

A POSSIBILIDADE DOS SABERES PLURAIS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ESCOLAR

Mariana Pricilia de Assis ¹
Raiany Priscilla Paiva Medeiros Nonato ²
Cicero Nilton Moreira da Silva ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a possibilidade dos saberes plurais na educação geográfica escolar. Parte do pressuposto de que a conjuntura educacional, mediante a diretrizes curriculares do sistema de ensino contemporâneo, implica diretamente na prática docente desenvolvida no espaço escolar. Este estudo configura-se como uma Pesquisa Bibliográfica, desenvolvida com base em autores que delineiam a temática posta em tela. Os resultados obtidos diante do diálogo contextual indicam que a educação geográfica é permeada de desafios a serem superados, dentre eles: a significância de reestruturar o ensinar e aprender em sala de aula. Assim, os saberes docentes tornam-se um possível caminho para o professor de Geografia construir uma metodologia direcionada, com múltiplos saberes a serem aplicados no agir pedagógico. Conquanto, diante da conjuntura social, cultural e política que perpassam o território brasileiro, a disciplina de Geografia, na educação geográfica escolar, tem passado por uma fase de perda de sua significância na formação dos estudantes, diante dos discursos ideológicos da classe hegemônica. Todavia, a Geografia é uma disciplina que possibilita ao sujeito, o desenvolvimento de habilidades e competências geográficas que são de suma importância para o desenvolvimento integral dos educandos. Foi possível verificar através do aporte teórico que os saberes plurais se tornam um possível caminho para ampliar os saberes no exercício da prática docente nas aulas de Geografia, e conseqüentemente, possibilitando competências geopedagógicas para estes professores.

Palavras-chave: Saberes Plurais, Educação geográfica, Contexto histórico, Ideologia.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 assegura que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade,

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros/RN, maryeduca93@gmail.com.

² Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros/RN, raianypriscila18p@gmail.com

³ Prof. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2013). Atua como Professor Adjunto, do quadro permanente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Curso de Licenciatura plena em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES), *Campus* de Pau dos Ferros/RN, ciceronilton@yahoo.com.br.

terá por objetivo a formação básica do cidadão. Proporcionando assim, o desenvolvimento da capacidade de aprender e dominar a escrita, leitura e o cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Para o Ensino Médio, o Art. 35 estabelece como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p. 24-25).

Todavia, não podemos deixar de ressaltar que a lei 13.415 de fevereiro de 2017 reformula o Ensino Médio e faz algumas alterações na LDB, e dentre estas alterações, acrescenta um novo artigo 35-A que incorpora a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio.

Sob esta perspectiva, a alteração da lei trouxe alguns impactos para as áreas de conhecimento do Ensino Médio, assegurando a não obrigatoriedade de algumas disciplinas nas três séries do último ano da Educação Básica, como no caso da Geografia, história, artes, educação física, sociologia e filosofia, em contraposição ao privilégio de outras, como no caso do português, matemática e língua inglesa. Sendo assim, a inexistência da obrigatoriedade das referentes disciplinas causa impactos na formação dos estudantes. Nesta ocasião, indagamos: como educar o sujeito na dimensão integral, diante de preceitos que priorizam apenas práticas de ensino para promover a habilidade em aprender a ler e a escrever, bem como ao universo matemático? E as outras dimensões da aprendizagem do aluno, como ficam?

Isto posto, este estudo tem como objetivo compreender a relevância do quadro da conjuntura educacional, implicando nos saberes docentes para o ensino de Geografia. Apresenta os saberes plurais como possibilidade de uma pedagogia do geosaberes, na Geografia, e na sala de aula. Desse modo, o agir pedagógico em sala de aula é um dos instrumentos metodológicos que influenciam na aprendizagem geográfica com sentido para os alunos. Diante dessa perspectiva, a pluralidade do saber do professor é um possível caminho para efetivar a prática docente na educação geográfica escolar.

A prática docente no ensino de Geografia é permeada por desafios a serem superados, e um dos elementos elencados é a importância de ressignificar a aprendizagem geográfica e sua importância para a formação integral do estudante. Contudo, para contextualizar sobre a importância da efetivação da prática do professor, é imprescindível elencar elementos que, ao longo do tempo, influenciaram na estrutura do arcabouço escolar no ensino educacional. Desse modo, no sistema educacional vigente na contemporaneidade, o desafio evidenciado é possibilitar que os sujeitos compreendam a importância que as disciplinas possuem para sua formação integral.

Sendo assim, torna-se de real valia compreendermos que o ensino educacional foi permeado, historicamente, de parâmetros que possibilitam métodos, arcabouços e procedimentos metodológicos para serem efetivados pelos professores em sala de aula.

Na década de 1960, por exemplo, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando outra tendência: a pedagógica tecnicista, essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969, depois da Lei 5.540, que reestruturou o Ensino Superior, destacando o Parecer n. 252/69, a partir da qual os cursos deveriam ser organizados com mais base tecnicista e de habilitações profissionais. Em 1971, a Lei n. 5.692, põe em pauta a tentativa de profissionalização universal do 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se desde 1970, ao passo em que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAIND, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011).

Diante disso, o referente sistema de ensino culminou para direcionar qual o tipo de formação necessária para o educando em cada momento. Conquanto, qual o interesse da classe social vigente em organizar e possibilitar os devidos conteúdos para serem ensinados no espaço escolar? Qual a sua função específica na formação do aluno e quais os interesses? Estes questionamentos partem do princípio de que o sistema educacional é um espaço em que sua organização se constrói através de um contexto histórico, social e cultural que o influenciou, para a efetivação de práticas no currículo e diretrizes atendendo ao interesse da classe hegemônica vigente.

No século XX, o processo de urbanização no Brasil culminou na necessidade de capacitar sujeitos para o sistema produtivo vigente, que visava formar sujeitos para a mão de obra, seguindo, porventura, um ritmo acelerado e linear do sistema do trabalho. Nesse período o sujeito torna-se um instrumento para desenvolver a nação, um operante e reproduzidor do sistema produtivo, que desempenhava funções específicas no mundo do trabalho. Desse

modo, o sistema capital visava formar o cidadão ideal para atender ao sistema capitalista vigente.

Na contemporaneidade, surgem preceitos incorporados nas diretrizes e currículos do sistema de ensino escolar que fragmentam ou até mesmo impedem a formação integral dos estudantes, mas que continuam sendo instrumentos do sistema capitalista, logo, as competências e habilidades são uma representação de como desenvolver nos sujeitos formas de aprender e saber fazer procedimentos, que vêm a servir de formação para o mundo do trabalho.

Dentro desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁴) surge com competências geográficas direcionadas aos alunos. Obstante, questiona-se qual a finalidade da implementação das referentes competências na formação do educando? Para atender a um sistema mercadológico? Ou tornar os sujeitos emancipados? Uma perspectiva de renovação tecnicista do ensino, ou a valorização do cidadão crítico-reflexivo frente aos desafios postos em sociedade?

[...] podemos observar que, de fato, sobretudo a partir da década de 1990 a educação brasileira passa por uma série de adequações às políticas exigidas pelos organismos internacionais. Destacamos que é corrente o discurso de que a educação brasileira não está adequada aos “novos” tempos, que ela não corresponde à realidade brasileira e dos estudantes, que ela não desenvolve as habilidades e competências dos estudantes (LIMA, 2019, p. 40-41).

Nesse sentido, as reformas educacionais, ao longo do tempo, foram construídas com interesses da classe dominante. Diante da implementação da BNCC, a sociedade educacional vivencia uma crise, onde a pedagogia capitalista no poder toma as decisões educacionais - o que afeta drasticamente a formação dos sujeitos, assim como, o exercício da prática docente no espaço escolar.

Sendo assim, para entendermos as “reformas” educacionais no Brasil e a BNCC, é preciso entender a realidade de múltiplas determinações. Determinações que perpassam elementos da economia, da política, da cultura, das questões jurídicas e das transformações sociais locais e globais, ou seja, ela está dentro de uma complexa conjuntura histórica e social e possui determinadas intencionalidades (LIMA, 2019).

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular-Brasília: Senado Federal, Consed, 2017).

Diante dessa perspectiva, este estudo parte do pressuposto que o contexto histórico, social e cultural implica na conjuntura educacional no presente, assim como interfere na prática docente no ensino de Geografia. Este trabalho parte do princípio que para efetivar a prática docente é imprescindível os saberes docentes plurais, como uma possibilidade de reconstruir a prática educativa nas aulas de Geografia, e desconstruir a forma de ensinar descontextualizada da realidade dos sujeitos que estão nos bancos escolares na contemporaneidade.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma Pesquisa Bibliográfica, com base em autores que discutem aspectos da temática em estudo. De acordo com Lakatos (2003, p. 158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Portanto, a bibliografia pesquisada nos auxiliou a fundamentar as discussões realizadas neste trabalho.

Desse modo, a composição teórica aborda os estudos dos respectivos teóricos: Althusser, (1974): na perspectiva do sistema ideológico afetando as estruturas educacionais; Castelar (2010): na vertente de pensar pedagogicamente os saberes geográficos; Cavalcanti (1998): exemplifica a escola e a sua função específica de emancipar o cidadão; Freire (1996): tornar o sujeito autônomo; Lima (2009): o impacto da BNCC no ensino das disciplinas; Saviani (2011): ressaltando o contexto histórico influenciando no ensino; Tardif (2011): os saberes docente e seu impacto na prática educativa, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acreditamos que a escola, como um espaço social constituída por sujeitos, deve procurar favorecer um ambiente que valorize a vivência, o pensamento e a reflexão, traduzidas em ações que se perpetuem no seu interior. Para que esta prática educativa exercida na instituição diante do cotidiano escolar torne-se elemento propagador para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A escola tem possibilidade de contribuir para emancipar o sujeito social tornando cidadão autônomo, consciente, participativo, capaz de conduzir sua própria vida no cotidiano.

Assim, a escola não é homogênea, nela convivem valores, conhecimentos, modos de pensar, linguagem, que culmina a marca da diversidade social (CAVALCANTI,1998).

Desse modo, para a reestruturar o sentido de aprender o saber geográfico surge a necessidade de novos métodos, reconstrução de saberes, culminando em possíveis caminhos para auxiliar a prática educativa dos professores de Geografia na educação básica.

Os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, porque envolvem o próprio exercício do trabalho; conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, como assinala (TARDIF, 2011).

É nesse fundamento que se respalda neste estudo os saberes plurais⁵dos docentes como possibilidade de uma ação educativa no espaço escolar, auxiliando o professor de Geografia a promover o desenvolvimento integral dos estudantes, reconstruir a prática docente, e construir alternativas de possibilidades de ação geopedagógica no ensino de Geografia. Este viés possibilita competências significativas na identidade docente.

Pensar pedagogicamente os saberes geográficos, na perspectiva metodológica e significativa para os alunos, implica em ações que reestrem os conteúdos, e consequentemente, inovem os procedimentos didáticos, estabelecendo clareza nos objetivos (CASTELAR,2010).

Diante dessa perspectiva, posteriormente se exemplificará (Quadro 01) os tipos de saberes que influenciam no exercício da prática docente da educação geográfica, estes que impulsionam para estabelecer no espaço escolar uma prática educativa mais condizente com a realidade dos sujeitos que estão no ambiente educativo.

Fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia “passando os conteúdos”, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para suas vidas estes mesmos conteúdos (CALLAI, 2011, p.15).

Desse modo, a prática educativa é um dos condicionantes que torna a construção dos saberes geográficos no espaço escolar mais significativo para os estudantes, assim, influencia no interesse dos mesmos pelo saber que é mediado. É nesse sentido, que os mediadores no trabalho cotidiano em sala de aula, mobilizam além do saber geográfico escolar, outros saberes como os pedagógicos, que aprendem através do exercício da prática educativa.

⁵ Tardif (2011), o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Os saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Os saberes curriculares são saberes adquiridos ao longo de suas carreiras, visto que, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar disponibiliza. Os saberes experienciais são adquiridos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2011).

Diante disso, é possível verificar a significância do professor aplicar na construção do saber geográfico múltiplos saberes para construir uma prática educativa transformadora. É nesse respaldo, que este estudo através da composição teórica dos saberes docentes de Tardif (2011), constrói um (Quadro 01) diretivo que contribui para a prática educativa do professor de Geografia. O quadro representa os saberes docentes geográficos, é uma espécie de roteiro metodológico direcionado à leitura dos geosaberes, que auxiliará o educador na construção do saber geográfico em sala de aula, assim, ampliamos nesse presente estudo, a concepção dos saberes para contextualizar com a realidade do cotidiano escolar.

Quadro 1: Saberes Docentes no Ensino de Geografia

SABERES DA PRÁTICA DOCENTE	CONSTRUÇÃO DO SABER NO ESPAÇO ESCOLAR	COMPETÊNCIA GEOPEDAGÓGICA SUJEITOS DIRECIONADOS AS COMPETÊNCIAS. (PROFESSOR E PARES DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA).
SABERES GEOPEDAGÓGICOS	Proveniente da interface dos saberes geográficos, e os caminhos geopedagógicos utilizados para construir os saberes. É necessário o domínio do saber, porém, nesse estágio o saber pedagógico sobressai.	Competência geopedagógica. Esse tipo de competência é desenvolvido durante o exercício da prática docente em sala de aula. Ensinar nessa fase é construir saberes e desenvolver a capacidade de reconstruir a prática docente, de acordo com a necessidade do grupo social onde está sendo mediado o

		saber. Nesse nível o docente aprende a metodologia fazendo. O espaço social que constrói os saberes; (Instituição Educativa; Escola).
SABERES GEOGRÁFICOS	Proveniente do arcabouço de saberes aprendidos pelo docente durante a formação, nessa fase o sujeito obtém domínio da ciência geográfica, e os conceitos-chave da vertente geográfica.	<p>Competência Instrumentalizadora</p> <p>A competência Instrumentalizadora o docente constrói ao longo da formação docente, é desenvolvida durante a graduação, período esse que aprende os conceitos-chave da ciência, os paradigmas das correntes geográficas e desenvolve possibilidades de integrar a Geografia Escolar. O espaço social que constrói o saber é (Universidade)</p>
SABERES ESCOLARES	Proveniente dos saberes existentes na Geografia Escolar, é instrumentalizado por materiais, objetivos materializados, nessa fase o docente aprende a desenvolver o saber geográfico aprendido na instituição formadora, e faz uma ponte com o saber escolar, transformando em uma linguagem mais comunicativa.	<p>Competência GeoEscolar</p> <p>Esse tipo de competência é adquirido ao longo da prática docente no espaço escolar, nessa fase, o domínio do saber escolar é desenvolvida no docente, o mesmo constrói caminhos geográficos para articular com os saberes geográficos desenvolvido no espaço social da universidade, e associa com o saber escolar, desenvolvendo a capacidade GeoEscolar que representa a associação do saber geográfico científico e o escolar. Espaço social que aprende esse saber. (Escola e Universidade).</p>
SABERES EXPERIENCIAIS	Proveniente dos saberes desenvolvidos no docente através dos espaços educativos informais (bairros, associações de sindicatos). São saberes construídos na interação com múltiplos sujeitos e em contextos diferenciados.	<p>Competência relacional/integrativa</p> <p>Esse tipo de competência é desenvolvido pelo docente ao longo da sua vida, ao vivenciar experiências com múltiplos contextos, desenvolve a capacidade de inserir no trabalho cotidiano em sala de aula outros saberes aprendidos em espaço social educativo informal, que se torna a ser de fundamental importância para o exercício da prática educativa, ao integrar o saber</p>

		<p>experiencial com o saber escolar, geopedagógico e geográfico. Espaço social que aprende esse saber (espaços educativos informais e formais).</p>
--	--	---

Fonte: Acervo dos autores, 2019.

É possível construir ações didáticas e caminhos metodológicos através da mobilização dos diferentes tipos de saberes construídos em sala de aula e desenvolvido durante as ações educativas. Diante do quadro 01, verificamos a contribuição dos saberes para efetivar a prática docente, e conseqüentemente, promover competências significativas nos professores de Geografia.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se á experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2011, p.38-39).

Os saberes dos professores e a forma como são construídos na educação geográfica escolar tornam-se elementos que contribuem para contextualizar o saber geográfico, com mais sentido para o aluno. Pois, a pluralidade oportuniza ao docente integrar cada tipo de saber e construir a prática geopedagógica no espaço escolar. Desse modo, é de extrema importância a mobilização cotidiana em sala de aula.

Sendo assim, o sistema de ensino perpassou por fases com ideologias que contribuíram para uma marca simbólica da Escola como um resultado do aparelho ideológico do sistema vigente, que porventura, reestrutura parâmetros curriculares, orientando os mediadores do saber escolar a formar cidadãos para atender ao sistema social representado. Diante desta afirmação é imprescindível pensar a magnitude da conceituação sobre aparelho ideológico. Reforça-nos Althusser (1974, p. 42) sobre a conceituação Aparelho Ideológico de Estado:

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresenta ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada por menorizadamente, posta à prova, rectificadas e reelaboradas. Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular), o AIE religioso (O sistema das

diferentes Igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, - o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.), o AIE, cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

É diante desse contexto que, ao designar nesse estudo a escola como aparelho ideológico, afirmamos possibilitar que o sujeito compreenda que no interior do espaço escolar, as crenças culturais herdadas e valores sociais constituídos, são resultados de um processo reprodutor de ações educativas, que se instalam através de ideologias de poder dominante, sendo influenciadas por uma sociedade mercadológica que tem como estratégia formar os sujeitos para atender às demandas do sistema do trabalho e não para aprender a ser, fazer e questionar o saber construído. Desse modo, corroboramos a assertiva freiriana de que não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão (FREIRE, 1996).

Sendo assim, as práticas representando ações oligárquicas podem perdurar dentro de um sistema escolar, por intermédio de decisões soberanas com papel de superioridade sobre seus súditos, que porventura, são os sujeitos que estão no entorno do sistema escolar, com forças inferiores em relação à burguesia que, em muitas realidades, ainda se encontra soberana no sistema escolar; ditando e enquadrando regras e princípios para que os sujeitos atendam à demanda do sistema produtivo hegemônico, resultando em um ditado comum: *aprender para reproduzir e satisfazer ao sistema*.

Em relação a esta finalidade, compreendemos que:

Enquanto a unidade do Aparelho (repressivo) de Estado é assegurada pela sua organização centralizada unificada sob a direção dos representantes das classes no poder, executando a política de luta de classes das classes no poder, - 'a unidade entre os diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado é assegurada, na maioria das vezes em formas contraditórias, pela ideologia dominante, a da classe dominante (ALTHUSSER, 1974, p.42).

Diante disso, a escola é um espaço social que permite ações no seu interior que influenciam de forma relevante na prática docente no espaço escolar. Conforme Alarcão (2011), o aluno é um aprendente que procura o saber e encontra no ambiente educativo na sala de aula um espaço que possibilita a construção deste saber. Sendo assim, o contexto social contemporâneo exige aprendizagem centrada no aluno, possibilitando desenvolver autonomia através do trabalho coletivo.

Diante deste pensar, é importante destacar que este estudo de caráter bibliográfico, pretendeu compreender como o contexto histórico e as ações do sistema cultural, político e

social interferem nas ações educativas para a formação dos estudantes. Assim sendo, diante dos desafios que assolam a sociedade contemporânea, verificamos que a prática docente pode ser construída através de possibilidades que auxiliam para efetivar a educação geográfica escolar de forma ressignificativa, considerando para tanto a superação do modelo vigente e hegemônico e, valorizando a perspectiva do ensino-aprendizagem significativos, ou seja, voltados à leitura da realidade dos contextos dos educandos e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da leitura e discussão aqui proposta, foi possível verificar, através dos estudos delineados pelos teóricos, que a atual conjuntura educacional brasileira forma-se a partir de um contexto histórico, social e cultural, o qual influenciou a constituição das diretrizes e currículos, que foram ao longo do tempo construídos por meio de interesses da classe hegemônica vigente.

Dessa forma, a prática educativa é influenciada por um sistema educacional que em seus parâmetros atendia às duas classes sociais, que porventura, obtinham interesses divergentes. Uma classe era representada por uma cultura popular, visando à formação integral do sujeito. E, ao contrário, a segunda classe representada pela burguesia conservadora, que atende aos desígnios do sistema capitalista.

É possível compreender nesse estudo, a relevância dos saberes plurais do docente como uma possível alternativa para a o exercício da prática educativa em sala de aula. E, conseqüentemente, possibilita ao professor de Geografia reestruturar o ensinar e aprender através dos saberes docentes; saberes geopedagógicos, saberes escolares, saberes experienciais e saberes geográficos. Sendo assim, os saberes docentes defendidos por Tardif (2011) é uma possibilidade para o professor de Geografia adaptar os saberes geopedagógicos na construção do saber geográfico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. Cortez, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-Brasília:** Senado Federal, Consed, 2017.

Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf .
Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e entre outras atribuições. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: jul. 2019.

CALLAI, H.C. **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí Ed. Unijuí, 2011.

CASTELAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E, M, B. MORAES, L.B. (org). **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia, NEPEG, 2010. Cap.2. p. 39-57.

CAVALCANTI, L, S. Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino. In: CAVALCANTI, L, S (Org.). **Geografia escolar e construção de conhecimentos.** Campinas, SP Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016. 288 p.

LAKATOS, E, M. MARCONI, E, L. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo. Atlas 2003.

LIMA, A, M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular -BNCC. In: UCHO, A, M, C. SENA, I, P, F. (org). **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Cap.39-72.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Ed. 12, Petrópolis, Vozes, 2011.