



A PROBLEMÁTICA DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
karlaoliveira.ufg@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professora do curso de graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) - UFG.

RESUMO

Objetiva-se fazer uma discussão teórica sobre a questão da atuação do professor na construção da Geografia escolar. Qual posição o professor tem ocupado na construção desse conhecimento? As condições sociais da profissão docente bem como as formulações teóricas sobre o conhecimento escolar contribuem para definir a posição do professor nessa tarefa? A fragilidade epistemológica do docente na concepção e realização desse conhecimento é o ponto de partida. No desenvolvimento da argumentação ressaltam-se as causas dessa problemática. A primeira causa são as condições sociais da profissão, do trabalho e da formação docente. As teorias que visam à separação entre pensamento e ação na elaboração do conhecimento escolar são apontadas como segunda causa. Conclui-se com a defesa da adoção de propostas críticas do conhecimento escolar que contribuam para a autoria docente: o projeto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*) e a proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia, que concebem o professor como sujeito e autor do conhecimento que ensina. As reflexões apresentadas no artigo integram a problemática investigada em tese de doutorado sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE

Profissão docente, Conhecimento escolar, Geografia escolar, Autoria docente.

LA PROBLEMÁTICA DE LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

RESUMEN

El objetivo es hacer una discusión teórica sobre la cuestión de la actuación del profesor en la construcción de la Geografía escolar. ¿Cual posición el profesor tiene ocupado en la construcción de ese conocimiento? ¿ Las condiciones sociales de la profesión docente así como las formulaciones teóricas sobre el conocimiento escolar contribuyen a definir la posición del profesor en esa tarea? El objetivo es concebir el profesor cómo autor del conocimiento que enseña. La fragilidad epistemológica del profesor en la concepción e realización de este conocimiento es el punto de partida. No desarrollo de la argumentación, son traídas las causas de esta problemática. La primera causa son las condiciones sociales de la profesión, del trabajo e de la formación docente. Las teorías que hacen la separación entre pensamiento e acción en la elaboración del conocimiento escolar son apuntadas cómo la segunda causa. Se concluye con la defensa de la adopción de propuestas críticas del conocimiento escolar para la autoría docente: el proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) y la propuesta teórico-crítico para la enseñanza de la Geografía, que conciben al profesor como sujeto y autor del conocimiento que enseña. Las reflexiones presentadas en el artículo integran la problemática investigada en tesis de doctorado sobre el asunto.

PALAVRAS CLAVE

Profesión docente. Conocimiento escolar. Geografía escolar. Profesor autor.

Considerações iniciais

A Geografia escolar, como conteúdo de ensino, é a principal ferramenta do trabalho docente desta área de conhecimento, pois esse labor encadeia objetivos, conteúdos, métodos e condições tendo como elo central o conteúdo. Pautada no pressuposto de que a concepção do professor sobre a Geografia escolar orienta seu pensamento e ação profissional, coloca-se em discussão a questão sobre a atuação docente na construção desse conhecimento.

Essa discussão é relevante, especialmente no contexto em que resultados de pesquisas têm apontado as dificuldades dos professores no processo de compreensão e de operacionalização dos conceitos básicos da ciência geográfica, bem como na realização da prática de ensino voltada para a formação do pensamento espacial.¹

¹ No contexto da base deste texto, que é a tese de Oliveira (2015), pensamento espacial e pensamento geográfico não foram tomados como termos distintos, posto que os dois estavam vinculados a um modo de pensar a realidade sob o ponto de vista da Geografia.

Em relação à concepção e operacionalização dos conceitos geográficos destacam-se os seguintes apontamentos: deficiências na internalização e utilização de conceitos geográficos por licenciados de Geografia (CHAVEIRO, 1996); dificuldades na compreensão e ensino dos conceitos-chave da Geografia pelos professores (CAVALCANTI, 1998); deficiências no ensino de conteúdos cartográficos, especialmente projeção, imagem de satélite, escala e fuso horário (OLIVEIRA, 2010); dificuldades docentes em estruturar o ensino de cidade mediante um sistema conceitual (OLIVEIRA, 2008); e insuficiência das análises docentes sobre os conteúdos relevo, rocha e solo tanto nas leituras físico-natural e social tomadas individualmente quanto na integração de ambas (MORAIS, 2011).

Em relação à prática de ensino dos professores apontam-se: dificuldades docentes em renovar práticas pedagógicas e construir um embasamento teórico sobre o ensino (KAERCHER, 2004); fragilidades na fundamentação teórico-conceitual dos docentes em relação às suas aulas, ainda que eles tratem de conceitos geográficos e utilizem-se de abordagens que privilegiam o onde (SANTANA FILHO, 2010); e dificuldade em mudar a forma de ensinar alguns conteúdos impostos pelos currículos oficiais (SACRAMENTO, 2012).

Diante desses contextos questiona-se: quais seriam as causas dessa fragilidade epistemológica dos professores em relação à concepção e realização da Geografia escolar? Qual posição o professor tem ocupado na construção desse conhecimento? As condições sociais da profissão docente bem como as formulações teóricas sobre o conhecimento escolar podem ser entendidas como base das causas e ao mesmo tempo dos motivos de superação dessas fragilidades e do lugar ocupado pelo professor na construção da Geografia escolar?

Esse problemática é abordada ao longo de dois tópicos, um sobre as condições sociais da profissão docente e o outro sobre o papel da teoria para a legitimação e para a superação de tais fragilidades epistemológicas.

Contexto social da profissão docente: fragilidades na construção da Geografia escolar

A intenção é destacar o caráter social das fragilidades epistemológicas do professor em relação à Geografia escolar, retirando-as do âmbito da pessoa e lançando-as para a profissão. Para tanto, recorre-se a Vygotski (2000), para quem a construção do conhecimento e a constituição do sujeito que conhece são entendidas como um

processo com gênese social e analisadas numa perspectiva dialética. Não há separação entre o sujeito e a construção do conhecimento. No processo de formação de suas funções psíquicas superiores (memória, pensamento, linguagem, construção de conceitos) o homem se distingue dos animais e constitui sua individualidade em relação aos demais sujeitos de sua espécie no contexto das relações sociais, pois nesse processo o homem converte tais relações sociais em operações psíquicas.

As relações sociais que envolvem a profissão, a formação e o trabalho do professor repercutem no desenvolvimento do seu pensamento docente e na sua consequente operacionalização no trabalho. Portanto, contribuem para as fragilidades epistemológicas dos professores em relação à Geografia escolar.

Sobre a profissão, o caráter principal é a sua desvalorização, marcada pela precarização das condições materiais de trabalho e pelo modo como a sociedade tem concebido a identidade social dessa profissão, o que tem dificultado o ingresso e o investimento na formação inicial e continuada como professor.

A questão salarial, por exemplo, é um problema que aflige a formação e a profissão docente. No Brasil, o piso salarial do professor licenciado, em nível de graduação, para quarenta horas de trabalho, incluindo um terço dessa carga horária para o planejamento e atividades fora da sala de aula, conforme a legislação promulgada em 2008, não ultrapassava dois salários mínimos e meio até o ano de 2015 e após esse período o valor ainda não corresponde a três salários mínimos. No período de onze anos o valor do piso dos professores evoluiu mais de 100%, todavia boa parte dos estados e município transformou o piso/mínimo em teto/máximo ao retirar benefícios que os professores já possuíam em seus planos de carreira, pagando exclusivamente o piso. Isto é, ainda há aqueles que nem o piso pagam.²

O salário, obviamente, é um item relevante para a escolha, atuação e investimento em uma profissão. Afinal, é com os proventos recebidos que o trabalhador mantém sua existência material e cultural. E considerando-se as características da atual

² Em 2005 o Brasil instituiu uma política de valorização do salário mínimo e em 2008, por meio da Lei federal 11.738, uma política de valorização do salário do professor. O fato é que, apesar disso, o salário do professor que atua nas escolas públicas estaduais e municipais da educação básica continua sendo bem menor que o salário inicial de outras profissões de nível superior. Segue a evolução da relação salário do professor e salário mínimo entre 2010 e 2020: 2010 = R\$ 1.024,67/R\$ 510,00; ano de 2011 = R\$ 1.187,08/R\$ 545,00; ano de 2012 = R\$ 1.450,00/R\$ 622,00, ano de 2013 = R\$ 1.567,00/678,00; e ano de 2014 = R\$1.697,00/R\$ 724,00; 2015 = R\$1.917,78/788,00; 2016 = 2135,64/880,00; 2017 = R\$ 2.298,80/937,00; 2018 = R\$ 2455,35/954,00; 2019 = R\$ 2557,74/998,00; 2020 = R\$ 2.886,15/1.039,00. O CNM esclarece a aplicação do reajuste do piso dos professores de 2020. Disponível em: <<https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-esclarece-aplicacao-do-reajuste-do-piso-dos-professores-de-2020>>. Acesso em: 4 jan. 2020. SINSEJ. 10 Anos do piso nacional do magistério: devemos comemorar? Disponível em: <<http://www.sinsej.org.br/2018/06/10-anos-piso-nacional-magisterio-devemos-comemorar-2/>>. Acesso em: 4 jan. 2020.

sociedade, que é baseada no consumo, uma sociedade burocrática de consumo dirigido, conforme aceitação de Lefebvre (1991), a questão salarial toma um vulto ainda maior.

As históricas greves dos professores também tornam pública a questão salarial, pois é um ponto recorrente nas pautas de reivindicações. Em 2010, em função da greve dos professores da rede municipal, Goiânia se tornou um dos primeiros municípios a pagar o piso salarial docente. Em 2012, a greve dos professores da rede estadual de Goiás teve como pauta o piso nacional, pois o estado retirou da carreira o abono salarial de cerca de 40% para professores com pós-graduação *lato sensu*. Em 2013, uma das pautas da greve dos professores da rede municipal de Goiânia foi a redução do valor do auxílio- transporte.

A educação pública está sempre em disputa. Em 2016, as escolas estaduais goianas foram ocupadas pelos alunos, que lutavam contra a instituição das Organizações Sociais na gestão delas, que ao final foram concebidas como inconstitucionais. O ano de 2017 foi marcado pela instituição da reforma do ensino médio, na qual a disciplina de Geografia migrou da posição de obrigatória para a de opcional no itinerário formativo da área de ciências humanas. Como tal aprovação se deu por medida provisória, os protestos ocorreram após a imposição dessa decisão, mas mesmo assim ela se manteve. Entre 2018 e 2019 a degradação das condições da educação pública na rede estadual de ensino em Goiás continuou sendo um dos objetivos da gestão: os salários de dezembro de 2018 não foram pagos a boa parte dos docentes; o número de professores em regime de contrato temporário chegou a mais de 50% dos docentes; intenso fechamento de escolas, sob o argumento de redução de custos e aglutinação de alunos em algumas unidades; e o ano letivo de 2020 é iniciado com a redução da carga horária curricular letiva, que era superior à carga horária mínima exigida por lei. Esse contexto da educação pública em Goiás, vale assinalar, não é muito diferente nos demais estados brasileiros.

O que deve ser pontuado acerca dessas colocações é que a luta constante dos professores por melhorias dos salários e das condições de trabalho é uma marca da profissão exibida ano após ano para a sociedade. Esse fato, por um lado, contribui para a formulação de uma visão social negativa e estereotipada dessa profissão, quando na verdade a visão social que deveria ser construída é a de que os professores com suas históricas lutas são os sujeitos que fazem o questionamento político e econômico da sociedade constantemente.

Ressalta-se também que, no contexto brasileiro, há professores da educação básica pública que, sob determinadas condições de atuação profissional, chegam a ter

uma renda mensal de até sete salários mínimos, um valor elevado para os padrões do país. Há, também, os casos dos professores que atuam em algumas escolas privadas. Todavia, esse lado não é explicitado com frequência, criando sempre a leitura de que a profissão docente é totalmente precarizada em relação ao salário.

Para além do salário, nos últimos dois anos a profissão docente como um todo e os professores de Geografia, em particular, têm sofrido ataques diretos por um projeto denominado escola sem partido, que na prática significa censura à ação do professor no exercício do seu trabalho docente (CASTILHO, 2019). Em função desse projeto, um professor de Geografia foi afastado de suas funções em escola pública de Goiás e outro foi demitido de escola privada de São Paulo, entre março e abril de 2019.

Assim, se em 2013 o Brasil estava na penúltima posição em um total de 21 nações no índice de valorização dos professores, em 2018 o país caiu para último lugar em um total de 35 nações. Segundo dados de pesquisa, somente um em cada cinco brasileiros recomendaria a profissão de professor para um filho e apenas 8% acreditam que um professor tem prestígio semelhante a de um médico (ELER, 2018).

Nesse contexto, muitos estudantes egressos do Ensino Médio não querem fazer curso universitário na área de licenciatura e, dentre os que ingressam, muitos desistem, conforme pode ser observado nos dados publicados pelo *Jornal UFG*, em abril de 2012 (p. 7):

De acordo com dados da Pró-reitora de Graduação da UFG, cerca de 600 vagas anuais não são preenchidas, mesmo com oito chamadas subsequentes nos processos seletivos. A desistência antes da conclusão do curso também tem preocupado gestores e professores. No período de 2006-2011, 3.534 alunos deixaram de diplomar-se em licenciatura na UFG, sendo 730 em Catalão, 22 em Goiás, 1943 em Goiânia, 827 em Jataí e 12 em Rialma.

Esse cenário prossegue no Brasil, pois conforme dados de evasão do censo universitário de 2018 há sete cursos de licenciaturas dentre as doze primeiras posições do *ranking*, com porcentagem superior a 24% de abandono (Quadro 1). A porcentagem do curso de matemática é de 61,7% e a de Geografia é de 28,2%. Todavia, independentemente do valor específico do índice, quase todas as áreas das licenciaturas são afetadas: exatas, humanas e linguagens. Assim, é possível inferir que o motivo da evasão não ocorre exclusivamente em função do tipo de área de conhecimento, mas sim por causas ligadas à própria situação da profissão docente no país. Seguindo essa mesma concepção da situação da profissão, os cursos que ocupam as últimas posições do *ranking* são exatamente aqueles de carreiras com maior prestígio social como as

Engenharias, Direito, Odontologia, Medicina e Comunicação. O curso na área de tecnologia, carreira em ascensão, por sua vez, teve crescimento positivo.

Quadro 1 - Cursos de universidades federais com maior evasão no Brasil, censo 2018.

Primeiras posições			Últimas posições		
Posição	Curso	%	Posição	Curso	%
1º	Matemática	61,7	75º	Engenharia Agrônômica	7,4
2º	Filosofia	50,0	76º	Publicidade e Propaganda	7,3
3º	Ciências Sociais	45,1	77º	Arquitetura e Urbanismo	7,0
4º	Alimentos	33,7	78º	Medicina Veterinária	7,0
5º	História	31,9	79º	Direito	6,8
6º	Computação	30,8	80º	Odontologia	6,6
7º	Física	30,0	81º	Engenharia Civil	6,4
8º	Geografia	28,2	82º	Psicologia	5,3
9º	Estatística	27,9	83º	Medicina	1,3
10º	Eng. Agric. e Florestal	27,2	84º	Eng. Amb. e Sanitária	0,3
11º	Química	25	85º	Jornalismo	0,0
12º	Letras	24,7	86º	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	-52,4

Fonte: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC).

Dentre os estudantes da licenciatura em Geografia na universidade pública, por exemplo, boa parte o faz como uma segunda “opção” de carreira universitária ou como única alternativa de cursar uma universidade pública, o que é observado pela baixa demanda por vagas nos cursos de formação de professores.

A desvalorização do trabalho docente pela via do salário repercute na formação inicial e continuada, na medida em que leva ao pouco ou nenhum investimento na qualificação profissional. Segundo Souza (2009), não apenas as baixas expectativas em relação à profissão como também o fato dos alunos serem trabalhadores e muitos terem maior interesse pelo bacharelado são motivos do baixo investimento no curso.

Em relação à formação, o caráter principal é a sua organização sob a lógica disciplinar e a desarticulação entre disciplinas específicas e pedagógicas. Isso somado ao

mito de que para ser professor basta ter conteúdo ou experiência (GAUTHIER et al., 1998), o que dificulta o investimento na formação, em especial na formação pedagógico-didática do professor.

No Brasil, a formação de professores de Geografia para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio ocorre nos cursos de Licenciatura em Geografia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, desde o ano de 2005 todas as licenciaturas, inclusive a de Geografia, deveriam ter no mínimo 2.800 horas, sendo 1.800 horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Nessa estrutura curricular, as disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado começaram a ser realizados a partir da segunda metade do curso, ao passo que a prática como componente curricular é um elemento que perpassa todo o curso (MORAIS; OLIVEIRA, 2008).³

Em julho de 2015 foram aprovadas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. E antes mesmo de essa legislação ser efetivada em muitas instituições, em setembro de 2019 foram aprovadas novas diretrizes para a formação docente no país. Em termos de estrutura curricular, essas duas diretrizes não mudaram muito em relação à de 2002. Em uma análise rápida pode-se dizer que a proposta de 2015 aumenta a carga horária dos cursos de formação de professores, de 2.800 horas para 3.200, mas em contrapartida propõe uma carga horária baixa para que os sujeitos com título de bacharel ou licenciado possam se formar como professor em uma área específica. Esse fato pode desestimular ainda mais o ingresso dos sujeitos diretamente nos cursos de licenciatura e fortalecer a ideia de bico, isto é, se não deu certo como bacharel faça uma rápida complementação pedagógica e se torne um professor. A legislação de 2019 mantém a estrutura curricular prevista em 2002, bem como a carga horária e a formação complementar previstas em 2015. Acrescenta como novo a vinculação da formação docente com o currículo da educação básica, o que de início parece ser uma excelente proposta. Todavia, concorre para o risco de se cair no tecnicismo e a formação se configurar como um treinamento para aplicação de currículo.

³ Essa estrutura substituiu a anterior, conhecida como 3+1, em que os cursos ofereciam três anos de disciplinas da ciência geográfica e um ano de disciplinas pedagógicas com foco na formação do professor. Destaca-se que nem todos os cursos de Geografia aderiram prontamente a essa resolução, a exemplo dos cursos de Geografia da Universidade Federal da Paraíba, Universidade de Brasília e da Universidade de São Paulo.

A lógica disciplinar não atende plenamente às demandas do trabalho docente. Além disso, não favorece que professores invistam em sua formação, em especial na formação pedagógica. Com efeito, os professores, ao avaliarem a sua formação inicial, tendem a valorizar as disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, a despeito de o trabalho docente requerer que o professor de Geografia conheça os fundamentos da ciência geográfica, da teoria do ensino e da didática. Isso significa dizer que o professor deve ter o domínio dos diferentes conteúdos e temas da Geografia de modo articulado com as finalidades sociais e didáticas desses temas em uma proposta de ensino.

Em relação ao trabalho, o caráter principal é a sua estruturação na escola em um espaço/tempo regido pela lógica disciplinar e com intenso uso do livro didático, dificultando a reflexão do professor acerca dos conhecimentos que ensina, ou seja, a construção consciente da Geografia escolar.

Na lógica disciplinar escolar, são ministradas quatro ou cinco aulas por turno, em um tempo médio de cinquenta minutos, cada uma com grupo de alunos, em uma dada série, e conteúdos específicos. O livro didático, nesse contexto, é a principal fonte de seleção de conteúdos e um importante recurso metodológico do professor. O livro tem tomado a função de um currículo escrito (LOPES, 2007), efetivamente utilizado, e assumido o papel de um mediador na relação do professor com a Geografia escolar. Santana Filho (2010) acredita que o livro didático influencie inclusive na formação da identidade docente, pois as ações dos professores se alteram conforme o livro que utilizam, dificultando, assim, o desenvolvimento de uma perspectiva própria do professor na realização da educação geográfica.

Nas escolas públicas, o professor é um funcionário do Estado, que muitas das vezes lida diariamente com sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Em termos de infraestrutura, mais da metade das escolas brasileiras padecem de falta de bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática e ainda quadra de esportes, situação que é mais grave na etapa do Ensino Fundamental nas redes municipais e particular. A rede federal é a que dispõe de melhor infraestrutura (CASTILHO, 2019).

Ao realizar a essência de seu trabalho, que é atuar no desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio dos conteúdos científico-culturais, o professor acaba tendo de lidar também com problemas de moradia, alimentação, saúde, transporte etc. pelos quais passam seus alunos. Nessa complexa realidade, o trabalho é feito sem um espaço/tempo voltado para a reflexão teórica/crítica sobre os alunos, conteúdos, o ensino e a escola como um todo. Quando essa reflexão é feita, ocorre de modo solitário.

A estrutura espaçotemporal da escola forma hábitos e atitudes nos professores. A formação docente se dá continuamente, posto que ao longo do exercício do trabalho os professores transformam, ressignificam e constroem saberes. O início da profissão, segundo Garcia (2002), é o período em que os professores formam o modo como irão trabalhar ao longo da carreira, em cujo processo contribuem tanto os fatores maturacionais do indivíduo quanto as interações entre as características pessoais e a estimulação do meio. Assim, o professor, dentro de seus limites institucionais, também interfere no modo de organização da escola.

Esse conjunto de problemas repercute no pensamento do professor em relação à Geografia escolar, pois a base social da docência não tem apresentado estímulos para que o professor invista em sua profissão. Contudo, esse é apenas um elemento da explicação, uma vez que é preciso considerar ainda a influência da teoria do conhecimento escolar, o que será abordado a seguir.

Contexto teórico da atuação docente na elaboração da Geografia escolar: da aplicação à autoria

A atuação docente na elaboração da Geografia escolar é analisada no contexto de propostas de conhecimento escolar tendo como referência a relação pensamento-ação docente na produção desse conhecimento de modo articulado à concepção de currículo. Argumenta-se que a dicotomia de tal relação acarreta a fragilidade epistemológica do professor, a exemplo da teoria da transposição didática; já a integração promove a autonomia docente, como no caso das propostas do grupo IRES (*Investigación e Renovación Escolar*) e teórico-crítica para o ensino de Geografia.

Separação entre pensamento e ação: a proposta da transposição didática

A separação entre pensamento e ação na elaboração do conhecimento escolar tem como base de sustentação a perspectiva curricular tradicional. Assim, as atividades de criar intelectualmente e de aplicar na prática são separadas, questão que envolve também a separação dos tipos de conhecimento e de profissões: planejadores do currículo, autores de livro didático, professores e avaliadores externos. Gimeno Sacristán (2008) argumenta que essa concepção tradicional pauta-se na localização histórica dos professores no sistema social e escolar, como funcionários públicos ou privados contratados mais para exercer uma função (traduzir e aplicar o currículo elaborado por

outros: livros didáticos, materiais curriculares e regulações sobre o currículo) e menos para criá-la (planejá-la, concebê-la).

Em relação às teorias do conhecimento escolar, a teoria da transposição didática legitima esse sistema, na medida em que mantém em suas proposições a divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam na produção do conhecimento escolar.

A transposição didática refere-se ao processo de passagem do conhecimento científico ao conhecimento escolar, que é realizado em dois momentos e por sujeitos diferentes. Em um primeiro momento, na esfera *lato sensu*, ocorre a definição do saber a ser ensinado por meio do saber acadêmico, quando atuam os especialistas da didática e os elaboradores do currículo e de livro didático. No segundo e último momento, na esfera *stricto sensu*, o saber a ser ensinado é reelaborado em saber ensinado, cuja ação é realizada pelos professores que elaboram possíveis versões do saber ensinado. Para compreender esse processo é importante conhecer a classificação apresentada por Chevallard (1995) aos tipos de saberes envolvidos na transposição didática.

O saber é classificado tendo como base sua gênese e os sujeitos atuantes em sua construção: (1) saber sábio – refere-se aos conhecimentos elaborados, por intermédio de pesquisa pautada em métodos de investigação científica, na esfera acadêmica ou científica; (2) saber a ser ensinado – diz respeito aos conhecimentos presentes nos currículos escolares e nos livros didáticos. Tais conhecimentos são elaborados via pesquisa, baseada em métodos de ensino, por pessoas que, valendo-se do saber, elegem o quê e como os conhecimentos derivados desse saber deverão ser ensinados na escola; (3) saber ensinado – é o conhecimento que professores e alunos constroem em sala de aula. O saber ensinado é elaborado via método de ensino adotado pelo professor, na confluência dos saberes a serem ensinados e saberes cotidianos de professores e alunos, no processo de ensino que envolve o saber, o professor e os alunos (CHEVALLARD, 1995).

O professor da escola, nessa perspectiva de transposição didática, atua apenas em um dos níveis de elaboração do conhecimento escolar, conforme explica Chevallard (1995, p. 20):

Preparar uma lição sobre logaritmo envolve, então, fazer a transposição didática da noção de logaritmo. Sem dúvida, preparar uma lição é sim um trabalho com a transposição didática (ou melhor, na transposição didática); mas não é fazer a transposição didática. Quando o professor escreve a variante local do texto do saber que ele chama de seu curso, ou para preparar seu curso (quer dizer, para realizar o texto do saber, conforme suas próprias palavras), já faz tempo que a transposição didática iniciou.

O autor argumenta que o conceito de transposição didática possibilita a distinção entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado até então velada, pois nem sempre há uma correspondência direta entre esses dois saberes. O conceito, segundo Chevallard (1995), põe em perigo a legitimação do ensino que requer que o saber a ser ensinado seja de fato ensinado.

Acredita-se que é exatamente nessa não correspondência direta entre o saber a ser ensinado e o saber ensinado que é possível identificar o papel decisivo do professor no processo de construção do conhecimento escolar, pois são os critérios estabelecidos pelo professor que vão indicar quais conhecimentos serão de fato ensinados na escola.

Nesse contexto, é possível estabelecer uma das primeiras críticas ao conceito de transposição didática: a de que é um conceito que atua não no sentido da construção de um conhecimento escolar com vistas à transformação social, mas um conceito que pretende manter as estruturas sociais dominantes na organização do ensino e da sociedade. Isto é, o conceito elucida que a atuação do professor se dá ao final do processo de transposição didática sem nenhuma participação nas outras esferas, de modo que o seu único papel seria a transmissão do conhecimento construído por outros. Contudo, como o professor é o sujeito que decide os rumos da ação no efetivo ensino do conhecimento escolar na sala de aula, as suas concepções, critérios e metodologias sobre o ensino deveriam ser considerados em todos os níveis de elaboração do conhecimento escolar, e não somente no último.

O papel atribuído ao professor no processo de transposição didática, de acordo com Leite (2004), é um dos pontos da crítica recorrente à proposta de Chevallard. Todavia, a principal crítica a essa teoria refere-se à supervalorização do conhecimento científico em detrimento de outros. Nessa mesma linha, García Pérez (2001) argumenta que se trata de conceito que apresenta uma posição intelectualista, reducionista e academicista sobre o conhecimento escolar, pois não questiona o caráter superior e objetivo do conhecimento científico como principal e única referência do conhecimento escolar. Argumenta ainda que Chevallard é tecnicista, pois ao acreditar firmemente na técnica de conversão do conhecimento científico em escolar não considera as perspectivas sócio-históricas e ideológicas nesse processo. Em relação à Geografia, Lestegás (2012) é enfático: a teoria da transposição didática não tem validade, pois além de a Geografia estar fundamentada em diversos paradigmas científicos a sua versão escolar, não é constituída exclusivamente de conhecimentos científicos.

Diante do entendimento do currículo como um campo de disputas e de relação de poderes, no contexto da acepção de Lopes e Macedo (2011), em que o poder é difuso

e sua centralidade é provisória, destaca-se que a prática docente também desponta como um centro decisório e de produção de sentidos no currículo e na elaboração do conhecimento escolar. Sob esse parâmetro interpretativo, reconhece-se que, ainda que seja um forte centro de poder, o currículo oficial não controla tudo e surgem as contrarrazões e outras interpretações dentro desse marco tradicional de poder. Straforini (2011, 2012) apresenta os sentidos críticos e produtivos do professor da educação básica na interpretação e no trabalho com o currículo oficial, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para além dos limites de sua racionalidade controladora, resgatando, desse modo, a autoria docente nesse processo.

Nesse sentido, surgem também outras leituras e propostas de organização curricular em que a atuação mais efetiva do professor na elaboração do conhecimento escolar é um dos pontos planejados previamente, e não apenas que emerge como uma ação na contra racionalidade da lógica instituída. Apresentam-se a seguir propostas do conhecimento escolar que atribuem um papel de sujeito pensante ao professor.

Articulação pensamento e ação: propostas do IRES e teórico-crítica para o ensino de Geografia

A defesa da articulação entre pensamento e ação docente na elaboração do conhecimento escolar surge como uma crítica à hegemonia do currículo tradicional. De sua parte, Gimeno Sacristán (2008) propõe que a elaboração curricular abandone os grandes projetos e passe a ser feita em colaboração com os professores na escola. Nessa proposta, a construção do currículo ocorre em um conjunto de âmbitos de decisão que guardam entre si relações de interdependência, a saber: o político, os autores de material didático, a escola e o professor. O autor reconhece que, apesar da tradição e das regulações legais do currículo, a distribuição de poder em sua elaboração pode ser mudada, desde que se considere que cada âmbito tem o seu papel. Por conseguinte, a reflexão e a deliberação sobre as orientações teórico-metodológicas na organização do trabalho docente cabem aos professores e à formação de professores. Os professores é que são os sujeitos responsáveis pela decisão e autoria de seu trabalho, organizando-se em grupo e tendo a escola como um lugar de desenvolvimento profissional.

Esse segundo cenário representa a possibilidade de mudança no sistema escolar como um todo e, especialmente, na atuação do professor nesse sistema, passando de um sujeito aplicador do currículo para um sujeito autor, que pensa/concebe e realiza o currículo. Trata-se de um cenário que, longe de ser a regra, se apresenta como a exceção

em casos isolados de algumas escolas e secretarias de ensino no Brasil e no mundo. Em relação às teorias do conhecimento escolar, a proposta do projeto IRES – Investigación y Renovación Escolar – e a proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia são exemplos de compreensões que contribuem para essa defesa.

Proposta do projeto IRES

O projeto IRES propõe o desenvolvimento do conhecimento de alunos e de professores mediante o modelo didático de investigação na escola, cujas bases teóricas são a complexidade, o construtivismo e a teoria crítica.⁴ O modelo se constitui como uma teoria prática que visa abolir a separação epistemológica entre ciência, ideologia e cotidiano por meio do uso da investigação organizada em duas vertentes: uma voltada para a educação básica via projeto “Investigando Nuestro Mundo” e outra para a formação e o desenvolvimento dos professores via projeto “Investigando Nuestra Práctica”. Na base desses dois projetos de investigação estão as concepções de conhecimento escolar desejável e de conhecimento profissional desejável. O IRES trabalha com a concepção de conhecimento desejável, pelo fato de pretender superar o modelo tradicional e realizar uma transformação do ensino.

O conhecimento escolar, segundo García Pérez (2000), se desenvolve na sala de aula com base na interação entre o conhecimento socialmente organizado e o conhecimento cotidiano, conforme a interpretação e expressão do professor. Para o autor, o conhecimento escolar se apresenta em duas modalidades. A primeira é o “conhecimento escolar de fato”, que diz respeito aos conteúdos tratados na sala de aula, aqueles presentes nos livros didáticos e no discurso dos professores, bem como na interação professor-aluno. A segunda é “conhecimento escolar desejável”, que se apresenta como uma meta a ser alcançada.

Para a construção do “conhecimento escolar desejável”, García (1998) destaca a confluência de quatro fontes de conhecimentos: o conhecimento metadisciplinar (o método), o conhecimento socialmente organizado (científico, tecnológico, jornalístico etc.), a problemática socioambiental e o conhecimento cotidiano (presente no meio social e nas ideias dos alunos). Essas fontes de conhecimentos, longe de serem organizadas de modo hierárquico no qual um conhecimento sobrepõe-se ou se apresenta

⁴ O IRES é um projeto curricular cujas bases iniciais foram elaboradas e publicadas no início da década de 1990 na Escuela de Magisterio da Universidad de Sevilla, Espanha, no contexto do grupo Investigación en la Escuela, que é constituído por professores da universidade e da escola (GARCÍA PÉREZ; PORLÁN ARIZA, 2000; GARCÍA PÉREZ, 2000).

como superior ao outro, promovendo a dicotomia entre pensamento cotidiano simples e um pensamento especializado complexo, são consideradas em conjunto na construção do conhecimento escolar, por meio da abordagem investigativa de problemas socioambientais relevantes.

Os problemas socioambientais relevantes como a globalização, a urbanização, a informação e o pensamento único são demandas do mundo atual para as quais a escola e o ensino das ciências sociais devem apresentar uma resposta e um posicionamento significativo (GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008). Logo, a proposta do IRES é que o conhecimento escolar desejável se organize, seja elaborado, em torno desses problemas, tendo como base a investigação como um princípio didático (GARCÍA PÉREZ, 2001).

A justificativa dessa proposta, para García Pérez (2011), é a de considerar as teorias de base do modelo didático de investigação escolar como: a perspectiva complexa e sistêmica, ao conceber os problemas como uma abordagem mais aberta e cheia de possibilidades do conhecimento; a perspectiva construtivista, ao conceber o ensino por meio de problemas – trata-se de uma abordagem coerente com a problematização do conhecimento e de sua construção interativa; e a perspectiva social crítica, ao conceber que são os problemas socioambientais que devem ser objeto do ensino e não os conhecimentos resultantes das tradições disciplinares, uma vez que esses devem estar a serviço do tratamento dos problemas.

A realização do conhecimento escolar na perspectiva do projeto de investigação de problemas socioambientais na escola requer a consideração dos seguintes aspectos: a relevância do problema do ponto de vista socioambiental; a possibilidade de ser trabalhado pelos alunos (ser tomado como um problema pelo aluno); e o tipo de abordagem científica cabível. Trata-se, portanto, de definir o objeto de estudo como um problema de caráter social; de identificar o tratamento que as ciências sociais têm atribuído a ele e considerar as ideias dos alunos em relação ao problema. A expectativa com esse ensino é formar o cidadão, não na perspectiva de cidadania que evoca a educação cívica nos limites de cada nação, mas a cidadania na perspectiva planetária (GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008).

Portanto, o conhecimento escolar é concebido no IRES como um processo dinâmico de construção de conhecimento no ensino por meio da abordagem investigativa de problemas socioambientais relevantes, tendo como referência o manejo de quatro fontes de conhecimento: o metadisciplinar, o socialmente organizado, a problemática socioambiental e o cotidiano. Nesse processo, o professor é o sujeito

responsável pela elaboração do conhecimento escolar, que lida com o conhecimento desde suas dimensões teórico-científicas mais gerais que envolvem o método e a epistemologia até as dimensões da prática social do conhecimento cotidiano dos alunos. Para que o professor consiga desenvolver essa tarefa, o IRES propõe que a formação docente seja estruturada também sob o princípio didático da investigação.

Proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia

A proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia refere-se às formulações de Cavalcanti (2006, 2008, 2012) sobre a Geografia escolar. O conhecimento escolar é analisado por essa autora no âmbito da Didática da Geografia, tendo como referência o papel desse conhecimento na formação e na prática docente com vistas ao desenvolvimento de um modo de pensar geográfico pelos alunos que os possibilite analisar a realidade do ponto de vista da espacialidade.

Em sua análise sobre a Geografia escolar, Cavalcanti (2008) refuta a ideia de que esse conhecimento resulte exclusivamente da Geografia acadêmica estruturada segundo critérios psicológicos e didáticos e o defende como o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, veiculado e trabalhado em sala de aula. Assim, a autora entende a Geografia escolar não como um conhecimento dado, mas como um conhecimento em construção: “[...] a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente” (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

Na construção dessa Geografia a autora considera a participação de vários sujeitos, bem como de várias fontes de conhecimento. Os sujeitos envolvidos são: os estudiosos que se dedicam a sistematizar, teoricamente, os saberes; os elaboradores de propostas e diretrizes curriculares; os autores de livros didáticos; e os professores que preparam didaticamente o curso e a aula. As fontes de conhecimento de modo articulado com os sujeitos envolvem os conhecimentos acadêmicos, as práticas escolares, as diretrizes curriculares e os livros didáticos, além das concepções pessoais dos professores resultantes de sua experiência com a Geografia e a prática escolar (CAVALCANTI, 2006). A primeira observação dessa composição de sujeitos e fontes de conhecimento apresentados pela autora pode levar a uma impressão de proximidade com a proposta de Chevallard. Todavia, o encaminhamento da proposta de Cavalcanti é distinto, pois nele o professor e a escola são os protagonistas na elaboração da Geografia escolar:

A geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito, concorrem a geografia acadêmica, a geografia didatizada e a geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, por meio do conhecimento que constroem sobre geografia escolar. Esse conhecimento é extremamente significativo na concepção de que conteúdos da matéria ensinar. (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

A Geografia escolar, segundo a autora, não é o conhecimento indicado para ser ensinado pela didática da Geografia, currículos e livros didáticos, mas sim o conhecimento efetivamente ensinado pelo professor em sala de aula, tendo como base sua elaboração conceitual da Geografia em suas dimensões acadêmica, didática e da tradição prática na escola.

Para esse processo de elaboração conceitual da Geografia escolar pelo professor concorrem vários tipos de conhecimentos, conforme indica Cavalcanti (2006): a experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo; experiências anteriores com o ensino desse conteúdo; conhecimentos científicos sobre esse conteúdo construídos em sua formação inicial e contínua; conhecimento de livros e outros materiais de indicação de conteúdos; conhecimento de experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; conhecimento de uma estrutura de funcionamento e de metodologias de trabalho com os conteúdos de ensino na escola em que trabalha.

Notam-se, na teoria de Cavalcanti, elementos indicativos da necessidade de o professor elaborar um pensamento conceitual em relação à Geografia escolar quando ela argumenta que, em última instância, o professor é o responsável pela composição desse conhecimento e quando ela refuta o ensino empirista em defesa do ensino voltado para a formação do raciocínio espacial. Dessa forma, se por um lado a proposta de Cavalcanti entende que o professor é o sujeito responsável final pela elaboração da Geografia escolar, por outro a proposta esclarece que essa elaboração não é totalmente livre, uma vez que deve pautar-se em critérios que levem à formação do pensamento espacial pelo aluno.

A proposta de Cavalcanti (2012) é que a Geografia escolar ensinada supere o empirismo pautado no ensino de objetos, coisas, fatos e acontecimentos em si, voltando o ensino para a abordagem dos processos e dos modos de análise da ciência. O argumento central é que a aprendizagem de um conteúdo tem a função de contribuir para o desenvolvimento de processos mentais ligados a esses conteúdos, pois a Geografia escolar é uma leitura da realidade e não um “amontoado de conteúdos”.

A defesa da autora é que essa leitura da realidade pela Geografia escolar pautese no método dialético, no qual o professor inicia o ensino com a observação, segue com

a problematização, passa pela constatação e descrição de um objeto empírico para buscar as abstrações desse objeto, bem como as generalizações conceituais sobre ele, como um concreto pensado articulado teoricamente. O uso dessa metodologia é feito de modo detalhado no estudo da metrópole em Cavalcanti (2014), tendo como referência três momentos da atividade de ensino: problematizar, sistematizar e sintetizar.

Dessa maneira a Geografia escolar é concebida como um processo dinâmico de construção de conhecimento no ensino mediante a abordagem de temas, conceitos e conteúdos em torno de um eixo significativo que leve à formação do pensamento espacial na perspectiva geográfica, isto é, um raciocínio geográfico, um modo de pensar conceitualmente o mundo por meio da Geografia.

Para a realização desse ensino crítico, a autora indica que os professores considerem no processo de seleção dos conteúdos: as concepções teórico-metodológicas da Geografia, os objetivos da Geografia na escola, as finalidades desses conteúdos e o modo como o aluno aprende.

Em tal contexto, embora diferentes sujeitos contribuam para a elaboração da Geografia escolar em suas dimensões didática e curricular, é o professor quem concretiza esse conhecimento na sala de aula, sendo o responsável direto por sua elaboração. O professor lida com o conhecimento geográfico desde suas dimensões teórico-científicas até a sua dimensão cotidiana presente na prática social dos alunos. Para que o docente consiga desenvolver essa tarefa, Cavalcanti (2006) propõe que sua formação nas dimensões acadêmica e escolar faça a problematização da Geografia escolar e a tome como um eixo transversal da formação.

Neste tópico, evidenciou-se que, por um lado, há concepções de conhecimento escolar que reduzem a atuação docente no ensino ao trabalho com os conteúdos que são indicados para serem ensinados, ou seja, a posição do professor nesse processo é a de aplicador, na qual pensamento e ação são separados. Por outro lado, que há concepções que tratam o professor como autor do ensino que realiza, como sujeito responsável pela reflexão e proposição do conteúdo ensinado desde a perspectiva dos fundamentos teórico-científicos, passando por sua dimensão didática até chegar ao conhecimento cotidiano dos alunos, ou seja, a posição do professor nesse processo é de autor/criador do conhecimento escolar, na qual pensamento e ação estão articulados.

Nessa perspectiva, apesar de a primeira concepção ser a que encontra terreno mais fértil nas atuais condições sociais postas à profissão e ao trabalho docente na atualidade, a segunda concepção também é possível de ser realizada, e com certeza ocorre no interior de muitas salas de aulas, mesmo no contexto adverso que se tem.

Considerações finais

Buscou-se no texto tratar sobre a problemática da atuação do professor na construção da Geografia escolar. Valendo-se de resultados de pesquisa foi evidenciado que os docentes apresentam fragilidades epistemológicas no processo de compreensão e operacionalização de conceitos geográficos bem como no desenvolvimento didático da prática de ensino. Para tal problemática foi elucidado que uma das causas é o próprio contexto social da profissão, que não motiva o ingresso e a permanência do sujeitos nesse trabalho, tampouco o investimento financeiro e intelectual na formação e aprimoramento profissional. Tanto é que muitos professores quando vão falar de sua trajetória na carreira referem-se a ela como um ato de resistência e de militância, pautando-se em uma motivação centrada nos nobres valores da educação para as causas sociais. Isto é, motivos que não se centram no prestígio social e econômico da profissão docente. Contribuem para a compreensão dessa problemática as formulações de Vygotski (2000) sobre funções psíquicas superiores (FPS) e formação de conceitos, mediante as quais é possível entender que o processo de formação dos conceitos científicos, que dão base ao trabalho do professor, não é espontâneo, pois requer aprendizagem em contexto formal e é marcado pelas condições do meio social.

As formulações teóricas adotadas para a compreensão e operacionalização com o conhecimento escolar também foram entendidas como uma possível causa para as fragilidades epistemológicas dos docentes, pois as teorias que concebem a posição do professor como aplicador de conteúdos, no processo de construção desse conhecimento, também não incentivam o desenvolvimento de pensamento e de ação críticos e autorais pelos docentes. Além disso, as teorias que concebem o professor como sujeito da construção do conhecimento escolar têm alto potencial para a superação de tais fragilidades epistemológicas, pois esse professor tem domínio dos conteúdos e dos processos didáticos ligados a estes.

Na área da Geografia, o conhecimento escolar pode ser entendido pela expressão Geografia escolar, que é na verdade o conteúdo do ensino, compreendido conforme a proposição de Davidov (1988). Para o autor, o conteúdo é o conhecimento teórico (que é também pensamento teórico), mediante o qual se estruturam os métodos/procedimentos de ensino. Assim, a metodologia de ensino da disciplina deriva dos conteúdos, e seu foco é promover o desenvolvimento integral do aluno, levando-o a

pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina.

Diante do exposto, acredita-se que, ao ser concedida como um conceito estruturante do pensamento e do trabalho do professor, a Geografia escolar contribui e muito no processo de desenvolvimento da autoria e autonomia do professor em relação aos conhecimentos que ensina. Ao longo do texto, é possível verificar que a diversidade de concepções de conhecimento escolar leva também à diversidade de concepções de Geografia escolar, sendo umas mais críticas do que outras. Nesse sentido, o professor no seu processo de construção pessoal do conceito científico de Geografia escolar irá adotar uma concepção que lhe pareça mais significativa ou irá elaborar uma composição própria de elementos significativos das várias concepções às quais teve acesso. Ao ter consciência de sua concepção de conhecimento escolar/Geografia escolar, o professor irá operar com autonomia na elaboração desse conhecimento.

Ao tomar como referência por exemplo a concepção defendida por Cavalcanti, o professor irá saber que no processo de estruturação de um conteúdo escolar alguns elementos devem ser considerados, tais como: as concepções teórico-metodológicas da Geografia, os objetivos da Geografia na escola, as finalidades desses conteúdos e o modo como o aluno aprende. Isto é, irá operar com a Geografia em suas dimensões acadêmica, didática e da tradição prática na escola. No caso da proposta do IRES, o foco do professor seria abordar os conteúdos tendo como referência o princípio da investigação e algumas fontes de conhecimentos: o metadisciplinar, o socialmente organizado, a problemática socioambiental e o conhecimento cotidiano.

A relevância de adotar a Geografia escolar com um conceito do pensamento do professor faz muito sentido para a atual discussão da Didática da Geografia em relação ao pensamento espacial e geográfico (GONZÁLEZ, 2015; CASTELLAR; JULIASZ, 2017; CAVALCANTI, 2019), pois o desenvolvimento de tais concepções não resulta da simples transmissão de informações e conteúdos isolados presentes no textos escolares, de modo que a concepção de conhecimento escolar na qual o professor é o aplicador não faz nenhum sentido. O desenvolvimento de um modo de pensar geográfico pelos alunos requer um alto nível de construção de atividades didáticas pelos professores, para a quais é de suma importância uma clareza conceitual sobre uma concepção crítica de Geografia escolar.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: **Anais do 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife, 2006.

_____. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Ensino de Geografia e Metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

_____. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações. In: **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 160-178, 2017. Edição Especial. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779>>. Acesso em: maio de 2019.

CASTILHO, Denis. Escola sem partido: do controle à espoliação. In: **Boletim Goiano de Geografia**, v. 39, p. 1-24, 2019.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **O ensino de geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico**: elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG. Goiânia. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1995.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ELER, Guilherme. Brasil cai para lanterna em *ranking* de “Valorização do Professor”. In: **Super Interessante**, 8 nov. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/sociedade/brasil-cai-para-lanterna-em-ranking-de-valorizacao-do-professor/>>. Acesso em: maio de 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. In: **Education Policy Análisis Archives**, v. 10, n. 35, 2002.

GARCÍA, Jose Eduardo. **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla: Díada, 1998.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; PORLÁN ARIZA, Rafael. El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). In: **Biblio 3W** – Revista Bibliográfica de Geografía e Ciencias Sociales, Barcelona, n. 205, 2000.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. In: **Scripta Nova** – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, n. 64, 2000.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. In: MAINER, Juan (Coord.). **Discursos y prácticas para una didáctica crítica**: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Sevilla: Díada, 2001. p. 119-139.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; DE ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? In: **Scripta Nova**: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, n. 270, 2008.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. In: **Anekumene**: Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación, v. 1, n. 2, p. 6-21, 2011.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. Diseño del currículum, diseño de la enseñanza: el papel de los profesores. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. 12. ed. Madrid: Morata, 2008.

GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico através del aprendizaje activo con tecnologías de lá información geográfica. In: **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.7-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/668>>. Acesso em: nov. 2019.

JORNAL UFG. Goiânia: UFG, ano 7, n. 51, abr. 2012.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

LESTEGÁS, Francisco Rodrigues. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaíne Batista (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. Estágio Supervisionado e práticas curriculares: uma leitura dos cursos de formação de professores de Geografia das Universidades Católica, Estadual e Federal de Goiás. In: CAVALCANTI, Lana Souza (Org.). **Temas geográficos**. Goiânia: IESA/UFG, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. A Cartografia na formação do professor de Geografia: análise da rede pública municipal de Goiânia. In: MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: Vieira, 2010.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **A consciência e a mediação**: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de Geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Educação geográfica escolar**: conteúdos e referências docentes. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Vanilton Camilo. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial do professor**. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Oliveira, K.A.T.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos participantes. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de (Org.). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Dis, 2000.

Recebido em 25 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 20 de novembro de 2019.