essa, não tem ficado alienada. Autores como Pachane (2009), Souza (2012), Santos (2010) afirmam que vivemos em um período de transição, onde questionamentos têm emergido.

Torna-se necessário conhecer essa realidade, analisar o sentido da responsabilidade do docente que deve ir além do planejamento, da docência, da orientação e prestação de serviços à instituição que representa, da pesquisa, da extensão e divulgação, exigindo que se debruce sobre a “capacidade humana de recriar-se, de recriar a realidade e de reinventar a cultura” (SOUZA, 2012, p.175).

Ao professor é indispensável estabelecer com seus alunos comprometimento com a ética da causa pública, além de especialistas esses devem ser criativos, críticos, empreendedores e cidadãos, que possam ser profissionais que saibam, do conhecimento extrair projetos de ação e de vida.

Alguns caminhos precisam ser traçados na construção pedagógica do conhecimento docente que se estruturam em quatro campos: da ideologia, das políticas, da formação e da pesquisa (CUNHA, 2010).

A docência é uma ação complexa, não no sentido de difícil entendimento, mas no de reconhecimento dos múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Os saberes são “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos



que obedecem a certa exigência de racionalidade” (CUNHA, 2010, p.19). Esses são heterogêneos e estabelecidos em diferentes origens.

Para Mello, Filho e Ribeiro (2009), os desafios da docência em instituições de ensino público abordam três vertentes: o padrão de qualidade, a universalidade do acesso e os programas sociais relevantes. Essas instituições não devem se submeter apenas à lógica do mercado. É necessário consolidar uma reforma do pensamento, onde o paradigma da complexidade e o método do pensamento complexo possam formalizar processos inovadores, em que o desafio proposto não é o de saber, mas o de ser. A produção da “não-existência” (SANTOS, 2010) reafirma a crise da universidade e influencia na não-existência do professor, construindo suas identidades.

O paradigma da complexidade permite uma compreensão do todo, o conhecimento deixa de ser fragmentado, a docência passa a considerar a multiplicidade de saberes: a interculturalidade e a multiculturalidade, oportunizando múltiplas interpretações em um processo contínuo autopoiese (auto fazer-se). Professores e alunos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, não determinando como, mas permitindo a liberdade e a criatividade dos envolvidos para a construção e consolidação do conhecimento por meio da cooperação (ISAIA E BOLZAN, 2008).

Nesse contexto, a docência passa a ser pensada não isoladamente, nela emerge a necessidade da construção da aprendizagem colaborativa, em que o professor assuma a postura de professoralidade (ISAIA E BOLZAN, 2009), tendo a sensibilidade de valorizar os saberes e as experiências.

Isaia e Bolzan (2008) afirmam que no exercício da pedagogia universitária, onde são formados os professores, permeiam algumas tensões, dentre elas: entre a teoria e prática, na universidade comenta-se que exista muita teoria e pouca prática, e que se faz necessária a reflexão sobre a prática e sua interdependência com a teoria, possibilitando a formulação de novos conhecimentos.

Na segunda tensão, as ideias e as ações prevalecem o saber fazer ou o saber técnico negando o processo de pensamento necessário ao planejamento e à ação docente.

A terceira tensão, o individual e o coletivo, apresentam a ocorrência, na maioria das vezes, de atividades voltadas ao trabalho individual, é preciso fortalecer o trabalho coletivo, valorizar espaços de aprendizagens comuns, oportunizando o conhecimento pedagógico compartilhado.



A quarta tensão, a relação entre a formação e o ensino, na maioria dos cursos de formação de professores prevalece o foco no ensino para atuar na educação básica, não contribuindo para que o docente universitário possa atuar na formação profissional de outros sujeitos.

A docência precisa ser compreendida como algo em movimento, que se possa analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar, e ainda, ser constantemente (re)construída. Nessa linha, Anastasiou (2006) aborda a necessidade do estudo das diretrizes da área e a construção do projeto pedagógico coletivo como um possível caminho de superação as tensões existentes com um foco direcionado a construção e possibilitação da cidadania e da democratização do saber.

Com esses pressupostos, precisa-se (re)pensar a formação de professores, e, nessa perspectiva ter como eixo articulador a formação inicial e a relação entre essa formação e o exercício profissional.

#### *Perspectivas e desafios à formação de professores de Geografia*

Os pressupostos para a formação do professor e outras atribuições, foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura em 1999, com o nome de Referências para Formação de Professores. Assim sendo, ficou estabelecido que para a formação do professor de Geografia, devem ser garantidos momentos de atividades teóricas, didáticos pedagógicas e profissionais.

Numa análise mais específica da formação inicial, aproximando dos aspectos profissionais, essa deve ter o caráter de campo formativo, estruturado a partir de parcerias entre as instituições envolvidas e ter como eixo a pesquisa ou projetos de intervenção na realidade educativa, para além de atividades de vivência na escola e/ou universidade, de observação e de regência de aulas (CAVALCANTI, 2008).

Para Cavalcanti (2008), as relações que predominam entre as instituições formadoras de professores e a escola básica, ainda seguem a lógica da relação linear entre teoria e prática, na qual aquelas instituições detêm a teoria, e a escola a prática. Nessa linha, as instituições formadoras produzem o conhecimento científico e técnicos válidos, divulgam esses conhecimentos e orientam, com base neles, a prática da escola. Formalizando e fortalecendo uma hierarquia que deve ser extinta desse processo, a de que as instituições acadêmicas são



vistas pelos profissionais da escola como superiores e/ou teóricos, que não conhecem a realidade nesses ambientes.

A convivência do aluno, futuro professor de Geografia, com os desafios e compensações da realidade docente leva à reflexão das possibilidades e da busca por uma identidade profissional a ser construída. As características temporais e espaciais exercem grande influência sobre a identidade profissional e está profundamente envolvida no processo de representação. Para Pimenta,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores (PIMENTA, 2012, p. 20).

As reflexões quanto aos desafios e/ou facilidades da docência devem partir de questionamentos essenciais a sua formação enquanto profissional: Que tipo de profissional ser? Quais caminhos metodológicos seguir? Como se relacionar com os discentes? E a ética profissional?

Para Souza (2009) diferentes fatores fragilizam um dos momentos importantes para a formação profissional, que é o estágio, dentre eles destacam-se: a formação teórica dos professores que supervisionam o estágio, que não possuem experiência de ensino na educação básica; efetivação de uma prática de pesquisa sobre a formação profissional; construção clara dos objetivos dos cursos e do perfil do profissional que se pretende; perspectivas da formação pela influência do mercado; ater somente pelo cumprimento das horas na forma da lei. E esse autor deixa claro que esses aspectos devem ser superados.

Nessa linha de pensamento, para que a formação de professores alcance seus objetivos, é importante que o professor orientador do estágio faça parte da organização das atividades desenvolvidas pelos estagiários na escola, e para o ensino superior, do estágio docência, inclusive esclarecendo para o docente supervisor os eixos norteadores do curso de Geografia ao qual está vinculado o estagiário, para que se tenha uma visão da totalidade do que se pretende com este estágio (SOUZA, 2011).



Outro fator que tem fragilizado a formação docente é a efetivação da prática como componente curricular. Conforme o parecer do Conselho Nacional da Educação (2001),

Uma concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22).

Alguns professores interpretam que a prática como componente curricular deva estar presente apenas na hora da realização dos estágios supervisionado, no entanto, a resolução foi criada para regulamentar que em todas as disciplinas do curso de graduação, tanto de licenciatura como de bacharelado, devam reservar momentos necessários para desenvolver atividades de reflexão dos conteúdos da disciplina, relacionando os com a prática formativa.

Nesse sentido, é possível ocorrer o que Bernstein (1996) denomina de recontextualização. Para o autor, é um processo social que se dá em um contexto que reposiciona os diferentes textos e conteúdos sociais produzidos. Os diferentes textos e conteúdos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação. Assim, os conhecimentos produzidos no meio acadêmico, poderão ser recontextualizados dando significado ao ensino proporcionando a aprendizagem.

Existe uma aproximação entre o modelo recontextualizador e os objetivos do estudo da ciência geográfica quando refere-se à produção do conhecimento contextualizado e significativo.

A ciência geográfica busca compreender as transformações que vêm ocorrendo no espaço geográfico<sup>1</sup>, na formação do professor de Geografia, deve levar em conta a formação do planejador, do pesquisador, e essa deve focar-se na construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas várias instâncias, considerando os aspectos sociais, econômicos e políticos que se estabeleceram pelas políticas públicas nos últimos vinte anos.

---

<sup>1</sup> O espaço geográfico constitui para Santos "[...] um sistema de objetos e um sistema de ações [...]" que é "[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá." (SANTOS, 2009, p. 63)



A partir de 1993 com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, alguns documentos oficiais passaram a direcionar os trabalhos tanto para a educação básica como para o ensino superior, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96); a elaboração dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais (PCNs, 1999), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação de Ensino Básico (SAEB, 1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Tais documentos passaram a exigir um perfil diferenciado aos docentes, observou-se que, o paradigma até então dominante, não possibilita a construção do saber significativo e emancipador.

O paradigma contemporâneo nos remete à necessidade da busca pela formação de um professor autônomo e ativo em seu processo de construção do saber, consciente de sua condição, que entende que o saber é construído e constituído na prática cotidiana, na realidade existente, com suas características estruturais e organizacionais, com a interação entre aluno, professor e a construção do conhecimento, que o professor reconheça o seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1997, aprova as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação (Parecer CNE776/97), direcionando os trabalhos nas instituições de ensino superior para a execução do artigo 61 da LDBEN 9394/96 que determina a reorganização dos cursos de formação de professores aproximando a teoria, a prática, e ainda, considerando a pluralidade de saberes.

## **Discussões**

Mesmo a partir da regulamentação da lei que visa a aproximação entre teoria e prática, a ideia de que o ensino age como formador de consciência, em grande medida está presente no espaço de formação de professores e vem contribuindo para a construção de um modelo formador, centrado na separação entre a teoria e a prática, visto que trabalha com o pressuposto de que deve, primeiro (se não, exclusivamente) oferecer aos professorandos uma boa bagagem teórica, a fim de formar sua consciência, sendo a transformação da prática uma mera decorrência (SOUZA, 2009).

Professores transitam em um ambiente no qual ocorre uma prática de ensino em sentido de existência anterior e paralela à escolaridade, própria de uma sociedade ou cultura, já que, nas instituições de ensino, a forma de organizar a educação implica, de certo modo,



uma continuidade da prática de educar ocorrida fora dessas instituições, como também contribui para a manutenção das relações sociais fora da sala. Gimeno Sacristán (1995) acrescenta que a cultura e as habilidades relativas ao ensino não se limitam ao grupo de professores, mas constituem uma competência construída socialmente por um determinado grupo cultural, do qual os docentes fazem parte.

Assim, no ambiente cultural desenvolvem-se as práticas institucionais. Essas nascem dependentes da própria condição material de uma determinada sociedade e do seu regulamento político-administrativo, sendo também controladas pelas condições dos postos de trabalho. Tal fato torna o ensino uma prática condicionada pelo sistema de produção e pelos sistemas educativos bem como pelas organizações escolares, nas quais o ensino se acha inserido.

No âmbito de tais práticas institucionais, encontram-se: as práticas relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, concernente à sua estrutura, as práticas organizativas, relacionadas ao funcionamento das escolas que tratam de sua organização e as práticas didáticas, as quais não podem ser apreendidas sem referência às outras práticas que lhes servem de enquadramento, regulamentação e suporte (tanto no sentido da adequação, quanto da instalação de conflitos e de alternativas para superá-los).

Então, a contribuição do pensamento complexo, como paradigma, com a ambição de “evidenciar o conhecimento multidimensional, articular as disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (SOUZA, 2009 p.34) deve ser um dos focos de análise e reflexão da prática formativa do professor de Geografia.

### **Considerações finais**

A partir das discussões elencadas anteriormente, observa-se a relevância de reconhecer e refletir sobre o paradigma que está direcionando a formação docente. O paradigma tradicional, focado na transmissão da informação não atende as demandas contemporâneas. É sugerido, para que o ensino seja contextualizado e significativo, que a formação docente considere a complexidade, como dito anteriormente, não no sentido de difícil, mas das múltiplas possibilidades e interações.

A formação do professor de Geografia deve considerar os aspectos cognitivos, relacionais, emocionais, sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, concebendo tais aspectos na recontextualização do conhecimento e direcionamento das ações. Buscar uma formação que dê conta da construção e reconstrução



dos conhecimentos fundamentais, de seu significado social levando em conta o contexto que irão atuar é um dos desafios à formação de profissionais em Geografia.

Certamente, a docência sempre precisa de profissionais que saibam o conteúdo específico de sua ciência, se envolvam nas temáticas didáticas pedagógicas, que sejam inovadores, críticos e criativos, considerando que as mudanças são constantes e complexas. Cabe aos professores refletirem sobre as alternativas que contribuem sistematicamente para a construção do conhecimento significativo, com vista à formação cidadã.

O caminho para a construção da cidadania, no seu sentido pleno não é um caminho fácil/simples, mas sim, um caminho que deva ser trilhado pela escola e pela Geografia enquanto ciência acadêmica ou disciplina escolar, contribuindo significativamente nessa caminhada.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior*. Brasília: Inst. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação/CP. *Parecer nº 9/2001*. Brasília, setembro de 2001. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cp9\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cp9_01.pdf). Acesso em novembro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer Nº 776*. Brasília, 03 de dezembro de 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf). Acesso em novembro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em novembro de 2015.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*. Geografia. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. (org). *A Geografia escolar e a cidade*. Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2008.



CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 19-34.

\_\_\_\_\_. (org). Estudo um. Estudo três. Em: *Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Martins, 2006.

\_\_\_\_\_. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação*, v.7, n.13, ago 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org). Prof. Profº Lisboa: Porto Editora, 1995.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: tensões e novos sentidos da professoralidade. In: *Anais VII do Redestrado*. Buenos Aires, 2008.

MELLO, Alex Fiúza de; FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. *Fórum Nacional de Educação Superior*. Brasília, 2009.

MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.

PACHANE, Graziela. Formação de docentes frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silvia Maria; BOLSAN, Doris Pires. *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009, p. 249-266.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (ORG). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira de. *Formação de professores: Elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia: PUCGO, 2012, p.161-176.

\_\_\_\_\_. *Novos paradigmas na educação*. Goiânia, FE, Mimeo, 2009.



**GEOAMBIENTE ON-LINE**  
Revista Eletrônica do Curso de Geografia – UFG/REJ  
Graduação e Pós-Graduação em Geografia  
<http://revistas.ufg.br/index.php/geoambiente/index>  
Apoio: PRPG/PROAPUPEC  
Jataí-GO | n.25 | Jul-Dez/2015



SOUZA, Vanilton Camilo. *Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino de Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico*. Rev. Bras. Educ. Geogr., Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In:CALLAI, H. C. (Org). *Educação Geográfica: Reflexão e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2011.