



PRINCIPAIS REFLEXÕES DOS PROFESSORES PARA ENSINAR GEOGRAFIA: A QUEM, ONDE E COMO SE ENSINA?

MAIN REFLEXIONS OF TEACHERS ABOUT TEACHING GEOGRAPHY: WHOM, WHERE AND HOW TO TEACH?

PRINCIPALES REFLEXIONES DE LOS PROFESORES PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA: ¿A QUIÉN?, ¿DÓNDE? Y ¿CÓMO SE ENSEÑA?

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil, karlaoliveira_ufg@ufg.br

Resumo: Como é o seu trabalho no ensino de Geografia? O que os professores consideram relevante quando respondem essa questão? É possível identificar elementos teóricos da Didática da Geografia ou do conceito de conhecimento escolar (Geografia escolar) nas respostas dos professores? Esses questionamentos são abordados no texto, por meio da análise qualitativa de narrativas produzidas por professores de Geografia da Educação Básica. As bases teóricas são os princípios da teoria histórico-cultural sobre o pensamento humano e as produções acadêmicas da Didática da Geografia. Os resultados indicam que a Geografia escolar é concebida pelos professores, no contexto de sua ação na mediação didática, com ênfase no cotidiano e nas demandas sociais dos alunos, bem como na condição curricular e estrutural da escola. A reflexão dos professores sobre seu trabalho no ensino de Geografia, tem como referência o contexto situado de sua prática, princípios teóricos relacionados à Didática da Geografia e o contexto sócio-histórico mais amplo da educação escolar.

Palavras-chave: didática da Geografia; aluno; escola; metodologia; conteúdo.



Abstract: How do teachers approach their craft in geography education? What do they consider relevant when responding to this question? Can theoretical elements from Geography didactics or the concept of school knowledge (school Geography) be identified in their responses? These questions are explored in the text, through the qualitative analysis of narratives produced by Geography teachers in basic education. The theoretical foundations are based on the principles of the historical-cultural theory about human thinking and academic contributions to Didactics of Geography. The results indicate that school Geography is conceived by the teachers, within the context of their actions in didactic mediation, with an emphasis on students' daily lives and social demands, as well as in the curricular and structural conditions of schools. Teachers' reflections on their geography teaching practices are anchored in the context of their situated practice, theoretical principles related to Didactics of Geography, and the wide socio-historical context of school education.

Keywords: didactics of Geography; student; school; methodology; content.

Resumen: ¿Cómo es su trabajo en la enseñanza de geografía?, ¿Qué consideran relevante los profesores cuando responden esta pregunta?, ¿Es posible identificar elementos teóricos de la didáctica de la geografía o del concepto de conocimiento escolar (geografía escolar) en las respuestas de los profesores? Estas preguntas son abordadas en el texto, por medio del análisis cualitativo de narrativas producidas por profesores de geografía de educación primaria. Las bases teóricas son los principios de la teoría Histórico - Cultural sobre el pensamiento humano y las producciones académicas de la didáctica en geografía. Los resultados indican que la geografía escolar es concebida por los profesores, en el contexto de su acción en la mediación didáctica, con énfasis en lo cotidiano y en las demandas sociales de los estudiantes, así como en la condición curricular y estructural de la escuela. La reflexión de los profesores sobre su trabajo en la enseñanza de la geografía, tiene como referencia el contexto de su práctica, principios teóricos relacionados a la didáctica de la geografía y el contexto socio - histórico más amplio de la educación escolar.

Palabras-clave: didáctica de la geografía; estudiante; escuela; metodología; contenido.

Introdução

O que os professores pensam sobre o seu trabalho no ensino de Geografia? Quais são os principais temas abordados? É possível identificar nas concepções dos professores elementos teóricos? O foco desta discussão volta-se para a dimensão teórica do pensamento, isto é, o pensamento conceitual dos professores.

O pensamento humano, segundo a teoria histórico cultural, é formado e desenvolvido a partir da relação do homem com a natureza, de modo que o biológico e o social estão em interação (Vigotski, 2000). Ao se relacionar com a natureza a partir do trabalho, o “homem” produz ao mesmo tempo a sociedade e a si mesmo, seus processos psíquicos. A análise geográfica da sociedade contribui com essa discussão ao considerar o sistema técnico como mediador da relação sociedade/natureza, que resulta em espacialidades específicas, como: meio natural, meio técnico e meio técnico científico-informacional (Santos, 1996, 2014). Cada um desses meios é composto por um sistema específico de técnicas para o uso e a apropriação da natureza, que resultam na produção econômica, cultural e espacial da sociedade, do sujeito e por conseguinte de sua psique. O processo do homem tornar-se sujeito social é mediado por ferramentas técnicas e simbólicas, sendo que as primeiras transformam/produzem a natureza e as segundas o pensamento humano. A escola, como lugar de mediação cultural, assume importante papel no processo de humanização, especialmente, no desenvolvimento de conceitos teóricos, de um modo de pensar conceitual pelos alunos, que os habilita para uma atuação cidadã na sociedade. De acordo com Libâneo (2004), o ensino escolar se configura como uma atividade intencional centrada no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, a partir da mediação didática feita pelos professores.

A atuação do professor no contexto do ensino escolar, portanto, é essencial no processo de constituição da sociedade humana, seja como reprodução ou transformação de práticas sociais instituídas, seja como meio para criação de novas práticas. Vale destacar que, ao mesmo tempo em que exercem a sua atividade fim, os professores desenvolvem a sua própria identidade profissional, o seu modo de se situar na profissão bem como o seu pensamento conceitual, tendo como referência a interação entre seus conhecimentos teóricos e as demandas da prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, apresenta-se uma reflexão sobre como os professores de Geografia têm concebido o seu trabalho no ensino, tendo como referência dados de pesquisa empírica sobre o assunto. O texto segue estruturado em três seções. A primeira apresenta as concepções mais gerais dos professores. A segunda, centra-se na apresentação das concepções dos professores sobre o aluno, a escola e a metodologia e

suas articulações com os aportes teóricos. A terceira, por sua vez, centra-se na abordagem do conteúdo.

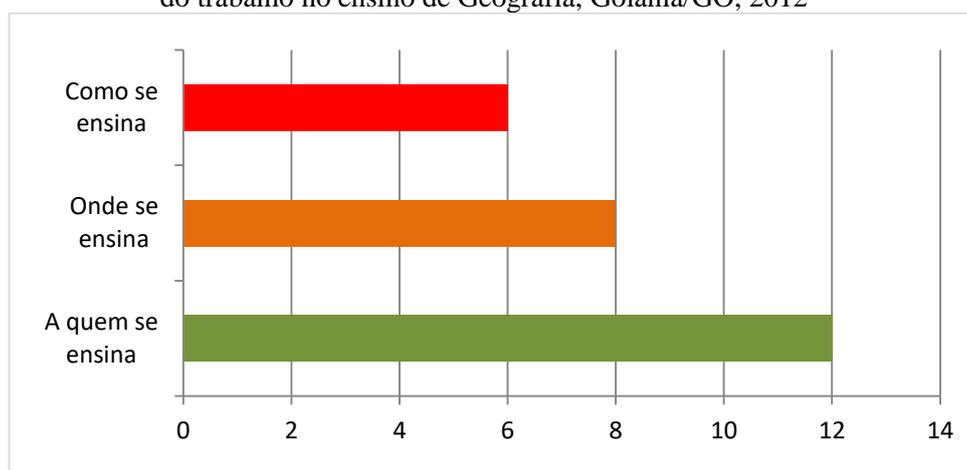
Concepções docentes sobre o trabalho no ensino de Geografia

Como é o seu trabalho no ensino de Geografia? Essa é uma das questões que foram utilizadas para conhecer o pensamento dos professores e verificar se haveria no mesmo aspectos teóricos do conceito de Geografia escolar ou da Didática da Geografia.

O modo como os professores concebem o seu trabalho foi investigado no contexto de pesquisa de doutorado em Geografia (Oliveira, 2015). Utilizou-se da narrativa para que os docentes pudessem se expressar de forma escrita sobre o assunto, tendo como fundamentação os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa. Ao todo foram produzidas 16 narrativas no formato de texto, a maior parte foi digitada (11) e estruturada em tópicos (15). Os textos foram tratados conforme a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977)¹, pautada nos princípios da metodologia qualitativa.

O aluno, a escola e a metodologia foram os elementos mais recorrentes nos textos dos professores, os quais foram classificados em três categorias: a quem se ensina, onde se ensina e como se ensina (Figura 1).

Figura 1 - Categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012



Fonte: Pesquisa empírica com professores de Geografia. (Oliveira, 2015).

¹ Os professores foram identificados pela letra P e um numeral, que indica o ano de término da graduação, sendo numerados de P1 a P16, em ordem decrescente. Concluíram a graduação na década de 1980 de P1 a P6; na década de 1990 de P7 a P11 e na de 2000 de P12 a P16.

As categorias foram caracterizadas por um conjunto de descritores (Figura 2). Na categoria “*a quem se ensina*”, o aluno² é pensado com foco em três grandes descritores: a expectativa de aprendizagem que se tem em relação a esse sujeito, o contexto social de sua vivência e o seu conhecimento cotidiano. A escola, centro da categoria “*onde se ensina*”, é abordada pelos professores por meio da abordagem dos recursos didáticos, do currículo e das condições de trabalho. Na categoria “*como se ensina*”, a metodologia é tratada pelos docentes com base nos procedimentos e concepção de ensino.

Figura 2 - Descritores das categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012

Categorias	Descritores
A quem se ensina (aluno)	Expectativa de aprendizagem Contexto social de vivência Conhecimento cotidiano
Onde se ensina (escola)	Recursos didáticos Currículo Condições de trabalho
Como se ensina (metodologia)	Procedimentos de ensino Concepção de ensino

Fonte: Pesquisa empírica com professores de Geografia (Oliveira, 2015).

Portanto, ao definir o seu trabalho no ensino de Geografia, os docentes têm como principal preocupação o sujeito para quem eles vão ensinar, na sequência a escola e por fim a metodologia. As posições dos professores estão permeadas de algum elemento teórico? É possível reconhecer nesses textos alguma aproximação das concepções dos professores com o conceito de conhecimento escolar (Geografia escolar) ou mesmo com as produções da Didática da Geografia?

A Geografia escolar é concebida como o conteúdo do ensino, que concatena a delimitação de métodos e objetivos e atribui identidade à disciplina e ao trabalho do professor. Assim definida, a Geografia escolar também é tomada como um conceito teórico, que ao ser apropriado pelo professor serve como um signo do pensamento e um instrumento para realização de seu trabalho no ensino (Oliveira, 2019). Tal, defesa tem como referência as proposições teóricas de Shulman (1995, 2005) a respeito do conhecimento docente e do

² A palavra aluno é utilizada, por ser uma expressão comum tanto no cotidiano escolar quanto na sociedade em geral. Enquanto conceito, no contexto da teoria histórico-cultural, o aluno é concebido como um sujeito sócio-histórico, situado espacialmente, que é ativo no processo de aprendizagem (Libâneo, 2004).

raciocínio da ação didática e também as concepções de Vygotsky (2000, 2009) sobre as Funções Psíquicas Superiores (FPS) e a formação de conceitos (Oliveira, 2015).

A Didática da Geografia, por sua vez, é concebida como uma área do conhecimento, que tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, centrado nos conhecimentos geográficos (Cavalcanti, 2024). Nesse sentido, na realização deste estudo considerou-se como Didática da Geografia: as produções teóricas ligadas às teorias da aprendizagem; aos sujeitos (aluno e professor); aos objetivos, conteúdos e métodos; ao currículo e ainda aos processos de planejamento, realização e avaliação do ensino, etc. Isto é, as produções que subsidiam o trabalho pedagógico do professor de Geografia. Segue uma reflexão sobre possíveis aproximações das concepções dos professores com os elementos teóricos da Geografia escolar e da Didática da Geografia.

O aluno, a escola e a metodologia: concepções dos professores de Geografia

As relações entre teoria e prática, universidade e sociedade, conhecimento científico e cotidiano se apresentam ao mesmo tempo como lacuna e potencialidade da Didática da Geografia. A superação dos dualismos: “saberes sem ofício” e “ofício sem saberes” pela perspectiva integradora de “ofício feito de saberes”, conforme a proposição de Clermont Gauthier (1998), segue sendo o grande desafio da Didática, tanto a Geral quanto as Específicas, como é o caso da Geografia (Mourão; Ghedin, 2021). A investigação aprofundada da prática docente é um meio que possibilita a compreensão de como os professores reais têm conseguido fazer um ofício feito de saberes, isto é, uma prática pedagógica real que se orienta por princípios teóricos.

O professor é o sujeito, que efetiva o processo de ensino aprendizagem no contexto escolar. Em sua prática profissional o docente pode atribuir vida, sentido e significado às produções teóricas da Geografia escolar e da Didática da Geografia ao apropriá-las enquanto visão de mundo. Isto é, enquanto conceitos mediadores para concepção e realização do seu trabalho. O sentido último do conhecimento científico ocorre quando ele é apropriado e mobilizado pelos sujeitos no processo de transformação social e tecnológica da realidade.

O processo humano de pensar e conceber a realidade, segundo Vygotsky (2009), ocorre por meio de conceitos espontâneos e científicos, que atuam em interação mútua. Sendo assim, vale a pena conhecer como os professores concebem o aluno, a escola e a metodologia no contexto da prática de ensino de Geografia na escola, bem como tentar identificar nessas concepções cotidianas elementos teóricos.

Conhecimento sobre o aluno

A quem se ensinar? O aluno e seu desenvolvimento enquanto sujeito é o principal elemento, que perpassa o pensamento dos professores sobre o seu trabalho. Ao se referir ao aluno, notou-se nas narrativas três temas principais: expectativa de aprendizagem, contexto social e o conhecimento cotidiano.

A expectativa de aprendizagem esteve presente em oito narrativas, nas quais os professores evidenciaram o objetivo do ensino bem como aspectos positivos e negativos. O objetivo do ensino da Geografia é compreender a realidade (P8, P16)³ e o espaço em que vivem (P12). Dentre os aspectos positivos destacam-se o incentivo à leitura e escrita (P6); a convivência entre os alunos (P4), a valorização das atividades feitas (P4) e a busca por tornar os conteúdos significativos (P5). Os negativos são a não alfabetização e as dificuldades de aprender os conteúdos (P3 e P9).

O contexto social de vivência dos alunos foi identificado na narrativa de quatro professores. Eles se referiram às más condições dessa vivência, do ponto de vista de problemas de ordem financeira e estrutural das famílias. Esse contexto leva à dificuldade de compreensão do conteúdo e de aprendizagem por parte do aluno (P9, P3), a um ensino vazio (P10), mas também leva à motivação do professor para lidar com esses sujeitos que precisam do estudo (P13).

O conhecimento cotidiano apareceu na narrativa de três professores, considerando esse conhecimento do aluno como uma referência na elaboração do planejamento escolar (P13), na delimitação dos conteúdos (P14) e no ensino desses conteúdos (P15).

Analisou-se também as narrativas dos professores na busca por informações sobre o conteúdo do ensino, isto é, o que é ensinar? A concepção docente sobre o conceito de conhecimento escolar, aqui explicitado como Geografia escolar, para realizar seu trabalho no ensino de Geografia era a questão central da pesquisa.

Dos doze professores que fizeram referência à categoria “a quem se ensina” para pensar o seu trabalho no ensino de Geografia, nove trataram do conteúdo de ensino em duas vertentes centradas no aluno.

Na primeira vertente, o conteúdo e seu objetivo no ensino foram explicitados diretamente por quatro professores (P3, P8, P12, P16):

³ O quadro com o texto integral da narrativa de cada professor está na página número 253 de Oliveira (2015), disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bf455076-43ed-409d-bd14-8517d0d4f234>.

[...] os nossos alunos estão aprendendo. Vão, aos poucos, conseguindo analisar o espaço que nos cerca e estão conseguindo analisar de forma crítica e imparcial as suas ações e a de outras pessoas (P3).

Procuro ensinar de maneira que o aluno perceba a sua realidade e vivência (P8).

Estimulo os alunos à atuação e interação no espaço (ambiente) onde vivem para que este se torne mais humano e agradável às futuras gerações (P12).

O objetivo é fazer com que o aluno entenda a disciplina como uma explicação de sua realidade e não como uma matéria a ser cumprida na escola junto com tantas outras (P16).

O espaço geográfico é concebido pelos professores da pesquisa, tendo como referência a realidade vivida e como um conteúdo/ferramenta que possibilita aos alunos a compreensão da realidade vivida, do ponto de vista geográfico. Portanto, parece que a intenção é de que os conteúdos geográficos auxiliem na compreensão dessa realidade cotidiana vivida.

Na segunda vertente, o conteúdo foi abordado tendo como referência a necessidade de relacioná-lo ao cotidiano do aluno e torná-lo significativo para esses sujeitos (P5, P9, P13, P14, P15):

Busco motivar os alunos para que os conteúdos ministrados tenham significado (P5).

Naquela época, eu percebi que, para que eles tivessem motivação suficiente, comprometendo-se à aprendizagem, era necessária a minha intervenção usando as ferramentas das outras disciplinas (P9).

É preciso adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, ao que eles vivem, buscando tornar tais conteúdos significativos para eles (P13).

Procuro relacionar ao máximo os conteúdos propostos e delimitados com o cotidiano dos estudantes com que trabalho, conhecendo e respeitando suas limitações (P14).

Todo o conteúdo é trabalhado levando-se em conta as experiências vividas por cada um dos alunos no seu círculo de convivência social (P15).

O conteúdo de ensino, para esses professores, tem que atender às necessidades dos alunos. Para isso indicam a necessidade de consideração da realidade do aluno, o uso de ferramentas de outras disciplinas e a busca por tornar os conteúdos significativos.

Ao avaliarem os resultados do ensino que realizam, os professores explicitaram que os alunos não têm aprendido de fato. Dentre os motivos para a “não aprendizagem” eles ressaltaram: o papel do atual do contexto social, que tem afetado as famílias e provocado indisciplina e dificuldade de aprendizagem dos/pelos alunos na escola; o papel dos alunos em relação à aprendizagem, que tem sido marcado pelo desinteresse; a deficiência de conhecimentos prévios básicos como a alfabetização; a não participação na aula e ainda a dificuldade resultante do longo período fora da escola no caso dos alunos da educação de

jovens e adultos; o papel dos professores em relação à aprendizagem, que tem sido caracterizado pela necessidade de o professor aprender a ensinar os conteúdos conforme a realidade do aluno que se tem, e ainda o adoecimento de alguns docentes, em função dos resultados negativos da aprendizagem.

Fazer com que o aluno aprenda é o grande desejo e desafio do professor de Geografia na escola atual, de modo que o conhecimento sobre o aluno desponta como um importante elemento do pensamento conceitual docente sobre a Geografia escolar. Nesse sentido, apesar do insucesso obtido na aprendizagem, as concepções dos professores sobre o aluno, que é tomado como principal foco do processo de ensino-aprendizagem de Geografia, estão em consonância com as concepções de Geografia escolar e da Didática da Geografia.

Em relação à concepção de Geografia escolar, ressalta-se que o conhecimento cotidiano presente nas ideias dos alunos é uma das fontes do conhecimento escolar desejável proposto pelo Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES), conforme García (1998)⁴. A proposta teórica crítica para o Ensino de Geografia também considera que o professor deve levar em conta o conhecimento do aluno, em especial o modo como o aluno aprende, como uma referência para a seleção dos conteúdos e de métodos de abordá-los (Cavalcanti, 2012)⁵. Os conhecimentos cotidianos do aluno são defendidos por Cavalcanti (1998) como uma referência essencial para a formação do raciocínio espacial, no ensino de Geografia, por meio de sua articulação com os conceitos científicos.

O conhecimento do aluno no contexto das reflexões da Didática da Geografia pode ser compreendido em três perspectivas que se articulam entre si. Na primeira, o interesse volta-se para saber quem é o aluno, ou seja, compreender o seu contexto sociocultural de vivência conforme as demandas da sociedade contemporânea como autores desta abordagem destacam-se Chaveiro (2011) e Cavalcanti (2012). Na segunda, o conhecimento geográfico do aluno é utilizado como a justificativa da proposição dos objetivos do ensino de Geografia, dentre os autores estão Pinchemel (1989), Castellar (2005), Santos (2011), Callai (2003 e

⁴ O Proyecto Investigación y Renovación Escolar (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). O conhecimento escolar desejável na proposta do IRES, segundo García (1998) é composto pelas seguintes fontes de conhecimento: 1) o conhecimento metadisciplinar (o método); 2) o conhecimento socialmente organizado (científico, tecnológico, jornalístico etc.); 3) a problemática socioambiental; e 4) o conhecimento cotidiano (presente no meio social e nas ideias dos alunos).

⁵ A proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia tem como referências as formulações teóricas de Lana Cavalcanti sobre o conhecimento escolar ao longo de suas publicações (Cavalcanti, 1998, 2006, 2008, 2012, e 2019).

2012). Por fim, o conhecimento geográfico do aluno é concebido como um meio para a realização desse ensino, dentre os autores destacam-se García Pérez (2003), Souto González (1999) e Cavalcanti (2013).

Portanto, para os professores de Geografia a reflexão sobre o sujeito da aprendizagem, o aluno, é a mais relevante do trabalho docente no ensino de Geografia. Essa reflexão envolve definir posições sobre: o objetivo do ensino de Geografia; o estudante enquanto sujeito social situado; contexto organizacional curricular e material da instituição escolar, que é mobilizado de forma crítica, por compreenderem que sua ação docente está articulada a esse contexto social da escola, mas não se reduz a ele.

Conhecimento sobre a escola

Onde se ensina? A escola com foco nos recursos didáticos, currículo e condições de trabalho, apareceu como o segundo elemento mais relevante do pensamento dos professores de Geografia para conceber o seu trabalho docente.

Os recursos didáticos, presentes na narrativa de três professores, referem-se aos recursos disponíveis e à prática de uso do livro didático na escola pública. Em relação aos recursos disponíveis, o professor P7 argumenta que sua atuação é limitada ao uso do quadro-giz, livro didático e uma pequena cota de cópias existentes na escola municipal. Sobre a prática de uso do livro didático, dois professores justificam que utilizam esse material por se tratar de escola pública, mas advertem que o utilizam apenas como apoio didático, pois abordam o conteúdo considerando o contexto atual (P6) e a realidade local (P11).

O currículo, presente na narrativa de três professores (P2, P14, P15), é citado em uma perspectiva que envolve a escola como um todo e leva a intervenções na disciplina de Geografia em específico. O professor P15, por exemplo, afirma que seu trabalho é realizado de acordo com a concepção de ciclos de formação e desenvolvimento humano, que é a proposta da rede de ensino em que atua. O professor P2, por sua vez, diz que utiliza a prática de leitura e escrita pelo fato de a escola desenvolver um projeto com esse foco. A professora P14 argumenta que, em função da dinâmica do cotidiano escolar, nem sempre o seu planejamento anual é efetivado.

As condições de trabalho foram tratadas em duas narrativas, que destacaram as más condições de trabalho, a falta de funcionários, a desvalorização profissional e a evasão de alunos, mas também explicitaram que tentam superar essas condições (P1 e P13).

Dos oito professores que fizeram referência à escola, para pensar o seu trabalho no ensino de Geografia, cinco trataram do conteúdo tendo como referência as fontes utilizadas para selecioná-lo em função das condições do contexto em que se ensina (P6, P2, P11, P14, P15).

O livro didático foi citado como material utilizado para trabalhar com os conteúdos por dois professores (P6, P11). É importante ressaltar que os professores imprimem ao uso desse material sua concepção de conteúdo geográfico:

O material didático que serve como apoio em todas as aulas é de José William Vesentini e Vânia Vlach. *Geografia Crítica*. Editora Ática, 2009. 7º ano: O espaço brasileiro; 8º ano: Geografia do mundo subdesenvolvido, e 9º ano: Geografia do mundo industrializado. O material acima apresentado é apenas de apoio didático, o trabalho em sala de aula se dá dentro de um contexto político, econômico e social o mais atual possível, sempre buscando relacionar os fatos presentes com os que ocorreram em épocas passadas (P6).

Por se tratar de escola pública, procuro utilizar o livro didático adotado. No entanto, procuro adequar os conteúdos propostos à nossa realidade sócio histórica e geográfica, pois os livros trabalham contextos distantes da região em questão (P11).

O contexto curricular da escola como um todo interfere diretamente no tratamento dos conteúdos pelos professores, como pode ser observado nas narrativas:

A escola desenvolve o projeto de leitura e escrita para incentivar os alunos a obterem o hábito da leitura, por isso que uso este método de aula (P2).

Sabe-se que nem tudo o que é proposto para ser trabalhado durante um ano consegue-se efetivar, pois o cotidiano escolar é muito dinâmico e sempre ocorrem imprevistos (P14).

O trabalho é realizado de acordo com a proposta da rede municipal de educação, contemplando os ciclos de formação e desenvolvimento humano (P15).

A prática pedagógica do professor na aula de Geografia está articulada ao contexto pedagógico e curricular da escola. Portanto, não se trata de uma prática pedagógica individual e isolada, ainda que o professor seja o principal responsável pela dinâmica de sua aula.

O livro didático e o currículo escolar aparecem como importantes bases utilizadas pelos professores para selecionar os conteúdos do ensino. Todavia, também fica explícito que os professores avaliam esses conteúdos tendo como referência suas concepções geográficas e didáticas.

Esses resultados apontam para algumas aproximações entre as concepções dos professores e as concepções de Geografia escolar e da Didática da Geografia, com ênfase no currículo. As diretrizes curriculares, os livros didáticos e as concepções pessoais dos professores resultantes de suas experiências com a Geografia e a prática escolar são fontes constituintes da Geografia escolar na proposta de Cavalcanti (2012).

A concepção dos professores torna válida também a tese de Shulman (2005) sobre o currículo. Para esse autor, o currículo, envolvendo as diretrizes curriculares, os livros didáticos e os contextos organizacional e social da escola, faz parte dos conhecimentos do professor. A proposição é de que o professor precisa conhecer esses materiais e contexto, que são ferramentas do seu trabalho, posto que influenciam sua ação docente, seja facilitando ou inibindo. Trata-se do território do ensino, cuja configuração organizacional e paisagística deve ser conhecida pelos professores. Nesse sentido, Shulman (2005, p. 13) afirma: “Mas se um professor tem que ‘conhecer o território’ do ensino, então é a paisagem composta de tais materiais, instituições, organizações e mecanismos algo com a qual ele deve estar familiarizado”.

Os professores demonstraram que conhecem as críticas feitas ao currículo e ao livro didático, quando argumentam que utilizam o livro em função do contexto em que trabalham, mas que o fazem conforme a sua concepção pessoal de Geografia e de Didática. Assim, ao produzirem interpretações e significações sobre o currículo da escola e o uso do livro didático no contexto de sua prática, os professores explicitam que há limites na subordinação de seu trabalho às instâncias macros do currículo. O controle total do trabalho docente em sala de aula não é possível, pois, conforme Lopes e Macedo (2011), ao se mudar a concepção que se tem do poder, de centralizado para difuso, a prática da escola pode ser considerada como um centro decisório e de produção de sentidos para a política de currículo.

Não apareceram nas concepções dos professores relatos de uma atuação efetiva na produção de uma concepção curricular própria da escola. O trabalho coletivo, na produção curricular no âmbito da escola, é indicado como uma possibilidade de construção de outra cultura escolar, bem como de autonomia para os docentes e para a escola por Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (2008) e por Cavalcanti (2006).

Ao refletirem sobre o seu trabalho no ensino, os professores de Geografia da pesquisa explicitaram ter um conhecimento do contexto organizacional curricular e material da instituição escolar, que é mobilizado de forma crítica, por compreenderem que sua ação docente está articulada a esse contexto social da escola, mas não se reduz a ele.

Conhecimento sobre a metodologia de ensino

Como se ensina? A metodologia de ensino aparece como o terceiro elemento mais importante nas narrativas dos professores, constituída por três aspectos: os procedimentos, os materiais utilizados e a concepção de ensino, considerados respectivamente nessa ordem de importância.

Os procedimentos de ensino constituem o aspecto mais destacado, com relevância para o trabalho com mapas e outros elementos da representação gráfica, os projetos, a pesquisa e a produção de texto. Há ainda outros procedimentos como a aula expositiva e dialogada, a transcrição de conteúdo no quadro, o seminário e a consideração do cotidiano do aluno por meio da observação e do diálogo. Os materiais utilizados são mapas, fotos, gráficos, música, vídeos, filmes, computadores do laboratório de informática, internet, livro didático, notícias de jornais, revistas e textos variados.

A concepção de ensino é o aspecto menos citado. Apareceu na narrativa de dois professores (P6 e P9), que defenderam o ensino na perspectiva da integração curricular, seja dentro da própria Geografia (P6) seja da integração da Geografia com outras disciplinas (P9).

Um professor (P6) concebe o ensino da Geografia em uma perspectiva que integra as dimensões humanas e físicas dessa ciência, a partir do uso de diferentes elementos da representação cartográfica. Trata-se de uma análise holística, conforme explicita o próprio professor:

[...] Com essa localização, trabalho também os elementos não humanos, como relevo, hidrografia, clima, vegetação etc. Os aspectos físicos e humanos são abordados dentro de uma visão holística, principalmente no que se refere às abordagens sobre o meio ambiente (P6).

A concepção de ensino na perspectiva interdisciplinar da Geografia com outras disciplinas é a proposta de outra professora (P9), que argumenta sobre a necessidade de utilizar ferramentas de várias disciplinas para ensinar Geografia. Em sua narrativa aparecem alguns conceitos da Matemática, Língua Portuguesa e História e suas possíveis relações com a Geografia:

[...] Da Matemática (números de grandeza para a leitura de área e população mundial, porcentagem para os assuntos relacionados à demografia e à confecção e/ou compreensão de gráficos, sistema de numeração decimal para o ensino de escala; figura geométrica para a compreensão de área e perímetro e número absoluto e relativo para noções de densidade

demográfica, entre outros), da Língua Portuguesa (interpretação de texto, sinônimos, coerência, adequação nominal e verbal), da História (uso dos vocábulos relacionados ao tempo, recortes históricos mais relevantes etc.) (P9).

Em relação à abordagem do conteúdo de modo articulado com a metodologia de ensino adotada, dos seis professores que fizeram referência à categoria como se ensina, três trataram do conteúdo. Identificaram-se três abordagens: tratamento do conteúdo geográfico em uma perspectiva integradora das dimensões humana e física na análise geográfica (P6); indicação do livro didático como fonte do conteúdo que é exposto no quadro-negro com auxílio do giz (P2); e a articulação dos conteúdos da Geografia com o de outras disciplinas como Matemática, História e Língua Portuguesa (P9).

Vale ressaltar que ao serem questionados sobre o seu trabalho no ensino dos conteúdos geográficos específicos os professores deram maior atenção à metodologia de ensino. Isto é, neste caso, a metodologia apareceu como o elemento mais importante. Aqui a quantidade de professores que escreveram sobre a concepção de ensino subiu para cinco (P3, P6, P9, P15, P16).

A cartografia, com foco no ensino de mapas, segundo o professor P3, é tratada ao longo do ano letivo em todas as turmas por meio dos seguintes elementos: leitura, análise, interpretação e comparação. Outra professora (P16), com a intenção de explicitar a linguagem cartográfica, aborda as seguintes questões: O que é? Como ler uma informação em um mapa? Para que serve? O conteúdo de Geografia urbana é analisado por meio do conceito de expansão urbana e dos impactos ambientais decorrentes dessa expansão, com foco no lugar do aluno (P15). O conteúdo América Latina foi tratado por meio dos temas: formação da América Latina, povo latino-americano, as transformações e as relações com outros lugares no mundo (P16). O ensino de Geografia é feito por uma professora (P9) através da metodologia “letrando com vocabulário geográfico”, que se inicia com um ditado de palavras com caráter geográfico, segue com atividades lúdicas para desmistificar topônimos e conclui com o ensino dos conteúdos próprio de cada série articulados com o contexto local/global. Todos os conteúdos da Geografia são ensinados por um professor (P6) tendo como referência a interligação entre os aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais. A explicitação do modo como o conteúdo é concebido no desenvolvimento do ensino é relevante, pois explicita a posição do professor sobre esse conteúdo.

Portanto, se por um lado o aluno é o sujeito em torno do qual o trabalho docente se desenvolve no contexto da organização curricular da escola, por outro a metodologia de

ensino é o elemento utilizado pelo professor para que o aluno aprenda. Assim, o conhecimento docente sobre a metodologia é o terceiro elemento que compõe o pensamento conceitual docente sobre a Geografia escolar.

É possível reconhecer algumas aproximações entre as concepções dos professores e as formulações teóricas da Geografia escolar e da Didática da Geografia. A concepção de Geografia escolar do IRES e teórico-crítica da Geografia apresentam percursos metodológicos para o desenvolvimento do ensino. A investigação dos problemas socioambientais relevantes é a proposta do projeto IRES (Investigación y Renovación Escolar) e a consideração dos modos de análise da ciência geográfica é a proposta da teoria crítica da Geografia. É perceptível nas narrativas dos professores a presença dos procedimentos de pesquisa e de projetos bem como para os recortes temáticos e conceituais do conteúdo geográfico, o que indica uma proximidade inclusive com os modos de proceder indicados por aquelas duas propostas.

Em relação à Didática da Geografia, a literatura voltada para os procedimentos e usos de diversos tipos de materiais no ensino é bem mais extensa que a literatura que trata da concepção metodológica de abordagem de um conteúdo específico ou mesmo da Geografia como um todo. Percebe-se aqui também uma proximidade com a concepção dos professores, que também trataram com maior intensidade dos procedimentos e materiais do que das concepções de ensino. O que se percebe é que os professores, sem abandonar o uso de práticas metodológicas tradicionalmente instituídas no cotidiano escolar também fazem uso de outras linguagens, que têm sido amplamente indicadas pela Didática da Geografia como propiciadoras da motivação do aluno para a aprendizagem significativa.

15

O conteúdo: a elaboração da Geografia escolar na escola

O questionamento sobre “o que ensinar?” não é a questão central dos professores investigados, mas perpassa toda a reflexão deles ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, que envolve o aluno, a escola e a metodologia.

Esse resultado corrobora em certa medida a teoria da transposição didática sobre o lugar do professor na elaboração do conhecimento escolar, na qual o papel do professor é pensar didaticamente a sua aula e seu curso, pois a definição dos conteúdos a serem ensinados é feita em outras instâncias pelos pesquisadores da Didática, os elaboradores do currículo e dos livros didáticos (Chevallard, 1995).

O que ensinar? é, de fato, um dos primeiros questionamentos feitos pelos pesquisadores da Didática ao refletirem sobre o processo de ensino aprendizagem. Norman Graves, por exemplo, considerado pai da Didática da Geografia na Inglaterra indica que as principais questões da Didática são: o que devemos ensinar? Como devemos ensinar? Como saberemos se fomos bem sucedidos? (Brooks, 2020). No Brasil, Cavalcanti (2024, p. 35) argumenta que “os professores orientam o seu trabalho com base em questões, como: o que (conteúdos) e para que (objetivos) ensinar aos discentes? Como aprendem?” A autora prossegue o argumento dizendo que outras questões também são necessárias: o que é válido ensinar em Geografia? Como decidir sobre o que é essencial para se ensinar nessa disciplina? Portanto, ainda que os questionamentos sobre o que ensinar venham em primeiro lugar, as questões dos didatas não se circunscrevem aos conteúdos. Cavalcanti (2024), por exemplo, apresentam outras questões importantes para a Didática: o que é ensinar? O que é aprender? Como se aprende? Quem aprende? Para que e para quem ensinar? Em que contexto (ou situação) se está ensinando e aprendendo?

A função do professor de Geografia na Educação Básica no Brasil é atuar no processo de planejamento e realização do ensino, de acordo com o artigo 13 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). A legislação detalha as atividades do professor: participar da elaboração e realização do planejamento escolar; elaborar e cumprir seu plano de trabalho, conforme o plano da escola; cuidar da aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação de alunos de menor rendimento; cumprir as horas e os dias letivos de trabalho; colaborar com a articulação da escola com a família/comunidade. Portanto, não há previsão legal de que o trabalho do professor seja pesquisar e refletir sobre quais conteúdos seriam os mais adequados para serem ensinados no contexto escolar.

Ainda que o professor tenha habilidades e condições teórico-práticas para atuar na pesquisa e definição sobre o que ensinar, essa atividade não é incluída como uma tarefa do docente, no contexto de seu trabalho na escola. Todavia, isso não significa que o conhecimento da Geografia escolar construído pelos professores, no processo de mediação didática, não seja uma construção epistemológica, tampouco seja um trabalho menor. As teorias indicam exatamente o contrário.

A elaboração do conhecimento escolar pelo professor no processo de mediação didática é analisada pelo projeto IRES e pela proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia. Segundo essas perspectivas teóricas, o conhecimento escolar de fato é aquele feito pelos professores na prática cotidiana da aula de Geografia.

Na proposta do IRES:

Según la teoría de la formulación y construcción del conocimiento escolar, éste es concebido como un conocimiento peculiar, que se genera, maneja y desarrolla en el aula (y en los contextos escolares en general), en la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el conocimiento cotidiano o común (presente en alumnos y, también, en los profesores (...)) Si se le considera como "conocimiento escolar deseable" se constituye en meta de la enseñanza y del aprendizaje (en definitiva en "objetivo" a conseguir); si se le considera como "conocimiento escolar de hecho" es el conocimiento manejado habitualmente en el aula (es decir, lo que se suele entender por "contenido") (García Pérez, 2000, p. 14).

E, na proposta teórico-crítica:

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 ação do professor no processo de mediação didática pode ser concebida como uma ação de elaboração do conhecimento escolar, no contexto da escola. Portanto, segundo essas perspectivas teóricas a adoção de uma mediação didática crítica é necessária para a efetivação do conhecimento escolar desejável e o alcance dos objetivos do ensino.

17

O modelo didático de investigação na escola proposto pelo IRES se organiza com base no princípio didático da investigação aplicado ao aluno, ao professor e à Didática. No caso dos alunos, a aprendizagem ocorre por meio da investigação de problemas sociais relevantes, com a ajuda do professor. Os professores, por sua vez, desenvolvem seus conhecimentos profissionais a partir da investigação dos problemas práticos profissionais, sob a orientação do professor formador. A didática é potencializada a partir da organização e construção do conhecimento didático nas equipes mistas de investigação e ensino.

Na proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia, a defesa é de que os conteúdos sejam instrumentos mediadores para a compreensão da realidade, sob o ponto de vista da Geografia, tendo como referência as etapas metodológicas de problematização, sistematização e síntese. O professor é o sujeito que faz essa mediação didática entre os alunos e os conteúdos, com foco no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual geográfico (Cavalcanti, 2012, 2014). A proposta é que o desenvolvimento profissional dos professores

seja feito a partir da problematização da Geografia escolar no contexto da formação inicial na universidade e continuada na escola.

A mediação didática se configura como o momento no qual o professor constrói o conhecimento escolar, que é ensinado na escola. Portanto, é nesse momento que o professor opera com os conteúdos geográficos para que os mesmos sejam apropriados como instrumentos de pensamento pelos alunos. Na mediação didática, conforme a teoria histórico cultural, o professor desenvolve um conjunto de meios, que possibilitam a articulação entre os processos teórico-epistemológicos dos conteúdos escolares com a atividade cognitiva do aluno, possibilitando assim o desenvolvimento do pensamento teórico dos mesmos (Vigotski, 2010; Libâneo, 2004).

As proposições da Didática têm explicitado que os conhecimentos sobre os conteúdos, tomados de forma isolada, não são suficientes para o planejamento e realização de atividades de ensino, posto que os conhecimentos didático-pedagógicos também são necessários. Nessa perspectiva, Libâneo (2011) defende que a abordagem didática do conteúdo requer que o professor considere a epistemologia da ciência de referência; os métodos a serem utilizados e ainda as características individuais e socioculturais dos alunos. Souto González (1999), argumenta que a Didática da Geografia não pode restringir-se à reflexão aos conceitos próprios da Geografia, posto que é necessário considerar também o contexto cultural dos alunos, bem como o processo pelo qual os alunos aprendem, incluindo aí os obstáculos relacionados à aprendizagem. Conforme o autor: “Para enseñar mejor es preciso conocer tanto la materia que enseñamos (en este caso geografía), como saber detectar los obstáculos de aprendizaje de los alumnos” (Souto González, 1999, p. 12).

As formulações da Didática têm evidenciado a relevância dos conhecimentos didático-pedagógicos do conteúdo para o processo de mediação didática do professor. No âmbito da pesquisa, notou-se que os professores de Geografia tomam como referência do processo de mediação didática três elementos essenciais: o aluno, a escola e a metodologia. Tal resultado também indica caminhos para que as produções da Didática da Geografia possam contribuir para o trabalho docente no ensino de Geografia. Isto é, os anseios dos professores são sobre a quem eles vão ensinar, onde vão ensinar e como ensinar.

A análise desses questionamentos nos remete à importância da discussão teórica da Didática da Geografia para a compreensão dos contextos situados, em que ocorrem a prática docente. Evidenciou-se na pesquisa a importância que os professores atribuem ao conhecimento sobre os contextos em que atuam. Como são professores de Geografia,

entende-se que os mesmos fazem uma análise geográfica do aluno, da escola e da metodologia de ensino, mobilizando, assim, o conhecimento geográfico do aluno, da escola e da metodologia de ensino.

O conhecimento espacial sobre os contextos de ensino também foi considerado por Brooks (2021a) como um relevante conhecimento dos professores formadores, que atuam na formação inicial de professores de Geografia, como um meio para manter a qualidade dos cursos. Como resultado de sua investigação em universidades bem conceituadas de países de língua inglesa, Brooks (2021b) propôs o modelo de prática composto por três conhecimentos espaciais: situado, capacidade de mudança e experiência adaptativa. O conhecimento situado possibilita reflexões em torno às seguintes questões: quais são as necessidades? Que tipo de estudantes temos? Qual é a melhor maneira de ensiná-los? Como a educação funciona? etc. A capacidade de mudança, por sua vez, vincula-se aos questionamentos: quais são as oportunidades? Onde as mudanças podem ocorrer? Quais são as restrições? Que coisas podemos mudar? Por fim, a experiência adaptativa pode ser relacionada às questões: Como trabalham os professores dentro desse contexto situado e o que é importante? Segundo a autora, o mesmo problema é vivido de forma diferente, conforme a localização geográfica de cada instituição. De todo modo, em uma perspectiva geral, esses conhecimentos espaciais serviram de base para os professores formadores em suas práticas pedagógicas.

Portanto, o conhecimento geográfico sobre os contextos de ensino, o que inclui conhecer o aluno e a escola, parece ser um importante referencial no processo de mediação didática dos professores para operar com os conteúdos geográficos, tanto nos contextos escolares quanto universitário.

Conclusão

Ao longo do texto é possível perceber que a reflexão dos professores sobre o aluno, a escola e a metodologia em muito se aproximam das concepções da Didática da Geografia. A reflexão dos professores sobre “o que ensinar?” é feita pelos docentes no contexto de sua mediação didática, tendo como referência os sujeitos e o local em que ensinam. Isto é, o conteúdo do ensino, o conhecimento escolar, a geografia escolar é concebida pelos professores com foco no contexto socioespacial dos alunos e da escola, com ênfase no cotidiano e nas demandas sociais dos estudantes e na condição curricular e estrutural da escola.

A reflexão dos professores apresenta: particularidades próprias do trabalho docente com o ensino de Geografia no contexto de escolas públicas; elementos teóricos próprios da Didática da Geografia; e considerações situadas em um contexto sócio-histórico. Portanto, trata-se de uma reflexão que tem como referência os contextos espaciais. Os professores não tomam para si de forma isolada as responsabilidades pela falta de sucesso na aprendizagem dos alunos, eles deixam explícito ainda que o modo como organizam o seu trabalho está de acordo com as condições curriculares e estruturais das escolas em que atuam.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BROOKS, Clare. Seria possível uma visão global da educação geográfica? *YouTube*, 2020. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=OOB7HzlIfPg. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BROOKS, Clare. Quality at scale: strategies for large-scale initial teacher education programmes. *Teaching and teacher education*. n. 107, 2021a. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tate. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BROOKS, Clare. Spatial perspectives on initial teacher education from around the world. *YouTube*, 2021b. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ItSI1XzxcCI. Acesso em: 10 jul. 2024.
- CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson *et. al.* (org.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.
- CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista (org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais [...]*. Recife, 2006. p. 109-126.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Temas da Geografia na escola básica*. São Paulo: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C & A Alfa comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensinar e aprender em geografia: elementos para uma didática crítica*. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2024.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/ccedes/a/SDh77ByNZ8v8bSD9DbbjvFF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: o mundo em conflitos. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et. al. (org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011. Disponível em: nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMAÇÃO-DE-PROFESSORES-CONCEPÇÕES-E-PRÁTICAS-2006.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

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

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada, 2003.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova—Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 64, 2000. Disponível em: revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/193. Acesso em: 10 jul. 2024.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; PORLÁN ARIZA, Rafael. El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W – Revista Bibliográfica de Geografía e Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 205, 2000. Disponível em: www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. Diseño del curriculum, 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.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia, CEPED; Ed. PUC Goiás, 2011. p. 85-100

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 27, set./out./nov./dez., 2004. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/i/2004.n27/. Acesso em: 10 jul. 2024.

MOURÃO, Ireuda da Costa; GHEDIN, Evandro. Configuração da área de didática nas licenciaturas: para além de uma didática geral ou específica. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 294–317, 2021. Disponível em: periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10598. Acesso em: 10 jul. 2024.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar: evidências da atuação de professores de geografia na educação básica em Goiânia/GO*. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bf455076-43ed-409d-bd14-8517d0d4f234/full. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. A problemática da atuação do professor na construção da Geografia escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 18, p. 37-59, 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/629>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PINCHEMEL, Philippe. Fines y valores de la educación geográfica. In: GRAVES, Norman J. *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Editorial Teide, 1989.

SANTOS, Enio Serra dos. A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza *et al.* (org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011. Disponível em: nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMAÇÃO-DE-PROFESSORES-CONCEPÇÕES-E-PRÁTICAS-2006.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SHULMAN, Lee S. *Communities of learners & Communities of teachers*. Israel: Monographs from Mandel Foundation, 1995. Disponível em: www.policyarchive.org/handle/10207/10387. Acesso em: 10 jul. 2024.

Principais reflexões dos professores para ensinar Geografia

Oliveira, Karla Annyelly Teixeira de

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*: revista de currículum y formación del profesorado, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUTO GONZÁLES, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 1999.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Professora do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2015), com período sanduiche na Universidad de Sevilla/Espanha. Mestre (2008) e Licenciada em Geografia (2005) também pela Universidade Federal de Goiás.

Endereço Profissional: IESA/UFG. Av. Esperança, s/n – Samambaia, Goiânia-GO. CEP: 74001-970.

Email: karlaoliveira_ufg@ufg.br

23

Recebido para publicação em 11 de setembro de 2024.

Aprovado para publicação em 28 de outubro de 2024.

Publicado em 01 de novembro de 2024.