



## A BASE DE SABERES PROFISSIONAIS E OS CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA

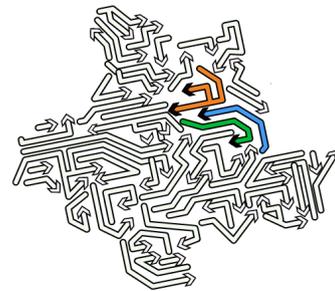
**Juliana Andrade Moura<sup>1</sup>**  
juandrademoura@gmail.com

### Resumo

*Este texto propõe refletir acerca dos conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo de Lee Shulman e dos saberes experienciais de Maurice Tardif. Também irá explorar as categorias de um repertório de conhecimentos para a prática profissional docente de forma geral, a partir das teorizações de ambos autores. Esta reflexão visa fornecer uma base teórico-metodológica para a investigação acerca da maneira pela qual múltiplos e complexos saberes são mobilizados e produzidos na prática cotidiana dos professores de Geografia. Com destaque para os conceitos de conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman e dos saberes experienciais desenvolvido por Tardif, compreendendo estes enquanto a matéria-prima do trabalho do professor, sua criação mais original e potente que emerge de sua ação cotidiana na escola, em confronto com as condições de sua atuação. Depreende-se desta revisão de literatura que, para a construção do conhecimento escolar é fundamental, o conhecimento profundo da ciência de referência, dentre outros. Dessa maneira reafirma-se a importância da Geografia no currículo escolar, em sua intensa relação com a ciência de referência e sua inserção mais ou menos autônoma em uma escola situada e contextualizada. Além disso, destaca-se como fundamental considerar nas análises sobre os saberes docentes os contextos dos quais emergem: as políticas curriculares, as características da formação inicial e continuada, as condições de trabalho, remuneração e progressão na carreira, distribuição dos tempos pedagógicos, estrutura das escolas e o grau de autonomia na implementação do currículo. As condições socioespaciais estão diretamente relacionadas*

---

<sup>1</sup> As reflexões teórico-metodológicas aqui contidas compõem a tese de doutorado intitulada: “Os saberes e os contextos de realização da prática profissional de professores de Geografia nas redes estadual de São Paulo/SP e Municipal de Campinas/SP, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá- PGE/UEM, sob orientação do Prof.Dr. Claudivan Sanches Lopes e conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.



*com o saber que os professores produzem e mobilizam, com as racionalidades que sustentam esses saberes e com as ações pedagógicas desempenhadas por estes sujeitos.*

**Palavras-chave:** Conhecimento pedagógico do conteúdo, saberes experienciais, contextos de práticas; profissionalidade docente;

## **Introdução**

Na esteira das pesquisas que, desde meados dos anos 1980, buscam definir a natureza do ensino, ou uma base de conhecimentos para a docência, autores como Shulman (2014), Giroux (1997); Tardif (2014), Gauthier (2013), Nóvoa (2009) dentre outros, têm se dedicado a contribuir com o debate acerca dos vários saberes que são mobilizados e produzidos pelos professores em sua atuação cotidiana.

O que é pertinente saber para saber ensinar? O que é específico, ou próprio da atividade pedagógica? E para o professor de Geografia, quais são os conhecimentos, destrezas, habilidades necessárias ao desempenho da função? São perguntas centrais das pesquisas do campo dos saberes docentes, as quais acrescentamos outros questionamentos mais adiante no texto.

Os autores acima citados, dentre inúmeras contribuições à formação profissional para uma ação qualificada colaboram para tornar os conhecimentos base da docência mais explícitos, a partir de categorizações de repertórios de saberes para a prática pedagógica e também analisando quais seriam as fontes de aquisição de cada um deles.

Sendo um dos objetivos da pesquisa em andamento analisar os saberes da docência, isto é, tornar claro, explícito os conhecimentos que são mobilizados e produzidos cotidianamente pelos professores de Geografia em confronto com as condições de sua atuação, objetivamos neste texto apresentar algumas contribuições trazidas por Shulman (2014) e Tardif (2014) para a educação de maneira geral.

Embora entre os autores do campo da teoria dos saberes docentes haja diversidade teórico-metodológica, há consenso acerca da necessidade de um conhecimento profundo acerca das estruturas, da sintaxe (SHULMAN, 2014), da epistemologia da ciência de referência, isto é, do domínio da lógica científica da Geografia. É fundamental para o ofício do professor dominar os métodos, as técnicas, os conceitos e teorias da ciência de referência



daquela especialidade curricular, pois embora esse conhecimento não seja exclusivo, ele é fundamental.

Portanto, ao buscarmos refletir acerca dos objetivos, propósitos e valores da educação geográfica, essa reflexão nos leva a buscar os fundamentos teóricos-metodológicos do pensamento geográfico científico pois, embora hajam grandes disparidades entre o saber que a ciência produz e o que se ensina na escola, são saberes que estão intrinsecamente ligados (LESTEGÁS, 2012)

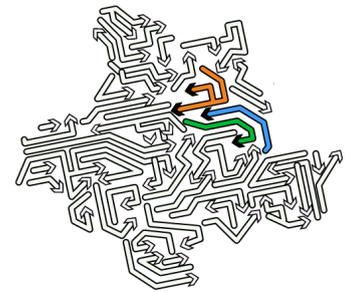
Neste sentido reafirma-se a necessidade de um conhecimento epistemológico profundo da ciência geográfica, embora isso não seja suficiente, só quem conhece pode ensinar: princípios lógicos, conceitos e categorias, ou seja, ensinar geografia a partir dos métodos, das práticas e dos problemas inerentes à ciência de referência (CAVALCANTI, 2019).

Concordando com as visões que afirmam que a escola não é lugar de aplicação do conhecimento acadêmico (TARDIF, 2014; GIROTTO, 2013) e que as disciplinas escolares são uma criação particular e original da escola, conclui-se que a Geografia escolar não pode ser qualificada como um conhecimento científico simplificado. (LESTEGÁS, 2012).

Embora a ideia da Geografia escolar não seja formar pequenos geógrafos, é necessário, segundo Cavalcanti (2019) compreender o modo como esse pensamento está compreendido na ciência para que um ‘pensar pela Geografia’ possa ser sistematizado como meta de ensino.

As reflexões aqui delineadas irão, orientadas por Nóvoa (2009, p.32) “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”, contribuindo para um momento e um lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando continuidade à construção de um conhecimento profissional da docência, afastando a realização do magistério das ideias de vocação ou dom, buscando superá-las.

O modelo neoliberal e sua lógica gerencialista da educação pública vem resultando em sérias implicações para a formação e para a atuação docente, no Brasil e no mundo. (BALL, 2005; HALL E GUNTER, 2015). Destacamos como importantes implicações desta lógica empresarial para a prática docente: a desconstrução objetiva e subjetiva da autonomia



intelectual do professor, que ocorre sobretudo a partir da extrema precarização salarial e da carreira associada a controles burocráticos de suas atividades, além de um discurso tecnicista que reforça a separação entre execução e planejamento das aulas. (CONTRERAS, 2002)

Em um contexto de avanço e intensificação das reformas neoliberais, quais são as práticas docentes possíveis? Como as condições de atuação docente se confrontam com as expectativas? Ou ainda, que relações se estabelecem entre conhecimento docente e as ações pedagógicas de um professor?

Acredita-se que os contextos de atuação que expressam-se por políticas curriculares e de formação e pelas condições objetivas e subjetivas de trabalho condicionam as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, pois os docentes ao se apropriarem, mobilizarem e produzirem saberes, o fazem a partir de uma autonomia relativa, pois, a prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles, há que se considerar como as condições socioespaciais e os contextos estão relacionados com o desenvolvimento da profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1999). As condições do exercício da docência (ou, os contextos de realização da prática) são importantíssimos para entender o saber que os professores mobilizam e as racionalidades que sustentam esses saberes.

Este texto está dividido em três partes e apresenta a categorização dos saberes docentes segundo Tardif (2014) e dos conhecimentos base da docência de acordo com Shulman (2014), destacando os conceitos de saberes experienciais e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Em seguida, apresenta a Geografia enquanto disciplina escolar e científica, ressaltando sua importância no currículo escolar ao favorecer ao aluno a leitura da realidade a partir de sua espacialidade, destacando sua contribuição para a formação integral dos alunos. Ao final, afirma-se como fundamental considerar nas análises sobre os saberes docentes os contextos de sua atuação, pois as condições socioespaciais estão diretamente relacionadas com o saber que os professores mobilizam e as racionalidades que sustentam esses saberes. Ao final, retomamos os principais pontos abordados no texto e reafirmamos a importância dos saberes base da docência e do conhecimento pedagógico do conteúdo para os professores de geografia, ressaltando o papel fundamental desses saberes na promoção de uma educação geográfica significativa e transformadora.



## **Conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (2004) e saberes experienciais para Tardif (2014)**

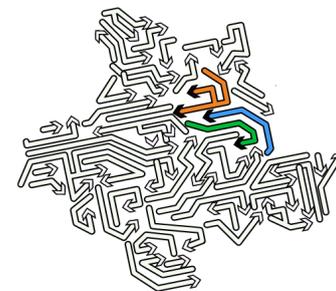
Para Shulman (1986) e sua equipe, era necessário estabelecer uma estrutura mais coerente e teórica sobre a complexidade do conhecimento profissional dos professores e os

modos como são mobilizados no ensino. Neste sentido, analisaram a maneira pela qual os conhecimentos sobre os conteúdos, considerando as características epistemológicas das diferentes disciplinas do currículo escolar, e o conhecimento pedagógico geral se inter-relacionam na mente dos professores em situações concretas de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo esclarecer quais são os caminhos mais promissores para aumentar a aquisição e desenvolvimento de tais conhecimentos.

No quadro de categorização dos diferentes corpos de conhecimento necessários para o ensino (Quadro 1), o conhecimento pedagógico do conteúdo recebe um destaque especial. Esse conhecimento representa a combinação entre o conteúdo específico da disciplina e a pedagogia, envolvendo a compreensão de como tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados de acordo com os interesses e habilidades dos alunos, e da maneira como serão apresentados no contexto educacional (SHULMAN, 2014)

Conhecimento pedagógico do conteúdo, vai além do saber de conteúdo em si, na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino, incluindo as representações, as analogias, ilustrações, exemplos, explicações, e demonstrações, que envolve a compreensão específica do professor sobre o conteúdo a ser ensinado, a seleção e organização desse conteúdo para torná-lo mais acessível aos alunos, e a capacidade de utilizar estratégias pedagógicas adequadas para facilitar a aprendizagem (SHULMAN, 2014).

No processo de ensino-aprendizagem, o eixo central da atuação dos professores está na conexão entre os conhecimentos disciplinares da ciência de referência e o campo da didática. É nessa capacidade de articular o conhecimento específico com o conhecimento pedagógico, que reside a característica fundamental do conhecimento profissional docente, conferindo-lhe identidade, e diferenciando um especialista de um pedagogo (SHULMAN, 2014; LOPES, 2022),



Tardif (2014) ao trazer contribuições acerca dos elementos para uma teoria da prática educativa aponta que os saberes docentes são um compósito, isto é, um saber plural, formado por vários saberes, como os categorizados no Quadro 1. Sendo provenientes de diferentes fontes, é o amálgama de histórias de vida; do processo de formação inicial; da troca cotidiana com os pares; da formação continuada; de reflexões sobre a própria prática e, enfim, de sua atuação profissional.

É portanto na prática cotidiana dos professores, em confronto com as condições da profissão que emergem os saberes experienciais, que “brotam da experiência e são por ela validados” podendo ser considerado o núcleo vital do saber docente. “Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mais retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p.54).

São os saberes experienciais os que constituem para os professores os “fundamentos da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2014, p.33). Sendo a prática profissional o tempo/espço privilegiado de mobilização e produção dos saberes docentes.

Buscar a formalização dos conhecimentos produzidos pela ação cotidiana dos docentes tem contribuído para o fortalecimento de sua profissionalidade. Entendendo a profissionalidade enquanto aquilo que é específico na ação docente, ou seja, “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Somando esforços no sentido do fortalecimento da profissionalidade docente, em disputas pela autonomia profissional em um contexto neoliberal de precarização do trabalho.

Quadro 1 - Tipologia dos conhecimentos / saberes segundo Shulman e Tardif

<b>Categorias da base de conhecimento de acordo com Shulman</b>	<b>Os saberes docentes de acordo com Tardif</b>
• conhecimento pedagógico geral	• Os saberes da formação profissional - ciências da educação
• conhecimento do conteúdo disciplinar específico	• Os saberes disciplinares - dos diversos campos do conhecimento

• conhecimento do currículo	• Os saberes curriculares - conteúdos, objetivos, discursos
• <b>conhecimento pedagógico do conteúdo</b>	• <b>Os saberes experienciais</b>
• conhecimento dos alunos e de suas características;	
• conhecimento de contextos educacionais	
• conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.	

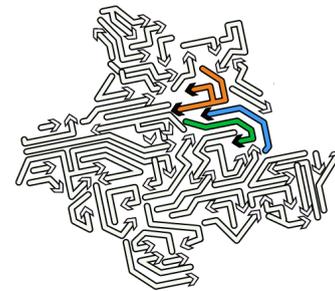
Fonte: Shulman (2014, p.206); Tardif (2014, p.36-39). Organizado pela autora. Grifos nossos.

Embora de matrizes teórico-conceituais diversas, entre os autores apresentados não há divergências sobre o quão imprescindível é que o professor conheça profundamente “os métodos da ciência de referência”, mas não apenas. No caso específico da Geografia é necessário pensar em um caminho metodológico em que “os alunos aprendam a pensar utilizando as ferramentas da Geografia”. Um caminho em que eles não somente assimilem, de maneira simplificada, os conhecimentos produzidos por essa ciência, mas que aprendam a pensar com ela, com suas próprias ferramentas, teóricas e metodológicas (CAVALCANTI, 2019). Refletiremos a seguir sobre alguns dos princípios da Geografia enquanto disciplina científica e escolar.

### **Finalidades da geografia escolar em relação à ciência de referência.**

“Quais a contribuição da Geografia acadêmica para a construção do conhecimento escolar? Vigotski (2008, p.128), ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento) enquanto pré-requisito para o aprendizado dos conceitos escolares, nos diz que “[...] o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”.

Para Cavalcanti (2019, p.144) a Geografia, assim como as outras disciplinas, contribui com o desenvolvimento de muitas ‘operações’ mentais necessárias para se produzir conhecimento, quer seja a partir dos princípios operacionais dessa ciência como: observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise, síntese, que seja a partir dos seus “princípios lógicos como a totalidade em inter-relação com a parte; a contradição; o



movimento, a permanência e o tempo; o universal e o particular e o singular; a essência e aparência; o abstrato e o concreto; causas e consequências; quantidade e qualidade”.

A partir do conhecimento de “elementos simbólicos” por meio dos conteúdos, estruturados a partir dos conceitos chave (espaço, região, território, lugar e paisagem) e princípios, os professores podem ensinar aos alunos “um modo de pensar pela Geografia”. (CAVALCANTI, 2019, p.140).

Autores que buscam contribuir com pesquisas acerca da educação geográfica têm se debruçado num esforço coletivo de reforçar a importância da Geografia no currículo escolar. Qual o papel e a importância da Geografia Escolar? (STRAFORINI, 2018). Qual pode ser a contribuição efetiva e peculiar da Geografia que justifica sua permanência como disciplina na escola básica? (CAVALCANTI, 2019, p. 62)

Embora as finalidades da Educação Geográfica sejam divergentes no tempo e no espaço de acordo com os distintos paradigmas da ciência de referência, das políticas curriculares e de formação, acreditamos que essa disciplina, escolar e científica, traz uma particular contribuição na formação dos alunos, qual seja, ampliar a capacidade de pensamento.

Com a geografia os alunos aprendem hábitos mentais que lhes serão valiosos na vida, como nos ensinou Lacoste (2012, p.229) “[...] a razão de ser desse saber pensar o espaço é melhor compreender o mundo para aí poder agir com mais eficácia”.

Lacoste destaca a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço, a medida em que as análises espaciais são instrumentos de poder utilizados pelo mercado e pelo Estado para a ação e tomada de decisões. Destaca o papel estratégico do saber geográfico ao dizer que “[...] saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós” (LACOSTE, 2012, p.231).

Sendo a Geografia “a ciência que analisa e interpreta a ordem espacial das coisas, pessoas e fenômenos”, ou seja, o ramo científico que se propõe a “[...] explicar a ordem espacial do mundo”, ela pode ser considerada uma maneira original e potente de organizar o pensamento, “[...] uma forma de pensar”. (GOMES, 2017, p. 13). “[...] explicar porque as coisas estão ali onde estão, porque são diferentes quando aparecem em outras localizações,



explicar grau de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado” (GOMES, 2017, 144-145).

Gomes chama a atenção para o fato de que o raciocínio geográfico ou pensamento geográfico estar voltado para algo mais que a localização de cada objeto em específico, “pois aos geógrafos interessa a maneira pela qual as formas se organizam e a lógica que orienta essa organização”, pois é fundamental “[...] a interrogação sobre as razões que explicam a

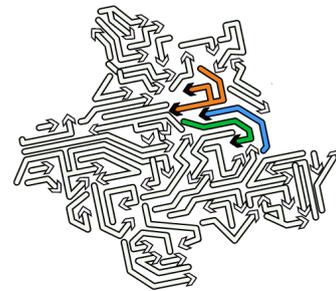
disposição das coisas no espaço, e em seguida sobre a significações e consequências de tal ordem espacial”.

Roque Ascenção e Valadão (2014), ao defenderem o estudo da espacialidade do fenômeno enquanto finalidade da interpretação geográfica, ou seja “[...] o conhecimento geográfico é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos” .

Tanto os conteúdos geográficos escolares quanto a própria realidade devem estar a serviço de uma forma específica de leitura de mundo a partir dos fundamentos da Geografia. “[...] a Geografia Escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes”, ou seja, uma educação crítica e reflexiva da realidade por meio do espaço. (STRAFORINI, 2018, p. 177)

### **Os contextos de realização dos saberes e práticas do professor de Geografia**

A prática educativa geralmente se refere ao processo de ensino-aprendizagem, e as pesquisas que investigam os saberes e a práticas estão principalmente relacionadas à ação didática. No entanto, a atividade dos professores vai além dessa prática pedagógica visível e é importante explorar outras dimensões menos evidentes. Nessa perspectiva, é necessário ampliar o conceito de "prática", não se limitando apenas ao aspecto metodológico e ao



ambiente escolar. A prática não se resume apenas às ações dos professores (SACRISTÁN, 1995).

Sacristán (1999, p. 72) destaca que “a liberdade do professor exerce-se sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente”, pois a autonomia exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. Autonomia e liberdade de atuação estão relacionadas aos contextos ao qual estão dialeticamente inseridas.

Portanto, para melhor compreender os saberes dos professores de Geografia é essencial investigar os contextos socioespaciais nos/dos quais as práticas emergem. Isso implica em identificar as características das políticas curriculares, tanto as políticas de formação inicial como as de formação continuada, além de analisar as condições de trabalho, remuneração e progressão na carreira, distribuição dos tempos pedagógicos, estrutura das escolas e o grau de autonomia na implementação do currículo.

O trabalho dos professores é extremamente complexo, dessa maneira deve-se considerar as múltiplas dimensões envolvidas nesse processo. Compreender as relações dialéticas estabelecidas entre os contextos de atuação dos professores e seus saberes e práticas é fundamental, pois os professores enfrentam um delicado equilíbrio entre assimilar e resistir às políticas oficiais. É o processo de assimilação e resistência que ocorre na prática docente cotidiana que nos desperta interesse.

### **Considerações finais**

Este texto apresentou uma reflexão no sentido de apresentar elementos das teorias acerca dos saberes da docência como instrumentos para reflexão acerca da maneira pela qual esses saberes podem ser investigados, observados e descritos. Não como poderiam ou deveriam ser, mas como são efetivamente mobilizados e praticados no cotidiano, em uma articulação das análises das componentes e condicionantes das ações concretas e possíveis dos fazeres pedagógicos e geográficos.

Acredita-se ser fundamental compreender os saberes dos professores de geografia pois são estes que servem de base ao ofício da docência, sendo os elementos constituintes de sua prática. Desta maneira busca-se tornar esses saberes explícitos a partir de categorizações ou de tipologias de um repertório de conhecimentos que são mobilizados e produzidos para/na



prática pedagógica cotidiana e também compreender as características das fontes de aquisição destes saberes, bem como os contextos dos quais emergem.

Por uma teoria da prática (Nóvoa, 2009), destacamos as ações docentes enquanto constituídas por múltiplas dimensões a partir dos conhecimentos apropriados nos processos de formações iniciais e continuadas, incluindo saberes dos métodos da ciência de referência, das ciências da educação, passando pelas políticas curriculares e pelo contexto socioespacial de sua atuação.

Sem deixar de considerar nas análises as condicionantes externas das ações pedagógicas, isto é, além da investigação acerca das condições de trabalho e carreira dos professores e das políticas educacionais, de maneira mais geral, como vimos, há que situar-se sobretudo no campo da epistemologia da ciência geográfica e sua didática, isto é, das maneiras pelas quais se ensina, se aprende e produz geografia(s), em um exercício de identificação e reflexão sobre as práticas docentes no cotidiano da escola, tendo como ponto de chegada e partida a sala de aula, território de inúmeras disputas, tensões e potencialidades.

### **Referências:**

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

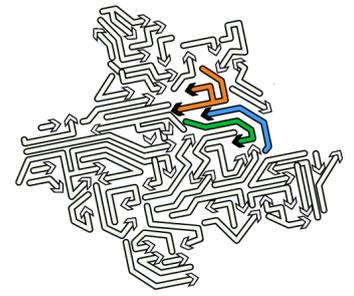
CAVALCANTI, Lana de Souza. O desenvolvimento do pensamento geográfico. Orientação metodológica para o ensino. In: **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. p.139-179.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Editora Unijuí: Unijuí, 2013.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – FFLCH-USP, São Paulo, 2013.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.



GOMES, Paulo C.C. **Quadros Geográficos**. Uma forma de ver, uma forma de pensar. 1a.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 158p.

LACOSTE, Yves. **A geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19o.ed. Campinas: Papirus, 2012. 239p.

LESTEGÁS, Francisco. R. A Construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, p. 13-127, 2012.

LOPES, Claudivan. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - FFLCH-USP.

LOPES, Claudivan Sanches. A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. In: **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico] / Denis Richter, Lorena Francisco de Souza, Priscylla Karoline de Menezes (Organizadores). Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p.91-111.

NÓVOA. Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, A. F. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 2001. p.111-142.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**: revista electrónica de geografia y ciencias sociales, 2014, Vol. 18, Disponível em: <https://raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/291196>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SÁCRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SHULMAN Lee S. Those who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v.15, n.2, 1986. p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 set. 2022.



STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 10 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2018. p. 103-147.