

## A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE O SABER A SER ENSINADO, O SABER ENSINADO E O SABER CIENTÍFICO

**Didactic of School Geography: a reflection on knowledge to be taught, taught knowledge and scientific knowledge.**

Suely Aparecida Gomes Moreira  
Faculdade Católica de Uberlândia  
gomesgeog@aol.com  
Maria da Penha Vieira Marçal  
UNIPAM  
Leonardo Moreira Ulhôa  
ESEBA – UFU

Artigo recebido em 03/03/2006 e aceito para publicação em 04/04/2006

**RESUMO:** *O objetivo deste artigo é refletir sobre a Didática da Geografia escolar, analisando a necessidade da transposição didática no sentido de facilitar uma conexão entre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. A Geografia escolar tem por função contribuir para a construção de conhecimentos significativos para a vida das pessoas. As habilidades a serem desenvolvidas nos educandos, por meio dos conhecimentos geográficos, devem facilitar uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual eles vivem e, principalmente, sobre o espaço que ocupam, visando à compreensão de como este é (re)organizado cotidianamente. A esse propósito, realizou-se um estudo bibliográfico acerca das questões relativas à Didática da Geografia escolar, com base nas teorias sobre os modelos transpositivo e disciplinar, procurando fazer um paralelo entre o “conhecimento geográfico científico” e o “conhecimento geográfico escolar”, propostos e formulados por Yves Chevallard e André Chervel, respectivamente. Dentre os resultados dessa discussão, verifica-se que o saber a ser ensinado traz em seu bojo a concepção de que a docência se constrói em uma articulação da competência acadêmica com a competência pedagógica, na medida em que o saber ensinar exige a compreensão de se saber o que e como ensinar.*

Palavras-chave: Geografia escolar – Didática – Saber ensinado – Saber científico

**ABSTRACT:** *This article brings a reflection on the Didacticism of school Geography and an analysis of the need of didactic transposition, in order to facilitate a connection among knowledge to be taught, taught knowledge and scientific knowledge. School Geography has for function to contribute to the construction of significant knowledge in people's lives. The abilities to be developed by geographical knowledge should facilitate a critical reflection concerning the society in which students live and, mainly, the space they occupy in order to understand the way this space is (re)organized. To that purpose a bibliographical study concerning the relative subjects to the Didacticism of school Geography was held, based on the theories related to the transpositive and disciplinary models, trying to construct a parallel between “scientific geographical knowledge”*

*and “school geographical knowledge”, proposed and formulated by Yves Chevallard and André Chervel, respectively. It was verified that knowledge to be taught brings the conception that teaching is built from an articulation of academic competence together with pedagogic competence, as knowing to teach demands the understanding of what and how to teach.*

Keywords: School Geography – Didactics – Taught knowledge – Scientific knowledge

---

## **1 – O SABER CIENTÍFICO E O SABER ENSINADO NA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Didática da Geografia tem sua gênese no ensino da Geografia escolar.

A Geografia tem uma função privilegiada na grade curricular da escola, uma vez que proporciona uma maior integração entre o ambiente do aluno e o mundo do qual ele faz parte, na medida em que favorece uma visão da complexidade sócio-econômica que, por sua vez, implica na (re)construção do espaço geográfico, por meio do trabalho humano, ao longo do processo histórico.

Concordamos com Kaercher (2002, p. 15), quando afirma que “a Geografia é feita no dia-a-dia, seja através da construção de uma casa, da plantação de uma lavoura ou através das decisões governamentais ou dos grandes grupos econômicos [...]. Ou ainda em nossas andanças/ações individuais pela cidade (pegar um ônibus, fazer compras, etc.)”. Isso permite ao aluno trazer consigo um repertório de experiências, conhecimentos sistematizados e realidades vivenciadas cotidianamente que não podem ser desconsiderados no ambiente escolar. Assim sendo, é responsabilidade da didática da Geografia escolar considerar toda essa bagagem, além de procurar transpor para os educandos as relações entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico.

O ensino e a aprendizagem se apresentam como diferentes entre si. No entanto, estão entrelaçados, posto que um não existe sem o outro. Considerando esse entrelaçamento, torna-se necessária uma transposição dos conhecimentos geográficos científicos produzidos por pesquisadores, em universidades, para os conhecimentos escolares (úteis para a vida), pois sabemos que a demanda da

Dessa forma, a tarefa de pensar o objeto da didática da Geografia escolar se configura, conforme Chevallard (1991), em um sistema ou em uma relação contendo três elementos: o professor, os alunos e o saber ensinado. Por isso, uma das questões fundamentais da didática da Geografia escolar se coloca, então, relacionada ao saber ensinado, que é o conjunto de conhecimentos estabelecidos na prática cotidiana do professor. Assim, deparamos com uma questão: como relacionar o saber ensinado, o saber a ser ensinado e o saber científico?

O saber a ser ensinado se caracteriza por ser um conjunto de conhecimentos estabelecidos pela “noosfera”, ou seja, por aqueles que têm o poder de decisão sobre o sistema educativo. A partir da noção de noosfera, Chevallard (1991) considera que não é a escola, nem os professores e tampouco os alunos, que podem legitimar o saber a ser ensinado, uma vez que o ensino é tarefa das instituições acadêmicas de produção do conhecimento científico.

O modelo transpositivo constitui-se em um dos elementos fundamentais para responder a esta questão, pois referencia a passagem dos conhecimentos científicos para os conhecimentos escolares. No caso do ensino da Geografia escolar, faz-se necessário que haja transformações, tornando viável ensiná-los no contexto escolar, a fim de dar significado à construção dos conhecimentos geográficos, pois sabemos que há uma diferença marcante entre esses diferentes tipos de saber.

Nesta análise, Lestegás (2000) ressalta a importância da didática na formação do professor de Geografia, com vistas a proporcionar a construção efetiva por parte dos alunos, não somente dos conhecimentos escolares, como também daqueles necessários ao desenvolvimento pessoal e coletivo, de tal sorte que se considerem os diversos fenômenos e problemas sociais em uma perspectiva geográfica. Neste sentido, destacamos a importância de se analisar as relações entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar.

Lestegás (2002, p. 178) afirma que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia, em relação ao saber ensinado, dizem respeito ao fato de

que la geografía escolar constituya un texto perfectamente establecido que el profesor expone y, por tanto, espera transmitir a sus alumnos, siguiendo unas estrategias bastante parecidas en todos los casos, y contando con la ayuda de medios y recursos didácticos ampliamente difundidos e compartidos. Su relación con el saber también es muy semejante, todo lo cual hace que, al margen de pequeñas diferencias entre los profesores, los saberes enseñados se muestren prácticamente equivalentes de una clase a otra, o que confirma la existencia de una vulgata bien consolidada.

Isso demonstra, em parte, que muitas dos problemas metodológicos que circundam o ensino de Geografia no Brasil são provenientes da formação de professores. Os resultados de algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil, a exemplo do trabalho de Maria Socorro Diniz (UFRJ), e em outros países, anunciam que a Geografia ensinada na educação básica não corresponde àquela aprendida nas universidades. Até mesmo os cursos de licenciatura que habilitam professores desconsideram a realidade da prática pedagógica.

De fato, se comparamos as disciplinas

ministradas nos cursos de graduação e os conteúdos ensinados nas escolas, constatamos diferenças entre os dois programas. A nosso ver, isto reflete a insegurança vivenciada pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, principalmente no início de suas carreiras, com relação ao ensino de determinados conteúdos geográficos, a exemplo da Cartografia.

Desta forma, o modelo transpositivo inclui questões relativas ao que ensinar, como ensinar, por que ensinar este e não outro conteúdo, como superar fragmentações do programa e como ajudar o aluno a aprender a aprender. Por isso, a interação e o diálogo com os alunos são imprescindíveis na didática da Geografia escolar, o que se constitui em uma fonte de novos significados para a aprendizagem.

A partir disso, compreende-se que o saber ensinado deve estar suficientemente próximo do saber a ser ensinado, como também do saber científico, de modo a não ser desautorizado por aqueles envolvidos na produção deste último. Por conseguinte, um dos aspectos que não se pode perder de vista no ensino de qualquer ciência é o da coerência entre o saber ensinado e o conhecimento científico constituído em uma determinada época. Assim, Lestegás (2002, p. 184) afirma que,

[...] la transposición didáctica no permite modelizar las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento geográfico escolar. En realidad, se requiere una inversión del planteamiento: en vez de partir del análisis de los saberes científicos, como preconiza Chevallard, es preciso remontarse desde los saberes escolares hasta el proceso de su construcción e institucionalización.

Considerando as afirmações acima, Oliveira (2003) afirma que a maioria dos professores ainda não consegue, de forma consciente, fazer uma transposição didática, ou seja, não consegue transformar o conteúdo acadêmico em conteúdo didaticamente ensinável, revelando, em parte, um ensino centrado apenas na transmissão de

conhecimentos. Para esse autor, alguns professores(as) têm conseguido avançar em sua didática da Geografia escolar, quando procuram conduzir seus alunos a uma reflexão sobre a realidade vivida por estes, relacionando-a aos conhecimentos científicos, quando da relação dos conteúdos ensinados com o espaço próximo dos alunos.

Para Perrenoud (1993, p. 25) a transposição didática se manifesta na essência do saber a ser ensinado, já que é a “a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Demonstramos, nestes termos, que cada situação da realidade escolar pode ser traduzida em uma resposta aos conhecimentos científicos produzidos nas academias.

Chevallard (1991) reformula o conceito de “transposição didática”, como sendo o processo de reelaboração do conhecimento científico disciplinar para convertê-lo em conhecimento escolar, tornando o último uma redução homotética do primeiro, na medida em que é definido por quem tem poder de decisão sobre o sistema educativo, e sendo expresso principalmente por meio de disposições oficiais (currículos, orientações, programas, diretrizes gerais, livros didáticos...). Estas diretrizes oficiais, em conformidade com Chevallard (1991), constituem-se em instrumentos que se encarregam de ensinar apenas o que deseja que se aprenda.

O saber ensinado se apresenta, então, como aquele no qual o professor intermedia em sala de aula, construindo textos diversos sobre o que foi discutido, exemplificado, provocado por situações específicas vivenciadas em diferentes momentos, por motivos diversos, enfim.

Chevallard (1991) insiste em argumentar que a transposição didática ocorre quando há um processo de transformação do saber legítimo sem que o professor se dê conta dele, e que os saberes escolares devem se aproximar ao máximo dos saberes científicos de referência. Por mais que o

saber escolar seja distinto do saber científico, sua legitimação requer conformidade com aquele.

No entanto, Mello (2004) argumenta que, para fazer a transposição didática, é necessário considerar os objetivos e os valores educativos da escola, a idade e a situação sócio-cultural dos alunos, os recursos disponíveis para ensinar, aprender e avaliar, as expectativas da família e da comunidade, as demandas da sociedade-incluídos, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, o universo cognitivo e afetivo dos alunos, e os desafios que eles enfrentam para se desenvolverem.

Frente ao modelo de transposição didática, Chervel (1988) descarta que este tenha descendência no saber científico, reconhecendo-o como criação original da escola que, ao manter certas relações com o saber erudito, converte-o em “um saber específico, objeto de ensino, aprendizagem e evolução, para responder assim as próprias necessidades das instituições escolares” (LESTEGÁS, 2000, p. 110).

Chevallard (1988) ainda reconhece que, em alguns casos, os saberes instituídos pelos programas escolares contemplam verdadeiras “criações didáticas”, decorrentes das “necessidades de ensino” e totalmente desvinculadas do conhecimento científico. Por modelo disciplinar, o autor acima considera como sendo algo que vai além de um mero resumo dos saberes científicos: uma organização de disciplinas escolares constituídas em compartimentos de saberes que organizam a distribuição do tempo escolar e a relação dos alunos com o conhecimento, assumindo funções de aculturação dos educandos de acordo com o que a sociedade encarrega e exige da escola.

A Geografia que se ensina nas escolas segue linhas de investigação mais recentes, e não se pode afirmar que provenha apenas das diversas Geografias Científicas. Por outro lado, a Geografia como disciplina escolar desempenha, ao longo de sua história, funções educativo-políticas, marcadas por cada momento histórico.

Assim, a Geografia não difere das demais disciplinas de ensino que contribuem para configurar a cultura escolar. No entanto, possui um caráter *realista* quando se apresenta como uma reprodução simples e objetiva da realidade espacial; para isso, dispõe de uma certa metodologia de trabalho, um vocabulário específico mínimo, linguagens e pontos de vista próprios do discurso geográfico.

## **2 – A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS DO SABER ENSINADO**

É importante ressaltar, ainda, uma outra problemática referente à didática da Geografia escolar, aquela atribuída à dicotomia entre os cursos de bacharelado e licenciatura que, não raramente, resulta em aspectos negativos. Ao bacharel, a possibilidade de uma universidade voltada para a pesquisa e para o conhecimento, um “saber rico”. Ao licenciado, “o saber pobre”, isto é, conteúdos desvinculados da realidade do ensino e pouco alinhavados (RUA, 1992). Esse fato resulta, mais uma vez, na transmissão do conhecimento proporcionado pelas universidades, que afeta a formação do professor e, conseqüentemente, o saber ensinado.

Para a formação do aluno em nível de Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva crítica, é imprescindível (re)pensar a prática docente. Nessa perspectiva, Melo (2001, p. 109) destaca que o “professor deve adotar ‘nova prática político-pedagógica’ e não mais a posição de ‘mero transmissor de conhecimentos’”. Considerando as potencialidades dos educandos no processo ensino-aprendizagem, a prática rotineira de “transmitir conhecimentos” deve ser questionada e reavaliada. Sabe-se que a questão teórico-metodológica, na didática da Geografia escolar, pouco se alterou até os dias presentes, embora alguns profissionais se esforcem na realização de trabalhos pedagógicos diferenciados.

Uma investigação desenvolvida por Oliveira

(2003), em relação ao ensino de Geografia e Cartografia, aponta que, na atualidade, mesmo pensada e discutida de modo a se contrapor à perspectiva tradicional, algumas práticas pedagógicas permanecem arraigadas aos procedimentos didáticos daquela corrente histórica.

Observa-se, portanto, poucas mudanças em relação ao modo de se utilizar o mapa como recurso didático, limitando-se seu uso a ilustrar aulas expositivas e a localizar lugares, priorizando, em primeiro plano, a memorização, por exemplo, de listas de rios que fazem parte das bacias hidrográficas brasileiras, sendo que um dos mais importantes aspectos neste conteúdo é negligenciado: aprender como esses rios condicionam a vida da população que habita suas proximidades, ou de outras pessoas que, indiretamente, se beneficiam destas bacias. Do mesmo modo, seria essencial aprendermos a interpretar os mapas destas bacias hidrográficas. Do contrário, os rios continuam fluindo, e seus nomes esquecidos (ULHÔA, 2005).

De fato, se os procedimentos de ensino estiverem desvinculados de uma fundamentação teórica, transformam-se em “receita”, conhecimento vulgar (vulgata). Quando apenas se completa nomes e colore-se o mapa, reforça-se a idéia de vulgata. Ademais, é fundamental destacar que Almeida (2001), sobre o ensino de cartografia na escola, alerta para o fato de que a metodologia não pode ser o discurso e o uso de materiais prontos. O aluno deve construir o *conceito de mapa*, o que exige diferentes situações, nas quais um problema instigue o aluno, desafiando suas estruturas do pensamento.

Freire (2003, p. 56-57) confirma essa idéia quando diz o seguinte: “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”.

Benejam (1997, p. 41) complementa essas preocupações quando afirma que, para

A didáctica da Geografia no considera suficiente llegar a saber como son las cosas, como se distribuyen en el espacio, como ocurrieron en el tiempo o porque son así; también se propone descubrir la intencionalidad de los hechos e plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. El interes por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. Este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política.

Dessa forma, o professor deve ser o mediador da relação entre o aluno e o conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário que em sua formação inicial (acadêmica) lhe seja propiciada a oportunidade de construir uma visão crítica sobre a (re)organização do espaço geográfico, proporcionando o domínio dos conteúdos a serem ensinados e a capacidade de refletir sobre sua própria prática docente, tendo em vista a transposição didática.

Lestegás (2000, p. 115) afirma que

[...] a reflexão sobre o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes científicos requer uma inversão de discussão: ao invés de partir das análises dos saberes científicos, [...] é preciso remontar desde os saberes escolares até o processo de sua reconstrução e institucionalização. Em consequência, o conceito de cultura escolar e a consideração disciplinar da Geografia aparecem como os pilares de um modelo mais global e potente.

Conseqüentemente, verifica-se que os saberes docentes e o saber ensinado são refletidos nas práticas dos professores em sala de aula. As teorias de ensino e aprendizagem sugerem práticas

significativas por meio das quais o aluno deve ser considerado como sujeito ativo em seu processo de formação, sendo a meta desse processo a construção de um conhecimento efetivo sobre a organização do espaço geográfico. Benejam (1997, p. 43) reforça que a Didática da Geografia escolar deve assumir a “la importância del contexto y estudiar como influye la dimensión social, temporal y espacial em la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinaridad que ello supone”.

Sem dúvida, há um distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos necessários ao saber ensinado. A dificuldade metodológica para trabalhar os conceitos geográficos exige, por parte do professor, uma reflexão diária sobre como ensinar tais conceitos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, como fazer a transposição didática.

Consideramos, pois, ser importante a busca incessante pela formação continuada – ou qualificação profissional –, pois este caminho constitutivo torna possível a aquisição e o domínio mínimo de conteúdos e técnicas de pesquisa, desenvolvendo a capacidade de pensar por si próprio e atuar significativamente sobre o espaço vivenciado.

Entendemos, no presente texto, que a qualificação profissional é a aptidão dos docentes em buscar, constantemente, novos conhecimentos – conceituais ou procedimentais – considerados relevantes, particularmente para o professor de Geografia. As grandes mudanças no mundo, em todas as suas dimensões, de alguma maneira, repercutem no campo de trabalho desses professores. As novas tecnologias de comunicação da informação impactaram, de forma direta ou indireta, nos modos de educar e ensinar e, conseqüentemente, na formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, urge pensar uma formação mais completa do profissional de Geografia, desde a graduação (formação inicial), estendendo-a por toda a vida docente (formação continuada).

É necessário, portanto, que o professor invista em sua própria formação, que mantenha contato com as produções científicas, libertando-se das imposições das obras didáticas, além de escolher a metodologia adequada à cada situação de ensino-aprendizagem, preocupando-se com um saber ensinado em conexão constante com o saber a ser ensinado e o saber científico.

Qualificar-se, além de ser uma exigência das novas propostas educacionais, é também buscar crescimento pessoal e profissional, no sentido de superar as próprias limitações.

### **3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Reconhece-se o quanto é importante, no processo de construção dos conhecimentos geográficos, o professor saber relacionar o conhecimento escolar e o conhecimento científico, considerando a Didática da Geografia escolar.

Vivenciamos, atualmente, uma crise estrutural e funcional na educação que acaba por denegrir o processo educacional brasileiro. No entanto, percebe-se que muitas das reflexões e produções sobre a construção do conhecimento se restringem a alguns profissionais, os quais estão ligados diretamente à academia. Isso demonstra que essas teorias necessitam serem implementadas no âmbito da educação básica, especificamente na Geografia escolar, que tem a responsabilidade de formar cidadãos capazes de compreender as complexidades sócio-econômicas que implicam na construção do espaço geográfico.

O modelo transpositivo, direta ou indiretamente, acontece na prática docente. A ocorrência desse modelo se apresenta como uma (re)elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com a ação de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu processo de formação. Vale ressaltar que, muitas vezes, ao realizar esse modelo transpositivo, o professor o faz sem a consciência

de sua importância para a didática da Geografia escolar.

A transposição didática pode ser efetivada com base nas experiências, nas intenções, nas interpretações, nas crenças e valores do professor, em um dado momento e em uma dada turma. Pode assumir, assim, traços inovadores na seleção de novos conteúdos ou na abordagem de um “velho” conteúdo, a partir de mudanças pessoais com relação às concepções epistemológicas, novos paradigmas e/ou adaptações metodológicas, considerando a interdisciplinaridade.

Mello (2004, p. 18) defende que “uma transposição didática bem feita permite que conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser reconstruídos, compreendidos e aplicados no contexto (espaço) em que aluno e escola estão inseridos agora (tempo)”.

Verificamos, enfim, que no modelo “transpositivo” os saberes ensinados constituem-se em uma transposição e em uma (re)elaboração dos saberes científicos, enquanto que o modelo “disciplinar”

[...] considera os saberes ensinados como criações originais da escola, cujas relações com os saberes científicos homônimos, se existem, são muito remotas, por ter sido profundamente transformados para responder as finalidades que a sociedade atribui às instituições escolares (LESTEGÁS, 2000, p. 110).

O saber geográfico a ser ensinado necessita, portanto, de profundas discussões tanto de natureza epistemológica como de debates político-ideológicos, uma vez que não há um saber científico único, mas uma multiplicidade de saberes, correspondente às diversidades de problemas e enfoques.

Ressaltamos, com esse estudo, a importância da formação continuada. Com a atualização de seus conhecimentos, o professor se depara com as diversidades de concepções, de

paradigmas e/ou ideologias relativas ao ensino de sua disciplina. Esse profissional da educação, por conseguinte, consegue fazer uma reflexão crítica sobre a didática da Geografia escolar e pode, de forma peculiar, construir e optar por um saber ensinado que melhor atenda às expectativas de seus alunos na construção do saber escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, R. D. de. Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna. Campinas, Caderno CEDES, v. 23, n. 60, p. 149-168, ago. 2003.

BENEJAM, P. Las finalidades der la educación social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Enseñar y aprender Ciências Sociales, Geografia e História em la educación secundaria**. Barcelona: Horsori, 1997. p. 33-49.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

DINIZ, M. S. A geografia que a gente aprende não é a geografia que a gente ensina. **Geo UFRJ – Revista do Departamento de Geografia UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 79-87, 2001.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A C. *et al.* (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB, 1999. p 57-63.

LESTEGÁS, F. R. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: de la ciencia geográfica e la geografia que se enseña o viceversa?. **Íber – Didática de las Ciências Sociales, Geografia e Historia**. n. 24, ano VII, abr. 2000.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografia escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.** n. 33, p. 173-186, sept. 2002.

MELO, A. A. **Trajetórias do ensino da Geografia no Brasil: 1978 a 1996**. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MELLO, G. N. Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor. **Nova Escola**, São Paulo, n. 178, p. 18, dez. 2004.

OLIVEIRA, A. R. O uso de atlas municipais escolares e as formas de construção do conhecimento em sala de aula: analisando situações de ensino. **Caderno CEDES**, v. 23, n. 60, p. 218-230, ago. 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RUA, J. **Em busca da autonomia e da constatação do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ULHOA, L. M. **Metodologias do ensino da Geografia em estabelecimentos escolares do Brasil e da França – Uberlândia/Paris (2002-2003)**. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.