

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Curso de Licenciatura Plena em Geografia



Francilene Kamila Luz da Silva

**Ensino de geografia e formação docente: refletindo  
sobre a prática pedagógica**

Castanhal  
2021

Francilene Kamila Luz da Silva

## **Ensino de geografia e formação docente: refletindo sobre a prática pedagógica**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia em substituição à monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).  
Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil.

Francilene Kamila Luz da Silva

## **Ensino de geografia e formação docente: refletindo sobre a prática pedagógica**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia em substituição à monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).  
Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil.

### **Banca Examinadora**

---

**Prof. Dr. Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos Brasil**  
Orientador.

---

**Profa. Dr. Mauro Emílio Costa Silva**  
Examinador Interno

---

**Profa. Mestranda. Ana Rosa Calado Cyrus**  
Examinador Externo.

## **Ensino de geografia e formação docente: refletindo sobre a prática pedagógica.**

Francilene Kamila Luz da Silva

**RESUMO:** Trata-se de um trabalho em forma de artigo, excepcionalmente apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia em substituição à monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tem o propósito de refletir com fundamentos na literatura bibliográfica questões que tratam do ensino de geografia relacionado à formação docente e a prática pedagógica. Tem como questões norteadoras: 1. A formação do professor pode explicar a maneira pouco clara como se aprende conteúdos e métodos nas aulas de geografia?; e 2. O fato das escolas ainda possuírem modelos didáticos norteados pelo conteudismo inibe o desempenho do professor, mesmo este possuindo formação continuada crítica? Buscou com isso, de maneira geral, compreender o papel que exerce a prática pedagógica na formação do professor de geografia; e especificamente verificar até que ponto a formação do professor pode explicar a maneira pouco clara como se aprende conteúdos e métodos nas aulas de geografia; além de refletir sobre modelos didáticos norteados pelo conteudismo e sua possível inibição ao desempenho do professor. Seguindo passos metodológicos da revisão bibliográfica, as respostas para as questões formuladas indicam que, além da formação docente, as orientações curriculares e programas escolares; bem como a identidade profissional são fatores que explicam a maneira pouco clara como os alunos aprendem os conteúdos de geografia, e qual sua utilidade para a relação sociedade-natureza.

Palavras-chave: Identidade profissional, teoria e prática pedagógica, currículo conteudista de geografia.

### **ABSTRACT:**

This is a work in the form of an article, exceptionally presented to the Coordination of the Full Degree Course in Geography, replacing the monograph of Course Conclusion Work (TCC). It aims to reflect with fundamentals in the bibliographic literature issues that deal with the teaching of geography related to teacher training and pedagogical practice. It has the following guiding questions: 1. Teacher training can explain the unclear way in which contents and methods are learned in schools. geography classes ?; and 2. Does the fact that schools still have didactic models guided by content inhibit the performance of the teacher, even if the teacher has continued critical education? With this, he sought, in a general way, to understand the role that the pedagogical practice plays in the formation of the geography teacher; and specifically to see to what extent teacher training can explain the unclear way in which to learn content and methods in geography classes; in addition to reflecting on didactic models guided by content and its possible inhibition of teacher performance. Following methodological steps of the literature review, the answers to the questions asked indicate that, in addition to teacher training, curricular guidelines and school programs; as well as professional identity are factors that explain the unclear way in which students learn the contents of geography, and what is their use for the society-nature relationship.

Keywords: Professional identity, pedagogical theory and practice, geography content curriculum.



## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história a geografia vem passando por sucessivas discussões, mudanças e permanências no meio acadêmico, que de alguma forma acaba tendo repercussões positivas ou negativas no ensino básico. Por um lado, isso tem provocado estímulos e inovações para a produção de modelos didáticos atuais; mas, por outro, a

rápida incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico provocou a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual e, principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase que exclusivamente no livro didático. (BRASIL, 1997, p. 72-73)

Diante dessa realidade, a formação docente e a prática pedagógica do professor de geografia, em termos críticos para lidar com a transposição do conhecimento acadêmico ao ensino escolar, se apresenta como de fundamental importância, pois a contemporaneidade exige uma análise do espaço geográfico e identidade profissional condizente com as demandas das problemáticas das cidades e do campo.

### 1.1 Origem, motivação e situação problema

Enquanto aluna do ensino escolar de geografia detive-me a transcrever textos integrais dos livros didáticos, e, como explicação, o procedimento era a leitura em voz alta. Com isso, até o ensino médio, a mim não ficou claro qual o objeto de estudo da geografia, bem como qual sua utilidade para explicação de problemas que afligem as cidades, tais quais segregação espacial, modo de vida das pessoas nas periferias; ou a problemática relacionada as questões agrícolas e agrárias dos países, suas regiões, estados e municípios. Isso sem contar com o não domínio dos procedimentos cartográficos importantes para a análise geográfica. O interesse pela temática veio à tona, quando passei a participar das disciplinas de estágios I, II e III do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPA, e assim pude confrontar a relação teoria e prática na minha formação. Estou interessada nesse problema porque quero saber:

- a) A formação do professor pode explicar a maneira pouco clara como se aprende conteúdos e métodos nas aulas de geografia?;
- b) O fato das escolas ainda possuírem modelos didáticos norteados pelo conteudismo inibe o desempenho do professor, mesmo este possuindo formação continuada crítica?

### **1.2 Objetivo geral:**

Compreender o papel que exerce a prática pedagógica na formação do professor de geografia.

### **1.3 Objetivos específicos**

1. Verificar até que ponto a formação do professor pode explicar a maneira pouco clara como se aprende conteúdos e métodos nas aulas de geografia.
2. Refletir sobre modelos didáticos norteados pelo conteudismo e sua possível inibição ao desempenho do professor.

## **2. O percurso acadêmico e escolar da geografia**

Para a explicação das questões formuladas na introdução deste trabalho, é preciso haver o entendimento do que vem a ser a geografia produzida nas universidades, bem como a sua transposição para a esfera escolar. “Somos o que somos pela nossa história, portanto, toda ciência é o que é pela sua história.” (REGO, et al., 2007, p. 35).

Tomando-se como ponto de partida a segunda metade do século XIX, onde começa a sistematização do discurso geográfico, temos a inauguração da Geografia Tradicional, que também é denominada de científica ou moderna; “assim como as formulações das correntes do pensamento geográfico: Determinismo Ambiental, Possibilismo Ambiental e Método Regional. (MORAES, 1989,p. 67-68 ).

No Brasil o início do percurso da geografia moderna coincide com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia, quando na década de 1940 a disciplina começou a ser ensinada por

professores licenciados adeptos da escola possibilista fundada pelo geógrafo Vidal de La Blache.

Essa Geografia era marcada pela explicação objetiva e quantitativa da realidade que fundamentava a escola francesa de então. Foi essa *escola* que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não-politizada, com o argumento da neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, buscando a formulação de leis gerais de interpretação. (BRASIL, 1997, p. 103).

Embora La Blache tenha procurado enfatizar a Geografia Humana no seu discurso, está foi vista como estudo da paisagem; desta forma o homem se apresenta enquanto dado numérico pertencente a uma parte da superfície terrestre. Com isso, a geografia

vidalina fala de população, de agrupamento, e nunca de sociedade; fala de estabelecimento humanos, não de relações sociais; fala das técnicas e dos instrumentos de trabalho, porém não de processo de produção. Enfim, discute a relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens. É por esta razão que a carga naturalista é mantida, apesar do apelo à História, contido em sua proposta..." (MORAES.2003, p. 75-76)

A ênfase do possibilismo geográfico se pautou e ainda se pauta por um estudo que busca descrever as paisagens naturais e humanizadas, sem com isso estabelecer relações com o espaço produzido e vivido pela sociedade, bem como as relações contraditórias que daí resultam. Em termos de procedimentos didáticos adotava-se

principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e, mesmo hoje em dia, muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional." (BRASIL, 1997, p. 104)

Tanto a ideia de objeto de estudo da geografia, concebido como relação entre o homem e a natureza, onde esta última daria possibilidades para a população nela se adaptar, como os procedimentos didáticos do possibilismo foram contestados por uma nova tendência que surge no pós Segunda Guerra Mundial.

Um mundo complexo que vai se desenhando da década de 1950 em diante, caracterizado pela fase monopolista do capitalismo; acentuação do crescimento

urbano e da urbanização; fortes mudanças no espaço agrário; incremento dos meios técnico-científico-informacional, evidenciando-se articulações de todas as escalas espaciais e temporais em termos globais, demandou uma outra geografia de base analítica e relacional, que pudesse explicar os fenômenos geográficos contemporâneos com fundamento na relação sociedade-natureza.

Coube ao geógrafo marroquino naturalizado francês Yves Lacoste, a formulação da crítica mais radical sobre a Geografia Tradicional. Em sua obra “*A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*”, o autor argumenta que:

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas geografias: - Uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimento variados de representações cartográficas e de conhecimento variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder. - A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil. (LACOSTE, 1993, p. 31)

Ao comentar sobre os argumentos de Lacoste, Moraes (1993) identifica

a Geografia como instrumento de dominação da burguesia, dotado de alto potencial prático e ideológico, assim pondo a descoberto o seu caráter de classe. Desta forma, o questionamento das teses tradicionais, efetuado pela Geografia Crítica, é muito mais profundo. Incide nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos em jogo, e aponta para propostas de renovação, que implicam uma ruptura com a Geografia Tradicional, e, mais que isso, na construção de um conhecimento que lhe seja antagônico, de um discurso que a combata, de teorias que se contraponham às tradicionais. Daí Lacoste definir seu trabalho como “guerrilha epistemológica”. Esta é a via revolucionária da renovação do pensamento geográfico, que agrupa aqueles autores imbuídos de uma perspectiva transformadora, que negam a ordem estabelecida, que vêem seu trabalho como instrumento de denúncia e com arma de combate; enfim, que propõem a Geografia como mais um elemento na superação da ordem capitalista. A crítica radical do pensamento tradicional é, dessa maneira, uma exigência do tom das propostas de renovação efetuadas. (MORAES, 2003, p. 111-112)

Essa vertente crítica proporcionou ao ensino escolar abordagens complexas para tratar de categorias e conceitos geográficos, respectivamente: espaço

geográfico, território, paisagem, lugar, etc., pois foi absorvida por uma série de propostas curriculares formuladas nos anos 1980, voltadas para o ensino fundamental. Estas, contudo,

foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. Além disso, a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista.” (BRASIL, 1997, p. 104-105)

Por outro lado, ressalta-se que:

“Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relações do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (p. 106)

Isso pode ser exemplificado pela pouca atenção que a escola dispensa ao cotidiano do aluno, a vida. Por conseguinte a torna desinteressante diante do mundo atual que vivemos.

A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 15)

Como visto, a geografia acadêmica e escolar tem passado por mudanças, principalmente nas últimas décadas, que exigem da formação docente acompanhamento das novas leituras do mundo. Não obstante, existem obstáculos que podem dizer respeito à questões pessoais do professor em sua prática, ou das próprias políticas educacionais em termos de currículos, infra-estrutura, etc.

### **3. As diferentes concepções de estágio supervisionado e formação docente**

A tradicional tendência do estágio o reduz a simples prática instrumental. Por esse ângulo o estágio se traduz na

parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA & LIMA, 2016, p. 6)

Em oposição ao tradicionalismo o estágio pode ser entendido como um campo de conhecimento, que se desenvolve na relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar das áreas de estudo, a exemplo da geografia. No entanto, o fato das disciplinas do currículo assumirem autonomia quase total no que diz respeito ao campo de atuação dos profissionais e, notadamente, em termos social, cultural, da ação do profissional, Pimenta e Lima (2016) lançam os seguintes questionamentos:

“O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. (p. 6).

Em resposta mais especificamente relacionada à geografia, pode-se dizer que a contribuição desta área na construção da sociedade humana está na compreensão do

mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2018, p. 359)

Ao se refletir sobre a dinâmica do saber geográfico, encaminha-se para o entendimento das suas dimensões: natural, social e histórica. Desta maneira, a tarefa da ciência geográfica é o entendimento explicitamente reproduzido da realidade “e o questionamento sobre o modo pelo qual a análise espacial pode contribuir para o entendimento do mundo e seu processo de transformação” (CARLOS, 1999, p. 8),

com vistas à recriação permanente do modo de repensar a importância explicativa da geografia.

Nesse contexto, o domínio do conhecimento a ser ensinado pelo docente de geografia é condição fundamental. No entanto, só essa capacidade já não é suficiente para o bom desempenho do professor,

pois há necessidade de outras competências para desenvolver bem a sua prática pedagógica. Conhecimento na área da psicologia de aprendizagem, da psicologia social, da história da educação, da história da disciplina geográfica, de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula. Tudo isso deve fazer parte do acervo cultural e profissional do professor de geografia. (PONTUSCHKA, 1999, p. 131)

Na escola o trabalho do professor adquire complexidade, quando além de sua formação para o domínio do objeto de estudo da geografia, ele precisa entender a realidade “específica de seus alunos e daquilo que eles conhecem sobre o espaço geográfico; compreender de onde se originaram seus conhecimentos e suas representações, frutos da vivência, do senso comum.” (PONTUSCHKA, 1999, p. 132). Por conseguinte, essas competências precisam ser fundamentadas desde a formação inicial docente, de maneira que se possa incorporar os princípios didáticos pedagógicos, levando-se em consideração que é na vivência com as formas de aprender a geografia que o graduando vai estabelecendo as bases para ensinar o conteúdo geográfico. (CALLAI, 2011, p. 7).

Para a citação feita de Pimenta e Lima (2016) no início desta seção, sobre “que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Essas respostas estão relacionadas ao processo de construção da identidade profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas apresentações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim com a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19)

A emancipação profissional deriva da apropriação do professor de sua experiência, “do conhecimento que tem (...) atuando efetivamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser mero consumidor de informação genérica” (CASTELLAR, p. 113).

Em suas reflexões sobre a formação de educadores, Candau (1994) observa a crise que essa temática vem passando no Brasil. Dentre os motivos dessa situação a autora destaca o papel exercido pela educação na sociedade, bem como a falta de clareza sobre qual seria a função do educador. Por essa perspectiva a formação tradicional dos educadores é posta em questão, uma vez que

concebida como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um “especialista de conteúdo”, um “facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou um “técnico da educação” (p. 44)

Como pudemos ver na trajetória da geografia acadêmica e escolar, a tendência crítica já se coloca como fundamento disponível na formação do professor de geografia, que desde os anos 1970 se põe como alternativa à crise vivida pela educação em geral e a geografia em particular. No entanto,

Não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem uma série de condições materiais e de recursos que permitam realizar com dignidade, o trabalho docente, e sem que os professores recebam um salário justo por seu trabalho. Do mesmo modo, enquanto os professores de ensino médio tiverem que cumprir a jornada de trabalho em três ou quatro escolas, será difícil que possam ser introduzidas mudanças substanciais na organização do currículo desse ciclo educativo que levem em conta as mudanças nos jovens adolescente e na sociedade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 10)

No entanto, ainda há que se responder se o fato das escolas ainda possuírem modelos didáticos norteados pelo conteudismo inibe o desempenho do professor, mesmo este possuindo formação continuada crítica?

Em sua proposta transgressora para a educação escolar, Hernández (1998) nos ajuda a responder a questão sobre as escolas ainda possuírem modelos didáticos norteados pelo conteudismo e suas consequências no desempenho do professor, ao criticar a educação escolar fundamentadas em “‘contéudos’, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente

construídas que, por sua vez, se reconstróem nos intercâmbios de culturas e biografia que têm lugar na sala de aula”. (p. 12).

Alunos que passam por todo o ensino escolar sem saber ao certo qual o objeto de estudo da geografia; e, por conseguinte, sem compreender a utilidade da geografia na resolução de problemas presentes nas cidades e no campo, não desconfiam que são muitas as causas para essa realidade. Pode começar no estágio docente pelo equívoco de se separar a prática da teoria. Também a falta de consciência da identidade profissional é outro fator, quando o professor não consegue somar a seu favor a experiência acadêmica e de sala de aula construída. Sem contar os problemas de salários e pessoais enfrentados, principalmente, pelos que tem de ministrar muitas aulas diárias em várias escolas distantes umas das outras.

#### **4. Considerações finais**

Mudanças e permanências caracterizam a geografia que se ensina na atualidade, mostrando que mesmo com os avanços teórico-metodológicos das últimas décadas, a disciplina ainda carrega as marcas tradicionais do passado.

De forma geral, os conteúdos trabalhados no ensino básico ainda se apresentam de forma fragmentada, sem conexão e sequencia lógica que permitam o entendimento dos fenômenos geográficos presentes em escalas locais, regionais, nacionais e globais. “Também na universidade, quando da formação, acentua-se o tratamento de questões da temática da geografia, novamente de forma fragmentada a partir das pesquisas que os docentes do curso superior realizam”. (CALLAI, p. 17)

Nesse contexto a questão da organização curricular comum para o ensino de geografia precisa ser lembrada; bem como se pensar na alternativa de orientações curriculares específicas para a realidade de cada escola. Daí a pergunta, se não seria importante extinguir por inteiro “orientações e programas curriculares vindos de fora, já que seu objetivo é a imposição de saberes sistematizados oficializados, que só interessam a uma pequena parte da sociedade?” (CASTELLAR, 2003, p. 114).

Essas questões indicam que para a compreensão do objeto de estudo da geografia através dos conceitos de espaço geográfico, território, paisagem, região, lugar, etc, novos caminhos precisam ser seguidos, principalmente levando-se em consideração a pesquisa dirigida a problemas do cotidiano dos educandos e da escola.

O docente precisa proporcionar condições aos alunos diferenciarem a geografia de outras áreas de conhecimento pelo seu objeto de estudo. Com isso pode-se estabelecer a interdisciplinaridade que muitos trabalhos escolares exigem, rompendo com o conteúdismo e favorecendo trabalhos com base na pesquisa e em métodos de projeto.

Com aulas direcionadas à resolução de problemas, transpõe-se para a escola o método científico que conjuga teoria e prática, situando-se como resposta ao estágio docente que em muitos casos é entendido apenas como prática.

As respostas para as duas questões formuladas na introdução deste trabalho indicam que, além da formação docente, as orientações curriculares e programas escolares; bem como a identidade profissional são fatores que explicam a maneira pouco clara como os alunos aprendem os conteúdos de geografia, e qual sua utilidade para a relação sociedade-natureza.

## 5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CALLAI, Helena Copetti. **O conhecimento geográfico e a formação do professore de geografia**. Revista Geográfica de América Central, vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 1-20. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

CASTELLAR, Sonia Maria Vansella. **O ensino de geografia e a formação docente**. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdos. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LACOSTE, Yves. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

\_\_\_\_\_. **Geografia pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A geografia: pesquisa e ensino**. (In): CARLOS, Ana Fani Alessandri (organizadora). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poieses – Volume 3, Número 3 e 4*, pp 5-24, 2005/2016.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.