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

GEOGRAFIA ESCOLAR, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, AUTONOMIA DOCENTE E QUESTÃO CONCEITUAL: tecendo ligações

Edimar Eder Batista
edimarbat@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professor do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria da Educação e do Esporte do estado do Paraná.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7806-873X

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões teóricas acerca do ensino de Geografia na educação básica, no intuito de problematizar a Geografia escolar enquanto leitura espacial de mundo. Entende-se que sua constituição requer que a atuação do professor e dos alunos, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorra segundo as perspectivas da educação geográfica, cuja efetivação atrela-se à construção de discursos e de um vocabulário geográficos possíveis somente via apropriação conceitual. Identificou-se a autonomia docente como o meio, o elemento propiciador das possíveis ligações tecidas entre Geografia escolar, educação geográfica e questão conceitual, e propôs-se um desenho para tal tessitura. Espera-se que este texto contribua para a atuação docente geográfica autônoma e autoral e para a assunção do professor de Geografia enquanto sujeito epistêmico.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia escolar, Atuação docente, Professor, Autonomia docente, Conceitos.

SCHOOL GEOGRAPHY, GEOGRAPHIC EDUCATION, TEACHING AUTONOMY AND CONCEPTUAL ISSUE: making connections

ABSTRACT

This article presents some theoretical reflections about the teaching of Geography in basic education, in order to discuss school Geography as a spatial reading of the world. It is understood that its constitution requires that the performance of the teacher and the students, in the teaching and learning processes, take place according to the perspectives of geographic education, whose implementation is linked to the construction of speeches and some geographical vocabulary possible only via conceptual appropriation. Teaching autonomy was identified as the means, the element that facilitates the potential connections made between school geography, geographic education and conceptual issues, and a design was proposed for such organization. It is expected that this text will contribute to an autonomous and authorial geographical teaching performance and to the assumption of the Geography teacher as an epistemic subject.

KEYWORDS

School geography, Teaching performance, Teacher, Teaching autonomy, Concepts.

Introdução

A Geografia da universidade, do ensino superior, é distinta da Geografia da escola, da educação básica. O que as distingue? Se atribuirmos à primeira o *status* de conhecimento científico e institucionalizado, quais as implicações disso para a segunda? Quais as relações entre o conhecimento científico geográfico e o conhecimento escolar geográfico? Como definir ou delimitar a Geografia da educação básica? Tais questionamentos são pertinentes a algumas das ideias e proposições apresentadas neste texto, que pretende discorrer acerca das possíveis relações e ligações entre Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e a abordagem conceitual geográfica na educação básica, no âmbito da atuação do professor.

A noção de Geografia escolar possibilita a interpretação dessa área do conhecimento em suas especificidades no âmbito da educação básica. Concebendo-a enquanto uma leitura espacial de mundo, entende-se que sua constituição como tal requer que a atuação do professor e dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem ocorra segundo as perspectivas da educação geográfica, compreendida como viabilizadora de formas de pensar espaciais possíveis via construção conceitual oriunda de atuação profissional caracterizada pela autonomia do professor.

Este artigo consiste numa reelaboração de parte do texto da tese de doutorado do autor[1]. Seu foco é construir considerações teóricas que fundamentem a constatação – resultante dessa pesquisa – de que a autonomia docente possibilita a articulação entre Geografia escolar, educação geográfica e questão conceitual, no âmbito da atuação ou do trabalho do professor. Tal postura tem como objetivo contribuir para que a Geografia escolar possa se constituir em uma forma de leitura espacial de mundo, tanto para alunos quanto para professores.

O texto está organizado em três partes. A primeira contempla a Geografia escolar enquanto leitura espacial de mundo, a segunda discorre sobre a atuação docente e a educação geográfica, e a última aborda a autonomia intelectual docente e discente e a questão conceitual.

Geografia escolar e leitura espacial de mundo

Conhecimentos ou saberes geográficos acerca da percepção e interpretação espaciais estão presentes no cotidiano das pessoas em razão de elas habitarem, transformarem e organizarem o espaço geográfico. A ciência geográfica surge na Europa, quando essas interpretações passam a ser objeto de reflexões e problematizações mais metódicas, amparadas numa racionalidade rigorosa e sistematizada, proveniente da institucionalização da ciência moderna. Nesta, a observação e a descrição dos arranjos espaciais buscam padronizar-se, permitindo o surgimento de procedimentos interpretativos mais complexos, à luz dos conhecimentos teórico-conceituais e metodológicos desenvolvidos. Ademais, a escolarização formal procura aliar o conhecimento mais sensível e perceptivo das pessoas ao conhecimento mais conceitual e abstrato da ciência.

Refletindo sobre a multiplicidade do pensamento geográfico, Moreira (2012) propõe a existência de três geografias: a real, do entorno empírico; a teórico-conceitual, dos discursos; e a acadêmica, das instituições de ensino e pesquisa. Nesse arranjo, a segunda é responsável pelo estabelecimento do diálogo entre as outras duas. Enquanto estruturações específicas, distintas, mas que têm como referência principal a ciência geográfica, Cavalcanti (2016) também aponta a existência de três Geografias: a geografia cotidiana, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Infere-se das interpretações

[1] BATISTA, E.E. **Saberes profissionais do professor de Geografia**: expressividade e mobilização conceitual. Tese (Doutorado em Geografia). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2020. 264 f.

desses autores que a Geografia construída e/ou ensinada na educação básica se situa entre a geografia real, empírica ou cotidiana dos alunos, e a Geografia científica e acadêmica, buscando traduzi-las por meio de um discurso e de um vocabulário geográficos que ampliem os conhecimentos ou saberes dos estudantes rumo à generalização e à abstração inerentes ao conhecimento científico.

Dessa forma, compreende-se que a Geografia problematizada, construída ou ensinada na educação básica é distinta da Geografia científica. De um lado, está a Geografia acadêmica ou científica, de outro, a Geografia escolar. Elas são correlatas e interdependentes, mas não possuem uma correspondência direta.

A Geografia escolar não pode ser concebida como uma simplificação da Geografia acadêmica para a educação básica, ela possui características próprias que, embora não signifiquem uma cisão com a Geografia acadêmica, tampouco representam simples subordinação em relação a ela. A Geografia escolar constitui uma construção própria do professor dessa área do saber a partir da ressignificação de seus conhecimentos teórico-científicos e do contato com a Geografia escolar já existente, enquanto concepção social presente na escola e no pensar-agir dos professores mais experientes (CAVALCANTI, 2012).

As referências da Geografia escolar, segundo Cavalcanti (2012) são as seguintes:

- os conhecimentos geográficos acadêmicos, Geografia acadêmica e didática da geografia;
- a própria geografia escolar já construída nas escolas e na tradição escolar, geralmente por professores experientes, num movimento autônomo dos processos e das práticas escolares;
- as próprias concepções dos professores, resultantes de sua experiência escolar;
- as indicações oficiais formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos.

A partir da articulação desses referenciais, cada professor constitui uma síntese de saberes, denominada "conhecimento da geografia escolar", que representa o fundamento teórico para a formação de seu trabalho docente (CAVALCANTI, 2012). Assim, a compreensão do professor como um dos realizadores da Geografia escolar está diretamente relacionada à sua assunção como sujeito autônomo e crítico no tocante à construção de seus conhecimentos, isto é, enquanto sujeito epistêmico. Nesse sentido, Oliveira (2015) defende que, ao se apropriar de um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar para conceber e realizar a prática de ensino, o professor desenvolve

uma autonomia/autoria em relação ao seu trabalho. Em outras palavras, pensar teórico-conceitualmente a Geografia escolar permite a autoria da prática docente.

Amparada nas proposições teórico-metodológicas de Vigotski, a Geografia escolar é concebida por Oliveira (2015) como uma ferramenta, como um signo e como um conceito do pensamento docente, na medida em que, respectivamente: 1) constitui-se como um instrumento do trabalho docente destinado a modificar a estrutura cognitiva do sujeito aluno por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico; 2) seu foco é influir na cognição e na conduta do professor e também na conduta de outros sujeitos, como os alunos; 3) via pensamento conceitual e emprego do signo na intenção de controlar a cognição – enquanto ato de conhecer – e resolver problemas, pode ser concebida como um conceito do pensamento docente.

As concepções de Cavalcanti (2012) e Oliveira (2015) permitem compreender a Geografia escolar como uma construção coletiva dos professores, advinda do conhecimento teórico-metodológico e conceitual da ciência geográfica e de uma cultura escolar compartilhada entre os docentes de Geografia, mas também como uma construção individual dos professores. Esta é oriunda de sua singular apropriação teórico-metodológica, conceitual e científica de sua formação inicial e contínua, bem como do aprender a ser professor, que se constrói com o acúmulo de experiências procedentes da atuação docente e do contato com a cultura escolar e com outros professores, notadamente os mais experientes, em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, no decorrer da investigação da qual este texto é fruto, constatou-se que a construção da Geografia escolar pelo professor possui relação direta com sua autonomia docente, no âmbito da sua atuação profissional.

Diante disso, considera-se que há dois momentos da construção da Geografia escolar pelo professor, que podem ser denominados de "**apropriação**" e "**contribuição**". No primeiro, o professor busca conciliar e ressignificar sua formação acadêmica com as primeiras impressões da atuação profissional e do contato com a cultura escolar, já experienciada por ele na posição de aluno, mas agora experienciada na posição de professor. Trata-se, portanto, de uma apropriação. No segundo momento, o professor, já experiente na profissão, com o decorrer de sua atuação vai construindo o seu "eu profissional", o seu jeito ou a sua forma de ensinar, de ser professor, e, ao interagir com outros professores e alunos, passa a contribuir para a construção da Geografia escolar enquanto cultura da escola. Trata-se, assim, de uma contribuição. O exercício da autonomia docente e a consciência do professor em relação a ela ao longo de sua formação e atuação profissional possuem estreita relação com a percepção docente

acerca desses dois momentos da construção da Geografia escolar: apropriação e contribuição. Desse modo, autonomia pequena ou nula pode resultar em "apropriação" passiva, ao passo que a "contribuição" efetiva para a Geografia escolar é inconciliável com uma autonomia docente parcial. Os professores participantes da pesquisa do qual este texto resulta possuem mais de quinze anos de atuação profissional, tempo de experiência que os credencia a vivenciar estes dois momentos da construção da Geografia escolar, conforme as concepções de Huberman (1995).

Nessa concepção de Geografia escolar, o professor experiente exerce sua autonomia e autoria em seu exercício profissional ao articular sua formação acadêmica com a Geografia existente nas escolas em que atua. O resultado desse processo é a construção de uma Geografia escolar própria, que possui tanto traços singulares do professor quanto sociais, compartilhados com a comunidade científica e profissional da qual faz parte.

Neste ponto, cabe perguntar: enquanto conhecimento disciplinar escolar, o que distingue a Geografia das demais áreas do conhecimento? Permeiam as ideias de Cavalcanti (2012) e de Oliveira (2015) a concepção de que a Geografia escolar constitui uma leitura espacial de mundo. Tal compreensão, por sua vez, suscita o questionamento: quais são os objetivos ou as finalidades, isto é, a razão da existência da Geografia escolar? Pensar nessa questão também incita reflexões acerca dos intuitos da educação.

A educação pode ser concebida como funcionalidade ou como valor. A primeira noção, predominante no mundo moderno, é prisioneira da racionalidade econômica e marcada pelo tecnocratismo, possuindo estilo utilitário para a mera profissionalização, tem valor educativo limitado e quebra autonomias, sendo suficiente apenas para aqueles que são competentes em competir; já a educação como valor atua na formação ampla do indivíduo e em sua inserção no universo cultural e de conhecimento humano, como fonte de socialização e de crescimento, pensa a racionalidade econômica – ou seja, a sustentação da vida material – como meio, e não como fim (OLIVA, 2018). Enquanto leitura espacial de mundo, concebe-se que a Geografia escolar se atrela mais à concepção de educação como valor, na qual a apropriação do discurso geográfico requer conhecimento teórico-conceitual.

Diante disso, é válida a questão: como, na escolarização formal, essa leitura espacial de mundo se constitui? Considerando as ideias como representações do real, que, por vezes, confundem-se com o próprio real, prejudicando o alcance dos objetivos educacionais, Moreira (2007) compreende a Geografia e a educação escolar como leituras de mundo que possuem a finalidade de compreender e construir o mundo a

partir das ideias que formam dele, e salienta que é fundamental elucidar que a ideia resulta de nossa relação intelectual com a realidade sensível, o real sensível traduzido como invenção do intelecto através do conceito

Portanto, ao conceituar, as pessoas interpretam suas percepções buscando retirar os fenômenos do plano da singularidade com que as captam, via sentidos, levando-os para o plano da totalidade, da abstração, processo no qual as ideias transformam-se em teorias e contribuem para a inserção no e interpretação do mundo pelos sujeitos (MOREIRA, 2007). "Dizemos que esse quadro de compreensão forma o mundo quando a ele emprestamos um sentido de significação, coisas e relações do mundo passando a ser ontologicamente algo para nós" (MOREIRA, 2007, p. 107).

A abordagem conceitual e a construção de um vocabulário e de um discurso geográficos é que permitem essa leitura de mundo, sob um viés espacial, por parte da Geografia escolar. Contudo, essa construção depende também da criação de sentido no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, por professores e alunos. Considerando que a epistemologia focaliza os conceitos e que a ontologia possui como foco o sentido, epistemologia e ontologia são inseparáveis na educação formal.

Por que essa leitura espacial de mundo é necessária? Quais são os objetivos e as finalidades do conhecimento geográfico e do discurso que possibilitam a sua construção e apropriação para a formação escolar das crianças e adolescentes? Quais são os objetivos da Geografia escolar?

A Geografia é concebida por Moreira (2014, p. 12) como um saber "[...] que hoje se põe entre os que mais problematizam o mundo confuso, mas nitidamente em mudança, em que vivemos". Para problematizar esse mundo, amparados nesse autor, pode-se considerar que a análise da relação homem-meio sob um enfoque espacial constitui a singularidade que diferencia a Geografia das demais áreas do saber.

São objetivos do ensino de Geografia a compreensão do espaço produzido pela sociedade em suas desigualdades e contradições, o entendimento das relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação societária da natureza (OLIVEIRA, 1989). Moura (2010) situa a Geografia como uma disciplina que se institucionalizou graças a seu ensino e concebe-a, na atualidade, como um saber voltado para a compreensão das espacialidades, de natureza interdisciplinar, cuja riqueza e diversidade residem em seu pluralismo epistemológico. Considerando a relevância do entendimento da noção de localização, Foucher (1995, p. 19) supõe que "o objetivo do ensino de geografia seria ensinar aos alunos a responder à dupla pergunta: Onde e por que aí?".

Quatro objetivos ou finalidades para a Geografia escolar, que se interpenetram, podem ser apontados a partir do referencial teórico analisado: 1) promover leituras de mundo a partir do acesso ao conhecimento (VIEIRA, 2004; KATUTA, 2007; KAERCHER, 2015; OLIVA, 2018); 2) estimular o raciocínio espacial por meio do questionamento/análise da espacialidade dos fenômenos (CAVALCANTI, 1993; KAERCHER, 2007); 3) fomentar a generalização e a abstração por meio dos conceitos e categorias geográficos (CAVALCANTI, 1993; KAERCHER, 2007; KATUTA, 2007); 4) capacitar os sujeitos para atuar em sua realidade (CAVALCANTI, 1993; MOUTINHO, 2013).

Além desses quatro objetivos ou finalidades da Geografia escolar, uma característica dessa área do saber/conhecimento e, portanto, de seu ensino, é a abordagem da espacialidade sob o viés do visível e do invisível. Segundo Moreira (2014), o intuito de ver o detalhe no todo e o todo no detalhe constitui a maior característica e potencialidade de riqueza da Geografia. O autor destaca também que, conforme a observação clássica de Pierre George, trata-se de uma ciência do visível que se explica pelo invisível, o que o faz constatar que o olhar geográfico pretende compreender como a aparência do visível e a essência do invisível materializam-se na paisagem.

A compreensão dessa dialética do visível e do invisível no espaço requer que a Geografia escolar se constitua numa leitura espacial de mundo, possível por meio de conceitos e vocabulário geográficos que estruturem discursos e formas de pensar, nos quais:

> **Visível** é o plano perceptivo do arranjo, o desenho configurativo pelo qual a paisagem de imediato se nos apresenta. [...] **Invisível** é o plano do para além do visto e do dito, plano metafísico da estrutura das relações que se manifestam nos padrões formais do visível e que só se alcança com o recurso do pensamento (MOREIRA, 2007, p. 20, grifo nosso).

Assim, é o

> [...] invisível das relações do espaço que dá a formulação teórica do visível da paisagem, é através desse combinado categorial que a Geografia edifica seu corpo de ideias [...] No espaço, a invisibilidade das relações visíveis do arranjo vai então conceitualmente aparecer. Assim, a visibilidade do arranjo espacial da paisagem, o plano da senso-percepção das coisas singulares, ajudadas pela visibilidade das relações do espaço, assim se explicita, clarificando a leitura conceitual-abstrata das singularidades (MOREIRA, 2014, p. 36).

A noção de Geografia enquanto ciência do visível que se explica pelo invisível pode ser relevante para a construção teórico-conceitual de um discurso escolar que possibilite o entendimento da dinamicidade e fluidez espaciais atuais.

Retomando as proposições das três geografias, de Ruy Moreira e Lana Cavalcanti, mencionadas no início deste texto, considera-se que o visível das paisagens e espaços se ancora na percepção, no empírico, no conhecimento geográfico cotidiano dos alunos, ao passo que o desvendamento do invisível dos arranjos e organizações espaciais que se materializam nas estruturas visíveis requer conhecimentos teórico-conceituais mais sistematizados e abstratos, científicos. O conhecimento geográfico escolar procura unir o visível e o invisível, o empírico e o conceitual-abstrato, para permitir que os alunos construam suas interpretações de mundo a partir de um olhar espacial, geográfico.

Há, portanto, no espaço, uma dimensão perceptível pelos sentidos e uma dimensão construída ou internalizada via cognição, via pensamento teórico, abstrato e conceitual. Além disso, pode-se entender que, sob as variadas modalidades de interpretações teórico-metodológicas da ciência geográfica atual, o espaço possui múltiplas concepções. O espaço pode ser considerado, simultaneamente, como resultado concreto de um processo histórico, possuindo, pois, uma dimensão real e física, ou como uma construção simbólica que associa sentidos e ideias (GOMES, 1996). A união dessas faces reais e simbólicas do espaço e das dimensões sensíveis e teórico-conceituais de sua apropriação é propiciada e estimulada pela intermediação do professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem geográfica. A atuação docente constitui, assim, uma forma de compreender a construção da Geografia escolar enquanto leitura espacial de mundo e será analisada a seguir, juntamente com a educação geográfica.

Atuação docente e educação geográfica

A Geografia, enquanto ciência, possui um arcabouço conceitual próprio e conceitos compartilhados com outras ciências. Quando organizados objetivando o ensino-aprendizagem na educação básica, os conhecimentos científicos dessa área do saber compõem a Geografia escolar. Para que a Geografia escolar se constitua em uma leitura espacial de mundo para os alunos, ela precisa propiciar raciocínios ou pensamentos espaciais, via educação geográfica. Pelo exposto, considera-se que o exercício da autonomia/autoria na atuação profissional é que permite ao professor construir uma Geografia escolar nos moldes da educação geográfica, nos termos expressos a seguir.

A Geografia escolar tem por intuito desenvolver o pensamento espacial, assim, o ensino de Geografia deve resultar na oferta de condições para que os alunos possam

construir as ferramentas intelectuais que lhes permitam compreender a sua espacialidade (CALLAI, 2013). Para essa autora, o conceito de educação geográfica, atrela-se à proposição de incorporar no processo de ensino o desenvolvimento de um pensamento geográfico, enquanto superação de um ensino transmissor de informações para um ensino que pense a realidade vivida, considerando a base do pensamento geográfico, os conceitos. A educação geográfica está incrustada, pois, na dimensão pedagógica da ciência geográfica e na Geografia escolar.

Depreende-se das concepções de Callai (2013) que a educação geográfica objetiva a construção dos conceitos específicos da Geografia como instrumentos para a compreensão da espacialidade.

> A Educação Geográfica caracteriza-se, então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da **análise geográfica**, que exige o desenvolvimento de **raciocínios espaciais** (CALLAI, 2013, p. 44, grifo nosso).

Dessa forma, a educação geográfica pode ser delimitada como a concepção do ensino e da aprendizagem da Geografia escolar enquanto uma leitura de mundo que, por meio dos conceitos mais relevantes dessa ciência, constrói um discurso viabilizador de raciocínios espaciais, de uma forma geográfica de interpretação da realidade.

Os questionamentos lacosteanos sobre a neutralidade do discurso geográfico e de seu ensino, assim como suas proposições acerca de uma Geografia que escancare os nexos das configurações/organizações espaciais das sociedades, possuem estreitas relações com o intuito do desenvolvimento do raciocínio espacial almejado pela educação geográfica.

> Importa destruir a ideia da geografia como conhecimento neutro, apolítico, objetivo e demonstrar sua importância enquanto conhecimento estratégico, enquanto discurso ideológico. Importa que cada cidadão esteja apto a pensar o espaço em termos políticos e que esteja pronto para contestar, para discutir os raciocínios e as representações que lhes são impostos pelo jogo dos meios de comunicação (LACOSTE, 1995, p. 69).

Para a consolidação da educação geográfica, "[...] coloca-se, em especial para os alunos de maior idade, a necessidade de se caminhar na direção de análises geográficas, a fim de que os alunos ultrapassem a concepção de uma localização espacial apenas pelo aspecto funcional" (KIMURA, 2008, p. 156). Assim, "[...] o que se deve priorizar não são as informações, os conteúdos, mas sim a lógica do raciocínio espacial" (KAERCHER, 2015, p. 226). A problematização das questões da realidade

geográfica é fundamental para que informações e dados isolados ou descontextualizados constituam sentido e colaborem para a formação de uma consciência espacial (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Para que os alunos desenvolvam raciocínios e consciências espaciais, é necessário que o professor também as possua, para atuar de maneira orientadora e problematizadora. A autonomia docente permite o desenvolvimento desses raciocínios e consciências espaciais pelo professor, atrelando-se a um processo de autoria por sua parte, enquanto sujeito epistêmico, em sua atuação profissional. Sem essa mediação docente autônoma e autoral, a educação geográfica é prejudicada.

> Muitas vezes, julgando-nos marxistas, quando se fala a respeito das diferenças socioeconômicas, consideramos que basta escancará-las e, assim, dar-se-ão nos alunos as transformações potencialmente contestadoras da ordem vigente, implicando a mobilização de suas vontades (KIMURA, 2008, p. 59).

Neste sentido, significar a aprendizagem talvez seja a principal e mais difícil tarefa do professor. Com base no conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, de Shulman (2014), considera-se que apresentar os conteúdos geográficos da forma mais facilmente assimilável pelos alunos constitui uma das principais qualidades do bom professor. Tal qualidade constrói-se e aprimora-se, segundo Gudmundsdóttir e Shulman (2005), com a experiência docente, além de possuir estreita relação com a autonomia do professor no exercício de sua atuação profissional.

Concebendo-se que, no âmbito da educação geográfica, o objetivo essencial da atuação docente é o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, o que requer autonomia intelectual do professor, a efetivação da educação geográfica está intimamente atrelada à autonomia docente. Para Kaercher (2007), a ausência de conflito cognitivo, de tensão cognitiva na relação professor-aluno, e a própria ausência do professor enquanto sujeito condutor do processo pedagógico não contribui para esse processo, resultando no pouco espaço para o novo, para o espanto, para a surpresa, significando um rebaixamento das "tarefas do professor", muito ligadas ao comportamental e cada vez menos ao cognitivo, ao intelectual.

Apesar disso, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), hodiernamente há um movimento de valorização da formação e da profissão docente centrada na concepção da formação como um processo permanente, caracterizada pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa do futuro docente, conferindo a ele autonomia profissional como reação a um modelo formativo que o concebe como

um transmissor de conhecimentos. Ademais, ainda que esse movimento de valorização docente apontado pelas referidas autoras possa ser questionado no tocante às melhorias significativas das condições de trabalho, salários e das políticas públicas educacionais, percebe-se que a atual produção acadêmica geográfica acerca do ensino tem demonstrado o aprimoramento quantitativo e qualitativo da inovação e da busca de práticas docentes plurais e autônomas dos professores da educação básica.

Para romper com o estigma de mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros, o professor precisa construir um conhecimento próprio, tendo consciência de como os conhecimentos geográficos foram produzidos cientificamente e de como ele, professor, apropria-se deles. Em outras palavras, o professor precisa estar ciente de como ocorre a construção de seu saber, para que possa criar maneiras de ensinar não apenas conteúdos, mas formas de organizar o pensamento, de raciocinar espacialmente.

Para a construção dessa autonomia docente e para que o professor produza saberes e não somente os transmita, é oportuno ter clareza quanto aos limites e possibilidades de seu trabalho.

> Algumas teorias pedagógicas [...] destinam ao trabalho do professor uma tarefa de agente transformador da sociedade numa versão salvacionista, como se ele fosse até onipotente. [...] É mais saudável para o professor ter uma lucidez maior acerca das articulações do seu trabalho no processo educacional geral, bem como de seus limites (KIMURA, 2008, p. 55).

Diante disso, fica claro que a compreensão dos limites e possibilidades da profissão docente é imprescindível ao exercício da autonomia e da autoria docentes e, portanto, à efetivação da educação geográfica na educação básica, que, se ainda não pode ser considerada como em plena vigência, também não pode ser desconsiderada enquanto processo em andamento.

Em síntese, a consolidação da Geografia escolar como leitura espacial de mundo depende da efetivação de uma educação geográfica que promova o pensamento espacial, o que requer um professor com sólida formação teórica, conceitual e metodológica no âmbito da ciência geográfica e da pedagogia, capaz de atuar profissionalmente com autonomia, para promover, pois, a autonomia intelectual de seus alunos. Na sequência deste texto, a autonomia desses dois sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem é contemplada mais especificamente.

Autonomia intelectual docente e discente e a questão conceitual

Pode-se definir a autonomia, em termos gerais, como a capacidade de controle das próprias decisões. Contudo, autonomia não pode ser confundida com individualismo (CONTRERAS, 2002; MONTERO, 2005), uma vez que ela não constitui uma capacidade ou atributo que alguém possua e que seja relacionada à capacidade de solução de problemas de forma solitária; a autonomia, não se define, pois, pelas características dos indivíduos; pelo contrário, ela é uma construção permanente em uma prática de relações (CONTRERAS, 2002). A complexidade das situações e interações humanas envolvidas no ensino tornam anacrônicas as concepções de autonomia docente que não contemplem seu contexto relacional. "Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas" (FREIRE, 2015, p. 105).

Para Montero (2005), os professores possuem escassa autonomia profissional a nível coletivo, em razão do isolamento e do individualismo de uma cultura não compartilhada. Tal contexto pode ser interpretado à luz da burocratização enquanto perspectiva técnica de dependência hierárquica docente e do controle das decisões, geralmente de forma unilateral.

O significado de autonomia, proposto por Contreras (2002), não é o de um valor humano, ou de autonomia profissional em geral, mas como chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo. Ela é concebida por esse autor enquanto consciência da parcialidade de si mesmo, ligada à consciência da insuficiência do ser humano, requerendo a busca da relação com o outro, de outras parcialidades. Durante o processo investigativo que fundamentou as reflexões apresentadas neste texto, constatou-se entre os professores a consciência dessa parcialidade de si mesmo, apontada por Contreras (2002), bem como a consciência da incompletude humana, conforme Freire (2015). Tais conceitos estão atrelados à concepção de que a construção da forma de ensinar, de atuar profissionalmente, de cada professor constitui um percurso simultaneamente singular e social, permeado por distintos níveis de autonomia.

Neste sentido, concebe-se a autonomia como uma qualidade do professor oriunda da reflexão sobre sua formação teórico-científica e metodológica, sobre sua prática educativa e sobre si mesmo enquanto ser humano e enquanto profissional, no tocante à construção de suas formas de ensinar e aprender, que lhe permitem atuar com autoria em seu trabalho. Em outras palavras, a autonomia docente constitui requisito

para, e é também resultante da, assunção do professor como um sujeito epistêmico, que, ao lidar com conhecimentos e saberes – seus e dos outros – o faz na perspectiva de compreender suas limitações e potencialidades em adquiri-los/assimilá-los, apropriar-se deles e, como ápice desses processos, produzi-los, nos âmbitos contextuais de atuação e formação profissionais.

A ampliação da autonomia dos professores representa, pois, aprimoramentos qualitativos significativos em seu exercício profissional, ao passo que sua perda pode representar a proletarização docente. As transformações nas características das condições de trabalho dos professores, bem como nas tarefas que realizam, inserem-se num contexto de racionalização tecnológica do ensino, caracterizada pela perda de controle docente sobre seu trabalho, ao ter suas funções reduzidas ao cumprimento de prescrições determinadas externamente, gerando a intensificação do trabalho num processo de desqualificação intelectual e das habilidades profissionais dos professores, o que resulta na proletarização docente (CONTRERAS, 2002). Um intenso processo de burocratização do ensino foi citado por vários professores como obstáculo a práticas docentes mais satisfatórias e qualitativamente significativas, impactando, assim, negativamente em seu trabalho.

Para finalizar estas breves considerações acerca da autonomia docente, salienta-se que a autonomia do professor somente será completa caso se estenda também aos alunos.

> **Não se pode interpretar, por exemplo, a aspiração à autonomia profissional como diálogo reflexivo em sala de aula se não for também uma aspiração educativa para os alunos**. Apenas no desejo de que os estudantes assumam protagonismo em sua vida escolar e em seu aprendizado pode ser entendida a preocupação de um docente em manter o diálogo ou buscar o entendimento mútuo. Só sob uma concepção não impositiva do ensino pode-se entender a aspiração a uma autonomia que se constrói na relação. Só, portanto, sob o desejo de autonomia dos alunos e com o acordo e colaboração do grupo como base da relação pode-se entender uma autonomia profissional como deliberação reflexiva e como construção permanente (CONTRERAS, 2002, p. 199, grifo nosso).

A interdependência entre autonomia docente e autonomia dos alunos é crucial para a interpretação do ensino de Geografia enquanto possibilidade de construção da educação geográfica e da Geografia escolar, em termos de raciocínios espaciais e leituras espaciais de mundo. Para tanto, a apropriação de uma linguagem geográfica é imprescindível, o que só é possível pela assimilação dos principais conceitos dessa área do conhecimento.

O trabalho conceitual concebido e realizado pelos professores em sua atuação profissional resulta da apropriação teórica, conceitual e metodológica oriunda da formação inicial e contínua e da autonomia e autoria docente em moldá-lo ao seu contexto de atuação – as demandas e características das escolas e dos alunos – em uma Geografia escolar. Perpassa esse processo a questão da intensidade e velocidade com que as inovações teóricas produzidas nas universidades se integram ao conhecimento geográfico efetivamente ensinado na educação básica.

Os conceitos constituem elementos significativos da interdependência entre vocabulário geográfico e discurso geográfico, e, portanto, de uma leitura geográfica de mundo, sob um viés espacial. Neste texto, abordam-se os conceitos geográficos no âmbito da atuação docente na educação básica, e utiliza-se a expressão "questão conceitual" no intuito de evidenciar que a abordagem conceitual ou o trabalho conceitual do professor constitui uma questão relevante para o ensino e para a aprendizagem geográfica. Abordam-se primeiro os conceitos numa perspectiva educacional geral e, posteriormente, no âmbito mais específico da Geografia escolar.

Das concepções de Vigotski (1991, 1993), infere-se que os conceitos são signos cuja apropriação e utilização promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e aprimoram o desenvolvimento cognitivo, estando presentes nas relações entre pensamento e linguagem. Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético, as concepções de Vigostki (1991, 1993), que nele se fundamentam, e a noção de *práxis* possibilitam a compreensão de que os processos psicológicos e psíquicos humanos são socioculturais e resultam da relação homem-meio mediada pela linguagem; e que, por meio de seu trabalho e desses processos psíquicos, o homem transforma a natureza e a si mesmo.

A formação e o aprimoramento das funções psicológicas superiores do homem, dentre elas a memória e o pensamento conceitual, atrelam-se ao desenvolvimento cultural que ocorre em dois planos: de forma interpsíquica, no plano social, das relações sociais; e de forma intrapsíquica, no plano psicológico, do sujeito. Neste sentido, a formação do pensamento conceitual tem como fonte e estímulo o meio social, mas requer também um processo de aprendizagem sistematizado.

A linguagem é concebida por Vigotski (1993) como um signo do pensamento humano. Enquanto estímulos criados pelo homem artificialmente no intuito de dominar condutas próprias e alheias, sistemas complexos de signos reestruturam sua operação psíquica, sendo imprescindíveis ao trabalho e a vida social hodiernamente (OLIVERIA, 2015).

Desse modo, a formação conceitual é constituinte dos complexos processos interativos entre pensamento e linguagem, e o pensamento teórico-conceitual é próprio da subjetividade humana, mas possui uma natureza social e histórica.

> [...] os conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento e, assim, a compreensão do mundo (CAVALCANTI, 2012, p. 158).

O conceito, definido por Vigotski (1993, p. 71) como "[...] um ato real e complexo do pensamento", permite uma leitura/interpretação de mundo mais precisa e instrumentalizada. Os conceitos organizam o pensamento por possibilitar um processo de generalização que vai do concreto e do particular ao abstrato e ao geral.

Segundo Vigotski (1993), existem dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos, ou cotidianos, e os conceitos científicos, e o principal aspecto psicológico que os distingue é a ausência, nos primeiros, de um sistema baseado na abstração e na generalização. O ato consciente de pensar com e por conceitos torna-se possível, portanto, por meio dos conceitos científicos, que, para o autor, influem na autoconsciência e no controle dos processos mentais.

Acerca dos conceitos no âmbito mais específico da Geografia escolar, como já mencionado, por meio da intervenção estruturada do conceito, passa-se da descrição do visível da paisagem – plano do sensível – para a compreensão da estrutura invisível do espaço – plano do inteligível (MOREIRA, 2007). A abordagem conceitual, no intuito de promover leituras espaciais de mundo, ultrapassa a mera informação e prima pela formação do aluno no âmbito da geografia enquanto totalidade (MOREIRA, 2014).

Em resumo, sem conceitos inexiste o discurso geográfico e o raciocínio espacial. "Desacompanhado do conceito o discurso vira mera fala decalcada naquilo que se vê, na descrição sem o brilho do mergulho profundo que só a mediação do conceito dá ao concreto" (MOREIRA, 2014, p. 36). Disso depreende-se que a atuação docente com os conceitos geográficos visando à construção de raciocínios espaciais requer consciência, planejamento e reflexão.

As possibilidades de realização da abordagem conceitual de maneira significativa no ensino de Geografia são múltiplas, notadamente em razão do objeto de estudo dessa ciência e disciplina escolar, o espaço geográfico, possibilitar o encontro com o empírico, com o visível, com o palpável. Já a explicação dos processos invisíveis que se

materializam espacialmente é possibilitada pela linguagem conceitual e pelo pensamento conceitual.

Conceitos e linguagem estão fortemente ligados. Para Katuta (2007), as múltiplas linguagens, ao capturar distintos aspectos do real, em conjunto, permitem a construção de uma rede de significados e significações, bem como a racionalização. Assim, por exemplo, enquanto a observação e a descrição dão conta da paisagem como uma dimensão da realidade social, a apreensão da totalidade do espaço geográfico requer outros processos mentais de análise e síntese capazes de contribuir para a elucidação dos diversos processos inerentes a esse conceito e sua produção (CAVALCANTI, 1993).

Pode-se dizer que os conceitos geográficos e o discurso interpretativo por meio deles construído é que permitem a compreensão dialética dos intercâmbios entre as formas e suas funções no espaço geográfico. Neste sentido,

> a formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer) (CAVALCANTI, 2011, p. 201).

Essa forma mais generalizante de pensar o espaço, a ser construída pelo estudante, depende também da formação conceitual do professor e da consciência e reflexão deste acerca dessa dimensão de seu processo formativo. À vista disso, uma questão desafiadora emerge das discussões realizadas até o momento: como as perspectivas teóricas apresentadas reverberam na ou influenciam a abordagem conceitual do professor de Geografia na educação básica? Sem pretender esgotar tal indagação, vislumbram-se, teoricamente, três características da abordagem conceitual no ensino de Geografia: 1) os conceitos estruturam-se em redes; 2) os significados dos conceitos são dinâmicos; 3) os processos de produção conceitual da ciência são distintos dos processos de sua construção por crianças e adolescentes.

A compreensão de um conceito isolado de outros é bastante difícil, dado que eles se entrelaçam em redes conceituais.

> Os conceitos não são representações individualizadas e isoladas umas das outras. Também não se apresentam bem definidos, podem confundir-se uns com os outros. Os conceitos perpassam-se entre si, às vezes recobrem-se, às vezes um está compreendido no outro. Os mesmos conceitos apresentam aspectos diferentes conforme o ponto de vista considerado. Quando vistos em sua perspectiva histórica, os conceitos transformam-se contínua e permanentemente [...] Quer dizer, os conceitos se manifestam como evolução, transformação e

> criação de novos conceitos. Portanto, os conceitos não existem como elementos estáticos, mas como um conjunto intimamente entrelaçado e dotado de um dinamismo ininterrupto (KIMURA, 2008, p. 182).

Além da estruturação em rede, outro fator complexo da construção conceitual é o caráter dinâmico de seus significados.

> Os conceitos são superados ou modificados por causa das mudanças que ocorrem constantemente nas formas de pensar da sociedade por várias razões: desenvolvimento tecnológico, aculturações, conflitos de interesses, novos conhecimentos elaborados, etc. (SPOSITO, 2004, p. 60).

Considerando-se ainda que o "processo de produção dos conceitos básicos da ciência difere da formação de conceitos pela criança e adolescente" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 122), pode-se vislumbrar quão complexo é tanto o processo de construção conceitual em si quanto sua avaliação: "[...] avaliar a construção de um conceito é muito mais complexo do que quantificar a memorização de certos conteúdos fragmentários e descontextualizados" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 73). Neste sentido, Souza e Castellar (2016) constatam que, em razão dos conceitos serem adquiridos pela cultura experiencial, na escolarização, ao tentar aproximar o conceito da realidade do aluno, o erro conceitual deve ser interpretado como uma manifestação que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo sua identificação e retificação fundamentais para que a formação de conceitos se torne uma metodologia fecunda para a apropriação de conhecimentos pelos alunos. A atuação mediadora do professor é bastante relevante nesse processo de identificação/retificação dos erros conceituais dos alunos. Além disso, Kaercher (2007) concebe como papel do professor o questionamento e a relativização dos conceitos, elucidando que sua construção é passível de controvérsia.

Buscando concluir as ideias apresentadas neste item e dialogando também com a totalidade das concepções expressas ao longo deste texto e com a pesquisa da qual este artigo é resultado, é possível afirmar que as relações entre Geografia escolar, educação geográfica e questão conceitual podem ser assim expressas:

> [...] ensinar Geografia não é ensinar um conjunto de conteúdo e temas, mas é, antes de tudo, ensinar um modo de pensar, um modo de perceber a realidade, um modo de percebê-la espacialmente. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia (CALLAI *et al*, 2016, p. 54).

Pelo exposto até o momento, pode-se formular algumas constatações. A escolarização formal possibilita aos alunos a apropriação de modos de pensar abstratos, amparados em conhecimentos teóricos, sistematizados e científicos distintos das formas de pensar baseadas nos conceitos cotidianos, sendo um exemplo disso a apropriação do pensamento conceitual. Para que a Geografia escolar se constitua como uma leitura espacial de mundo, faz-se necessário que ela construa e desenvolva um vocabulário específico e um discurso geográfico que promovam um raciocínio espacial. Para tanto, é imprescindível também a articulação de conceitos dessa área do saber numa rede conceitual.

Ademais, os conceitos geográficos utilizados pelo professor em suas práticas de ensino e aprendizagem influem ou moldam as formas de pensar dos alunos, mas também as dele próprio. O trabalho conceitual docente, via *práxis*, constitui o resultado do que Batista (2020) denominou por saberes conceituais geográficos[2] do professor, ao mesmo tempo em que os constrói.

Por fim, para completar a tessitura de ligações entre Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual realizada neste artigo, propõe-se um desenho dessas noções nas Considerações Finais.

Considerações finais

Que ligações podem ser tecidas entre Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual? Múltiplas, com certeza. A Figura 1 procura sintetizar alguns desses entrelaçamentos possíveis, considerando-se a autonomia docente como o meio, o elemento propiciador destas ligações.

No âmbito do ensino, os conceitos, a Geografia escolar e a educação geográfica se articulam com a Geografia enquanto área do conhecimento científico num plano mais geral, compondo uma rede de ligações permeadas pelo pensamento, pela interpretação e pela leitura, no singular, e pela multiplicidade de possibilidades de pensamentos, interpretações e leituras, no plural. A autonomia docente representa o meio, o elemento que propicia essas interligações e articulações entre Geografia, Geografia escolar, conceitos e educação geográfica, Figura 1. Tal autonomia é responsável pela intensidade, complementaridade e criatividade dessas articulações, sendo praticada, exercida ou

[2] Em razão das limitações e características deste artigo, a noção de saberes conceituais geográficos não será explanada neste texto. A menção à mesma é pertinente pelas congruências que ela possui com o tema em análise.

vivenciada pelo professor enquanto sujeito epistêmico, que desenvolve seu trabalho com autoria.

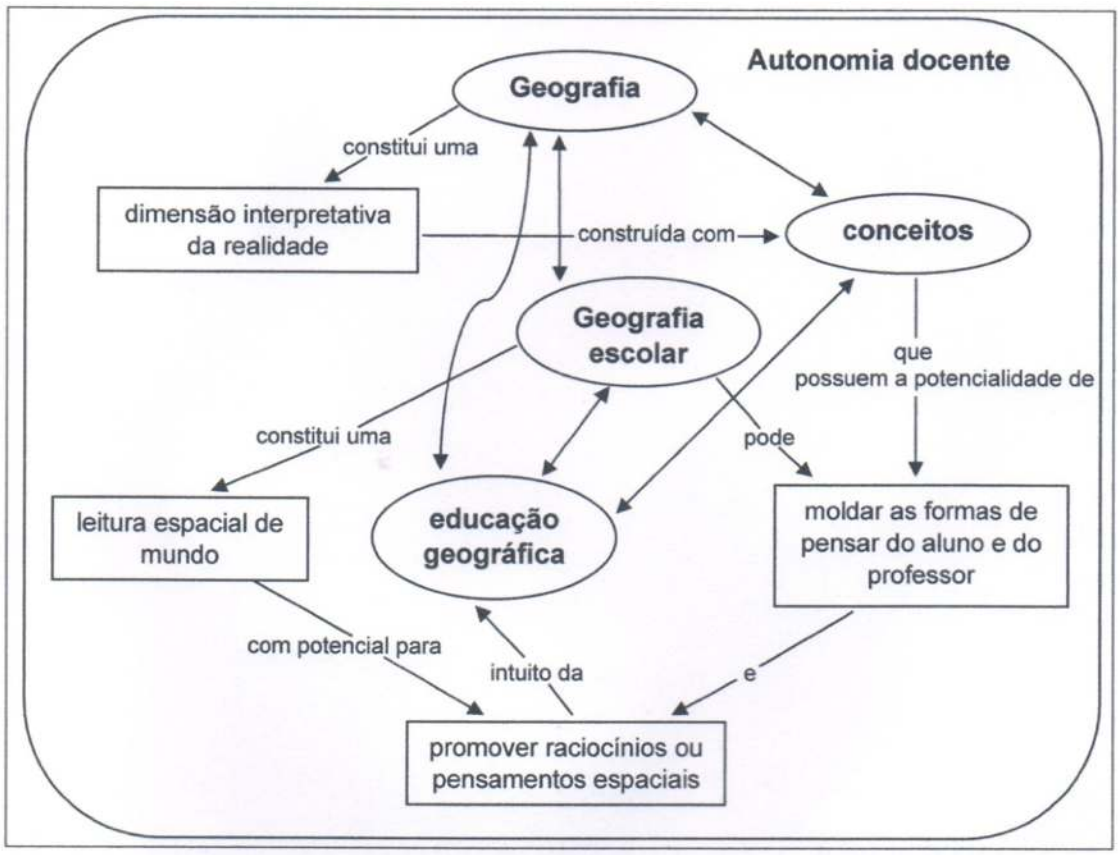

Figura 1: Articulações entre Geografia escolar, educação geográfica, conceitos e autonomia docente
Org.: Autor, 2020.

As concepções dos professores participantes da pesquisa da qual este artigo resulta evidenciaram a relevância da autonomia docente como propiciadora da construção de um eu profissional do professor como sujeito epistêmico capaz de construir uma Geografia escolar, fruto dos entrelaçamentos entre Geografia, conceitos e educação geográfica. Desse modo, além de meio, ou de elemento possibilitador dessas ligações e desses entrelaçamentos, a autonomia docente representa a emergência da inquietude que provoca e aguça a sua realização.

A autonomia docente, portanto, expressa uma compreensão apurada da Geografia escolar, da educação geográfica e dos conceitos geográficos, pelo professor. Tal profundidade compreensiva só é possível à medida que essas três dimensões do ensino da Geografia se entrelaçam, se amalgamam e se complementam.

O ensino e a aprendizagem geográficas de qualidade, na educação básica, pressupõem a assunção do professor enquanto sujeito epistêmico e a compreensão e vivência da docência enquanto prática autoral. A autonomia necessária para tanto constitui uma construção permanente na qual os conhecimentos teórico-científicos, conceituais e metodológicos da ciência geográfica e da pedagogia combinam-se, nem sempre harmoniosamente, com um conjunto mais amplo de saberes profissionais, resultando num conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme concepção de Shulman (2014).

Em suma, dissociadas uma da outra, a Geografia escolar, a educação geográfica e a questão conceitual que as permeia são compreendidas e praticadas parcialmente pelo professor. Isso se dá porque suas finalidades e características intrínsecas as aproximam e as vinculam, sendo a autonomia docente um fator que influi decisivamente na intensidade e na força dessas ligações.

Referências Bibliográficas

BATISTA, E. E. **Saberes profissionais do professor de Geografia**: expressividade e mobilização conceitual. Tese (Doutorado em Geografia). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2020. 264 f.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**: o professor. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. [et al]. O ensino de geografia nos trabalhos apresentados no XI ENANPEGE. **Revista da ANPEGE**. v. 12, n. 18, p. 43-55, Especial GT Anpege, 2016.

CAVALCANTI, L. S. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 13, n. 1, p. 65-82, jan./dez. 1993.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**. v. 7, n. 1, p. 193-203, número especial Anpege, 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez., 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores** Tradução: S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCHER, M. Lecionar geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, José W. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 13-29.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-12, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores.** 2, ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

KAERCHER, N. A. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan./jun. 2007.

_____. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 221-231.

KATUTA, A. M. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 221-238, jan./jun. 2007.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

LACOSTE, Y. Liquidar a geografia... liquidar a ideia nacional? In: VESENTINI, José W. (org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 31-82.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Tradução: Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, J. D. P. **O Professor de Geografia na Contemporaneidade:** Complexidade, Pluralismo e Desafios para a sua Formação. Tese (Doutorado em Geografia). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2010. 299 f.

MOUTINHO, Z. A. As pesquisas sobre ensino nas principais revistas de geografia do Brasil nos últimos 10 anos. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 35, p. 160-173, 2013.

OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 34-49.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 135-144.

OLIVEIRA, K. A. T. **Pensamento teórico conceitual docente sobre a Geografia escola**r: evidência da atuação de professores de Geografia na educação básica em Goiânia/GO. Tese (Doutorado em Geografia). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2015. 260 f.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo, **Cadernos Cenpec**, v.4, n.2, p. 196-229, 2014.

SOUZA, V. C.; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 36, n. 2, p. 241-264, mai./ago. 2016.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

VIEIRA, N. R. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma geografia crítica em sala de aula. **Revista NERA**. ano 7, n. 4, p. 29-41, jan./jun. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Tradução: José C. Neto; Luís S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em 23 de julho de 2020.

Aceito para publicação em 03 de novembro de 2021.