



“E AGORA, O QUE EU ENSINO: EUSTÁQUIO DE SENE OU MILTON SANTOS?”: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ÂMBITO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

HILTON MARCOS COSTA DA SILVA JUNIOR¹

“Eustáquio de Sene ou Milton Santos?”: motivações e justificativas

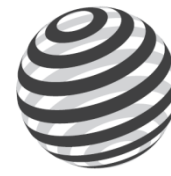
A pergunta que dá título ao presente trabalho² é, na verdade, uma questão já feita e que motivou a produção de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (SILVA JUNIOR, 2014). O projeto de pesquisa inicialmente apresentado foi resultado de dois momentos de nossa trajetória de formação em Licenciatura em Geografia, marcados, claramente, pela busca do que seria a Geografia Escolar e do que seria a Geografia Acadêmica.

O primeiro momento, advém de reflexões sobre uma pesquisa iniciada em 2010, no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), na modalidade Iniciação Científica, em que investigamos os referenciais teóricos dos professores de Geografia do Ensino Médio e os discursos que imprimem, àquela instituição a qualificação de “escola pública de referência”. O segundo momento advém do período em que cursávamos Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, mais precisamente, quando nos indagamos se usaríamos um livro didático (de autoria de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira), um livro acadêmico (de autoria de Milton Santos) ou se era possível combinar ambos para a elaboração da aula de regência e manter objetivos claros e uma coerência metodológica. Em suma, os dois momentos conservam a preocupação com a construção do conhecimento escolar.

A nossa inquietação com essa discussão não é gerar uma visão antagônica entre conhecimento escolar e conhecimento acadêmico em Geografia, mas o título evidencia, honestamente, uma chamada de atenção em como mobilizar os conhecimentos acadêmicos aprendidos na graduação em Geografia. Revisitar a pergunta em tela, como uma problemática de investigação, é redirecionar a reflexão para um novo grupo de depoentes composto por discentes que estão terminando de cursar a graduação. Esta retomada se justifica pelo acompanhamento diário que esses graduandos fazem das nossas aulas de Geografia no

¹ Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / UERJ. Doutorando em Geografia pela PUC-Rio - jrhltongeo@gmail.com

² O presente trabalho resulta de pesquisa que se desenvolve como doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, no GeTERJ (Gestão Territorial no Estado do Rio de Janeiro), sediado na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO) e sob orientação do professor Dr. Augusto César Pinheiro da Silva.



Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), expondo curiosidades sobre a forma como procedemos na construção do conhecimento escolar da qual somos porta-vozes.

Mais recentemente, evidenciamos questionamentos dos graduandos que são construídos a partir de um exercício de comparação entre a grade curricular da graduação em Geografia e as temáticas escolares trabalhadas nas turmas de Educação Básica do CAp-UERJ que, muitas vezes, são “homônimos” (“Região e Regionalização”, “Geografia da Indústria”, “Geografia Agrária”, “Geografia Urbana”, etc.).

Compreendemos, assim, que o presente artigo nos permitirá refletir sobre interpelações que contornam o processo de construção do conhecimento escolar em Geografia, ramificada nas seguintes dúvidas: i) quais preocupações atravessam a construção do conhecimento escolar na elaboração de uma aula?; ii) qual a contribuição da formação acadêmica nesse processo?; iii) como a identidade docente vai se constituindo no decorrer do processo de construção da aula de Geografia? ; e iv) há alguma variável geográfica que nos auxilie neste debate?

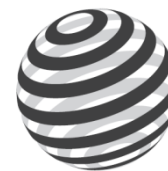
As contribuições de Chevallard (1991), no tocante ao “saber a ser ensinado”, evidenciam a importância das pesquisas, sobretudo no campo da formação de professores, que clarifiquem o processo de construção do conhecimento escolar, sinalizando as dificuldades encontradas e caminhos que possam ser trilhados. Conectamos essas preocupações com a ideia de que a matéria-prima do trabalho docente é o conhecimento pedagógico do conteúdo (ROQUE ASCENÇÃO ; VALADÃO, 2017, p. 8); conectamos com a ideia de que a relação entre a ciência e a matéria de ensino é complexa e não um simples reflexo (CAVALCANTI, 1998, p. 9); e consideramos o conhecimento escolar, nessa complexidade, como uma fabricação social e epistemológica, englobando uma seleção cultural e um exercício de reelaboração didática (GABRIEL, 2013, p. 8).

As inquietações precedentes associadas a estas filiações iniciais nos estimulam a refletir sobre a forma como os graduandos raciocinam no curso da construção de suas aulas de regência, no momento dos seus estágios supervisionados. É justamente essa inspiração que será transformada em recurso empírico, via questionário, como um caminho operatório para essa pesquisa (mais adiante iremos detalhar a construção do procedimento).

É um exercício analítico que pode revelar limitações na formação de professores e sugerir novos caminhos a serem percorridos, inclusive, no próprio estágio supervisionado. É também a construção de um posicionamento que pondera a importância da escola como espaço de formação docente, haja vista que a mesma passa a reclamar por um conhecimento que seja munido de razões escolares e ir na contramão de um pensamento superficial que posiciona o espaço escolar como locus da divulgação de um conhecimento científico simplificado.

Centralizar o debate da formação dos professores, considerando a construção do conhecimento como problemática, é sublinhar a natureza epistemológica desse debate, destacando os discursos que validam a sua elaboração e, ao mesmo tempo, realçar o ofício docente como uma atividade intelectual, prenhe de um exercício de pesquisa e de didatização. Por essa razão, a ideia de que o conhecimento escolar é uma adaptação do conhecimento científico se faz insuficiente, uma vez que esse posicionamento qualifica o escolar como uma simplificação.

Politicamente, significa também indicar trajetórias que expressem a relevância desse conhecimento geográfico escolar, compreendendo-o como um conhecimento poderoso (YOUNG, 2010 *apud* CACHINHO, 2019). Contextualmente, em termos de reformas políticas, inclusive na Educação, que sugestionam a discricionariedade da oferta de determinadas disciplinas escolares, dentre elas a Geografia, é também poder fazer, das dificuldades



encontradas pelos graduandos, uma oportunidade de pensarmos a construção de um conhecimento pertinente (MORIN, 2011).

No mais, esse trabalho não pretende apenas localizar lacunas em termos de conteúdos acadêmicos, mas mostrar caminhos que tornem a formação profissional docente, que se efetiva na construção do conhecimento escolar sobretudo, e que se ordena de forma muito própria (como disciplina escolar). Ou seja, uma composição e uma dinâmica de um conhecimento produzido pelo professor, mas que não é um reflexo ou uma adaptação das disciplinas cursadas nos bancos universitários.

Estágio supervisionado, mediação didática e saber docente: desafios na construção do conhecimento escolar

O estágio supervisionado é uma etapa de grande valia na formação docente, tendo em vista o desafio prático, materializado de diferentes formas (plano de aula e material produzido para a aula), que o mesmo coloca. Estamos, como fizemos em outro lugar (SILVA JUNIOR, 2014), considerando que a formação docente se processa numa triangulação que se retroalimenta em três espaços de formação: no Instituto ou Departamento disciplinar (Instituto de Geografia da UERJ), na Faculdade de Educação e na escola em que se realiza o estágio supervisionado (Colégio de Aplicação da UERJ).

Nesse sentido, o estágio supervisionado é entendido neste texto como **um espaço-tempo da formação docente que condensa princípios científicos, pressupostos pedagógicos e condicionantes escolares identificados e compreendidos em uma dada extensão espacial – a escola**. Concordamos com a proposta de Ghedin (2002, p. 226), de que esse momento “[...] não mais se dê nos moldes de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelo aluno”.

Afastar de nosso entendimento a intenção de fazer da escola um “espaço de aplicação” é frisar coerência com a nossa concepção de estágio supervisionado e, ao mesmo tempo, retomar a ideia de que a disciplina escolar Geografia não é uma abreviação de seu campo acadêmico correlato. À luz desse debate, emerge a ideia de transposição didática:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.” (CHEVALLARD, 1991, p.39)

Para Almeida e Boligian (2003), em sua pesquisa sobre a transposição didática do conceito de território, a transposição é um processo que permite analisar como um saber “passa”, ou é transposto, de uma esfera do conhecimento para outra esfera, como a escola. A pesquisa sobre o tema referido permite investigar transformações no curso desse processo e como os atores agem na constituição daquilo que será cancelado de “saber a ser ensinado”.

Gabriel (2001, p. 4) expande a discussão, atribuindo a mesma uma necessária atenção que devemos dar à natureza do conhecimento escolar que resulta dessas estratégias de fazê-lo um “saber a ser ensinado”, presente na chamada “noosfera”³. Fica explícito, nesse ponto, o entendimento de que há uma diferença entre, por exemplo, disciplina escolar e disciplina científica, uma vez que o conhecimento escolar, “arrumado” como disciplina escolar, deve

³ Noosfera: instância que age como filtro entre o acadêmico e o escolar, como propostas curriculares e os livros didáticos.



estar sempre vinculado a uma demanda de se fazer “ensinável”, ou seja, de responder a imperativos didáticos que são condicionantes de primeira ordem.

Gabriel (2001) aponta para a ineficiência do termo transposição em evidenciar uma transformação, ficando manifesto, muito mais, a ideia de transportar/deslocar. A mesma autora, em outro texto (GABRIEL, 2006, p. 21), chama a atenção para o fato de a transposição didática, muitas vezes, fica encerrada pelo ‘deslocamento’ do científico exclusivamente, necessitando que arrolemos a influência de “práticas sociais de referências” como forças poderosas na constituição do conhecimento escolar e, por conseguinte, das disciplinas escolares, vide os exemplos das disciplinas escolares Educação Física e da Informática.

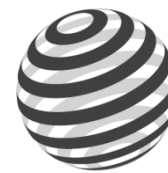
Por essa razão, vamos trabalhar aqui com a expressão ‘mediação didática’ e com as suas descrições processuais. A mediação, contudo, como “instrumento de inteligibilidade de práticas sociais específicas” (GABRIEL, 2001, p.1) resultado de um esforço de didatização, incluindo a descontextualização de saberes científicos (LOPES, 1997, p.107), porém sem ser sinônimos de produção de equívocos ou de abreviações. A saber:

Defendo que o termo transposição didática não representa bem esse processo de (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. (LOPES, 1997, p. 106)

Considerando a especificidade da ordenação do conhecimento escolar (em disciplinas escolares) e dado o processo de dinâmica de sua construção (a mediação didática), granjeamos para a discussão duas questões já formuladas por Tardif (2000), mas que ajustam o nosso olhar para pensarmos as dificuldades desse ofício em construir, enquanto professores que atuam na Educação Básica, com um conhecimento preñado de particularidades: i) quais saberes os professores utilizam em seu trabalho?; e ii) qual a relação entre os saberes profissionais e os saberes universitários? Com isso, torna-se insuficiente pensar no professor como um profissional qualificado para transmitir um conhecimento que foi transportado da academia e, num alargamento dessa identidade profissional em nível de formação universitária, reclamar de um necessário “conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (no sentido de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p.7).

Diante disso, à natureza do saber docente, nessa filiação teórica, obriga-nos a considerar o mesmo como i) um saber laborado, ou seja, explicado no bojo de situações cotidianas; ii) um saber-fazer, pois a serviço de uma ação; e iii) um conhecimento para além do científico e do pedagógico na prática docente. Por isso, para pesquisarmos sobre docência precisamos ir à escola e buscar compreender o que os professores são e não o que queremos que os mesmos sejam (TARDIF, 2000, p. 11).

Tornar a escola inteligível é uma reclamação nossa que contorna esse debate sobre o conhecimento do docente e da formação dos professores, pois é a escola que exige a estruturação, por parte dos professores, desse conhecimento que estará a serviço de uma ação e, por isso, denominado de saber-fazer. Compreender a escola é, **geograficamente, elucidar uma extensão espacial segundo a qual a prática docente ganha sentido numa**



relação direta com as variáveis diversas que ali estão – de recursos materiais a relações sociais. Analisar a escola é estudar a forma como esse ‘saber-fazer’ docente se constituiu considerando o espaço escolar como uma condição e abandonando essa abordagem “aplicacionista” de pensar o conhecimento docente e de pensar a sua formação universitária. A disciplina escolar, o processo de mediação didática e o conhecimento docente produzem o conhecimento escolar que, numa perspectiva ampla, pleiteia a investigação de sua dimensão geográfica, uma vez que, como diz Tardif (2002), o saber não é uma coisa que flutua no espaço, sendo imprescindível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem.

Após a aula de regência do Estágio Supervisionado III: depoimentos que significam o processo de construção do conhecimento escolar em Geografia

O questionário foi elaborado considerando as ideias desenvolvidas até aqui, ou seja, i) a escola não é um espaço de aplicação de um saber simplificado; ii) o saber docente se constrói sobre condições cotidianas circunscritas ao espaço escolar; iii) o processo de construção do conhecimento escolar não obedece a um movimento de transportar um outro conhecimento; e, por fim iv) esse exercício intelectual, integrador de uma epistemologia da prática profissional docente (TARDIF, 2000), manifesta-se no estágio supervisionado.

Os alunos do curso de Geografia (licenciatura) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro cursam disciplinas do Instituto de Geografia e da Faculdade de Educação desde o 1º período do curso, conforme pode ser constatado em seu fluxograma⁴. Importante destacar que há disciplinas direcionadas para a formação de professores, mais diretamente, e que são ofertadas pelo próprio Instituto de Geografia, como a disciplina “Geografia no Ensino Fundamental e Médio”.

Por sua vez, as disciplinas de estágio no CAP-UERJ se iniciam no 5º período e se sequenciam em observação (Estágio Supervisionado I), coparticipação (Estágio Supervisionado II) e regência (Estágio Supervisionado III). Os professores do CAP-UERJ, além das disciplinas citadas, ministram um conjunto de outras disciplinas obrigatórias que visam a formação do docente da Educação Básica. A título de exemplo, podemos citar duas: “Concepção e elaboração de Material Didático em Geografia” e “O papel do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia”.

No bojo do estágio supervisionado, identificamos um gradual movimento de contato com o espaço escolar que vai se intensificando, partindo de uma observação atenta e orientada do funcionamento de todo o espaço escolar e não apenas a sala de aula (Estágio Supervisionado I), até um movimento conclusivo da prática profissional que se encerra com uma prova de aula (a regência, Estágio Supervisionado III). No Estágio Supervisionado III, como esclarecimento:

Após observar uma carga horária especificamente em uma turma, entendendo parte das dinâmicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento entre professor e alunos, os licenciandos mudam de papel com os professores em pelo menos duas aulas. Os professores regentes passam a ser avaliadores e desenvolvem uma análise da regência do licenciando por meio de aspectos previamente esclarecidos pelos estagiários e,

⁴ Acessado em: http://www.dep.uerj.br/fluxos/geografia_licenciatura.pdf. Data do acesso: 01/12/2019.

também, via percepção subjetiva daquilo que se entende como postura docente (MORAES, 2018, p. 7).

Destarte, optamos operacionalmente em arguir, através de um questionário, os graduandos que nos acompanharam na realização do Estágio Supervisionado III no biênio 2018-2019 (seis graduandos), entendendo que as suas respostas são dados de natureza qualitativa que revelam diferentes compreensões e significados no tocante: a relação complexa entre o conhecimento acadêmico e do conhecimento escolar; a construção da dimensão geográfica da aula; a construção de sua identidade profissional enquanto docente; e a especificidade do pensar geograficamente.

Para isso, encaminhamos via e-mail um conjunto de seis perguntas que deveriam ser respondidas após a aula de regência e que cobriam as nossas preocupações de pesquisa. Assim, elaboramos um roteiro com a sequência de questões que convidavam os graduandos, à luz da experiência de suas regências, explorarem as questões que intitulam as tabelas seguintes e que são demarcadas no bojo da construção do conhecimento escolar (sobre formação acadêmica; conhecimento escolar; ser professor; dimensão geográfica).

Quadro 1 – Conhecimento acadêmico

QUESTÃO - Como você mobilizou os conhecimentos acadêmicos para a sua atividade?		
Graduando	Aula	Síntese da resposta
A	Nordeste: o discurso da seca no imaginário regional	Recorreu a conceitos de diversas disciplinas (Climatologia, Pedologia, Agrária etc.) para caracterizar a região Nordeste e desconstruir o discurso da seca.
B	Fordismo e pós-fordismo: um debate cultural	Dificuldade em fazer a “transposição didática”, pois atribui ao que fora aprendido uma natureza técnica. Solução: contextualização com o cotidiano.
C	Cartografia indígena	Usos dos conceitos “lugar”, “território” e “espaço” para debater os mapas elaborados por grupos indígenas.
D	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Adaptação livre de textos acadêmicos utilizados em disciplinas diversas no Instituto de Geografia.
E	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Não sabe, pois qualifica como “fraca” a sua formação em “Geografia Agrária” e diz que mobilizou um conjunto variado, confuso e fragmentado de inúmeras disciplinas.
F	A industrialização brasileira no Governo Militar (1964-1985)	Usou os conceitos de “fixos” e “fluxos” da disciplina “Geografia da Indústria” para trabalhar os “fatores locais” no contexto (1964-1985).

O nosso itinerário de interpelações seguirá avaliando a forma como o conhecimento acadêmico foi mobilizado, desdobrando-o nas contribuições localizadas no Instituto de Geografia e na Faculdade de Educação. Seguimos questionando sobre o que se compreende como Geografia e sobre o papel da teorização do pensamento geográfico na construção da

aula de regência. A seguir, apresentamos em quadros⁵ os depoimentos e, após cada quadro, um parecer geral sobre a avaliação dos depoimentos.

Parecer geral da avaliação dos depoimentos do Quadro 1:

(1) Extraímos um acionamento diverso tanto no sentido de didatização quanto no sentido da discussão em si. Ou seja, neste último, no tocante a discussão acadêmica em termos de referencial teórico para a construção da própria aula; e

(2) Há também uma compreensão de que mobilizar os conhecimentos acadêmicos seja, apenas, acionar as disciplinas referentes à Geografia e, nesse processo, conseguir “aplicar” as discussões nas salas de aula da Educação Básica.

Quadro 2 – Faculdade de Educação

QUESTÃO - Como os conhecimentos, vinculados às disciplinas da Faculdade de Educação, foram mobilizados por você?		
Graduando	Aula	Síntese da resposta
A	Nordeste: o discurso da seca no imaginário regional	Disciplinas “Psicologia da Educação” e “Didática” para adequação vocabular e clareza no “passar” os conteúdos.
B	Fordismo e pós-fordismo: um debate cultural	Piaget: referências internas e externas dos educandos; ideias prévias.
C	Cartografia indígena	Construtivismo: abandonar a centralidade do professor na aula; valorização das ideias prévias.
D	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Para pensar na estrutura das atividades, como elaboração de exercícios e de respostas “padrão”; atenção quanto ao comportamento da turma; adequação dos recursos; trazer aquilo que somos e as diversas experiências que temos fora da sala de aula.
E	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	De início, as disciplinas não “serviram”. Em parte, foram importantes para não construir uma “aula tradicional”, baseada no “conteudismo”. Escolha de qual professor se quer ser.
F	A industrialização brasileira no Governo Militar (1964-1985)	“Didática”, “Estágio supervisionado” e “Práticas Pedagógicas”: relevantes no que tange a saber como “conduzir a aula”, sobre como “abordar a matéria”, sobre como “dar autonomia para os alunos durante a aula para eles discutirem e debaterem” e de fazer “avaliações breves com perguntas”.

⁵ Todos os quadros do presente trabalho foram elaborados pelo próprio autor.

Parecer geral da avaliação do Quadro 2:

(1) A formação pedagógica assume uma natureza técnica, pois sinaliza uma preocupação com questões de adequação vocabular, atenção a uma gramática escolar e ao esqueleto estruturado nas atividades.

(2) A formação pedagógica, aprofundando o debate, também expõe uma atenção à natureza da aula que se almeja construir, revelando uma centralidade do processo de aprendizagem via acionamento de conhecimentos discentes prévios em um esforço de motivar o debate propriamente dito.

Quadro 3 – A ‘geografia’ da aula

QUESTÃO - Como se deu a construção da abordagem geográfica em sua aula?		
Graduando	Aula	Síntese da resposta
A	Nordeste: o discurso da seca no imaginário regional	Na análise do espaço físico e na análise das relações sociais em direção à desconstrução do discurso da seca.
B	Fordismo e pós-fordismo: um debate cultural	Os processos trabalhados (econômicos, políticos, sociais etc.) são relações de poder que “se dão em um território e expressam a marca e uma matriz cultural”.
C	Cartografia indígena	A partir das distintas interpretações e funções que são apresentados “sobre o espaço”.
D	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	No momento em que se investe em estabelecer uma definição entre o que seria “campo” e o que seria “cidade” mobilizando o conceito de objetos estabelecidos em uma paisagem.
E	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	A regência foi atravessada, do começo ao fim, por “conceitos amplamente espaciais” e, assim, “geográficos”: “cidade e rural; práticas e formas; urbanidades e articulações”.
F	A industrialização brasileira no Governo Militar (1964-1985)	A abordagem foi dada pela “espacialização e interiorização do território brasileiro”. Aqui, temos a “criação de novos fixos e fluxos” para poder alocar novas indústrias, além de fortalecer o “controle do território”.

Parecer geral da avaliação do Quadro 3:

(1) A abordagem geográfica se estrutura na órbita de alguma preocupação que mira o “espaço”. Assim, a ideia de que se discute o “espaço” constrói a abordagem geográfica em todas as falas dos graduandos.

(2) A depender da temática da aula, o “espaço” é mobilizado de diferentes formas. De modo geral, podemos enumerar o “espaço” nos depoimentos como: caracterização de uma área; rebatimento das relações de poder sobre uma área; interpretações e uso de uma área por um grupo; emprego de conceitos na qual o “espaço” está embutido implicitamente (cidade, campo etc.).

Quadro 4 - Professor

QUESTÃO – O que significa ser professor?		
Graduando	Aula	Síntese da resposta
A	Nordeste: o discurso da seca no imaginário regional	É aprender e poder construir um mundo melhor.
B	Fordismo e pós-fordismo: um debate cultural	É ter consciência do seu papel social e formar pessoas que não são alienadas.
C	Cartografia indígena	Ser “mediador”; construir conhecimento com base na realidade.
D	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	É estar em “constante aprendizado”, sobretudo, com os estudantes e com os demais professores.
E	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	“Mergulhador”: que se “joga de cabeça na arte de ensinar” sem medo daquilo que virá, pois o “amor pela arte de ensinar” nos impede de querer voltar atrás.
F	A industrialização brasileira no Governo Militar (1964-1985)	Significa colaborar para uma sociedade melhor através da educação das crianças e jovens; produzir uma mudança concreta, que virá em um longo prazo.

Quadro 5 – Professor de Geografia

QUESTÃO – O que significa ser professor de GEOGRAFIA na Educação Básica?		
Graduando	Aula	Síntese da resposta
A	Nordeste: o discurso da seca no imaginário regional	Através da apresentação das faces do espaço geográfico, ser um dos responsáveis pela formação crítica dos alunos.
B	Fordismo e pós-fordismo: um debate cultural	Ser responsável pela formação crítica de uma pequena parcela de cidadãos que amanhã ocuparão diferentes espaços. A Geografia tem o papel de formar cidadão críticos a sociedade onde mora, ao contexto social ao qual está inserido e que lute por seus direitos e deveres.
C	Cartografia indígena	Significa auxiliar aos alunos a compreender o espaço e suas dinâmicas, sendo ele condicionador e condicionante.
D	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Desvendar o mundo e revelar “coisas ocultadas no espaço” como um “viajante”.
E	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Significa “regar um jardim de flores” e contribuir no desenvolvimento através da transmissão de, além de conhecimentos, valores, práticas, vivências etc.
F	A industrialização brasileira no Governo Militar (1964-1985)	É ter grande responsabilidade quanto a construção de um pensamento crítico do aluno sobre o espaço, refletindo sobre como o espaço é formado, das práticas que são feitas nesse espaço e como ele impacta o próprio aluno e a sociedade que o cerca.

Parecer geral da avaliação do Quadro 4:

- (1) O significado de “ser professor” é dado por uma importância social que se vincula a referida profissão, ou seja, contribuir para a construção de um mundo melhor.
- (2) Esse resultado – “construir uma sociedade melhor” – é alcançado através do processo de “ensino”, condensando a aula como o espaço-tempo que se constrói as bases para esse resultado esperado.
- (3) Profissional que trabalha com o conhecimento: transmitindo-o, mediando-o, ensinando-o, etc.

Parecer geral da avaliação do Quadro 5:

- (1) Predominância de uma contribuição ética e política.
- (2) Essa formação crítica é resultado de uma compreensão do “espaço” em sua dinâmica de constituição e de transformação.

Quadro 6 – Teorização do pensamento geográfico

QUESTÃO – As disciplinas que debatem a teorização do pensamento geográfico (“História do Pensamento Geográfico”, “Teoria da Geografia”, “Epistemologia da Geografia” etc.) contribuíram de alguma forma na construção da sua aula?		
Graduando	Aula	Síntese da resposta
A	Nordeste: o discurso da seca no imaginário regional	Sim. O debate sobre a “Escola determinista”.
B	Fordismo e pós-fordismo: um debate cultural	Sim. Ajudaram a construir a “estrutura da aula”. A disciplina “História do Pensamento Geográfico”, através do debate sobre a “Escola crítica”, contribuiu na explicação de como o sistema capitalista utiliza o “espaço” e se apropria da natureza.
C	Cartografia indígena	Sim. A “Geografia humanista” para desenvolver a ideia de espaço vivido, perspectiva subjetiva de discutir o “espaço”.
D	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Sim. A disciplina “História do Pensamento Geográfico” na discussão sobre o “espaço” ser contínuo, não fragmentado. Na disciplina “Prática de Pesquisa em Geografia” onde se desenvolveu diversos seminários sobre os conceitos-chave da Geografia, como os conceitos “paisagem”, “lugar” etc.
E	Cidade, campo, rural e urbano: distinções conceituais	Todas as disciplinas contribuíram, mas sem profundidade em todas elas, notadamente por todas as disciplinas abordarem os conceitos-chave da Geografia. Não consegue precisar a contribuição.
F	A industrialização brasileira no Governo Militar (1964-1985)	Sim. As disciplinas que debateram os conceitos-chave, como “História do Pensamento Geográfico”, “Teoria/Prática em Geografia”, “Geografia no Ensino Fundamental e Médio”. Destaque para a disciplina “Teoria/Prática e, Geografia” que debatia como os conceitos-chave poderiam ser abordados na Educação Básica.



Parecer geral da avaliação:

(1) Há uma correlação entre determinadas correntes/escolas que compõem o percurso do pensamento geográfico (“determinista”, “crítica” e “humanista”) e a dimensão do “espaço” a ser explorada na aula (política, econômica e afetiva). Dessa forma, as disciplinas de teorização do pensamento geográfico sinalizam quais discursos estão em evidências nas explicações sobre o “espaço” inerente ao tema da aula.

(2) De modo geral, os instrumentos conceituais (“espaço”, “paisagem”, “lugar” etc.) são artefatos que permitem posicionar a forma como se irá trabalhar a dimensão geográfica da discussão.

A construção do conhecimento geográfico escolar: reflexões sobre os questionários para a construção de um “conhecimento poderoso”.

Brooks (2019) inicia o seu texto, intitulado “A relação entre a “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência”, trazendo o depoimento de uma pessoa que, por viajar demasiadamente e conhecer culturas variadas, se reconhece como apta a assumir um cargo de professor de Geografia na Educação Básica. Esse provocador relato reflete o desconhecimento de que, pensar geograficamente, exige uma apropriação de um conjunto de instrumentos conceituais que nos possibilita enxergar os fenômenos de uma forma particular e, no dizer da autora supracitada, uma visão disciplinar associada a valores éticos.

No âmbito da Educação, conseguir produzir um conhecimento pertinente (MORIN, 2011, p. 33) significa construir um conhecimento que agregue o contexto (situar as informações e os dados em seu contexto para que tenham sentido), o global (as relações entre o todo e as partes), o multidimensional e o complexo. A construção de um conhecimento escolar geográfico que se comprometa com um conhecimento, nessa condição, supera uma formação baseada em experiências cotidianas, pois se exige fazer reflexões teórico-metodológicas que escapam aos nossos sentidos como a imediata observação, mediada pela visão, da forma como diferentes culturas vivem ou fenômenos físicos se processam. Já foi explicado por Gomes (1996, p. 25) que a Geografia não se atém apenas àquilo que é capturado pelos sentidos e que, nem sempre, a forma como a percepção entende um dado processo é capaz de explicar o modo como ele efetivamente se desenvolve. Afinal, “o “visível” depende de nossos óculos conceituais” (ibid.).

Essa complexidade, característica da construção do conhecimento disciplinar, está presente na Quadro 1 quando o graduando relata que, acionar o conhecimento acadêmico na construção do conhecimento escolar em Geografia se coloca como um exercício intelectual difícil, sendo necessária uma reflexão sobre situações cotidianas como estratégia plausível para debater esse conhecimento, mas não confundir-lo com o que se observa no dia a dia, ou seja, com a situação cotidiana trazida como alegoria.

Para Cachinho (2019), essa visão disciplinar da ciência geográfica é capaz de contribuir no avanço do próprio conhecimento humano e na relação de problemas que afetam o planeta e as comunidades humanas diversas. Aqui, está a chamada pela responsabilidade ética que o conhecimento científico assume e que o professor de Geografia, no âmbito de sua produção curricular cotidiana, poderá avocar para a sua aula através do conhecimento escolar de mesmo nome (BROOKS, 2019, p. 151), embora com preocupações inerentes à formação escolar.

Ainda com Cachinho (2019), o contexto contemporâneo, com mudanças globais drásticas, torna premente a discussão sobre tamanhos desafios com os escolares e, especialmente no caso da educação geográfica, significa se dispor a refletir sobre os seguintes questionamentos:

(i) Que conhecimentos e destrezas os jovens necessitam de adquirir para moldar o futuro e aprender a viver com sucesso e responsabilidade no mundo de amanhã?; (ii) De que modo os sistemas educativos, através dos programas de formação, podem ajudar os jovens a desenvolver tais conhecimentos e competências?; e (iii) Que experiências de aprendizagem devem ser vivenciadas pelos professores para que os mesmos encorajem a formação de jovens criativos, inovadores e resilientes? (CACHINHO, 2019, p. 2)

Responder estas perguntas significa, urgentemente, pensar se os professores em formação estão atentos e preparados para fazê-las à luz das formações proporcionadas em nível de graduação. São perguntas importantes e que centralizam a sua autoria na figura do professor. Nesse ponto, não podemos esquecer que, como apontado em páginas precedentes, a matéria-prima do trabalho docente é o conhecimento, sobretudo, um conhecimento disciplinar/especializado que, no percurso da mediação didática, constrói o conhecimento escolar geográfico.

Cautelosamente, enfrentar esses desafios colocados por Cachinho (2019), através das indagações, é reconhecer a complexidade do mundo de que trata Morin (2011, p. 55) que, dada a essa mundialização da era planetária, acabamos envolvidos pelo mundo, ficando submersos e com dificuldade de compreendê-los. Nós, professores, trabalhamos com explicações sobre o mundo e, no âmbito da Geografia Escolar, com narrativas espaciais que explicam esse mundo e precisam acompanhar as dinâmicas contemporâneas, caso o contrário, “envelhecem moralmente”, pois se apresentam (essas narrativas espaciais) incapazes de responder a uma demanda/pergunta da sociedade em geral (GABRIEL, 2004, p. 4).

A formação do professor deve, então, angariar uma natureza educativa e não uma qualidade técnica de “ensino de Geografia”, mas de “Educação geográfica”. A escola exige que os professores eduquem os jovens geograficamente (CACHINHO, 2019, p. 15), entretanto a universidade mantém um olhar técnico do espaço escolar e da própria prática do docente da Educação Básica. A transformação dessa limitação na formação do professor permitirá a suplantação da inadequação entre a fragmentação dos conhecimentos, cada vez mais compartimentados e desunidos, de um lado, e as realidades ou os problemas cada vez mais multidimensionais, transversais, de outro lado, conforme sublinha Morin (2011, p. 33). Não podemos desconsiderar que, no âmbito das respostas ao questionário, tanto no que tange ao conhecimento disciplinar do Instituto de Geografia da UERJ quanto em relação aos conhecimentos desenvolvidos na Faculdade de Educação, existe uma ideia expressa de que acionar esses conhecimentos é buscar uma forma de aplicá-los, como se fossem conhecimentos técnicos que pudessem ser direcionados a um dado alvo presente na sala de aula, respondendo a trajetória universidade → escola. Uma cinética claramente mecânica de atuação do professor de Geografia.

Quando o conhecimento escolar perde esse papel de conhecimento científico aplicado e agrega originalidade e participação, dado as demandas escolares que o convocam e o subordinam, o ofício do professor se intelectualiza profundamente via disciplina escolar, porque se manifesta como um esforço de construção de um conhecimento que responderá a um propósito que vai além de uma ideia de “transmissão de conhecimento” e será um



conhecimento construído em consonância com as condições cotidianas de trabalho, estabelecendo um vínculo direto com a realidade do seu público-alvo. Neste ponto, “a aula angaria sentido pedagógico, pois irá portar um propósito vinculado com a unidade escolar na qual o professor é lotado” (SILVA JUNIOR, 2019, p. 59).

A este respeito, o conhecimento geográfico escolar também vai agregando uma qualidade de **conhecimento poderoso**, ou seja:

Young defendia que a principal função da escola é a de dotar os estudantes com o conhecimento inacessível em casa ou no trabalho, que lhes permite alcançar formas de compreensão e pensamento que estão para além dos limites da sua experiência (Young, 2010). Pela capacidade de empoderar as pessoas a que a ele têm acesso, Young classifica este conhecimento de “poderoso”. (CACHINHO, 2019, p. 6)

Essa é uma consciência intelectual a ser compreendida pelos discentes na aula de Geografia e não em outras atividades habituais. Ou seja, são conhecimentos inerentes à disciplinas e não estão disponíveis via engajamentos cotidianos, garantindo “pensar o impensável” (BROOKS, 2019, p. 156). Neste ponto, enfatizamos a ideia de que a disciplina escolar Geografia permite ao aluno ver além dos sentidos, pois o mesmo poderá operacionalizar uma leitura do espaço geográfico convocando múltiplas dimensões na explicação da sua ordenação, bem como indagar sobre a espacialidade do fenômeno de seu interesse de compreensão, fazendo uso dos instrumentos conceituais da disciplina escolar.

Destacamos, aqui, a forma como os graduandos posicionam a Faculdade de Educação, que é convocada para responder pelos imperativos didáticos, tais como adequação vocabular e atenções em não centralizar a aula na figura do professor. É necessário pensar nas contribuições da Faculdade de Educação também como discussões que agregam uma razão escolar ao conhecimento geográfico que se quer construir. Ou seja, para além de uma “arrumação” dos conteúdos, o que os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos possibilitam na potencialização da construção de um conhecimento geográfico poderoso? Quais aspectos inerentes à curiosidade de temáticas sobre o mundo, do comportamento social e da mente humana podem ser motivadores para a construção da aula de Geografia?

Ter oportunidade de acessar um conhecimento **poderoso** geográfico é uma questão de justiça social (ibid). Em um país como o Brasil, na qual a educação se efetiva, diariamente, de forma tão ferozmente desigual e competitiva, é justamente qualificar esse **conhecimento escolar como um “bem simbólico tão desigualmente distribuído”** (GABRIEL, 2013, p. 83) que torna uma pesquisa dessa natureza mais relevante. Urge, aqui, sublinharmos que “aprender o conteúdo Industrialização brasileira”, por exemplo, é acessar um direito a um bem que é reconhecido por um grupo notório de pesquisadores como relevante, mas é também assegurar uma oportunidade de compreender o país em que se vive por esse ângulo e de ingressar numa universidade, a critérios de exemplos para evidenciar o vulto do debate que se apresenta. Essa discussão é também um esforço de, na compreensão daquilo que chamamos de conhecimento escolar em Geografia, em último caso, é um espaço de criação de possibilidades de tornar esse objeto, aqui sob investigação, um bem mais democrático.

Politicamente, subsidiado pela ideia de Claval (2015) resumida no título de seu livro: “Terra dos homens: a geografia”, vinculamos a socialização da construção do conhecimento escolar Geografia a um valor ético preconizado por Morin (2011, p. 66), que é construção de uma consciência terrena, destacadamente, a “consciência de habitar”. A disciplina escolar Geografia, ao lançar mãos de temas como “Urbanização”, “Segregação socioespacial”, “Matriz energética e impactos ambientais”, “Revolução Verde e os seus impactos”, dentre outros, vincula-se diretamente com esse compromisso pela “consciência de habitar”.



Para os graduandos, a construção das aulas de Geografia estava intimamente vinculada a ideia de que o tema debatido poderia possibilitar a construção de um mundo melhor e uma formação crítica aos discentes. Esses anseios constroem os seus entendimentos sobre a sua própria identidade profissional em formação, ou seja, ser professor de Geografia. Esses objetivos (um mundo melhor e uma formação crítica), por um lado, se associam com as ideias de Morin (2011) apresentadas ao longo do texto, inclusive com a “consciência de habitar” e com os compromissos para com os problemas da humanidade (CACHINHO, 2019). Por outro lado, a natureza de “Ensino de Geografia” e não de “Educação geográfica”, presente em seus depoimentos, colocam em dúvida as expectativas sobre esses propósitos que contorneiam a identidade profissional.

Por fim, vamos agora defender um caminho, **geográfico**, de pensar a construção do conhecimento escolar Geografia e que, em nosso entendimento, contribui para o seu fortalecimento, afastando-o do estigma de “conhecimento produzido na universidade, simplificado e aplicado ao espaço escolar”. Essa proposta reside numa necessária reflexão sobre o próprio espaço escolar, no sentido de pensar que a escola é uma **condição espacial da prática docente no percurso de construção do conhecimento escolar**. A escola, nesse ângulo, não mais como um espaço a ser conquistado/desprovido de história via implementação de uma política pública: é uma total reorientação da forma como imaginamos o espaço escolar como se “concebêssemos um encontro de histórias” (MASSEY, 2009, p. 23) em um movimento de negociação com as práticas curriculares desenvolvidas e não querendo se fazer valer em um formato de receita salvadora capaz de adicionar qualidade ao processo de formação escolar dos discentes e do trabalho docente.

Ao considerarmos a escola apenas como um espaço disponível para a educação básica; ao considerarmos que o trabalho do professor é o de aplicar um conhecimento adaptado; ao considerarmos que este professor poderá trabalhar da mesma forma um mesmo conteúdo em diferentes unidades escolares; incorremos em todas as ponderações a um mesmo erro: congelamos o espaço escolar e limitamos o entendimento da escola como meio/área disponível.

Congelamos porque imaginamos, por exemplo, que todas as escolas que dispõem de uma mesma estrutura física nos permite construir práticas da mesma forma (nesse caso, aulas), excluindo que as relações sociais tecidas em cada escola e numa gama variada de direções (professor-alunos; professor-professores; e professor-direção/coordenação) são únicas e precisam ser consideradas no processo de construção da aula. Congelamos porque imaginamos, por exemplo, a aula como um movimento de transmissão de um conteúdo adaptado, dispensando das discussões a diversidade e desigual condição dos alunos em aprender o que se coloca, já que as trajetórias discentes são também diversas e respondem a perseguir objetivos pedagógicos em ritmos variados, notadamente, numa visão que pondere diferentes escolas.

Congelamos porque imaginamos, por fim, uma representação da escola como um espaço “apolítico porque ele é conceituado como um todo sem costuras” (MASSEY, 2009, p.71). Há, na reclamação que aqui expusemos, a necessidade de considerarmos uma diferenciação entre o que está escrito para ser feito e o que será feito na aula pelo professor, efetivamente, sublinhando que a escola é também um conjunto complexo de relações que são construídas na unidade escolar. Importa, assim, como imaginamos/compreendemos o espaço escolar. A nossa imaginação/representação do espaço escolar precisa estar aberta as dinâmicas que o mesmo possui em contraposição a imaginação hegemônica que conecta e encerra o entendimento no binômio **escola - espaço disponível** e, assim, aponta o exercício docente



como algo simples ou pendente apenas de recursos materiais para a sua construção e subjugada à importância de pensarmos a escola como condição geográfica da prática docente.

Por fim, a construção do conhecimento geográfico escolar se efetiva numa releitura da sala de aula, não mais como um espaço disponível para o “ensino de Geografia”, mas como uma condição geográfica da própria construção desse conhecimento. Ou seja, a construção do conhecimento escolar sinaliza que o professor em formação enxergue a sala de aula como um **substrato material preenchido por relações sociais territorializadas**. Esta é a natureza geográfica da prática docente.

O **substrato material** engloba a área da sala de aula, mas não apenas o prédio em si, mas entendendo o edifício como condição material e os recursos que nele estão contidos e a serviço do professor para a execução de suas práticas (tecnologias, quadro, salas, laboratórios, mecanografia etc.). Por sua vez, as **relações sociais territorializadas** compreendem o corpo docente, o projeto político-pedagógico, o corpo discente e o professor, individualmente, num jogo de negociação de interesses e intenções para a construção de suas práticas. Falamos, aqui, do conjunto de relações que influencia a construção da aula (relação professor-aluno; relação professor-professores da mesma disciplina; relação professor-direção/coordenação).

A Geografia, como ‘ato de qualificar o espaço’ (GOMES, 1997), na escola, só angaria sentido se essa reflexão estiver imbricada com preocupações pedagógicas; adicionando que essas preocupações pedagógicas serão elaboradas sobre um território preñado de elementos que irão condicionar a sua efetividade, ou seja, o desenrolar da prática do professor. Contudo, não buscaremos aplicar um conhecimento acadêmico ao espaço escolar, pois o processo de construção desse saber é mais complexo, uma vez que é preñado de variáveis que exigem um reconhecimento do espaço escolar como uma condição geográfica, contornando um objetivo de formação geral (formação escolar) e um conjunto de variáveis reunidas nesse espaço e que são acionadas pelo professor para a elaboração e construção, na sala de aula, da aula de Geografia.

Considerações finais

A elaboração do presente texto, escrito a partir de motivações oriundas da disciplina “Teorias e Práticas em Educação Geográfica” do Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-RIO, é um exercício analítico de revisitar uma questão de outrora para discutirmos a formação dos professores, tendo como recorte investigativo outros atores (os graduandos).

Todas as preocupações aqui debatidas miram duas grandes variáveis: a construção do conhecimento escolar em Geografia e a compreensão que fazemos da prática docente através da forma como imaginamos o espaço escolar. Desse modo, os nossos argumentos foram construídos no sentido de, no âmbito da construção do conhecimento escolar, sublinharmos a ideia de que o conhecimento escolar em Geografia não pode ser qualificado como um conhecimento científico simplificado.

No debate, convocamos as ideias de Cachinho (2019) e Morin (2011) por visualizar nessas problematizações posicionamentos que tornam esse conhecimento escolar um conhecimento **renovado**, pois preocupado com o compromisso que os escolares deverão ter com os problemas de hoje e com a construção de um futuro mais satisfatório. Ao fazer o conhecimento escolar provocar o “pensar o impensável” e extrapolar as experiências cotidianas (BROOKS, 2019), os escolares verão na escola um papel ímpar e com uma participação indispensável



em suas trajetórias. É uma oportunidade de, em meio a tantas críticas a escola, produzir um (re)encantamento por esse espaço.

Ao mesmo tempo, mas no âmbito da problematização sobre a forma como imaginamos o espaço escolar, evidenciamos uma nova imaginação (geográfica) sobre a forma como representamos a construção da aula e entendemos que tipo de instigação deve estar presente na formação dos professores também.

Quer dizer, construir uma aula de Geografia na escola significa enxergar os imperativos didáticos como uma condição geográfica, pensando a sala de aula como substrato material preenchido por relações sociais territorializadas e não como uma área disponível. Como área disponível a sala de aula é um "palco" da ação docente e, por isso, insuficiente/reduzida de importância. Defendemos, nesse trabalho, o seu papel de condição da educação geográfica.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin; BOLIGIAN, Levon. A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia. In: Lucia Helena de Oliveira Gerardi. (Org.). **Ambientes: estudos de geografia**. 1ed. Rio Claro: AGETEO, 2003, p. 235-248

Brooks, Clare. (2019a). A relação entre "expertise" da disciplina escolar e da ciência de referência. In A. A. Da Rocha, A. M. Monteiro, & R. Straforini (Eds.), **Conversas na Escada: Currículo, docência e disciplina escolar** (pp. 143-166). Rio de Janeiro: Consequência.

CACHINHO, Herculano. Desafios da Formação em Geografia e na Educação Geográfica, Conhecimento Poderoso e Conceitos Liminares. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 3, n. 6, oct. 2019. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1148>>.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

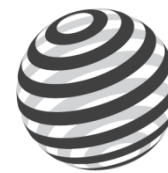
CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: A Geografia**. Trad. Domitila Madureira. - 1. Ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Nas Tramas da Didatização de uma Disciplina Escolar: entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas. In: **27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu**. 27ª ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual a Universidade? 2004. p. 1-15.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina História: tensões e perspectivas. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife**. XIII ENDIPE, 2006. v. 1.

GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001, Ouro Preto**. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO)**, v. 14, p. 44-57, 2013.



GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. (Org.). 4ª ed. **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 13-42.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, 1997.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 314p.

MORAES, Vinicius da Silva de. A centralidade do estágio supervisionado em Geografia. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 2, n. 3, dec. 2018. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/818>>.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2011.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p. 5-23, 2017.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. **E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos? - Geografia escolar, geografia acadêmica e mobilidade espacial do saber**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA JUNIOR, Hilton Marcos Costa da. Geografia Escolar: discussões sobre a identidade disciplinar e sobre a condição espacial da prática docente. **GIRAMUNDO - REVISTA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO PEDRO II**, v. 4, p. 53-65, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000a.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.