

## ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: A PRÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA

Viviane Caetano Ferreira Gomes  
vcfgeo@yahoo.com.br<sup>1</sup>  
Adriany de Ávila Melo Sampaio  
adrianyavila@gmail.com

### Resumo

*Embora a formação de professores constitua uma discussão histórica, a multiplicação de pesquisas na área deflagra a necessidade de permanentes investigações. Inúmeros são os objetos de análise no campo da formação inicial e construção da profissionalidade docente: as políticas regulatórias; as práticas de ensino e o estágio supervisionado; a relação entre os saberes acadêmicos e aqueles necessários e constitutivos da prática educativa cotidiana na Educação Básica, dentre outros. Considera-se que a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes docentes, configura-se como um dos maiores desafios para as licenciaturas. Diante dessas questões, neste trabalho, que compõe parte das discussões teóricas produzidas por uma pesquisa em nível de doutorado, o objetivo é apresentar a prática no contexto da formação de professores em Geografia. Não apenas como dimensão curricular, ressalta-se a prática como importante balizador das reflexões a serem empreendidas no plano das interlocuções entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, indispensáveis à formação e ao exercício docente nessa disciplina escolar.*

**Palavras-chave:** prática; formação de professores; Geografia.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFU) e Professora de Geografia do CTPM/Uberlândia. O presente texto é um recorte teórico da pesquisa de doutorado em desenvolvimento intitulada “A prática como componente curricular: formação inicial e constituição da identidade e fazer docentes nos cursos de licenciatura em Geografia – UFU e UFTM”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio.



Nas pesquisas sobre formação de professores, a prática pedagógica tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente, no movimento de oposição às abordagens que visam dissociar formação e prática cotidiana.

Para além da centralidade adquirida na esfera das políticas de formação docente, a prática como componente curricular também deve ser amplamente considerada nos debates em torno das interlocuções entre o saber acadêmico e o saber escolar. Nesse sentido, este trabalho tem a pretensão de situar a prática no âmbito da relação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar destacando suas implicações no contexto da formação inicial de professores em Geografia.

Na perspectiva trazida por este trabalho a prática, como dimensão curricular na formação docente em Geografia, assume contornos relevantes ao balizar reflexões não apenas acerca do exercício docente, mas, sobretudo, das especificidades da Geografia escolar, na qual devem confluir, necessariamente, as bases epistemológicas e didáticas da Geografia. Contudo, é preciso apontar que a relação entre as vertentes acadêmica e escolar, se constitui num dos principais desafios a serem superados no âmbito das licenciaturas em Geografia.

Ressaltar, portanto, a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar e, sobretudo, suas interlocuções, implica, fundamentalmente, em analisar e (re)dimensionar o papel da formação e da prática docente em Geografia na contemporaneidade, especialmente no que tange ao desenvolvimento do raciocínio espacial a ser ensinado.

### **A formação de professores de Geografia: tensões, interlocuções e a contribuição da prática como componente curricular**

No Brasil, até o início deste século, a formação específica e pedagógica dos professores reconhecidos como especialistas (professores de Geografia, História, Língua Portuguesa, etc.), se consolidava a partir do esquema conhecido como “três mais um” (3+1)<sup>2</sup>, que separava os dois campos de formação.

---

<sup>2</sup> De acordo com Pontuschka (2007, p.90) o modelo 3+1 “caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático (psico) pedagógicas (...) três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica (...) acrescida de estágio supervisionado”.

Conforme Braga (2010), essa separação ainda está profundamente arraigada à identidade dos professores, mesmo após o surgimento de políticas, a exemplo das DCNs, que propõem uma nova concepção no modelo de formação de professores para a educação básica. Nas palavras da autora,

[...] a cultura universitária, fundada na base científica disciplinar, desde o século XIX, ainda não alterou, significativamente. Essa cultura sustenta uma compreensão da escola básica que a entende, centralmente, como uma instituição privilegiada para a vulgarização dos conhecimentos científicos, construídos nos cursos superiores (BRAGA, 2010, p.402).

Pontuschka (2010) aponta que a formação do professor de Geografia desenvolve-se em meio a muitas tensões como as decorrentes das políticas públicas dos diferentes governos, dos discursos dos pesquisadores da Educação e da Geografia e das contradições inerentes à trama de discursos e ações desses sujeitos. A autora propõe, nesse sentido, maior articulação entre a formação inicial dos docentes e as práticas escolares e ainda sugere que “os vínculos entre as disciplinas escolares e a formação universitária sejam revistos, tanto em relação às “ciências de referência”, quanto em relação às ciências da educação” (PONTUSCHKA, 2010, p. 457, grifos da autora).

As questões, acima apontadas por Pontuschka, sejam talvez um dos maiores desafios e pontos de tensão, no âmbito das licenciaturas. A relação a ser contemplada entre a formação específica e a pedagógica é parte indispensável ao longo da formação inicial docente e, muitas vezes, negligenciada, tornando deficitária a formação dos professores.

Especificamente sobre as licenciaturas em Geografia e os desafios da relação entre suas dimensões acadêmica e escolar, Cavalcanti esclarece:

[...] parto de um entendimento de que a ciência geográfica se estrutura em, pelo menos, duas modalidades práticas, que são a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a



compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial. A Geografia escolar, por sua vez, abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos. Para sua estruturação, as referências são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (Geografia acadêmica e didática da Geografia), e, de outro, saberes escolares da tradição, destacando-se a própria Geografia escolar já constituída (CAVALCANTI, 2012, p.372).

Segundo a autora, para compreender a prática da Geografia escolar, sua realidade e suas possibilidades de cumprir demandas da formação, há que se compreender como se constitui em sua relação com os conhecimentos acadêmicos de referência. Contudo, adverte que é recorrente, na maioria das licenciaturas, o desprestígio aos conhecimentos de cunho didático-pedagógico, o que por sua vez, pode se tornar um obstáculo ao alcance de uma formação docente mais completa.

[...] ainda está presente um senso comum que diz que a aprendizagem da profissão ocorre de fato na prática, incluindo-se, nessa aprendizagem, o conhecimento sobre o conteúdo a ensinar. Esse fato acaba por dificultar o avanço na construção de práticas inovadoras da Geografia na escola, que esteja mais fortemente articulada com a Geografia acadêmica, que não seja sua simplificação, mas que se nutra com autonomia desse campo disciplinar (CAVALCANTI, 2012, p.378).

No mesmo sentido, Braga (2010), relata observações registradas durante experiência em que coordenou debates voltados para a adequação dos currículos das licenciaturas às exigências das Resoluções 01 e 02/2002. Conforme a autora, os docentes apresentaram certa identificação com o conceito de *transposição didática*, demonstrando que tendem a ultrapassar a percepção da escola básica como simples espaço para a vulgarização dos saberes científicos. Entretanto, a autora adverte que esse fato pode também sinalizar que os docentes ainda não percebem a escola como um “espaço de práticas formativas que tem trajetórias, objetivos, funções e funcionamento próprios, definidos por sua inserção social que contem as interações com a produção acadêmica, mas não se resume a elas” (BRAGA, 2010, p. 401).

No âmbito da Geografia, a não clareza sobre essa questão tem acarretado problemas tanto na formação quanto na prática docente dessa área do conhecimento. Cavalcanti enumera alguns importantes pontos a serem considerados:

1- Os professores formadores, os especialistas em conteúdos disciplinares (por exemplo: Geografia Urbana, Geomorfologia, Geopolítica), quando não percebem a distinção entre o conjunto de conhecimentos que eles tomam como referência em sua especialidade e a estruturação desses conhecimentos para fins de ensino, acabam disseminando uma ideia de que a “passagem” de um âmbito a outro é automática, por isso essa discussão não faz parte de sua ação docente; 2- Os alunos/futuros professores não tem oportunidade de problematizar esse tema quando estão estudando as disciplinas do seu curso, e acabam se concentrando nos conteúdos que tem de aprender sem se preocuparem muito com sua função no ensino básico. 3- Por sua vez, os professores que ingressam no magistério e se deparam com a Geografia escolar e suas demandas ficam, muitas vezes, angustiados porque não “aplicam” em sua atividade diária a Geografia que aprenderam na Universidade. 4- Os professores que estão há mais tempo na escola básica são, de certa forma, ambíguos em relação ao saber acadêmico, por vezes tem com ele uma relação de submissão, crendo que são os conhecimentos produzidos nas Universidades os únicos a serem considerados corretos e adequados; por vezes, os desconhecem e os negam, por entender que são excessivamente teóricos e distanciados da realidade da escola (CAVALCANTI, 2012, p.375).

Percebe-se, a partir do exposto, um encadeamento de questões que perpassam e tencionam a formação docente e que se desdobram, por conseguinte, na prática da Geografia escolar. Esse encadeamento de questões também resguarda, por seu turno, uma série de implicações a serem sistematicamente analisadas, sobretudo, pelas licenciaturas, tais como: a desvalorização do saber escolar como legítimo campo de conhecimento que, por sua vez, conduz à prevalência de uma geografia escolar vista como reprodução da geografia científica, em menor complexidade; o distanciamento e falta de diálogo entre universidade e escola que, por sua vez, em vários momentos, conduz a dois fatos - ao alheamento dos professores da educação básica em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade e à pormenorização da docência enquanto objetivo maior das licenciaturas.

Os futuros docentes precisam ter clareza acerca das especificidades da geografia acadêmica e escolar, mas, sobretudo, de sua intrínseca relação. Sua formação deve se pautar em referenciais teóricos da epistemologia geográfica, se articulando, contudo, às especificidades e demandas do ambiente escolar. Essa articulação, por consequência, deve permitir aos licenciandos, condições suficientes para a prática de uma Geografia escolar que alcance na educação básica, seus objetivos de formação.



O reconhecimento das especificidades e demandas inerentes ao ambiente escolar e, especificamente, ao ensino da Geografia na educação básica, coloca para as licenciaturas dessa área, diversos questionamentos:

[...] as formulações teórico-metodológicas da Geografia têm a ver com seu ensino? Ou seja: as mudanças na Geografia acadêmica, na pesquisa científica de conteúdos geográficos específicos, acarretam alterações nos conteúdos escolares? Como ocorrem essas alterações? Quais as bases teórico-metodológicas da Geografia Escolar? O que fundamenta a construção do discurso geográfico na sala de aula? (CAVALCANTI, 2010, p.373)

Essas indagações denotam a formação inicial como via indispensável para que o conjunto de pesquisas e reflexões no campo do ensino de Geografia ultrapasse o âmbito acadêmico repercutindo no cenário escolar as produções teórico-metodológicas da Geografia e atendendo, por conseguinte, tanto as demandas da cultura escolar como as finalidades socioeducativas da disciplina de Geografia.

As próprias reflexões, práticas e vivências, efetivadas no âmbito das licenciaturas, podem contribuir para a produção de um arcabouço teórico-metodológico e experiencial visando às especificidades da docência em Geografia na educação básica, pois “ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia” (CALLAI, 2010, p. 419).

Cavalcanti (2012) sinaliza que nos últimos tempos tem se tornado crescente as pesquisas destinadas ao ensino de Geografia no Brasil:

Na Geografia acadêmica ligada ao ensino houve significativos avanços, que podem ser pontuados da seguinte maneira: em primeiro lugar, o número dos trabalhos nessa área tem aumentado bastante nos últimos anos e eles têm se constituído em ricos diagnósticos da Geografia ensinada e produzida no País, fornecendo parâmetros para avaliação de propostas curriculares, de políticas educacionais, de livros didáticos, de metodologias e de procedimentos empregados no ensino (cf. PINHEIRO, 2005); em segundo lugar, pode-se já apostar num processo inicial de reconhecimento da legitimidade e relevância da pesquisa no ensino de Geografia dada pela comunidade acadêmica (CAVALCANTI, 2012, p.377).

Esse dado é relevante na medida em que torna perceptível o reconhecimento do ensino de Geografia como campo de investigação na academia, contudo, é possível afirmar que tal reconhecimento ainda não se faz sentido em sua totalidade, no interior das licenciaturas. As demandas dos futuros professores exigem o envolvimento conjunto do corpo docente e discente na concretização de um projeto comum que culmine numa formação a altura dos objetivos concernentes à docência da Geografia na educação básica. Esse exercício é função da Didática da Geografia, que se constitui a partir da “reflexão sobre princípios epistemológicos da Geografia e sobre o processo de construção do conhecimento no âmbito da Geografia Escolar” (CAVALCANTI, 2010, p.369).

O licenciando que, respaldado pelas questões basilares da ciência geográfica, se vê como agente que reflete e pesquisa a ação docente e o cenário escolar, terá condições de construir e consolidar processualmente, desde a sua formação ao exercício futuro de sua prática, o necessário diálogo entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Nesse contexto, torna-se bastante pertinente a proposta defendida por Demo (2001), acerca da concepção de *professor pesquisador*.

Professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo no da pesquisa como princípio educativo [...] Parece fundamental superar a marca histórica do professor como alguém capacitado em dar aulas, porque isto já não representa estratégia relevante de aprendizagem. Ser professor é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida. Somente faz o aluno aprender, o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser. A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos - professor e aluno - aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender. A rigor, não existe mais profissional do ensino, porque este tipo de atitude unidirecional é o que mais atrapalha a aprendizagem. Existe apenas profissional da aprendizagem, que é o professor. Neste sentido, pesquisar é a tradução mais exata do saber pensar e do aprender a aprender (DEMO, 2001, p.5-6).

Nessa mesma direção, Menezes (2016) ressalta a importância de se estudar a epistemologia do educador. Torna-se necessário o estabelecimento de uma crítica



epistemológica na qual os cursos de formação de professores devem se alinhar a uma proposta de vigilância. Essa vigilância reside, de acordo com a autora, no sentido do professor vigiar sua ação pedagógica de auto avaliação, buscando a promoção de aprendizagens significativas, concepção coerente com a proposta de formação de um professor pesquisador e reflexivo (MENEZES, 2016, p.70-01).

Para tanto, a perspectiva do professor pesquisador deve ser estimulada, principalmente a partir de sua formação inicial, garantindo ao futuro professor condições e autonomia para conduzir essa postura ao longo de toda a sua formação continuada e carreira docente. No caso em questão, o professor de Geografia, na concepção de pesquisador, é o professor que busca constantemente atualizar e estabelecer o diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos do conhecimento geográfico e a Geografia escolar, tendo como ponto de partida seu contexto e sua prática docente como elementos de análise.

Sobre o papel do professor de Geografia, Cavalcanti tece importantes considerações,

**Ele é o sujeito central dessa articulação**, pois, ainda que haja outras mediações que resultam em recontextualizações dos conteúdos curriculares, é no trabalho docente, na sala de aula que esses conteúdos, por assim dizer, ganham existência empírica. E, a concepção aqui defendida é a de que o professor é produtor desse currículo, não um “aplicador” acrítico de prescrições curriculares. O professor, **em seu processo contínuo de formação** é o sujeito da **construção de conhecimentos** sobre o trabalho, a problemática da educação, a realidade social, o espaço geográfico. Os saberes docentes são, assim, síntese teórico-prática de um conjunto de referentes da vida particular e social dos professores e **de seu processo de formação**. São esses saberes que são mobilizados nos momentos de tomada de decisão sobre as tarefas profissionais, entre elas a de definir e de escolher conteúdos escolares. Por um lado, esse entendimento salienta a figura do professor em sua prática cotidiana, por outro, alerta para a **relevância dos seus processos formativos, pois são nesses processos que eles podem construir autonomia para refletir e atuar mais conscientemente**, superando, por exemplo, a dependência excessiva ao livro didático, como indicativo da Geografia ensinada. Sabe-se que muitos professores têm a opção pelo trabalho com uma Geografia diferente da que foi descrita, e que isso não é suficiente para alteração de sua prática, já que muitas vezes ela é definida pela estrutura da escola e por suas condições de trabalho. No entanto, consolidar essa opção no nível teórico é um caminho possível para o movimento da realidade no sentido de buscar alterações mais estruturais (CAVALCANTI, 2012, p.377, grifos meus).



Destaca-se, portanto, a centralidade do professor na articulação dos saberes acadêmicos e escolares a partir da Geografia ensinada. Os percursos formativos assumem nesse processo grande relevância, dentre estes, a formação inicial como ponto de partida para a garantia da autonomia no exercício da prática docente.

Cumpra-se destacar a validade de uma Geografia cotidianamente produzida e construída *na e pela* escola. Um número expressivo de alunos(as) está rotineiramente em contato com essa disciplina e esse fato deve ser reconhecido pelas licenciaturas tendo em vista a responsabilidade do saber geográfico escolar e suas implicações nas trajetórias espaciais de cada criança e adolescente. Nesse contexto, uma Geografia diversa em seus objetivos e possibilidades, deve ser considerada. Uma Geografia capaz de fomentar movimentos e avanços na análise de questões decorrentes das múltiplas espacialidades que constituem o mundo contemporâneo, seja a partir da universidade, seja a partir da escola.

Castellar (2002, p.44), ao enfatizar a relevância da dimensão espacial para a formação e a prática docentes em Geografia, afirma que “para o professor pensar o espaço e adquirir o raciocínio espacial, é importante superar a dicotomia do conhecimento geográfico entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.”

O espaço como principal categoria de estudo para a Geografia e a necessidade de construir com os alunos um pensamento espacial são aspectos que demandam um empreendimento complexo, exigindo do professor sólida formação acadêmica e clareza acerca do seu fazer pedagógico.

Na medida em que, a articulação entre o saber geográfico e seu significado social na educação básica é condição fundamental para a formação dos professores de Geografia, a *prática* torna-se não somente numa componente curricular, mas num valioso objeto de reflexão e problematização da Geografia escolar ao longo da formação inicial docente. Desse modo,

[...] indica-se que se acrescente como princípio da formação docente a problematização da Geografia escolar, definindo-o como eixo da formação, transversal às disciplinas ministradas. Esse eixo tem como propósito problematizar as diferentes especialidades dessa ciência, nos variados momentos do curso, e até mesmo em momentos de formação continuada, a partir de algumas interrogações basilares: em que contexto a Geografia se constitui como ciência? Qual a natureza desse conhecimento ao longo de sua



história? Qual é a estrutura do conhecimento geográfico? Em que consiste a particularidade dos diferentes conhecimentos que essa ciência produz? Quais as diferentes possibilidades, na atualidade, de aproximação da realidade a partir desse campo científico? Qual a contribuição ou contribuições da Geografia na atualidade? Como esse conhecimento tem se constituído enquanto conhecimento escolar? Que contribuição tem para a formação básica das pessoas? Quem tem decidido sobre a constituição desse conhecimento escolar? Que relações têm com o conhecimento acadêmico das diferentes especialidades da Geografia? Por que os conhecimentos acadêmicos veiculados nos cursos de formação não são “transferidos” diretamente para o conhecimento escolar da Geografia? Quais as relações entre Geografia acadêmica e Geografia escolar? Essas questões são, na verdade, desdobramentos de questões mais gerais da didática da Geografia, relacionadas à epistemologia: o que é Geografia? O que é Geografia escolar? Para que serve? Quem a faz e com que fundamentos? (CAVALCANTI, 2008, p.97).

Nesse movimento de uma confluência entre epistemologia e didática da Geografia, torna-se necessário ampliar a leitura da prática entendendo-a não apenas em suas evidências, materialidades, mas fundamentalmente, em suas subjacências. O que está por detrás da prática? Quais suas intencionalidades?

É possível afirmar que a prática embute questões institucionais, escolhas teórico-metodológicas, concepções de mundo, de educação que resguardam em si, intencionalidades políticas, econômicas, socioculturais etc. Por essas razões, reconhecer os fatores sócio históricos, epistemológicos e didático-pedagógicos que balizam a geografia escolar é um importante passo para se deflagrar os inúmeros aspectos implícitos à prática no ensino na Geografia.

Para além dessas questões, sublinha-se que a prática docente abriga, fundamentalmente, uma dimensão espacial. Segundo Straforini, “ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno” (STRAFORINI, 2018, p. 192).

Compreender a prática docente em geografia significa compreender as bases que a sustentam. Pensar a docência no decorrer da formação, seja esta inicial ou continuada não envolve somente uma reflexão acerca da prática, mas também da epistemologia que a fundamenta (CAVALCANTI, 2008).

A dimensão espacial é, dessa maneira, tida como principal aspecto que caracteriza a prática no ensino de Geografia. Permitir o desenvolvimento do raciocínio espacial, fomentar a compreensão das espacialidades e das múltiplas escalas do mundo contemporâneo, configura a prática da geografia escolar uma ação eminentemente espacial.

### **Considerações Finais**

As questões apresentadas neste texto não são inéditas, especialmente quando o que se está em pauta é a formação de professores de Geografia. Ao contrário, são problemáticas que, apesar de enfoques e níveis diferenciados, há tempos são reconhecidas, discutidas. Contudo, mesmo evidentes, ainda constituem potenciais obstáculos aos processos de formação e exercício docente em Geografia.

Na maioria das licenciaturas, é possível observar um fraco ou ausente movimento de valorização da formação de professores com todas suas nuances e demandas a serem consideradas, dentre estas, a prática como componente curricular. Mesmo com um tempo transcorrido de implementação das reformas que a institucionalizaram, ainda são perceptíveis inúmeros desafios a serem superados, a exemplo do cumprimento de práticas esvaziadas de sentido e realizadas apenas em função dos instrumentos normativos que denunciam, por sua vez, a persistente dicotomia entre geografia acadêmica e geografia escolar no âmbito das licenciaturas em Geografia.

Ao longo da pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, os debates e questionamentos acenados pelos autores podem ser notadamente comprovados, reafirmando a contingência atual de permanentes discussões e revisitações a essa temática, com vistas a reformulações e avanços no cenário da formação docente em Geografia.

Diante desse cenário sublinha-se validade do significante *prática*, que por mobilizar as indispensáveis interlocuções entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, permita aos professores em formação autonomia e criticidade para o alcance de uma Geografia capaz de desenvolver o raciocínio espacial, por ela a ser ensinado.



## Referências bibliográficas

BRAGA, R.B. Tensões e interações entre o saber científico e o escolar: considerações sobre o ensino de Geografia. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 392-411.

CALLAI, Helena Copetti. A Educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 412-433.

CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E.M.B.; MORAES, L.B (Org.) **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2002. p.39-58.

CAVALCANTI, L. **A Geografia escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro, 2008.

CAVALCANTI, L.S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 368-391.

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento**. UnB, 2001. Disponível em:<[www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor\\_Conhecimento.pdf](http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf)>. Acesso em: dezembro, 2018.

MENEZES, V.S. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Porto Alegre, UFRGS. Dissertação de mestrado, 2016.

PONTUSCHKA, N. N.; A formação inicial do professor: debates. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 457-469.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, vol.32, n.93. São Paulo. Maio/agosto.2018. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200175](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175)>. Acesso em janeiro/2019.