

## Ensino e Geografia

# Saberes, práticas e contextos de atuação de professores de geografia nas redes públicas de ensino fundamental em Campinas- SP

Knowledge, practices, and contexts of teaching of geography teachers in the public elementary schools in Campinas, São Paulo

Saberes, prácticas y contextos de actuación de profesores de geografía en las redes públicas de enseñanza primaria en Campinas, São Paulo

Juliana Andrade Moura<sup>1</sup> , Claudivan Sanches Lopes<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

## RESUMO

A presente pesquisa busca analisar a maneira pela qual os conhecimentos e práticas dos professores de geografia estão relacionados aos contextos em que atuam. Esses contextos englobam as características dos processos de formação inicial e continuada dos docentes de geografia participantes da pesquisa, as condições de trabalho e carreira, a infraestrutura das escolas e as políticas curriculares das redes estadual de São Paulo e municipal de Campinas/SP. Reflete-se sobre os saberes e fazeres docentes mobilizados e produzidos cotidianamente, observando e questionando quais são as práticas docentes implementadas a partir das características dos distintos contextos de atuação, ressaltando que a ação docente é moldada por fatores históricos e sociais. As reflexões aqui delineadas visam contribuir para desmistificar visões hegemônicas que culpabilizam excessivamente os professores e/ou os alunos pelos problemas da educação, em prol da edificação da profissionalidade docente e do fortalecimento da educação geográfica.

**Palavras-chave:** Saberes e práticas docentes; Autonomia; Educação geográfica

## ABSTRACT

This research seeks to analyze in which way geography teachers' knowledge and practices are related to the contexts in which they work. These contexts embrace the characteristics of the initial and continuing training processes of geography teachers who have participated in this research, their working and career conditions, the school infrastructure, and the curricular policies of school networks in the state of São Paulo and in the city of Campinas/SP. This research also reflects on teaching skills and practices

that are mobilized and created daily, observing and questioning which are implemented based on the characteristics of different contexts of action, and highlighting that the act of teaching is shaped by historical and social factors. The reflections outlined here aim to contribute to demystifying hegemonic views that excessively blame teachers and/or students for problems in the education field, in favor of building teaching professionalism and strengthening geographic education.

**Keywords:** Teaching knowledge and practices; Autonomy; Geographic education

### RESUMEN

Esta investigación busca analizar la forma cómo los conocimientos y prácticas de los profesores de geografía se relacionan con los contextos en que se desempeñan. Estos contextos abarcan las características de los procesos de formación inicial y continua de profesores de geografía que participan en la investigación, las condiciones de trabajo y carrera, la infraestructura escolar y las políticas curriculares de las redes del estado de São Paulo y del municipio de Campinas/SP. Reflexiona sobre los saberes y las prácticas docentes movilizadas y producidas cotidianamente, observando y cuestionando qué prácticas docentes se implementan a partir de las características de los diferentes contextos de actividad, destacando que la acción docente está configurada por factores históricos y sociales. Las reflexiones aquí esbozadas pretenden contribuir a desmitificar visiones hegemónicas que culpabilizan excesivamente a docentes y estudiantes por los problemas educativos, en favor de la construcción del profesionalismo docente y el fortalecimiento de la educación geográfica.

**Palabras-clave:** Saberes y prácticas docentes; Autonomía; Educación geográfica

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa que tem como objeto os conhecimentos e práticas cotidianas dos professores de geografia, analisando a maneira pela qual seus saberes e fazeres relacionam-se de forma dialética com as condições políticas e materiais presentes no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que os conhecimentos e ações são complexos e constituídos por múltiplas dimensões em diferentes escalas.

Essas reflexões estão sendo elaboradas como parte da tese de doutorado que traz como objetivo geral contribuir para o debate acerca das relações entre os saberes, as práticas de professores de geografia e os contextos dos quais emergem. Tais contextos da atuação profissional docente incluem características da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e de carreira, bem como das políticas curriculares em escolas da rede estadual de São Paulo e municipal de Campinas/SP<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Embora não seja o objetivo da pesquisa apresentar um estudo comparativo das duas redes, há que se notar as

Além de revisão bibliográfica acerca da teoria dos saberes docentes (Tardif, 2014; Shulman, 1986, 2014; Gauthier, 2013; Pimenta, 1999), da autonomia, da profissionalidade, (Sacristán, 1999; Contreras, 2002), do currículo e da educação geográfica (Lestegás, 2012; Cavalcanti, 2019; Lopes, 2022), utiliza-se como principal estratégia para a coleta de dados e informações empíricas a realização de entrevistas em profundidade com quatro experientes professoras, na perspectiva dos ciclos da vida profissional desenvolvidos por Huberman (2000), sendo duas em exercício na rede estadual paulista e duas na rede municipal de Campinas/SP, além de observações e registros de suas aulas, bem como o levantamento de dados acerca das condições objetivas e subjetivas da atuação das docentes nas duas distintas redes de ensino.

Dessa maneira, as análises aqui apresentadas comportam a apresentação de excertos das entrevistas com as quatro professoras, bem como anotações realizadas pela pesquisadora em observações de aulas de geografia em duas escolas municipais e duas escolas estaduais, realizadas entre os meses de maio e novembro de 2023 em Campinas/SP.

Para as análises das entrevistas, utilizaram-se as contribuições da análise de conteúdo (Bardin, 2007; Moraes, 1999), à luz do referencial teórico-metodológico do campo do que se convencionou chamar de saberes docentes, circunscrevendo esta pesquisa como de cunho qualitativo, ou seja, que envolve a obtenção e análise de dados descritivos, coletados pelo contato direto da pesquisadora com o cotidiano escolar, buscando-se captar as complexidades das práticas pedagógico-geográficas e preocupando-se em retratar o trabalho dos professores sem lhes retirar o protagonismo, ainda que sob determinadas condicionantes.

Como problemática central, traz-se o interesse em refletir sobre as seguintes questões: quais são as principais práticas pedagógicas observadas e de que maneira os contextos de atuação relacionam-se com as possibilidades na realização dos currículos de geografia no ensino fundamental em escolas estaduais e municipais em Campinas/SP? Tais questões orientaram a realização das entrevistas, das observações

---

expressivas diferenças entre elas e a maneira pela qual suas distinções impactam as práticas dos docentes de maneira geral e mais especificamente dos professores de Geografia, foco deste estudo.

e das reflexões, com a intenção de oferecer elementos que contribuam para os debates sobre a educação geográfica e para compreender como as políticas públicas educacionais e os contextos influenciam a atuação profissional, sem, no entanto, buscar esgotar o tema ou elaborar respostas generalizantes.

As duas redes públicas que constituem o universo empírico desta pesquisa oferecem a seus professores condições objetivas e subjetivas de trabalho, incluindo formas de ingresso e contratação, salários, progressão na carreira, ou possibilidades de formação continuada muito diferentes entre si. Dessa maneira, compreender os saberes e práticas de docentes de geografia em contextos de atuação diversos possibilitará corroborar a ideia de que a prática docente não se reduz à ação dos professores, mas, numa perspectiva crítica, é a interseção de outras práticas, que, aninhadas, condicionam a atuação cotidiana (Sacristán, 1999). Dessa maneira, analisar as condicionantes do processo educativo pode contribuir para uma desconstrução das visões hegemônicas de ultra responsabilização dos professores e professoras por todos os êxitos ou mazelas do processo educativo.

Adota-se neste texto a ideia trazida por Sacristán (1999) de que “[...] é preciso alargar o conceito de prática, não se limitando ao seu domínio metodológico”, pois, nessa perspectiva, as ações docentes só poderão ser compreendidas ao se incluírem nas análises as condicionantes dessas ações. Sendo assim, destacamos que os saberes e práticas docentes são constituídos por múltiplas dimensões contidas em diferentes escalas, desde a sala de aula, passando pela cultura das escolas e pelas redes em que estão inseridas, seus territórios, bem como as políticas curriculares (municipais, estaduais e federais) e de formação de professores, níveis e escalas que serão compreendidas em sua permanente interação dialética com a dinâmica da economia capitalista global e dos interesses empresariais na educação básica pública.

Na análise, considera-se o ponto de vista de Contreras (2002, p. 79), que defende que, além das práticas docentes serem socialmente partilhadas, são locais privilegiados de reflexão e formação, e, portanto, devem ser abordadas de um ponto de vista teórico e metodológico. Dessa maneira, considerar as práticas enquanto

instâncias produtoras de saberes contribui para a construção de um conhecimento profissional dos professores, afastando a ideia de magistério como vocação ou dom, conforme Nóvoa (2009, p. 32). Nesse sentido, questionamos quais saberes, práticas e contextos têm sido, de fato, realizados no cotidiano escolar?

Este texto está dividido em quatro partes e apresenta no início uma contextualização teórico-prática e metodológica da temática da pesquisa. A segunda parte traz uma categorização dos saberes docentes segundo Tardif (2014) e dos conhecimentos que formam a base da docência de acordo com Shulman (2014), bem como as fontes de aquisição para ambos os autores. Em seguida, traz reflexões acerca da geografia enquanto disciplina escolar e científica e das relações que se estabelecem entre esses dois campos, compreendendo a geografia escolar enquanto uma produção coletiva específica dos professores em sua ação cotidiana. Ao final, reitera-se como fundamental nas pesquisas sobre os saberes docentes considerar os contextos de atuação, uma vez que estão diretamente relacionados aos saberes que os professores mobilizam e às racionalidades que sustentam esses saberes. Nas considerações finais, são retomados os principais pontos abordados e a importância dos saberes da docência e do conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos é reafirmada.

## **2 SABERES E PRÁTICA DOCENTES**

Como exercer com maestria a profissão docente? O que um professor precisa saber para dominar o seu trabalho? O que é específico ou próprio da atividade docente? E, para o professor de geografia, quais são os conhecimentos, destrezas e habilidades necessários ao desempenho de sua função? Essas são questões centrais que, entre outras, orientam as pesquisas no campo dos saberes docentes.

Desde meados dos anos 1980, autores como Lee Shulman (2014), Henry Giroux (1997), Maurice Tardif (2014), Clermont Gauthier (2013), Antonio Nóvoa (2009), dentre outros, têm se dedicado a refletir sobre a natureza do ensino e buscado identificar uma “base de conhecimentos” para a prática profissional docente. Eles procuram, assim,

contribuir para a exegese acerca dos vários conhecimentos que são mobilizados e produzidos pelos professores em sua atuação cotidiana.

Os autores acima citados, a partir de diversas categorizações ou repertórios de saberes para a prática pedagógica, colaboram para tornar os conhecimentos base da docência mais explícitos, sobretudo ao trazerem instrumentos conceituais e metodológicos bem elaborados para analisar o trabalho docente de um modo geral e, particularmente, o trabalho do professor de geografia, investigando também as fontes de aquisição de cada um desses conhecimentos. Ao tornarem explícitos, por meio de categorias, os saberes e suas fontes, os autores desse campo possibilitam inúmeras contribuições a uma formação inicial mais assertiva e significativa para uma ação docente mais qualificada, colaborando sobretudo para os debates acerca dos currículos e das didáticas específicas (Pereira; Lopes, 2019).

No Brasil, a partir dos anos 1990, autoras como Ana Maria Monteiro (2001), Selma Pimenta (1999), Sandra Azzi (1999), dentre outras, trouxeram importantes contribuições para pensar acerca da profissionalização, da constituição da identidade, das experiências e dos saberes dos professores. Especificamente na ciência geográfica, autores como Nídia Pontuschka (2001), Cavalcanti (2015) e Claudivan Lopes (2010) elaboraram categorias interessantes e úteis para pensarmos o conjunto de conhecimentos essenciais para a prática do ensino de geografia, bem como a compreensão dos objetivos da disciplina no currículo escolar (Lopes, 2022).

Lee S. Shulman é um dos pioneiros nas pesquisas sobre o saber docente ou conhecimentos de base (Knowledge Base) para o ensino. Em seu extenso programa de pesquisa, realizado ainda durante as décadas de 1980-1990, nos Estados Unidos, buscou desenvolver um marco teórico que pudesse explicar e descrever os componentes do “conhecimento de base para o ensino”. Preocupado em investigar o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores, buscou, especialmente, mostrar como esses profissionais transformam o conteúdo curricular em representações didáticas utilizadas no processo ensino-aprendizagem (Bolívar, 2005). Dentre as significativas contribuições de Shulman (2014) ao campo, destacamos a análise dos conhecimentos

sobre os conteúdos, considerando as características epistemológicas das diferentes disciplinas do currículo escolar. Ele também explorou o conhecimento pedagógico geral e como esses diferentes tipos de conhecimento se entrelaçam na mente dos professores durante as situações reais de ensino-aprendizagem.

Para responder às questões: “O que um docente precisa saber para ser professor?” e “Como garantir um repertório mínimo que lhe possibilite novas construções e novos conhecimentos?” Shulman elabora a seguinte categorização de uma base de conhecimentos necessários para o ensino:

#### Quadro 1 – Base de conhecimentos para o ensino

1) conhecimento do conteúdo;
2) conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
3) conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
4) conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
5) conhecimento dos alunos e de suas características;
6) conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
7) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica

Fonte: Shulman (2014, p. 216), organizado pela autora

Para Shulman (2014), o “conhecimento pedagógico do conteúdo” possui um valor particular, porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino. Ele enfatiza, destarte, que, 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-didático que reside a característica fundamental do conhecimento profissional docente, conferindo-lhe identidade e diferenciando o especialista de uma área disciplinar de um pedagogo (Shulman, 2014; Lopes, 2022).

Acerca das fontes de aquisição desses conhecimentos, Shulman (2014, p. 207) nos diz que a formação acadêmica em uma área disciplinar específica é importantíssima para o exercício pleno da docência, podendo ser considerada a fonte inicial de conhecimento, mas não a única, pois existem outras fontes a serem consideradas, são elas:

**(1)** formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; **(2)** os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); **(3)** pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e **(4)** a sabedoria que deriva da própria prática (Shulman, 2014, p. 207).

Para Shulman (2014), a sabedoria que deriva da própria prática docente envolve uma compreensão profunda e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem e inclui a capacidade de diagnosticar as necessidades dos alunos, ajustar a abordagem pedagógica conforme a situação e lidar eficazmente com os desafios da sala de aula. E, embora esse conhecimento teórico-prático do professor não possa ser facilmente formalizado ou transmitido por meio de teorias gerais – pois ele é produzido a partir da interação dinâmica entre o professor, os alunos e o contexto específico da sala de aula –, a valorização dessa sabedoria é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores e para uma compreensão mais completa da natureza complexa e multifacetada do ensino. Destaca-se, portanto, a importância de reconhecer e valorizar a experiência teórico-prática dos professores como uma fonte significativa de conhecimento.

Foram Tardif, Lessard e Lahaye que, segundo Lüdke (2001), por meio do artigo Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente, de 1991, apresentaram o conceito de “saberes da docência” à comunidade científica educacional brasileira. Trata-se de um conceito que encontrou, não sem críticas e refutações, um campo fértil nos programas de pesquisa no Brasil. Para Tardif (2014, p. 36), pode-se compreender o saber dos professores como um compósito formado por vários elementos, um amálgama de diversos e distintos outros saberes. São eles:

## Quadro 2 – Saberes da docência

1) saberes disciplinares, em nosso caso específico, os objetos, conceitos e temas da ciência geográfica;
2) saberes da formação profissional nas ciências da educação;
3) saberes curriculares, incluindo os conteúdos, objetivos e discursos; e, por fim;
4) saberes experienciais,

Fonte: (Tardif, 2014, p. 36), organizado pela autora

Os “saberes experienciais”, estes, sim, o “núcleo vital dos saberes docentes, pois brotam da experiência e são por ela validados”. Como evidenciado, são produzidos pelos próprios professores no exercício de sua prática em sala de aula e profissão. São, portanto, saberes que se originam da experiência e por ela são legitimados. Tardif (2014) entende que a posse desse tipo de saber ou conjunto de saberes poderia permitir aos professores reivindicar um controle socialmente legítimo da profissão, ou seja, é uma das condições básicas para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores que atuam na educação básica.

Quanto às fontes dos saberes, para Tardif (2014), elas são múltiplas, sendo provenientes de diferentes origens. São construídas

**(1)** pelas histórias de vida e as experiências discentes, **(2)** pelo processo de formação inicial, **(3)** pela troca com os pares, **(4)** pelas relações com os alunos, **(5)** pela formação continuada, **(6)** pelas reflexões sobre a própria prática e, enfim, **(7)** por sua atuação profissional cotidiana.

Embora de matrizes teórico-conceituais diversas, entre os autores do campo dos saberes docentes apresentados não há divergências sobre o quão imprescindível é que o professor conheça profundamente “os métodos da ciência de referência”, mas não apenas isso. 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). A seguir,

são apresentadas reflexões acerca de alguns dos princípios da geografia enquanto disciplina científica e escolar.

### **3 A GEOGRAFIA CIENTÍFICA E ESCOLAR**

Ao buscar-se compreender as relações que se estabelecem entre a geografia escolar e a científica, foca-se a atenção nos conceitos, temas e finalidades desta disciplina, atualmente praticada nas salas de aula em Campinas/SP a partir da perspectiva dos profissionais que a realizam.

Para desenvolvermos as reflexões acima, é necessário considerar, mesmo que brevemente, a longa tradição da geografia enquanto uma ciência autônoma. Lestegás (2012, p. 17) aponta que a existência de diversas correntes de pensamento contribui para que os saberes desse campo científico “estejam longe de oferecer redes conceituais aceitas unanimemente, sendo, pelo contrário, objeto de exasperados debates tanto de natureza epistemológica quanto política e ideológica”.

Como exemplo acima citado, pode-se mencionar o processo de institucionalização da geografia ligado ao Estado e às forças armadas, contribuindo para a consolidação dos estados nacionais e para a expansão imperialista, ligados a uma geografia escolar tradicional e positivista, com características enciclopédicas focadas nas descrições e memorizações sob a narrativa de uma ciência neutra, passando pela escola possibilista francesa de Vidal de La Blache como a ciência dos lugares, não das pessoas – concepção muito presente na criação do curso de Geografia da USP em 1934 –, embora, nos anos 1950, com Pierre Monbeig, já se observe a realização de uma geografia escolar ligada ao vivido (Gonçalves, 1978).

A partir dos anos 1970, em um Brasil marcado por profundas desigualdades, verifica-se um movimento de renovação da geografia, trazendo uma abordagem científica não neutra, que buscava enfrentar os diversos problemas socioespaciais do país. Observa-se, nesse contexto, o advento da geografia radical crítica, que incorporou o método marxista dialético em suas análises. Na geografia escolar, tem-se a introdução de conceitos como modo de produção, luta de classes e segregação socioespacial, ou seja, a presença de

conceitos e temas enquanto ferramentas para uma compreensão da organização socioespacial para desvelamento da lógica subjacente à (re) produção do capital e da vida, objetivando a formação de cidadãos críticos e atuantes (Cavalcanti, 2019, p. 140).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscando superar as duas perspectivas anteriores, trazem uma concepção humanista da percepção e do vivido, do lugar e das paisagens, com o objetivo de ler o espaço a partir do lugar. Com o advento da BNCC, ganha destaque a questão do “raciocínio espacial” enquanto uma habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes na resolução de problemas a partir do desenvolvimento de um pensamento espacial.

Essa breve incursão pelos diferentes paradigmas da geografia justifica-se, de acordo com Cavalcanti (2008), pois a geografia escolar será resultante de muitas condicionantes e, embora o saber que se ensina seja diferente do conhecimento científico, estará em íntima relação com os métodos e técnicas da ciência de referência, sendo esse arcabouço teórico-conceitual o que fornecerá aos estudantes ferramentas fundamentais para a construção das possibilidades de leituras de mundo.

Assim, a geografia escolar a ser realizada na sala de aula será implementada a partir de inúmeras referências, sendo constituída por uma geografia escolar já estabelecida, e principalmente pelos conhecimentos geográficos acadêmicos, incluindo aí a didática da geografia. Há, portanto, profundas e necessárias relações dos temas, conteúdos e métodos com a ciência de referência. No entanto, assim como não há um referente científico consensual na ciência geográfica, observa-se também na geografia escolar um acúmulo de diferentes compreensões, conhecimentos e fazeres pedagógico-geográficos.

E, 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 da formação de professores, acredita-se que essa disciplina, escolar e científica, traz uma particular contribuição à formação dos alunos: ampliar a capacidade de pensamento.

Com a geografia, os alunos aprendem hábitos mentais que lhes serão valiosos na vida. Para Cavalcanti (2019, p. 144), a geografia, assim como cada disciplina a seu modo, 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 –, quer 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, o particular e o singular; a essência e a aparência; o abstrato e o concreto; causas e consequências; quantidade e qualidade”.

É fundamental, portanto, que os professores pensem caminhos metodológicos com a finalidade de desenvolver nos alunos o pensamento teórico pela geografia (Cavalcanti, 2019, p. 140). 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”. Isto é, ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade.

Lopes e Pontuschka (2015, p. 78), apoiados nas teorias desenvolvidas por Shulman (2014), especialmente as que focam as potencialidades da categoria de conhecimento docente por ele denominada de “conhecimento pedagógico do conteúdo”, buscaram investigar os sinais evidenciadores da produção desse tipo de conhecimento na prática profissional de professores de geografia desejando compreender, segundo eles próprios, o processo de transformação dos conhecimento sobre os “[...] conteúdos em representações que favorecem a aprendizagem de seus alunos” (Lopes; Pontuschka, 2015, p. 79), isto é, buscaram interpretar a “[...] singular habilidade que têm os bons professores em converter criativamente os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos” (p. 78). Adaptando o conceito de Shulman às particularidades epistemológicas da geografia, Lopes e Pontuschka (2015) o denominaram “Conhecimento Pedagógico Geográfico” (CPG) ou “conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos” (Lopes, 2022), descrito como

uma mescla entre o conhecimento geográfico, os conhecimentos pedagógicos gerais e o conhecimento do contexto da ação educativa.

Com efeito, o domínio do processo ensino-aprendizagem em geografia requer que o professor possua um domínio abrangente e integrado dos temas e conteúdos, compreendendo sua relevância social, seu significado pedagógico e as maneiras mais eficazes de representá-los aos alunos em um contexto específico. É esse domínio qualificado do conhecimento geográfico, adaptado para o ensino, que pode ser considerado como o conhecimento profissional de excelência do professor (Lopes, 2022).

O conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos se manifesta, concretamente, nos exemplos, analogias, exercícios, atividades, metáforas, ilustrações, demonstrações, etc., potencialmente esclarecedores que os professores utilizam/desenvolvem em sala de aula com o propósito de tornar os conteúdos interessantes, atraentes, acessíveis e significativos aos alunos. É um tipo de conhecimento diretamente relacionado ao fortalecimento da identidade profissional dos professores (Lopes, 2022, p. 103).

Retomando Sacristán (2000) e o argumento central deste texto, “as práticas dos professores estão inevitavelmente condicionadas” pelo seu caráter social e institucional, o que significa que as ações docentes estão sujeitas a condições inevitáveis, ou seja, “[...] as possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade” (Sacristán, 2000, p. 166). A seguir, serão abordadas as características dos contextos de atuação das professoras de geografia participantes desta pesquisa e as práticas pedagógico-geográficas possíveis de acordo com as condições objetivas e subjetivas de sua atuação.

## **4 CONTEXTOS E PRÁTICAS DOCENTES**

Pesquisas sobre a rede estadual paulista têm demonstrado que ocorreram importantes transformações nas práticas pedagógicas dos docentes, sobretudo a partir de 2007, quando ocorreu a implementação do programa “São Paulo Faz Escola”,

que, em linhas gerais, traz em sua concepção lógicas gerencialistas baseadas no tripé: currículo unificado preconizando as aprendizagens mínimas, avaliações externas padronizadas com bonificações meritocráticas e responsabilização dos profissionais do magistério (Sousa e Arcas, 2010; Polato, 2018; Giroto, 2018; Freitas, 2018).

A partir da implementação dessas políticas, têm-se observado práticas cada vez mais ligadas a uma racionalidade técnica instrumental, com a intenção de treinar os alunos para um bom desempenho nas avaliações padronizadas a que são submetidos periodicamente. Lógica, portanto, associada ao currículo unificado, materializado na forma dos caderninhos dos alunos e dos slides disponibilizados aos professores, materiais que, em grande medida, definem os conteúdos a serem ensinados para todos os alunos do estado de São Paulo indiscriminadamente.

Contreras (2002, p. 51), ao analisar processos de racionalização do ensino, vê a perda da autonomia profissional como o maior expoente do processo de proletarianização da docência, “[...] sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor”. Para esse autor, a perspectiva do professor enquanto um especialista técnico “[...] desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação docente, ao reduzir seu valor ao instrumental” (Contreras, 2002, p. 102).

As observações realizadas em campo pela pesquisadora no município de Campinas/SP corroboram as pesquisas acima mencionadas no sentido de verificar que, dentre as práticas observadas, predominam a execução/aplicação do material didático disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) aos professores, quer seja no formato impresso, com a utilização dos caderninhos do aluno, ou no formato digital, com a apresentação de slides, verificando-se uma prática docente bastante burocratizada, dirigida e controlada pelo material disponibilizado, que atrela os conteúdos às exigências das avaliações externas padronizadas.

Concorda-se com Giroto (2018, p. 23) ao se afirmar que a diminuição da autonomia “[...] oculta um dos elementos centrais do processo de precarização do trabalho docente que é o não reconhecimento do trabalho intelectual do professor”, comprometendo o desenvolvimento pleno de sua profissionalidade ao atribuir-lhe o

papel de mero executor de conteúdos e práticas pensadas por especialistas distantes das demandas reais das salas de aula.

No entanto, se as observações da pesquisadora confirmam que as práticas hegemônicas na rede estadual paulista estão baseadas em uma racionalidade técnica, verificando-se uma nítida separação entre planejamento e execução da atividade pedagógica, foi possível, também, observar práticas contra-hegemônicas, nas quais os professores, apesar de todas as dificuldades impostas, implementam ações autônomas em íntima relação com o conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos, considerando os alunos enquanto sujeitos do conhecimento. Como exemplo de uma ação didática situada a partir das demandas educacionais dos alunos, podemos mencionar práticas de uma educação antirracista desenvolvidas pela professora Carolina, como descrito a seguir:

Às 8h40 da manhã, têm início a terceira e quarta aulas de geografia no 8º ano C na escola estadual, com mais de 1.200 alunos matriculados, localizada na região sudoeste, periferia de Campinas/SP. A pedido da professora, um aluno específico, dentre os 33 alunos presentes, realiza em voz alta a leitura do Caderno do Aluno, com as seguintes questões:

Sobre o processo de formação territorial e paisagística dos países da América Latina, reflita e dialogue com os(as) colegas e professor(a) a partir das seguintes questões: Quais países integram o continente americano? Qual é a diferença entre América do Sul e América Latina? Quais foram as primeiras civilizações a ocupar esse território? Há influências dos povos originários nas paisagens da América Latina? Quais foram os povos que colonizaram a América Latina? Registre as principais ideias, conhecimentos e aprendizados no seu caderno.

Ao final da leitura, a professora chama a atenção para o conceito de povos originários. Os alunos estão em silêncio, ouvindo atentamente. Ela usa um brinco e um colar feitos com penas de aves brasileiras e um turbante, e diz aos alunos que são adornos confeccionados pelos povos originários e também provenientes da cultura negra. Explica a eles sobre a oficina de pintura facial indígena que realizarão. Ela, mulher negra, lhes conta histórias pessoais de racismo, pobreza e superação.

Apresenta suas vulnerabilidades, e isso a aproxima dos alunos. Menciona seu salário como professora: “trabalho há 32 anos como professora para ganhar R\$ 1.700,00 por mês e, por isso, não tive dinheiro para comprar o cocar indígena que gostaria de ter trazido para mostrar a vocês.”

Após longo tempo perdido por conta da dificuldade técnica com a televisão, a professora, com ajuda dos alunos, consegue exibir o material organizado por ela, que contém imagens de um evento do qual participou, que contou com a presença de inúmeras lideranças indígenas e lhe permitiu ter contato com artefatos como cocares, colares, livros e fotos, os quais agora apresenta aos alunos.

A professora conta à pesquisadora que esse é o fechamento de um conjunto de aulas acerca da formação da América, e que ela escolheu privilegiar o estudo das características culturais dos povos indígenas e africanos. Enquanto os alunos realizam a atividade de pintura corporal (Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2 - Alunos realizam pinturas corporais indígenas



Fonte: a autora, (março de 2023)

A professora entrega à pesquisadora um portfólio contendo seu planejamento bimestral e fotos de atividades realizadas com os estudantes, dentre elas, chama a atenção a confecção de máscaras africanas e pinturas corporais e faciais com temas afro. Exemplos desse trabalho podem ser visualizados nas figuras 3 e 4.

Figuras 3 e 4 - Oficina de máscaras africanas



Fonte: professora Carolina, (abril de 2023)

Em posterior entrevista, ao ser questionada sobre como procedia para conseguir conciliar o currículo oficial paulista com as temáticas que julga importante trabalhar com os alunos, a professora elabora a seguinte reflexão:

Tem conteúdos que são bem oportunos, como o que eu estou trabalhando agora nos oitavos anos. Então, eu falei da América, né? Eu trabalhei com eles o Índice de Desenvolvimento Humano das Américas e da África, e depois os povos originários. Então, daí, quando se fala de povos originários, eu achei que pudesse fazer ali uma pintura corporal, fazer uma pintura facial, fazer qualquer trabalho que envolvesse tanto o indígena quanto o negro. Então, tem que ser feito um trabalho que envolva essas comunidades, porque os negros vieram para cá, para o Brasil, forçados. Reis, rainhas e as crianças não entendem isso, os adolescentes não conhecem isso. Eles conhecem a Rapunzel, a de cabelo loiro, trançado, a Branca de Neve. Por que não poderia trabalhar os heróis negros? Porque temos muitos heróis negros, mas a criança se espelha em quem? No europeu. [Portanto,] num país tão miscigenado, um país como o Brasil, pois a população brasileira é fruto de miscigenação, temos que conhecer e valorizar as religiões e a cultura africana e indígena, porque numa escola onde sempre se privilegiou o modelo europeu, que sempre falou de princesa Isabel, que sempre falou de Dom Pedro, que nunca falou de Dandara, ninguém sabe quem é Carolina de Jesus, ninguém sabe quem foi Zumbi dos Palmares. E a gente tem que trabalhar isso (entrevista com a professora Carolina).

As práticas acima descritas, implementadas a partir de uma demanda educativa específica identificada pela professora, constituem-se exceções na rede estadual

paulista. Isso se deve a um contexto marcado por péssima infraestrutura das escolas, pelas formas precárias de contratação e vínculo dos docentes, pelas jornadas de trabalho extenuantes, pelos baixos salários e desprestígio social, pelas formações iniciais incipientes e formações continuadas inexistentes, pelo controle burocrático e pedagógico da ação docente, pela ausência de material pedagógico, pelas salas superlotadas, dentre outras dificuldades. Tais características favorecem a lógica de uma racionalidade técnica-instrumental e dificultam a reflexão-ação, favorecendo práticas alienadas e alienantes.

Como explicar, no entanto, a existência de práticas contra-hegemônicas? Para Sacristán (2000, p. 168), “[...] a atividade dos professores renovadores é, em muitos casos, uma ação de resistência, burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa”. E, de fato, o que se pôde observar foi uma atitude política deliberada no sentido de uma ação educativa contra-hegemônica e de resistência a um racismo estrutural que o discurso hegemônico insiste em ocultar ou, pelo menos, minimizar.

Em contraponto, na rede municipal de Campinas, diretrizes curriculares próprias, coletivas e interdisciplinares, a existência de grupos de formação continuada entre pares, salários que permitem a fixação de um quadro de profissionais formados pelas universidades públicas, dentre outros fatores, parecem favorecer práticas mais autônomas e situadas.

Foi possível observar na rede municipal, com maior frequência do que o visto na rede estadual, a elaboração pelos professores de situações didáticas com o objetivo de construir conhecimentos significativos para que os alunos possam compreender a si mesmos e o mundo, a partir de situações de aprendizagem em que os procedimentos de investigação dos geógrafos/pesquisadores tornam-se os procedimentos didáticos para a formação dos conceitos pelos alunos.

Como exemplo, há a realização de “estudos do meio” no entorno da escola, com a observação e o levantamento de inúmeros questionamentos pelos alunos, seguidos de investigação e sistematização dos resultados, incluindo a realização de

mapeamento do entorno, como pode ser observado no relato das observações de aula registradas por esta pesquisadora e na figura 6:

O grupo fez uma pausa na beira do córrego do Piçarrão, nas instalações do antigo curtume, e os alunos puderam observar nesse local uma área sujeita a alagamentos, as vantagens locacionais de uma indústria às margens do córrego e as instalações do curtume abandonadas e degradadas. Em seguida, já retornando para a escola, o grupo segue em direção à parte mais alta do fundo do vale, que foi revitalizado para as edificações dos condomínios verticais residenciais. A professora, em sua fala, chamou a atenção para uma significativa mudança na paisagem: a construção desses edifícios, que podem ser observados no trajeto e que, no entanto, não aparecem na imagem de satélite que os alunos levam em mãos. Destaca, portanto, os espaços vazios na imagem por conta da ausência dos prédios, que não existiam e que agora estão parcialmente prontos, ocupados e são muito numerosos. Ela leva os alunos para observarem o córrego e depois a área revitalizada pela construtora.

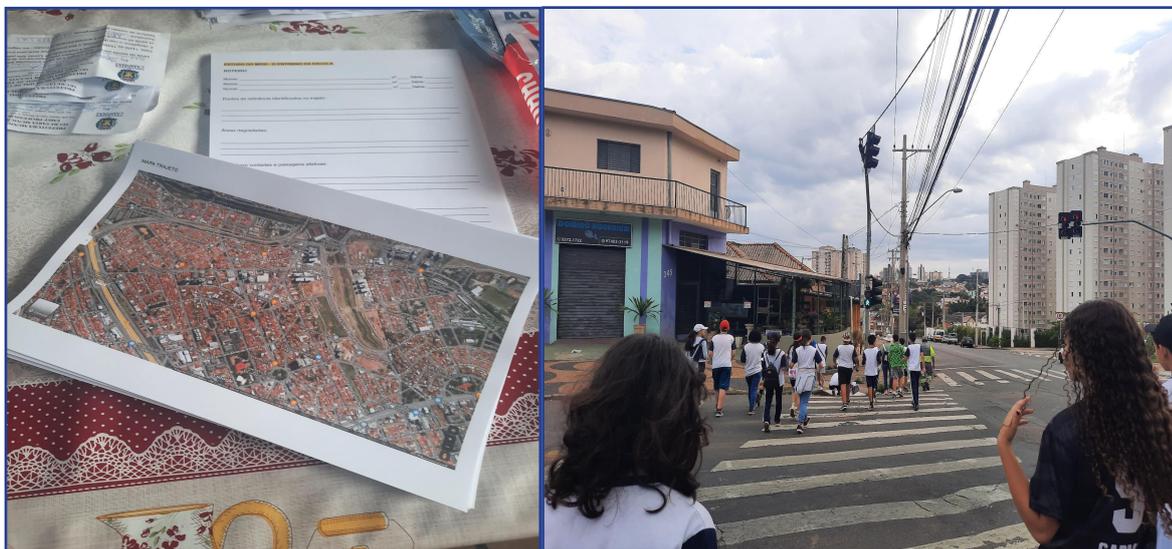
Na Figura 5, pode-se notar alguns materiais preparados pela professora para serem utilizados nessa atividade, sendo um bilhete de autorização a ser assinado pelos pais, a imagem de satélite na qual os alunos localizaram e traçaram o trajeto percorrido, bem como um roteiro de observação com espaços específicos para anotações dos alunos ao longo do percurso.

A professora, ao ser questionada acerca do estudo do meio, destaca a dificuldade em realizá-lo e evidencia, sobretudo, a necessidade de outros profissionais para acompanhar o trajeto, bem como a necessidade de um tempo estendido para viabilizar sua realização. Menciona também suas motivações para vencer as dificuldades e quais eram os objetivos que pretendia alcançar com a realização dessa atividade.

Esse estudo do meio era uma coisa que eu já queria fazer, porque tem a questão do lugar, do reconhecimento, de enxergar o território de outra forma, não só aquele lugar que você já está cansado de passar todo dia, que você não enxerga mais de um jeito diferente. E aí nunca dá tempo, porque a gente está sempre preocupado com o conteúdo e que tirar aluno da escola é muito complicado, que você vai atrapalhar a aula do colega. Eu me vejo muitas vezes travada por essas questões. E, às vezes, eu tenho também uma resistência de ficar quebrando essas bolhas assim, sabe? Então, quando teve a Semana da Diversidade, eu falei, bom, é uma coisa que leva tempo, os alunos precisam estar liberados, então é uma possibilidade. É uma forma [de trazer] todos os benefícios que um estudo do meio tem e também incluir essa questão histórica, sabe? Porque quantas vezes a gente passa num lugar ali que tem um monte

de coisa que a gente nem sabe, né? Então... Eu acho que foi mais por causa disso, e também desenvolver essa habilidade de se situar, achar a rua que está descendo. Alguns tiveram muita dificuldade de saber onde está. Falo, gente, olha a placa... Às vezes eu tenho a impressão de que, com o GPS do celular, nem nome de rua eles não estão vendo mais. Porque eu falei, a placa está aqui, o nome da rua está escrito no mapa. Estão as coisas básicas do sítio, né? Então, eu acho que foi positivo por isso (professora Marina).

Figura 5 e 6 – Bilhete de autorização, imagem de satélite e roteiro de observação, à esquerda. Alunos caminham em direção ao fundo de vale e observam os recém-construídos condomínios verticais



Fonte: a autora (setembro/2023)

Dentre as práticas observadas em outra escola municipal, destaca-se a ênfase dada pela professora a conceitos como “modo de produção”, “desigualdades socioespaciais” e “luta de classes”. No caderno de campo, consta a seguinte observação da pesquisadora:

A abordagem é bastante conceitual, há uma preocupação com a aquisição de conceitos pelos alunos. Nota-se que a construção da aula, das atividades e das sequências didáticas é realizada de maneira bastante autoral. Utiliza em todas as aulas materiais didáticos por ela construídos e/ou selecionados e estes são bastante diversificados: charges, músicas, vídeos curtos, mapas, imagens de satélite, textos curtos escritos por ela, esquemas, resumos e gráficos (Caderno de campo da pesquisadora).

Durante dois meses, a pesquisadora pôde observá-la trabalhar com temas inerentes ao currículo da geografia escolar, tais como: “as fases do capitalismo”, “Revolução Industrial”, “socialismo/comunismo” e “Guerra Fria” para o 9º ano; e conceitos de “demografia”, como “população absoluta e relativa”, “taxas de natalidade e mortalidade” e “densidade demográfica” para o 8º ano, buscando sempre a interdisciplinaridade com disciplinas como história, matemática e ciências.

Trabalhar conceitos como o de “luta de classes” e “desigualdades sociais” adquire um significado importante ao se considerar que essa professora está lecionando em uma escola que, apesar de situada em um bairro de classe média, está ao lado de uma favela, cujos moradores enfrentam alta vulnerabilidade social. Esses moradores são o principal público atendido pela escola, que funciona em período integral.

Ao ser entrevistada e questionada sobre sua metodologia de trabalho, a professora reforça a importância do conhecimento sobre os alunos e, preocupando-se com as características de seu entorno geográfico e o uso de uma linguagem mais acessível, revela que busca realizar um trabalho autoral e situado. A partir dessa compreensão, há o julgamento dessa profissional acerca da necessidade de produção de material didático que melhor atenda às demandas didático-pedagógicas mais específicas diagnosticadas pela observação de seus alunos. Desse modo:

O movimento é produzir material, sempre tentar produzir material. Muitas vezes, eu até escrevo textos, pequenos textos, para trabalhar com os alunos, dependendo de quais alunos, para adequar a linguagem. Pesquisar e produzir material é importante, porque o livro [didático] é muito distante deles. [...] eu sempre procurei materiais, eu nunca segui à risca um livro só, porque todas as realidades em que eu trabalhei eram essas, de alunos que não acompanham o [livro] texto (professora Olga).

Verificou-se que os autores do campo dos saberes docentes aqui referenciados, Shulman (1986; 2014) e Tardif (2014), atribuem um significado especial ao saber que deriva da própria prática, sendo considerada a ação/reflexão cotidiana na sala de aula uma instância produtora de novas práticas e de saberes. Essa aquisição se consubstancia na criação e/ou no refinamento de estratégias didáticas que se

observam com exemplar clareza na fala da professora Olga. A professora revela, assim, uma autonomia relativa desejável aos processos de elevação da qualidade da profissionalidade docente e comprometida com a aprendizagem discente.

No mesmo sentido, a professora Marina relata que aprendeu muito sobre a docência ao “observar o comportamento de outros professores”. No excerto que segue, ela ressalta também, a importância da escuta ativa e empática aos alunos com o intuito de estabelecer vínculos afetivos, o que, a seu ver, favorece o processo de ensino-aprendizagem. Ela afirma:

Então, eu acho que isso foi uma coisa em mim que mudou muito, além da questão de aprender [a ser professora, observando meus pares], do [criar um] repertório, de saber lidar melhor com os alunos, do timing de uma aula. Então, isso para mim fez muita diferença. [...] Então, hoje, eu acolho. Muitas vezes, abro mão de dez, quinze minutos a mais de explicação, de atividade, para investir, sabe? Nesse vínculo. Então, eu brinco bastante, assim, que eu invisto muito na relação. Porque, às vezes, isso vai me fazer ganhar mais atenção e mais dedicação dos alunos (professora Marina).

A professora, destarte, relativiza a importância do simples domínio dos conteúdos, afirmando: “[...] pode-se ter o maior conhecimento do mundo, saber muito e de uma forma brilhante”, mas, “se não tiver empatia, se não tiver um vínculo [com os alunos], esqueça. Não vai rolar”.

A professora Olga, ao ser questionada acerca da importância da formação inicial para sua prática pedagógica, traz uma interessante analogia das teorias apreendidas como uma base de sustentação fundamental (espinha dorsal), tanto para sua prática profissional quanto para uma aquisição autônoma de conhecimentos pelos alunos. Ela afirma:

Sobre a minha faculdade, para bem dizer, foi muita teoria, né? Porque a prática é o nosso dia a dia. Então, eu procuro estar sempre fazendo cursos, cursos de formação. A faculdade foi para mim uma **espinha dorsal**. E tanto para a gente como para o aluno, eu acho que a gente tem que unir o útil ao agradável, eu acho que aqui é uma fonte. Mostrando a **espinha dorsal**, daí o aluno vai saber onde procurar aquilo. Então, eu acho que ele tem que ter uma **espinha dorsal** bem formada, ele tendo essa **espinha dorsal**, na hora que ele precisar, ou eu precisar, eu sei onde procurar. Então, eu acho que o ensino e a educação estão por

aí. O professor acreditar que todo dia ele aprende um pouquinho na prática e com o aluno (professora Olga). (Grifos nossos).

A princípio, a professora parece reproduzir a conhecida crítica dos professores quanto ao excesso de teoria na formação inicial em contraste com a ausência de práticas mais significativas, somente alcançadas efetivamente em contato com a profissão. Entretanto, logo em seguida, a professora enfatiza a importância dessa “sustentação teórica”, adjetivando-a como uma “espinha dorsal” para a construção das práticas pedagógicas cotidianas. Isto é, a desejável criatividade docente não prescinde da teoria, ao contrário, ela é um pressuposto.

Fica evidente, portanto, na fala da professora Olga, a complexidade do processo de construção do “conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos”. A produção e a mobilização desse tipo de conhecimento dependem da qualidade dos referenciais teóricos à disposição do professor, enquanto arcabouços-base de ação, associados à reflexão derivada da “sabedoria prática” dos professores, que se desenvolve em situações reais de ensino-aprendizagem.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Contreras (2002), ao examinar os processos de racionalização do ensino, identifica a perda da autonomia profissional como um aspecto central do processo de proletarianização, especialmente, como já destacado, a diminuição de um sentido ético implícito ao trabalho do professor, particularmente do professor de geografia. Nesse contexto, defender a autonomia como uma característica fundamental do trabalho docente e garantir as condições adequadas para que o professor exerça seu papel crítico e reflexivo contribui para promover a melhoria da qualidade educacional. Isso ocorre porque o aprimoramento da profissionalidade docente tem impacto direto na qualidade socialmente referenciada da educação ofertada.

Dentre as contribuições da teoria dos saberes docentes para a formação e atuação dos professores, destacou-se a importância do conhecimento experiencial e reflexivo

adquirido ao longo da trajetória profissional, sendo a ação cotidiana considerada uma importante instância produtora de saberes Shulman (1986; 2014) ; (Tardif, 2014). Esse tipo de conhecimento, particularmente, o “conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos”, emerge das situações reais em sala de aula, da interação com os alunos e das reflexões sobre as estratégias de ensino mais adequadas em diferentes contextos, complementando e enriquecendo as teorias acadêmicas na formação e no aprimoramento da prática docente, reafirmando a importância de uma formação inicial vigorosa. Lee Shulman e Maurice Tardif, dentre outros, procuraram identificar e codificar os conhecimentos que fazem parte ou deveriam fazer parte da formação e prática dos professores. Mesmo com abordagens diferentes e reflexões baseadas em perspectivas epistemológicas e contextos educacionais diversos, esses estudos compartilham a ação docente enquanto instância produtora de saberes, contribuindo para a valorização desses profissionais.

Ao destacar-se a importância dos processos de produção de saberes, há que se considerar as condicionantes presentes na prática. Dessa maneira, trabalhou-se com a hipótese de que os saberes e as práticas docentes são produtos históricos e sociais e, portanto, para analisá-los, há que se compreender os contextos que circunscrevem a ação. A teoria dos saberes docentes, ao valorizar os conhecimentos produzidos pela atuação cotidiana, tem contribuído para o fortalecimento da profissionalidade e pela disputa da profissão em um contexto neoliberal de precarização do trabalho, no entanto, há que se levar em conta o contexto objetivo e subjetivo de atuação de professores e professoras.

Acredita-se que os contextos de atuação que se expressam 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, de acordo com Sacristán (2000, p. 165), “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”.

As escolas nas quais as práticas foram observadas pertencem a redes de ensino que possuem diferentes concepções, inserções, atuações e perspectivas, nuances que

nos interessam, pois as redes municipal e estadual em Campinas/SP estão contidas em lógicas externas a elas e são condicionadas pelas políticas estaduais e federais de educação, que as afetam diretamente. Esses diferentes níveis mencionados compuseram nosso universo de análise em um exercício de um olhar multiescalar acerca das possibilidades de atuação profissional dos professores e professoras de geografia em Campinas-SP, sem a pretensão de realizar generalizações, apenas apontando as questões e contradições importantes aos debates sobre a formação e atuação dos professores.

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 e possibilidades? Ou, ainda, que relações se estabelecem entre conhecimento docente e as ações pedagógicas de um professor? São muitas as disputas, tensões e contradições que são condicionantes das ações, das mentes e dos corpos, embora haja resistências, táticas e estratégias didáticas contra-hegemônicas para a autonomia, a criatividade e a subversão.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35 – 58.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2007.

BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada-España, año 9, n. 2, p. 1-39, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Editora Papirus, 2008.

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: CAVALCANTI, Lana de Souza. **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.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

GIROTTO, Eduardo Donizete. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, out., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54043>. Acesso em: 27 maio 2020.

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.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A geografia está em crise. Viva a geografia! **Boletim Paulista De Geografia**, [S.L.], n.55, p. 5–30. 1978. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1050>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

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, 2012. p. 13-127.

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

LOPES, Claudivan Sanches. A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. In: Denis Richter, Lorena Francisco de Souza, Priscylla Karoline de Menezes (Organizadores). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico] / Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p.91-111. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/09/Percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-Geografia-Escolar-e-book.2022.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia.N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2015, p. 076 – 092.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, Cedes, ano 22, n. 74, 2001, p. 77-96.

MONTEIRO, Ana Maria Monteiro. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p.121-142, abr., 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, ano 22, n. 37, 1999, p. 7-37.

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

PEREIRA, R.V.; LOPES, C.S. Saberes e conhecimentos docentes: olhares sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v.15, n. 28, p. 255-275, set./dez., 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10234>. Acesso em: 13. out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**, São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89,1999.

POLATO, Amanda; BERTAGNA, Regiane Helena.; MELLO, Liliane Ribeiro. As avaliações em larga escala e o currículo no estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, Online, v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr., 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325767136\\_As\\_avaliacoes\\_em\\_larga\\_escala\\_e\\_o\\_curriculo\\_no\\_estado\\_de\\_Sao\\_Paulo\\_A\\_realidade\\_escolar\\_desvelando\\_as\\_logicas\\_subjacentes](https://www.researchgate.net/publication/325767136_As_avaliacoes_em_larga_escala_e_o_curriculo_no_estado_de_Sao_Paulo_A_realidade_escolar_desvelando_as_logicas_subjacentes). Acesso em: 15 mar. 2023.

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

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

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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.

SOUSA, Sandra.; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez., 2010.

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

## Contribuições de autoria

### 1 – Juliana Andrade Moura

Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Geografia  
<https://orcid.org/0000-0001-8193-3707> • [juandrademoura@gmail.com](mailto:juandrademoura@gmail.com)  
Contribuição: Conceituação, investigação, escrita - primeira redação

## 2 – Claudivan Sanches Lopes

Universidade Estadual de Maringá, Doutor em Geografia

<https://orcid.org/0000-0002-8479-5095> • [cslopes@uem.br](mailto:cslopes@uem.br)

Contribuição: Conceituação, supervisão, escrita - revisão e edição

### Como citar este artigo

MOURA, Juliana Andrade; LOPES, Claudivan Sanches. Saberes, práticas e contextos de atuação de professores de geografia nas redes públicas de ensino fundamental em Campinas-SP. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, e87955, 2024. Disponível em: 10.5902/2236499487955. Acesso em: dia mês abreviado ano.