

El profesor de geografía y la construcción curricular: análisis de una comunidad de práctica

Leovan Alves dos Santos¹

¹Doctorante en Geografía en la Universidad Federal de Goiás - Brasil. Becario de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Goiás (Fapeg).

E-mail: leovanalves@yahoo.com.br

Fecha de recepción: 10 de Octubre 2019

Fecha de aceptación: 15 de Diciembre 2019

RESUMEN

En este trabajo se presenta una discusión sobre los posibles cambios en las selecciones, estructuraciones y abordajes de los contenidos por el profesor de Geografía, desde el momento en que se hace una reforma o una nueva orientación curricular. Los últimos años en la educación brasileña han estado marcados por la intensificación de los debates curriculares en las esferas académicas, políticas y pedagógicas. En tal sentido, emerge como necesidad la comprensión de la influencia de las orientaciones externas en la acción del profesor y de cuáles son las posibilidades que tiene para realizar su trabajo. Mediante el análisis de una comunidad práctica con profesores de Geografía que actúan en la red pública de la educación brasileña, se discuten las experiencias de esos profesionales en su trabajo con el contenido de geopolítica en la secundaria. El enfoque del grupo es el desarrollo profesional y la reflexión sobre la práctica docente en la clase, objetivos que se orientan a crecer profesionalmente, a estudiar más y aprender más. Se trata de un grupo de profesores preocupados por la enseñanza y por el direccionamiento que viene dándose al contenido geográfico en las escuelas. En la práctica del profesor podemos encontrar una de las claves para comprender cómo el currículum puede ser viabilizado frente a varias influencias y lidiando con diversos componentes, para así realizar un proyecto de enseñanza. Se considera que el trabajo del profesor es realizado con cierta autonomía, aunque las reformas curriculares sean impuestas y exista una separación entre quien las concibe y quien las realiza. Tomando como base a Brooks (2019a), se discuten elementos que componen la brújula profesional del profesor de Geografía y se destacan aquellos que reflejan la relación entre el sentido de propósito del profesor y el panorama del conocimiento profesional que puede influenciar con su práctica.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Comunidad de Práctica; Brújula Profesional.

The teacher of geography and curricular construction: analysis of a community of practice

ABSTRACT

This work presents a discussion about the possible changes in the selections, structuring and approaches to content by the Geography teacher, from the moment a reform or a new curricular orientation is made. The last years in Brazilian education have been marked by the intensification of curricular debates in academic, political and pedagogical spheres. In this sense, an understanding of the influence of external orientations on the teacher's action emerges as a necessity and of the possibilities that he has to carry out his work. Through the analysis of a practical community with geography teachers who work in the Brazilian public education network, the experiences of these professionals in their work with the content of geopolitics in secondary school are discussed. The focus of the group is professional development and reflection on teaching practice in the classroom, objectives that are aimed at growing professionally, studying more and learning more. This is a group of teachers concerned with teaching and the direction that has been given to geographic content in schools. In the teacher's practice we can find one of the keys to understanding how the curriculum can be made viable in the face of various influences and dealing with various components, in order to carry out a teaching project. The teacher's work is considered to be carried out with some autonomy, although the curricular reforms are imposed and there is a separation between who conceives them and who carries them out. Based on Brooks (2019a), elements that make up the geography teacher's professional compass are discussed and those that reflect the relationship between the teacher's sense of purpose and the panorama of professional knowledge that can influence their practice are highlighted.

Keywords: Geography Teaching; Community of Practice; Professional compass.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una discusión sobre los elementos de una comunidad de práctica y la constitución de un grupo de discusión en geopolítica con docentes de la red estatal de educación de Goiás/Brasil. Estos elementos impregnan la discusión de estos grupos, la búsqueda del conocimiento mutuo, para saber qué sabe, piensa, siente y hace el otro en relación con la enseñanza de la geografía, el intercambio de experiencias y reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la dimensión curricular en las escuelas, y la profundización conceptual y didáctico-pedagógica de la enseñanza de la geopolítica.

También es objeto de investigación los posibles cambios en la selección, estructuración y enfoque de los contenidos por parte del profesor de Geografía desde el momento en que hay una reforma o una nueva orientación curricular. Los últimos veinte años han estado marcados por la intensificación del flujo de personas en el mundo, de bienes materiales y simbólicos inherentes al proceso de globalización económica y nuevas tecnologías de información y comunicación. Durante este mismo período, la educación brasileña estuvo marcada por la intensificación de los debates curriculares en las esferas académica, política y pedagógica.

Esta situación presenta el currículum escolar como uno de los temas centrales que impregna la agenda política, abarcando una serie de temas que a menudo están lejos del contexto escolar. En este escenario complejo, el profesor de Geografía ejerce la enseñanza a partir de numerosas referencias e influencias, considerando en su trabajo diario los supuestos teórico-metodológicos y pedagógico-

didácticos construidos históricamente a lo largo de la evolución de la ciencia geográfica y su proceso de formación. Al mismo tiempo, este maestro es "bombardeado" por una serie de orientaciones externas (muchas de ellas relacionadas con temas curriculares) que indican cómo debe ser su práctica en el aula y qué contenido enseñar.

En este sentido, surge la necesidad de comprender la influencia de las orientaciones externas en la acción del maestro y también qué posibilidades tiene el maestro para realizar su trabajo. Por lo tanto, dadas las diversas orientaciones que se le dan al maestro (pautas y recetas externas, el libro de texto, entre otras), necesita tomar una posición, elegir un camino y actuar en su práctica diaria, ya sea que preste atención o no a estas pautas.

Los elementos de una comunidad de práctica

La Comunidad de Práctica (CoP)¹ permite el estudio y la reflexión de las formas de enseñanza y aprendizaje, que pueden contribuir significativamente al desarrollo profesional continuo del maestro. El éxito de una CoP proviene de la reflexión compartida y el establecimiento de un entorno de diálogo abierto, confianza, respeto, afecto, apoyo mutuo y acciones coordinadas, planificadas y negociadas colectivamente.

Fiorentini (2010a) destaca como una característica de estos grupos de estudio colaborativo y de capacitación docente, la dedicación a los estudios de las formas de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Estos grupos constituyen comunidades investigativas y/o reflexivas formadas por maestros de escuela, profesores universitarios/investigadores y futuros maestros que estudian, comparten, discuten, investigan y escriben sobre la práctica pedagógica en las escuelas en un entorno colaborativo. Las CoP, en este sentido, se han constituido como una alternativa para el desarrollo profesional de los docentes y la producción de un repertorio de prácticas educativas basadas en investigaciones sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

No podemos ignorar que, para la formación de este grupo/comunidad que discute y reflexiona sobre su práctica, es necesaria una serie de factores estructurales que impregnan el material y las condiciones de trabajo: horas de trabajo reducidas que permitan al maestro buscar su propio desarrollo, clases con menos estudiantes para que los maestros practiquen prácticas diferenciadas, reconocimiento de grupos de estudio dentro de las escuelas como prácticas de educación continua, mejor salario para asistir a eventos, comprar libros y otras condiciones, que a menudo son negadas por Instituciones y políticas públicas brasileñas altamente enfocadas en modelos neoliberales.

La constitución de una CoP construye un espacio donde el maestro piensa, actúa y reflexiona sobre lo que hace, y en el que también dirige su proceso de enseñanza del contenido geográfico, fortalecido con la colaboración del grupo. El maestro, al relatar sus experiencias a los demás, aprende y enseña al hacerlo. Fiorentini (2010b) destaca que el maestro aprende narrando, organizando sus ideas, sistematizando sus experiencias y produciendo nuevos significados. El maestro también enseña en su grupo a (re) significar el conocimiento y las experiencias de otros maestros a través de sus narraciones.

El maestro, por lo tanto, es un elemento clave en la transformación de la escuela, al ser el sujeto de

¹Sigla de "Community of practice", concepto acuñado por Jean Lave y Étienne Wenger en 1991.

lo que hace y de lo que piensa. Los docentes que tienen una postura de estudio y buscan socios para analizar y discutir sus prácticas pedagógicas, tienen fuertes indicios de que desean una participación más activa, continua y autónoma, siendo protagonistas de los procesos de cambio curricular desde la escuela y su proceso de desarrollo profesional, enumerando las prioridades a estudiar, compartiendo y reflexionando sobre la práctica misma de enseñar y aprender geografía en la escuela.

En este sentido, una CoP está formada por personas que tienen un interés común y desean compartir y profundizar sus conocimientos. Los miembros de una comunidad de práctica se dedican a aprender juntos y compartir nuevos conocimientos que pueden resonar con las prácticas grupales.

Wenger (1998) señala que un mecanismo para aprender en una CoP es el proceso de negociación de significado. Este proceso está presente tanto en actividades rutinarias –ya sea trabajar, jugar o comer–, como en actividades que nos preocupan o desafían; incluye nuestras relaciones sociales, ya que el significado es histórico, dinámico y contextual. Puede involucrar lenguaje, pero no se limita a él; puede o no implicar conversación directa o interacción con otras personas.

El proceso de negociación de significado implica, según Wenger (1998), la interacción entre los procesos de participación y reificación.

La participación se entiende como una experiencia social de afiliación en comunidades sociales, así como una participación activa en empresas sociales. Según Wenger, es tanto personal como social, siendo un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. Involucra a toda la persona, incluidos nuestros cuerpos, mentes, emociones y relaciones sociales.

El proceso de reificación, a su vez, no necesariamente se refiere a materializarse en el sentido material, sino que incluye hacer, diseñar, representar, nombrar, codificar y describir, así como percibir, interpretar, usar, reutilizar, decodificar y remodelar. Wenger señala que la reificación puede referirse tanto a un proceso como a un producto, ya que si el significado solo existe en su negociación, entonces, a nivel de significado, proceso y producto no son distintos. En otras palabras, da forma a la experiencia y cambia nuestra experiencia con el mundo. No solo expresa una idea, una emoción o construye una herramienta, sino que crea condiciones para nuevos significados. Cyrino señala que:

Los procesos de participación y reificación son distintos, pero complementarios. En la negociación de significados y, por consiguiente, en el aprendizaje, estos procesos forman una unidad, por tanto, no deben considerarse disociados ni vistos en oposición el uno al otro. Mantienen una relación mutua, y en dualidad forman una unidad dinámica. Aunque la participación transforma la reificación y viceversa, un proceso no reemplaza al otro, ni se convierte en el otro, aunque transforma al otro. (2017, p. 33; trad. por la edición)

En este sentido, considerar la interacción entre participación y reificación es esencial para investigar las trayectorias de aprendizaje de los docentes en una CoP. Cyrino enfatiza que la participación revela el aspecto dinámico del proceso de negociación de significado, mientras que la reificación permite establecer puntos de referencia de los significados producidos.

Actuamos de diferentes maneras en las prácticas de las diferentes comunidades a las que pertenecemos, pero no tenemos identidades múltiples, porque cuando participamos en una comunidad en particular, no ignoramos nuestra identidad negociada en otra. Para Wenger (1998)

nuestra identidad está constituida y transformada por trayectorias dentro y entre las CoP a las que pertenecemos. La identidad no debe entenderse como una característica predeterminada de nuestra personalidad, sino como algo que se (re) negocia constantemente en el curso de nuestras vidas.

El concepto de comunidad de práctica ciertamente no es nuevo. Sin embargo, solo recientemente estas ideas teóricas se han convertido en objeto de estudio por parte de investigadores de varios campos. Las comunidades de práctica han sido, en los últimos años, un espacio prometedor para el desarrollo de investigaciones que buscan comprender los procesos formativos de grupos de docentes y futuros docentes.

Al lanzar el concepto de CoP, Wenger escribe sobre lo que es importante aprender y la naturaleza del conocimiento, y se basa en cuatro supuestos relacionados con el hecho de que somos seres sociales, desarrollamos habilidades en relación con las empresas que valoramos, adquirimos conocimiento a medida que participamos activamente en el mundo y que esta capacidad de experimentar el mundo genera significados que se relacionan con el aprendizaje.

Tanaka y Passos (2017) señalan que los grupos de colaboración son un terreno fértil para acercarse a los maestros de diferentes escuelas y con diferentes períodos de labor en el aula, hacia el desarrollo profesional colectivo y relatan cómo las prácticas enfocadas en el aprendizaje de sus alumnos se constituyeron en uno de los pilares de los intercambios que tuvieron lugar.

La realidad del contexto escolar brasileño no siempre garantiza a los docentes posibilidades de avanzar en su aprendizaje. A pesar de los esfuerzos, muchos maestros aún trabajan aislados la mayor parte del tiempo. En muchas escuelas, las reuniones grupales con los maestros están previstas en el calendario escolar, pero la mayoría de las veces los gerentes asignan este espacio para hablar sobre temas burocráticos, dejando de lado las reflexiones sobre la práctica.

En este sentido, Tanaka y Passos (2017) señalan que insertarse en la vida escolar diaria no justifica la educación continua. El solo hecho de participar en esta rutina no garantiza que los elementos del maestro avancen en su aprendizaje. Si el profesor no tiene la posibilidad de compartir las prácticas realizadas en su vida diaria y reflexionar sobre ellas, no puede avanzar en su profesionalismo docente.

Avanzar en su profesión docente significa comprender que la enseñanza requiere que los maestros busquen formas de desarrollarse profesionalmente a lo largo de sus carreras. En tal sentido, el grupo de discusión puede ser el espacio de formación y constitución profesional del maestro y la construcción de su identidad, porque es con el otro que se convierte en maestro continuamente.

La formación continua del profesor de geografía: notas iniciales de un grupo de discusión

El Grupo de Discussão (GD) em geopolítica, que he coordinado como conducción metodológica de la pesquisa de doctorado titulada “El maestro de Geografía de la escuela secundaria y las pautas curriculares: el contenido geopolítico en propuestas recientes”, junto al “Programa de Posgrado en Geografía en la Universidad Federal de Goiás” (UFG). Se trata de un grupo compuesto de profesores de Geografía que actúan en la red estadual de Goiás/Brasil. El énfasis del grupo es la perspectiva de pensar la práctica de la clase, los desafíos que el profesor enfrenta para llevar a cabo sus propuestas de enseñanza con el contenido de geopolítica en el contexto de cambios de orientaciones curriculares que

son propuestas por las normativas nacionales y locales. En ese sentido, busca discutir las perspectivas y las posibilidades de los profesores frente a las orientaciones y prescripciones curriculares para el planeamiento y desarrollo de las clases.

La investigación está en curso y se justifica al reflexionar sobre el trabajo diario del profesor de Geografía y la constitución del conocimiento de los profesores, teniendo en cuenta su subjetividad e identidad profesional. Tal conocimiento es decisivo para el desempeño del maestro con respecto a las pautas y prescripciones curriculares. Por lo tanto, la práctica profesional se entiende como un lugar de capacitación y producción de conocimiento resultante de la interacción social, sujeto a revisiones y reevaluaciones.

En las reuniones de grupo se discuten los contenidos geopolíticos en el contexto de las transformaciones curriculares que han estado ocurriendo durante el año educativo en el sistema escolar estatal. Este es el año en el que se ha creado un nuevo plan de estudios para la escuela secundaria, que tiene como elemento central la Base de Currículo Nacional Común (BNCC) para la Escuela Secundaria (Ministerio de Educación de Brasil, 2018).

La dinámica propuesta en las reuniones de GD en geopolítica se orientó en torno a la discusión de fragmentos de textos que abordan elementos sobre el concepto de geopolítica y su enseñanza en la escuela (BANDEIRA, 2018; VESENTINI, 2003 y 2009; COSTA 2016 y 2019; KAPLAN, 2013; MARTIN, 2019; MIYAMOTO, 1995; RICETO, 2017; RODRIGUES, 2016), propuestas metodológicas para el trabajo en el aula (DÍAZ, PORLÁN y NAVARRO, 2017; FIORENTINI, 2010a y 2010b), formación de conceptos y pensamiento geográfico (CAVALCANTI, 2014, 2016, 2017 y 2019). A partir de estas referencias, se desarrollaron momentos de reflexión sobre teóricos conceptuales sobre el tema, reflexión sobre la práctica y estudio sobre las posibilidades de reenviar propuestas didácticas a desarrollar en el aula con el contenido de la geopolítica.

Las actividades que se desarrollan durante las reuniones grupales, contribuyen a la reflexión y al intercambio de las necesidades formativas de los docentes en relación con los temas que involucran a la enseñanza en general y, específicamente, la enseñanza de la geografía. El hecho de que no es un grupo jerárquico, sino colaborativo, en el que las prácticas se comparten y no se imponen, permite que estos aprendizajes ocurran.

El enfoque del grupo está en el desarrollo profesional basado en la reflexión sobre su práctica en el aula. El objetivo es crecer profesionalmente, fomentando estudios y aprendiendo más. Este es un grupo de maestros preocupados por la enseñanza y por la dirección que se le ha dado al contenido geográfico en las escuelas.

Se observa que las reuniones en el GD permitieron un momento de reflexión entre los pares, en estos momentos es común que la profesión se desahogue, el momento de exponer algo que converge el trabajo entre las diferentes escuelas, sin embargo, también es en estos momentos que la proximidad entre los docentes hacen posible ver mejor los principales desafíos de la profesión y buscar juntos en el grupo la propuesta de cambios.

Como un desafío importante que impregnaba a todo el GD en geopolítica, era mantener la confianza de que nuestra actividad docente es importante. Al identificarnos como un grupo docente / comunidad

profesional que confía en sus compañeros y cree en la importancia de nuestro trabajo, podemos, según Wenger (2006) apud Ferreira y Silva (2014), componer tres características importantes para la formación de una CoP: el dominio, la comunidad y el práctica.

El tema de interés compartido por los miembros es la geopolítica, es decir, es el dominio del grupo, donde existe un compromiso por parte de los maestros con el contenido que se está abordando. En el GD, el objetivo es estudiar y reflexionar sobre el contenido geopolítico con el trasfondo de las transformaciones curriculares que han estado ocurriendo en paralelo en la red de educación estatal.

Un segundo aspecto a considerar está relacionado con la participación de los miembros del grupo en este dominio. Esto corresponde a la característica de la comunidad, ya que los maestros desarrollan actividades conjuntas, comparten información y se ayudan mutuamente. El GD es el espacio donde los profesores pueden hablar abiertamente sin ser criticados por no conocer una determinada dimensión del contenido o didáctico-pedagógico.

Además, las actividades que se desarrollan en la comunidad contribuyen a la reflexión y la práctica en el aula, componiendo así una tercera característica para la composición de una CoP. Los miembros de la DG son profesionales al desarrollar en el aula las propuestas que se discutieron en el grupo, al compartir las necesidades de capacitación, recursos, experiencias, herramientas y rutinas.

El GD en geopolítica corrobora así, con la profesionalización docente. Montero (2001) señala que la provisión de un cuerpo de conocimiento común sobre la enseñanza, compartido por sus profesionales, una expresión del contenido de su profesionalismo, obtenido individual y colaborativamente, tanto del análisis de su experiencia como de las diferentes oportunidades que el maestro tiene para la capacitación y el desarrollo profesional, abiertos a la reformulación y la crítica, contribuyen a la educación continua de los docentes.

También se consideran en las discusiones grupales elementos que impregnan la formación de identidad del maestro, pues convertirse en maestro es un proceso complejo e involucra muchos problemas. Shulman (2014) expuso que los investigadores ignoraban el tema de la enseñanza en el contexto de las investigaciones de la vida en el aula, y que nadie se había preguntado cómo se transformaba el contenido del conocimiento del maestro al contenido de la enseñanza, es decir, existía una falta de enfoque en ese plano. En tal sentido, con el fin de explicar el conocimiento del profesor para enseñar, Shulman distinguió un conjunto de conocimientos, que él llamó la base para enseñar el conocimiento, estructurado de la siguiente manera: a) el conocimiento del contenido de enseñanza (o contenido específico), que tiene como referencia el conocimiento de la asignatura a ser enseñada; b) el conocimiento pedagógico del contenido, que corresponde al contenido que fue entendido y transformado para ser enseñado; y por último, c) el conocimiento curricular, que tiene como representación los programas de enseñanza para un cierto nivel de educación, los materiales disponibles y las pautas para poner en práctica un programa o materiales bajo ciertas condiciones.

La base para la enseñanza corresponde a un conjunto de comprensiones, saberes, habilidades y disposiciones necesarias para que el maestro permita los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento. Shulman (2014) se refiere a un repertorio profesional que contiene categorías de conocimiento que subyacen a la comprensión que el maestro necesita para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Brooks (2019a y 2019b) señala que cuando se enfrentan a desafíos, desde su contexto escolar y reformas educativas más amplias, los profesores pueden usar su brújula profesional. Esta brújula sería una metáfora de cómo y por qué los docentes se comportan de la manera en que lo hacen, aunque el autor argumenta que es una idea útil para comprender la vida personal y emocional de los docentes, y para comprender la profesionalidad de los docentes y las políticas que los rodean.

Según Brooks (2019a), la identidad disciplinaria de la enseñanza es una parte importante de la identidad profesional y una influencia poderosa en la práctica profesional. La brújula, en este sentido, no prescribe qué ruta tomar o dónde es probable que esté el destino final. No determinará qué decisiones debe tomar el maestro, los resultados de aprendizaje deseados o los objetivos del plan de estudios para los que está trabajando.

Por lo tanto, el maestro necesita comprender sus propios paisajes profesionales, pero aún es necesario determinar las direcciones en las que deben viajar. La metáfora de la brújula profesional refleja la relación entre el sentido de propósito de un maestro y el panorama de conocimiento profesional que puede influir en su práctica. En ese marco, una brújula profesional es individual y orientada al valor. Brooks (2019a, p. 81) señala que la brújula profesional puede:

- Guiar al profesor en su toma de decisiones profesional.
- Operar en varios niveles dentro de la práctica en el aula y generar una participación más amplia en la educación y la vida escolar.
- Permitir a los maestros ir más allá de un modo de instrucción "bancario" para convertirse en "productores curriculares" responsables de un currículo relevante y comprometido localmente.
- Ser visto como una herramienta poderosa para la reflexión individual y la creación de significado, contribuyendo a la identidad profesional, la resiliencia y el compromiso del profesor.

En este sentido, Brooks (2019a) aclara que la conciencia sobre la identidad disciplinaria puede ser una herramienta poderosa para comprender el trabajo de los maestros. El argumento discutido aquí no es que los maestros deben recibir un cheque en blanco para ejercer sus propios valores, sino más bien un reconocimiento de que los valores de los maestros, y particularmente los relacionados con la disciplina escolar, son importantes y merecen más atención.

La formación de identidad del profesor de geografía, les permite a los maestros comprender la viabilidad de sus argumentos y usarlos para resistir las modas y las tendencias, y enfocarse en lo que es importante en la educación de sus estudiantes. La profesionalidad interactiva que se desarrolla en el grupo de discusión, por ejemplo, consiste en desarrollar la capacidad de los profesionales para trabajar en colaboración en un entorno de diálogo e interacción, donde discuten, analizan, reflexionan e investigan su trabajo, buscando comprenderlo, destacando la forma en que lo desarrolla y los sentidos educativos subyacentes.

CONSIDERACIONES FINALES

En la acción del profesor es posible encontrar una de las claves para comprender cómo se vuelve factible el plan de estudios. Los maestros generalmente lo llevan a cabo frente a diversas influencias y lidiando con varios componentes, para hacer viable su proyecto de enseñanza. El maestro hace posible el plan de estudios desde la relativa autonomía que tiene, al cuestionar su práctica desde la propia concepción de la geografía y la enseñanza de este componente educativo. Así, el proyecto de acción del maestro resulta en una amalgama, donde están equilibradas las imposiciones externas y la propuesta propia que él defiende.

Creo que, aunque se imponen reformas curriculares y existe una separación entre quienes las diseñan y quienes las implementan (suponiendo un maestro técnico ejecutor), el trabajo del maestro se lleva a cabo con cierta autonomía. La investigación en curso busca comprender mejor estos elementos, comprender sus contradicciones y también la red de relaciones que implica la práctica docente.

La constitución del grupo de discusión en geopolítica, ha permitido contemplar las experiencias de los docentes que se encuentran en el aula de la red estatal de Goiás en un momento de construcción de un nuevo currículum para la red basado en la BNCC. Esto, a partir de la socialización de los éxitos y dificultades encontrados en los momentos de reflexión sobre sus prácticas, y la producción escrita de cada uno de estos momentos en los que ha sido posible verificar un proceso de resignificación. Por lo tanto, el grupo se constituye en un espacio para que el maestro resista las condiciones de trabajo adversas.

A través de este proceso, los propios maestros construyen y desarrollan, a partir de la reflexión e investigación de su propia práctica, su brújula profesional. Esta perspectiva de proyectar la profesión docente considera que los maestros son los principales protagonistas de los cambios curriculares, pudiendo producir conocimiento y teorías a partir de su trabajo.

LISTA DE REFERENCIAS

- BANDEIRA, L. A. M. 2018. A desordem mundial: o espectro da total dominação – guerras por procuração, terror, caos e catástrofes humanitárias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brooks, C. 2019a. Uma bússola profissional. En A. A. Da Rocha, A. M. Monteiro y R. Straforini (Eds.), *Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar* (pp. 49-86). Rio de Janeiro: Consequência.
- _____. 2019b. A relação entre “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência. En A. A. Da Rocha, A. M. Monteiro y R. Straforini (Eds.), *Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar* (pp. 143-165). Rio de Janeiro: Consequência.
- CAVALCANTI, L. de S. 2014. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? En F. M. A. PAULA, L. S. CAVALCANTI, V. C. SOUZA (Eds.), *Ensino de Geografia e metrópole* (pp. 27- 41). Goiânia: Gráfica e Editora América.
- _____. 2016. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil. *Bol. Goia. Geogr.* (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, pp. 399-419.
- _____. 2017. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. En A. O. ALVES, A. M. K. KHAOULE (Eds.), *A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais* (pp. 15-32.). Goiânia: C&A Alfa & Comunicação.
- _____. 2019. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação.
- COSTA, W. M. da. 2016. *Geografia política e geopolítica: discursos sobre o território e o poder*. São Paulo:

- Editora da Universidade de São Paulo.
- _____. 2019. O espaço da política. En A. F. A. CARLOS, R. C. A. CRUZ (Eds.), A necessidade da geografia (pp. 55-67). São Paulo: Contexto.
- Cyrino, M. C. 2017. Identidade profissional na formação de professores que ensinam matemática. En A. L. Manrique, S. M. Lacerda y W. R. Silva, Pesquisa em rede colaborativa: aprendizagens docentes (pp. 29-44). São Paulo: Livraria da Física.
- DÍAZ, E. G.; PORLÁN, R. NAVARRO, E. 2017. Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. PORLÁN et. al. (Eds.), Enseñanza universitaria: como mejorarla (pp. 55-72.). Madrid: Morata.
- FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D., 2014. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. Educação em Revista, 30, pp. 37-64.
- Fiorentini, D. 2010a. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. En A. Dalben, J. Diniz, L. Leal y L. Santos (Eds.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática (pp. 570-590). Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. 2010b. Grupo de sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. En D. Fiorentini y E. M. Cristovão (Eds.), História e Investigações de/em aulas de matemática (pp. 13-36). Campinas: Alínea.
- KAPLAN, R. 2013. A vingança da geografia: a construção do mundo geopolítico a partir da perspectiva geográfica. Rio de Janeiro: Elsevier.
- MARTIN, A. R. 2019. O "território" da geopolítica. En A. F. A. CARLOS, R. C. A. CRUZ (Eds.), A necessidade da geografia (pp. 107-116). São Paulo: Contexto.
- MIYAMOTO, S. 1995. Geopolítica e poder no Brasil. Campinas, SP: Papirus.
- Ministerio de Educación de Brasil. 2018. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base. Brasília: MEC. Disponible: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acceso: 01.09.2019.
- MONTERO, L. 2001. A construção do conhecimento profissional docente. Lisboa: Instituto Piaget.
- RICETO, Á. 2017. A Geopolítica no Ensino Médio: uma área intimamente geográfica. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, MG v. 24, n. 02, pp. 385-407.
- RODRIGUES, E. de O. 2016. A geopolítica em sala de aula: não somente tema, mas também ferramenta de análise da geografia escolar? Giramundo, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, pp. 91 – 98.
- Shulman, L. 2014. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, 4(2), 196-229. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293
- Tanaka, A. L. y Passos, L. F. 2017. Tempos de aprender... Tempos de compartilhar: professores experientes e professores iniciantes num grupo colaborativo. En A. L. Manrique, S. M. Lacerda y W. R. Silva, Pesquisa em rede colaborativa: aprendizagens docentes (pp. 97-113). São Paulo: Livraria da Física.
- VESENTINI, J. W. 2003. Nova ordem, imperialismo e geopolítica global. Campinas, SP: Papirus.
- _____. 2009. Novas geopolíticas. São Paulo: Contexto.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice: learning, meaning and identity. Nueva York: Cambridge University Press.