

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade

Claudivan Sanches Lopes

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Geografia Humana

Orientadora: Professora Dr.^a Nídia Nacib Pontuschka

São Paulo

2010

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Doutor em Geografia Humana.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
Francisco Lopes Neto (*in memoriam*) e
Joana Sanches Lopes,
por todo amor e carinho a mim dedicados.

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese é um exercício intelectual que exige esforços individuais significativos e deve revelar uma interpretação original a respeito de um determinado tema. Entretanto a síntese final é sempre resultado da coadunação de ideias, trabalho e reflexões de muitas outras pessoas. Nunca deixa de ser uma “produção coletiva”. Assim, quero agradecer àqueles que, de uma forma ou de outra, participaram e colaboraram para a consecução deste trabalho:

Com admiração e respeito, à minha orientadora, a Professora Dr.^a Nídia Nacib Pontuschka, pela dedicação, paciência e amizade;

Aos Professores e Professoras Dr. Antonio Carlos Robert de Moraes, Dr.^a Maria Isabel de Almeida, Dr.^a Selma Garrido Pimenta, Dr. José Cerchi Fusari, Dr.^a Sonia Maria Vanzella Castellar e Dr.^a Núria Hanglei Cacete pelas contribuições teóricas que suas disciplinas e grupo de estudo proporcionaram;

Ao grupo de Orientandos da Professora Dr.^a Nídia Nacib Pontuschka e demais colegas de percurso, Carla, Eustáquio, Edna, Rose, Angela, Arno, Luiz Fernando, Lourdes, Ari, Dulcinéia, Marcos, Amália, Lígia, Maria Alice, Vivian, Cesar, Edjailson, Ana Claudia e Jerusa, pela convivência solidária, debates e sugestões para a construção desta tese;

À Carla Silvia Pimentel e Edna Bonassi, pela leitura crítica da primeira versão do relatório de qualificação;

Ao Professor Dr. José William Vesentini e Professora Dr.^a Cecília Hanna Mate, pelas pertinentes observações e sugestões durante o exame de qualificação;

Aos colegas José Eustáquio de Sene e Angela Martins Baeder pela leitura atenta, críticas e sugestões ao texto final desta tese;

Ao grupo de professores, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e atenção dispensada, e às suas respectivas escolas pelo acolhimento;

Aos amigos do Ministério Universidades Renovadas (MUR) da Renovação Carismática Católica de Maringá e São Paulo – pelo incentivo e pela convivência fraterna;

À Mônica Guarnieri Machado pelo carinho e pelo compartilhar “mais íntimo” das angústias e frustrações enfrentadas.

À Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de afastamento para a realização do curso de Doutorado;

Aos colegas do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, especialmente, à Professora Dr.^a Maria Eugênia Costa Ferreira pelo apoio e incentivo;

À professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, pela revisão do texto;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro;

A Deus, fonte de esperança, amor e justiça.

Metodologias de trabalho, os livros estão aí, os autores, o pessoal que estuda a educação, os mais renomados sugerem algumas; não que eu não leia essas práticas, leio e procuro seguir, aliás, sempre temos que buscar novas metodologias principalmente em se tratando de adolescentes, metodologias, inclusive, mais atrativas; só que não quer dizer que são essas que vão dar certo, essas que a gente lê nos melhores livros de educação de renomados autores. O que vai fazer eu verificar se aquela prática é possível para aquela realidade, é a minha própria prática, ela pode dar certo numa determinada sala, mas pode não dar certo em outra, ou eu posso fazer uma adaptação da metodologia que eu li. O autor tal diz para eu fazer desse jeito aqui, mas, e se eu inserir o ingrediente tal, não quer dizer que tem que ser daquela forma, então, a minha própria prática vai me indicando caminhos para onde eu devo seguir. Fazendo dessa forma não deu certo, mas dessa outra aqui já foi possível. Eu acho que não tem metodologia melhor que a nossa própria prática.

(Professor Francisco)

RESUMO

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta tese trata do processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes necessários à docência em Geografia. Considerando a especificidade desse campo disciplinar no currículo escolar, busca identificar e apreender aqueles conhecimentos/saberes que professores de Geografia, ao atuarem na Educação Básica, devem dominar para desenvolver um trabalho *pedagógico-geográfico* que promova aprendizagens significativas e edifique sua profissionalidade. No bojo das pesquisas que têm por escopo a *profissionalização dos professores* e seu principal corolário, os *saberes docentes*, pretende-se contribuir, de maneira geral, para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria dos processos de formação do professor de Geografia. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtiveram-se dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, PR. Orientados pela metodologia de *análise de conteúdo*, foi construído um conjunto de categorias para explicitar, de acordo com os objetivos propostos, os resultados alcançados. Verificou-se que o olhar global dos professores de Geografia sobre seu trabalho e profissão carrega as marcas do campo disciplinar. Os professores percebem que a afirmação do discurso geográfico, seus temas, conceitos e procedimentos no currículo escolar são importantes para o fortalecimento não somente da identidade da disciplina, como da própria profissionalidade. Eles se definem como professores em seu sentido mais genérico, mas buscam-se reconhecer e serem reconhecidos como professores de Geografia. Nesse movimento, apropriam-se de uma determinada *tradição geográfica escolar* que, alimentada pelo desenvolvimento histórico da ciência de referência e pelo próprio saber produzido e acumulado pela experiência profissional, é avaliada, criticada e recriada continuamente. Constatou-se, assim, que o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem com o intuito de tornar acessível, atraente e útil aos alunos os conhecimentos geográficos selecionados pelo currículo não ocorre à margem da natureza dos temas e conteúdos. Destaca-se que, ao se envolverem nesta complexa tarefa, os professores produzem saberes profissionais específicos, categorizados na literatura educacional como *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* e que, nesta tese, entende-se ser adequado denominá-lo de conhecimento pedagógico geográfico. No ato docente, o conhecimento geográfico e de ciências afins, conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos do contexto da ação educativa – notadamente da vivência dos alunos – se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. Esse tipo de conhecimento é, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos que uma docência de qualidade exige e revela, também, o desenvolvimento da profissionalidade docente. Entre as estratégias relativas ao seu processo formativo e, especialmente, na formação inicial, ficou evidenciada a necessidade de conceber e implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes meios adequados para o desenvolvimento de *disposições* que os levem a conceber e desenvolver uma *docência sensível* aos diversos contextos sociogeográficos da prática profissional do professor.

Palavras-chave: Formação do professor de Geografia. Saberes docentes. Profissionalidade. Ensino de Geografia. Maringá.

ABSTRACT

LOPES, C. S. *The teacher of Geography and professional knowledge: the formation process and the development of professionalism*. 2010. 258 p. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The process of appropriation, production and development of knowledge and the necessary types of know-how for the teaching of Geography is analyzed. While taking into account the specific terms in the discipline within the school curriculum, knowledge and types of know-how that fundamental education school teachers of Geography should know so that they could develop a *pedagogical and geographical working program* that would trigger significant knowledge and form their professionalism are identified and understood. In the wake of research aiming at the *teachers' professionalism* and its main corollary which focus on *teaching knowledge*, we would like to contribute towards the teachers' acknowledgement and better social valorization as a rule and specifically towards an improvement of the formation processes of Geography teachers within the current historical moment. Besides the bibliographical research on this specific investigation, data and information are brought about from the classroom and from interviews with five experienced teachers and specialists in this area of the school curriculum who work in the municipality of Maringá PR Brazil. A set of categories has been built through the *content analysis* methodology to show results according to proposed aimed. It has been verified that the global perspective of the Geography teachers on their work and profession is marked by the field of their specific discipline. The teachers perceive that the geographic discourse, themes, concepts and procedures within the school curriculum are important for the enhancement of the discipline's identity but also within their own professionalism. Although they define themselves generically, they accept themselves and seek acknowledgement as teachers of Geography. They thus appropriate themselves of a specific school geographic tradition which, highlighted by the historical development of science and by knowledge which has been produced and accumulated by professional experience, is continuously evaluated, critiqued and recreated. They insist that the pedagogical reflections, developed to make curriculum-selected geographical knowledge accessible, attractive and useful, will not be relegated to the periphery of themes and contents. Teachers involved in such a complex task produce specific professional types of knowledge listed in educational literature as *Content Pedagogical Knowledge*. We hold that the term geographic pedagogical knowledge is more appropriate. Geographical knowledge and related sciences, and pedagogical knowledge in general and knowledge of the context of the educational activity – especially the students' experience – mix themselves and give rise to geographic pedagogical knowledge. This type of knowledge is doubtlessly an evident token of the contents' special understanding that quality teaching makes mandatory. It also reveals the development of the teacher's professionalism. The need for conceiving and implementing a curricular structure as one of the strategies related to the formation process and mostly in initial formation has been evidenced. This would give to future teachers an organic understanding of the relationship between specific knowledge in geography and pedagogical ones. At the same time, it gives adequate means for the development of dispositions that would make them conceive and develop *a teaching which is sensitive* to the various social and geographical contexts of the teachers' professional practice.

Keywords: Formation of Geography teachers. Teaching knowledge. Professionalism. The teaching of Geography. Maringá.

RESUMEN

LOPES, C. S. *O professor de Geografia y los conocimientos profesionales: el proceso formativo y el desarrollo de la profesionalidad*. 2010. 258f. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Analizamos, en esta tesis, el proceso de apropiación, producción y desarrollo de los conocimientos necesarios a la docencia en Geografía. Considerando la especificación de ese campo disciplinar en el currículo escolar, buscamos identificar y aprender aquellos conocimientos que profesores de Geografía que actúan en la Educación Básica deben dominar para desarrollar un trabajo *pedagógico-geográfico* que promueva aprendizajes significativos y edifiquen su profesionalidad. En el campo de las encuestas que tienen por propósito la *profesionalización de los profesores*, pretendemos contribuir de manera general, para el reconocimiento y mayor valorización social del trabajo docente y, más particularmente, con la mejoría de los procesos de formación del profesor de Geografía. Por lo tanto, además de investigación bibliográfica que focaliza ese campo de investigación, buscamos datos e informaciones en observaciones de clases y entrevistas con cinco profesores con experiencia y especialistas en esa área del currículum escolar que actúan en el municipio de Maringá, PR. Orientada por la metodología de *análisis de contenido*, construimos un conjunto de categorías para explicitar, de acuerdo con los objetivos propuestos, los resultados alcanzados. Verificamos que la mirada global de los profesores de Geografía sobre su trabajo y profesión carga las marcas del campo disciplinar. Ellos se definen como profesores en su sentido más genérico, pero buscan reconocerse y ser reconocidos como profesores de Geografía. En ese movimiento, se apropian de una determinada *tradición geográfica escolar* que alimentada por el desarrollo histórico de la ciencia de referencia y por el propio saber producido y acumulado por la experiencia profesional, es evaluada, criticada y recriada continuamente. Constatamos, así, que el proceso de reflexión pedagógica que los profesores desarrollan con el intuito de tornar accesible, atrayente y útil a los alumnos los conocimientos geográficos seleccionados por el currículum no ocurre al margen de la naturaleza de los temas y contenidos. Destacamos que al involucrarse en esta compleja tarea, los profesores producen entendimientos profesionales específicos, calificados en la literatura educacional como *Conocimiento Pedagógico del Contenido* y que en esta tesis, entendemos ser adecuado denominarlo de conocimiento pedagógico geográfico. En el acto docente, el conocimiento geográfico y de ciencias afines, conocimientos pedagógicos generales y conocimientos del contexto de la acción educativa – notadamente de la vivencia de los alumnos – se mezclan y dan origen al conocimiento pedagógico geográfico. Ese tipo de conocimiento es, sin duda, una señal evidenciada de la comprensión especial de los contenidos que una docencia de calidad exige y, revela, también, el desarrollo de la profesionalidad docente. Entre las estrategias relativas a su proceso formativo y, especialmente, en la formación inicial, quedo evidenciada la necesidad de concebir e implementar una arquitectura curricular que proporcione a los futuros profesores una comprensión orgánica de la relación entre conocimientos específicos de Geografía y los conocimientos pedagógicos y al mismo tiempo les ofrezca medios adecuados para el desarrollo de *disposiciones* que los lleven a concebir y desarrollar una *docencia sensible* a los diversos contextos socio-geográficos de la práctica profesional del profesor.

Palabras-clave: Formación del profesor de Geografía. Conocimiento del profesor. Profesionalidad. Enseño de Geografía. Maringá.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
2 SABERES DOCENTES E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	24
2.1 SABERES DOCENTES.....	24
2.1.1 A constituição dos <i>saberes da docência</i> como campo de pesquisa: emergência, conceitos e propósitos.....	28
2.1.2 Entre o passado e o futuro: os professores em busca da especificidade de seu saber profissional.....	37
2.2 PROFISSIONALIDADE E PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR	38
2.2.1 Educar em tempos incertos: os desafios da docência em uma sociedade complexa e em constante transformação.....	41
2.2.2 Ser professor: os elementos distintivos e a natureza do seu conhecimento profissional.....	50
2.2.3 Olhando para o futuro: os professores em busca de seus saberes, de sua profissionalidade e de sua profissionalização.....	53
2.2.4 Dimensões éticas e morais da profissionalidade docente.....	55
2.2.5 As teorias do saber docente, algumas contribuições: <i>Lee S. Shulman, Clemont Gauthier e colaboradores e Maurice Tardif</i>	58
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, SEUS SABERES E SUA PROFISSIONALIDADE	72
3.1 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO, A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM PANORAMA GERAL	72
3.1.1 A (des)articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação do professor de Geografia.....	75
3.2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: SOBRE OS OBJETIVOS E PROPÓSITOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA	80
3.3 A GEOGRAFIA ACADÊMICA E SEU LUGAR NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA REFERÊNCIA FUNDAMENTAL	84
3.4 RUMO A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA?	89

4 A PESQUISA DE CAMPO: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS	
TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	97
4.1 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	100
4.2 A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES EM SALA DE DE AULA.....	102
4.3 A METODOLOGIA UTILIZADA NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	105
4.4 APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA: Rita, Vitória, Francisco, Salete e Maria Cândida.....	108
5 MOMENTOS E PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO, PRODUÇÃO	
E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DE BASE DA PROFISSIONALIDADE	
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	119
5.1 TERRITÓRIOS PRIVILEGIADOS DA APROPRIAÇÃO E DA PRODUÇÃO DE SABERES.....	119
5.1.1 As experiências discentes.....	120
5.1.2 As experiências na formação inicial.....	125
5.1.3 As experiências da prática profissional.....	135
5.2 MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	175
6 CONCLUSÕES.....	218
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICES	243

1 INTRODUÇÃO

Objetivamos, nesta tese, analisar o processo de construção da profissionalidade de cinco professores de Geografia que atuam na Educação Básica no município de Maringá, Paraná. Ao colocar em discussão os processos de formação dos professores desta área do currículo escolar, buscamos identificar e apreender, considerando suas especificidades, aqueles saberes necessários para uma docência de qualidade. Porém, antes de explicitarmos mais detalhadamente nossos propósitos e objetivos, queremos reconstruir, sinteticamente, uma recente experiência pessoal em sala de aula na condição de formador de professores, ocorrida durante o ano de 2005 na disciplina de Prática de Ensino de Geografia na Universidade Estadual de Maringá. Como veremos, a experiência relatada não é, de modo algum, estranha aos formadores de professores de maneira geral e, particularmente, àqueles da área de Geografia.

Ao descrever sua experiência pessoal no estágio curricular obrigatório, uma das alunas da turma manifestou apreensão com o desinteresse dos alunos da Educação Básica pelo conhecimento escolar e, mais particularmente, pelo conhecimento geográfico. Apontou, ainda, para a desmotivação que, segundo sua observação e opinião, reinava entre os professores, notadamente em relação às condições de trabalho desfavoráveis desse grupo profissional. Ante a pergunta da aluna ao professor sobre as possibilidades de realização profissional e os caminhos possíveis para mostrar aos alunos a importância do conhecimento geográfico no mundo atual e ensiná-lo com sucesso, a resposta foi rápida: **É PRECISO TER MUITO “JOGO DE CINTURA!”**

Após manifestações de risos, seguiu-se um profundo silêncio – rompido com uma nova atividade proposta pelo professor. Ficou, entretanto, tacitamente, a pergunta: qual o significado do “jogo de cintura” na circunstância descrita?

Em retrospectiva e mergulhando nesse silêncio perturbador, perguntamos de maneira mais explícita: mas o que significa ter “jogo de cintura”? A angústia da futura professora de Geografia e o conteúdo enigmático da resposta fizeram rememorar experiências pessoais não muito pretéritas como professor de Geografia na Educação Básica na cidade de Maringá, Paraná. Foram muitas as situações de sala de aula para as quais não havia uma resposta adequada ou pronta. As decisões pedagógicas eram, em grande medida, tomadas de acordo com a experiência pessoal e nunca se tinha certeza de ter tomado a decisão correta. Embora sucessos ocorressem, os fracassos também eram frequentes e, em algumas situações,

desalentadores. Apesar de tais situações exigirem soluções imediatas, constatávamos, frequentemente, que não dispúnhamos, *a priori*, de respostas adequadas. Ou seja, as angústias reveladas pela futura professora não eram alheias à prática profissional pessoal nesse nível de ensino.

A expressão “jogo de cintura” não é estranha ao tempo de mudanças aceleradas e incertezas em que vivemos. Trata-se de uma expressão intensamente utilizada em diversos âmbitos da sociedade, desde os meios empresariais, passando pelo meio acadêmico, até os circuitos mais pessoais do cotidiano. Em suma, é preciso ter *jogo de cintura* na criação dos filhos, na execução do orçamento doméstico, nas relações de trabalho e de amizades, nos negócios e, é claro, no exercício de qualquer atividade profissional.

A consulta ao léxico e a observação atenta ao emprego dessa expressão na literatura e no dia a dia nos põem diante de significados diversos e contraditórios. Por um lado, a expressão pode estar relacionada à flexibilidade na solução de problemas ou situações difíceis; à criatividade; à capacidade de não se ater a modelos ou padrões rígidos de pensamento ou de comportamento; compreensão ampla das coisas. Por outro, e explorando outros possíveis significados, temos as ideias de postergação; capacidade para dissimular; malandragem; maneira sutil de se desviar de uma questão difícil ou complexa. Como vemos, a expressão suscita múltiplas interpretações, distintas, e até oposição entre si.

É ilusório – e porque não dizer, perigoso – crer que possuímos respostas para todas as perguntas. Aliás, a construção de uma pesquisa significativa, com eco social, tem como ponto de partida, necessariamente, uma pergunta difícil. Em outras palavras, as perguntas mais importantes de uma época são, exatamente, aquelas que provocam silêncio, dúvidas, incertezas. O silêncio indica ausência, mesmo que provisória, de uma resposta coerente ou aceitável. Em suma, uma pergunta ou situação difícil suscita a necessidade de reflexão, do desenvolvimento do pensamento. Como afirmou Dewey (1959, p. 164): “Perplexidade, confusão e dúvida não são estranhos ao processo de reflexão”. Tem razão o grande educador, “[...] onde há reflexão há incerteza” (p. 162).

É interessante, sem dúvida, o emprego de expressões metafóricas, como “jogo de cintura”, para caracterizar necessidades formativas e profissionais da docência, porque, pelo menos em um primeiro momento, sintetiza muito bem o caráter situado e a imprevisibilidade que marca essa atividade profissional. Ela sugere que é preciso renunciar às posturas herméticas, às certezas de longa data, às crenças de que técnicas definidas *a priori* possam “resolver” todos os problemas enfrentados pelo professor no cotidiano escolar e, deste modo,

assumir a complexidade da atividade docente. Trata-se de admitir o que tanto a prática como a teoria confirmam: *a atividade docente é dilemática*.

Como veremos ao longo deste trabalho, os professores que participaram desta pesquisa também utilizaram expressões similares quando chamados a descrever o árduo processo de construção de sua profissionalidade. Ao responderem sobre as situações dilemáticas com as quais se deparam cotidianamente, eles falam da necessidade de usarem “artifícios”, de terem sempre “cartas na manga”, de terem “traquejo”, “jeitinho”, revelando o caráter criativo da docência. Os professores produzem no âmbito da prática saberes que, embora nem sempre sejam objetos de reflexão, são importantes em seu trabalho.

Entretanto, diante dos inúmeros desafios postos pela realidade social e educacional de nosso tempo, é preciso questionar a respeito dos limites e dos riscos que expressões desse tipo – e as interpretações que dela derivam – podem acarretar aos processos formativos dos professores e à sua atividade profissional como um todo. Ainda que sejam recursos relevantes para descrever uma dada realidade, é preciso desconfiar de sua “simplicidade”. Ao refletir sobre as ideias de Renato Ortiz em seu livro *Mundialização e cultura*, Milton Santos (2004) afirma que toda metáfora

[...] é um relato figurado, no qual o que se ganha em consciência, perde-se em precisão conceitual. A metáfora é um elemento do discurso, mas não pode substituir o conceito, a teoria, a explicação. Recurso de estilo, ela pode ajudar o entendimento de uma situação, mas não toma o lugar da explicação. E esta é inspirada no próprio funcionamento das coisas ou das situações (p. 214).

Assim, como imagem metafórica que ajuda na compreensão e posse de maior consciência a respeito da realidade social e educacional, na qual está inserida o trabalho educativo do professor, ela é, evidentemente, bem-vinda. Porém, quando tomada como imagem meramente ilustrativa, que visa, apenas, contornar ou esquivar-se dos problemas difíceis postos pela realidade e que não suscita a necessária reflexão e aprofundamento teórico que deve acompanhá-la, deve ser questionada ou evitada. A tarefa que temos à frente, portanto, é o trabalho de explicitar, de maneira mais lapidada e objetiva, dentro dos limites impostos pela linguagem e pelo processo histórico, o conteúdo objetivo do “jogo de cintura” necessário para o enfrentamento da realidade da sala de aula de Geografia em nosso tempo.

Ao utilizarem expressões desse tipo para caracterizar aspectos de sua profissionalidade, os professores revelam a existência do que na literatura educacional tem sido traduzida por “sabedoria prática” (SHULMAN, 2005a; 2005b), “saberes experienciais”

(TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al.* 1998) que, em conjunto com os conhecimentos legitimados pela pesquisa científica, comporiam uma base de conhecimentos ou um repertório de saberes para o exercício eficaz da profissão docente. A prática profissional docente, deste modo, não é apenas lugar de “aplicação” de saberes produzidos no lugar competente – a academia – e sim espaço privilegiado da produção de saberes profissionais específicos. Não se deseja fortalecer a tensão entre a lógica que preside os saberes produzidos no âmbito das universidades e a lógica que rege a produção e mobilização dos saberes da prática profissional. Objetiva-se, antes de tudo, promover um mútuo reconhecimento, um diálogo entre esses dois tipos de saberes, buscando formalizar e integrar esses últimos à formação inicial e continuada de professores. Compreende-se que a profissionalidade dos professores está relacionada, em boa medida, ao grau em que se podem fazer manifestas as teorias implícitas em sua ação, “[...] os constructos, princípios e crenças com que este coletivo de profissionais práticos decidem e atuam” (SANTOMÉ, 2001, p. 15).

Portanto, a tarefa dos formadores de professores é ensinar o “jogo de cintura” necessário ao enfrentamento dos desafios da profissão. Esse intento passa pelo desenvolvimento de formulações teóricas mais refinadas, que permitam ao professor, ou ao estudante das licenciaturas, melhor compreensão das especificidades de sua atividade profissional e de si mesmo como professor. A negação à possibilidade de a ciência guiar o trabalho docente de maneira prescritiva – ideário da racionalidade técnica, fortemente abalada em nosso tempo – e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da presença de saberes tácitos nas ações docentes não desobrigam os formadores de professores de fornecer itinerários, mapas que possam guiar a formação e o desenvolvimento profissional destes. Trata-se de tornar explícito o conhecimento implícito. Isto requer, como afirma Shulman (2005b, p. 15), “[...] combinar a reflexão sobre a experiência prática e a reflexão sobre sua compreensão teórica”. Do contrário, no interior de uma concepção praticista e individualista, a expressão “é preciso ter jogo de cintura” poderia significar: “salve-se quem puder” ou “vire-se como pode”. Pensar os novos cenários formativos e suas implicações na prática profissional é a tarefa dos formadores de professores. Trata-se de um dever profissional, ético e político.

O atual período histórico, caracterizado como “tempo de incertezas”, tem aberto inúmeras lacunas no campo da Educação. Com efeito, estamos imersos em um momento que faz desencadear sentimentos ambíguos de medo, insegurança e, concomitantemente, é preciso acrescentar, de esperança e de oportunidades. O desenvolvimento histórico e as reformas nos processos de formação de professores, concluídos e/ou em andamento em inúmeros países, têm solicitado ao professor que exerça o seu trabalho com maior protagonismo e autonomia,

ou seja, os professores são convidados a exercer papel mais determinante no processo histórico de constituição da profissão e desenvolvimento do ensino. Diante das possibilidades e dos limites históricos, são chamados a dar respostas, a ampliar sua consciência sobre seu papel no desenvolvimento do ensino e da educação, a iniciar novos caminhos para a profissão. São desafios que têm como cerne a profissionalização e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Considerando esse contexto, as perguntas-mestras desta pesquisa podem ser redigidas da seguinte maneira: Como os professores de Geografia da Educação Básica se apropriam, produzem, mobilizam¹ e transformam, ao longo do processo formativo e do desenvolvimento de sua profissionalidade, os conhecimentos/saberes de base de seu ofício? Complementarmente e considerando as intencionalidades e os objetivos da Geografia no currículo escolar: Quais saberes que, mobilizados/emergentes na/da prática pedagógica do professor desta disciplina, expressam a especificidade da Geografia e se revelam fundamentais ao desenvolvimento de sua identidade profissional?

Orientados por estas questões, o objetivo geral e os objetivos específicos desta investigação são os seguintes:

Objetivo geral:

Analisar o processo de apropriação, construção e desenvolvimento dos conhecimentos/saberes de base do trabalho pedagógico do professor de Geografia que atua na Educação Básica, focalizando sua relação com o desenvolvimento da profissionalidade.

Objetivos específicos:

Investigar os saberes mobilizados/emergentes na/da prática pedagógica do professor de Geografia em situações concretas de ensino e aprendizagem e analisar, mais especificamente, os processos de transformação dos conhecimentos geográficos, que este professor domina, em conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

¹ “Mobilizar”, com explica Roldão (2007, p. 111), “[...] implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo.

Problematizar os modelos de profissionalidade que, historicamente, têm marcado a formação do professor de Geografia no Brasil, enfatizando a relação desse docente com os saberes profissionais.

Identificar necessidades formativas explícitas e implícitas nas práticas pedagógicas do professor de Geografia de modo a contribuir para os processos de formação inicial/continuada e fortalecimento da identidade profissional.

Discutir a importância e as implicações das pesquisas sobre os *saberes docentes* para a formação e o desenvolvimento da profissionalidade docente na contemporaneidade, enfatizando as possibilidades e os limites.

1.1 JUSTIFICATIVA: Por que estudar os saberes docentes do professor de Geografia, ou qual a importância desse tema no campo do ensino de Geografia?

Embora as pesquisas sobre as questões da Geografia escolar ainda careçam de maior reconhecimento e atenção da academia, é crescente o número de teses e dissertações que, nas últimas décadas, vêm contemplando questões vinculadas a esse tema. Pinheiro² (2005a, 2005b), ao analisar a produção de teses e dissertações sobre o ensino de Geografia na Escola Básica tanto nos programas de Pós-Graduação em Educação como em Geografia, indica o crescente interesse por esse campo de pesquisa e, de maneira especial, pela questão da formação do professor de Geografia.

A ampliação do interesse pela pesquisa sobre o ensino de Geografia responde, segundo nossa observação, a exigências da sociedade atual e, particularmente, da escola de hoje que, diante da universalização do acesso aos bancos escolares, tem enfrentado novos desafios para assegurar uma educação de qualidade e promover o sucesso dos alunos ao longo dos ciclos.

² Pinheiro (2005a) analisou a produção acadêmica sobre a formação do professor de Geografia em dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduações em Educação e de Geografia do país de 1974 a 2003.

As pesquisas que focalizam o ensino de Geografia ou temas afins têm apontado diversos problemas e desafios enfrentados pelo professor dessa disciplina na escola básica. Tratam-se de questões que ferem profundamente a *qualidade da profissionalidade* docente, como, por exemplo, o desinteresse dos alunos pelo conhecimento geográfico (CALLAI, 2001a; KATUTA, 2004; CAVALCANTI, 2002; 2004), a negação ou distanciamento do professor do papel de protagonista da aula (KAERCHER, 2002; 2006) e da permanência, ainda embutida na prática de muitos professores, de uma visão estereotipada da Geografia como um saber enciclopédico e que somente exige memorização (VESENTINI, 2004). Merece destaque, também, o contexto restritivo em que, geralmente, a atividade docente é exercida no Brasil e os desafios da instituição escolar e do ensino de Geografia em acompanhar as rápidas e profundas mudanças sociais nas quais está imersa (PONTUSCHKA, 2000; 2001b). Apesar do grande esforço na direção da ampliação das competências para o ensino e da elevação do status profissional dos professores, eles são vistos, via de regra, “[...] como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 89).

A despeito dos avanços teóricos e metodológicos verificados no âmbito dessa disciplina nos últimos anos, existe certa insatisfação compartilhada tanto por aqueles cuja função profissional precípua é ensinar – os professores – como por aqueles que devem usufruir o direito de aprender – os alunos. Nesse sentido, são emblemáticas as perguntas formuladas por Pontuschka (2000, p. 150): “O que a escola fez com aquela criança ‘perguntadeira’, ansiosa por conhecer o mundo? Onde está o professor que dizia com orgulho EU SOU PROFESSOR! Como resgatar o ser pensante, curioso? Como despertar o professor educador ou geógrafo educador que certamente está latente ou adormecido em cada um de nós?” Em síntese, considerando a realidade profissional dos professores de maneira geral e, em específico, do professor de Geografia, podemos falar de uma situação de *crise* que, como pode ser identificada na literatura educacional, já se arrasta há algum tempo.

Situações de crise – crise de finalidade (BRABANT, 1994), crise identidade (PEREIRA, 1996) – são questões que, ao longo das duas últimas décadas, vêm sendo discutidas intensamente pelos pesquisadores da área do ensino de Geografia. Tal fato questiona a eficácia do conteúdo da profissionalidade desses professores e, evidentemente, lança suspeitas sobre a qualidade de sua formação inicial e continuada. Como explicar essa situação? Como apontar novos caminhos que possam satisfazer os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem em Geografia?

Os problemas elencados, tais como o desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares e o mal-estar identificado no seio do professorado, é bom que se diga, não atingem apenas a disciplina de Geografia e os professores dessa área do currículo escolar. Isto é um fato. Como encontrar caminhos mais profícuos para o professor de Geografia, é a pergunta que apresentamos. Não perseguimos, é importante frisar, modelos idealizados de alunos, professores ou de escola, mas pretendemos captar as possibilidades concretas oferecidas pelo presente momento, que, em seu movimento histórico de afirmação/negação de práticas consagradas, faz, ao mesmo tempo, entrever outras.

Como mostram Nóvoa (1995a) e Vesentini (1987), crise, em sua acepção original, significa decisão (*krisis* = decisão). Decidir pelo resgate do valor e da importância social do conhecimento escolar e, particularmente, do conhecimento geográfico parece ser um bom começo. No entanto, não se trata de uma ação individual, solitária, singular. Fruto de um tear coletivo – dialógico –, deve, necessariamente, ser vivida no plural.

Como afirma Arendt (1997, p. 223), “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionado à reflexão”. Ou seja, a crise só é lesiva ou fatal quando não percebemos, em seu movimento de negação do presente, as marcas e as insígnias que revelam “o novo” que ela mesma traz em seu bojo. Toda crise é, portanto, portadora de novidades e sempre apresenta uma oportunidade histórica. Enrijecermos, apegarmo-nos em demasia ao que “funcionava” ou ao que foi bom é tentar conservar o passado e ver-nos diante de uma situação impossível de ser vencida. É ficarmos diante da nostalgia paralisante dos velhos equilíbrios do passado.

Concluimos que tanto os sentimentos nostálgicos em relação ao passado da instituição escolar e da sociedade como um todo como o olhar idílico em direção ao futuro, que sabemos sempre ser carregado de incertezas e de um alto grau de imprevisibilidade, são empecilhos ao necessário processo de reflexão e “construção de novos saberes” ou ressignificação de saberes que a realidade requer. Nesse prisma, as dificuldades enfrentadas, no dia a dia na sala de aula, constituem-se em um desafio de caráter educativo, que sugere um perene repensar da prática pedagógica do professor, do projeto político-pedagógico das instituições escolares e dos currículos, das práticas dos cursos de formação de professores e, mais amplamente, das políticas que regem a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Entretanto é preciso diferenciar a “moda” daquilo que realmente é novo. Enquanto este último está alicerçado em mudanças estruturais da sociedade e que, legitimamente, reivindica novas formas de ação, por exemplo, novos padrões de relacionamento entre o professor e o aluno, a primeira, superficial e oportunista, pode descaracterizar o processo educativo. Não se trata, conclusivamente, de abandonar práticas apenas por serem velhas ou antigas. Em suma, estamos falando de um processo de formação inicial e continuada que, considera o caráter inacabado do ser humano, como tão bem advoga Freire (2000). É necessário que seja compreendido como um trabalho de reflexividade crítica e profissional e não simplesmente um mero acúmulo de cursos e palestras (CANDAUI, 1999a). Como muito bem disseram futuros professores em um relatório de estágio: “De acordo com a nossa percepção de estagiários, parece que todos os professores estão conscientes da necessidade de uma mudança radical no estilo de suas aulas. Eis um fato. Mas como executar essa mudança? Eis a questão”.

As pesquisas que focalizam o *saber docente* e sua relação com o desenvolvimento da profissionalidade do professor e sua profissionalização – *locus* paradigmático desta pesquisa – alinham-se na busca de elementos que possam contribuir no equacionamento da problemática aqui esboçada. Distanciando-se de posturas que concedem à profissão docente um *status* “quase religioso”, uma missão sacerdotal ou própria de indivíduos agraciados por “dons” ou “talentos” e, também, negando que o trabalho do professor possa ser guiado com segurança por meio da prescrição de conhecimentos produzidos pela ciência, essas pesquisas procuram, ao investigar a sua prática profissional, compreendê-la mais profundamente e, ao mesmo tempo, identificar e descrever os saberes aí mobilizados e produzidos (GAUTHIER *et al.* 1998). Elas objetivam, assim, contribuir para a formalização desses saberes e cooperar com processos de desenvolvimento profissional dos professores de Geografia ou de qualquer outra disciplina.

A ideia propulsora dessas teorias é que a autonomia profissional do professor, a qual poderia lhe assegurar maior protagonismo no desenvolvimento de suas aulas, supõe que o mesmo desenvolva, reflexiva e criticamente, uma crescente consciência sobre *sua prática* e as *práticas institucionais e sociais* que a condicionam. Destaque-se, aí, o decurso de formalização dos saberes que emergem de sua própria prática pedagógica. Nesse contexto, uma prática educativa emancipatória se daria pelo domínio de um conjunto de saberes/conhecimentos que permita, em uma situação complexa como é a sala aula, fundamentar os processos de decisão vinculados ao exercício profissional (THERRIEN, 2002). Destarte, esse processo se daria pela articulação dialética entre o conhecimento teórico,

produzido pela reflexão acadêmica e consagrado socialmente, e o *saber prático* do professor, gerado no contexto da sala de aula, seja no intercâmbio entre pares, seja na colaboração com os pesquisadores da academia. Como afirma Gauthier *et al.* (1998) quando defende a importância da realização de pesquisas sobre o saber da ação pedagógica, “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber [o saber que emerge da prática profissional dos professores] não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (p. 34).

Com efeito, ao investigar os saberes emergentes/mobilizados da/na prática pedagógica de professores de Geografia que subsidiam o processo de construção de sua profissionalidade, tencionamos, considerando a especificidade desta disciplina no currículo escolar, contribuir com o refinamento da formação inicial e continuada desses professores. As suas dificuldades, as necessidades formativas que o contato com a prática revela e solicita são objeto de análise. Todavia, para além de identificar falhas ou insuficiências dos professores para criticá-los pelo que eles não são ou deveriam ser, o objetivo maior é “[...] conhecer o que eles são, o que fazem e sabem” (MONTEIRO, 2002b, p. 139).

Não é nosso intuito, vale insistir, compor um “manual técnico para se ensinar Geografia”, esvaziando a atividade docente de seus ideais humanistas e éticos (FREIRE, 2000; PONTUSCHKA, 1996). Como afirma Pontuschka (1996, p. 58), “o educador tem um papel político e social em cada uma das temporalidades históricas e deve buscar no contexto atual da sociedade brasileira como desenvolver a sua prática pedagógica em uma direção comprometida com as gerações atuais”. Em suma, nosso intento é compreender mais profundamente os processos de apropriação, construção, mobilização e desenvolvimento dos saberes de base da profissionalidade do professor de Geografia e, sem que sejam receituários, contribuir para o estabelecimento de fundamentos à sua ação.

Pretendemos, enfim, em sentido amplo, ajudar na construção de uma educação escolar que assegure às crianças e aos jovens que frequentam essa instituição alcançarem sucesso em suas atividades e, conseqüentemente, fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo. Se for verdade que não se pode mais afirmar que a educação “abre portas” ou promove a ascensão social, devemos acrescentar, “[...] como regra, que sua falta sim, pode fechá-las, especialmente para aqueles que não possuem outros recursos para abri-las” (ENQUITA, 1998, p. 20). Extrapolando, portanto, os “limites” das preocupações da Geografia escolar, nosso interesse é contribuir para a melhoria efetiva da escola pública e privada no cumprimento de suas funções no presente momento histórico.

Embora esta pesquisa focalize aspectos mais diretamente ligados ao dia a dia da sala de aula, acreditamos que, sem um olhar atento às questões sociais maiores que perpassam o trabalho escolar e o condicionam, é impossível compreender os problemas vividos pelo professor de Geografia na escola básica ou de qualquer outra disciplina. De “nosso casulo”, dificilmente conseguiremos compreender as inúmeras questões que influenciam a prática e o trabalho do professor em sala de aula e os condicionantes do desenvolvimento de sua profissionalidade³.

Partimos do pressuposto de que as questões postas ao ensino-aprendizagem de Geografia e, particularmente, à formação do professor desta disciplina, no presente momento histórico, estão diretamente relacionadas a projetos individuais e coletivos, nos quais, entre outras concepções/ações, estejam contempladas:

- O reconhecimento do trabalho docente como *locus* de mobilização, produção e transformação de saberes profissionais;
- A compreensão de que a conquista da profissionalidade docente se faz com o aprofundamento, individual e coletivo, da consciência sobre a natureza e o sentido do ato de ensinar nos diferentes momentos históricos e o domínio/formalização crescente dos saberes relacionados à sua realização;
- O entendimento da originalidade da cultura escolar e dos saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados;
- A clareza quanto ao *lugar*, propósitos e objetivos da Geografia no currículo escolar em sua interdependência com os demais campos disciplinares e os saberes a eles relacionados;
- Que os saberes de base da profissionalidade do professor de Geografia se constroem pelo domínio crescente dos processos de *transformação* do conhecimento geográfico e disciplinas afins em *conhecimento a ser ensinado*.
- A centralidade da matriz epistemológica da disciplina de Geografia nos processos de construção dos saberes vinculados ao exercício da profissionalidade docente nessa área;
- A necessidade da formulação de políticas públicas, as quais, no interior de projetos sociais mais amplos, possibilitem o desenvolvimento da

³ Como defende Sacristán (1995, p. 68), “[...] é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores” (Grifo do autor).

profissionalidade docente, da valorização social e econômica da profissão; que a prática do professor está condicionada por práticas sociais aninhadas, ou seja, só pode ser bem compreendida quando analisamos seus condicionantes;

- A consciência da natureza social do trabalho docente e dos saberes que estão em sua base;
- A exigência ética no desenvolvimento da profissionalidade e da concretização da profissionalização docente.

Considerando esses pressupostos e procurando alcançar os objetivos já elencados, nossa investigação pautou-se em fundamentos teóricos que pudessem subsidiar a discussão do tema e em informações coletadas em pesquisa de campo, analisamos a prática pedagógica de cinco professores experientes e especialistas em Geografia que atuam na Educação Básica no município de Maringá, Paraná. Mais detalhadamente, combinamos a observação *in loco* das práticas por eles encaminhadas em sala de aula com a realização de entrevistas semi-estruturadas, nas quais puderam explicar/explicitar suas práticas e teorias implícitas.

A sistematização de todas as informações obtidas está estruturada em seis seções distintas, mas combinadas e interligadas. Nesta primeira seção, apresentamos as inquietações profissionais vividas e desencadeadoras da investigação, as perguntas-mestras que nos guiam, os objetivos que pretendemos alcançar e alguns de nossos pressupostos orientadores.

Na segunda seção, apresentamos o contexto teórico/político em que está inscrita esta pesquisa – os saberes docentes/profissionalização dos professores –, tencionando situar sua emergência e analisando seus impactos na pesquisa educacional. Encaminhamos discussão a respeito dos significados atribuídos à profissionalização e, em particular, à profissionalidade docente em sua inter-relação com as pesquisas que visam explicitar os conhecimentos/saberes necessários à docência em nosso tempo. No bojo das “mudanças sociais aceleradas da atualidade” e da “crise educacional” a ela subjacente, discutimos o sentido de ser professor e do ato de ensinar. Por fim, apresentamos algumas contribuições teóricas ou categorizações de saberes docentes que estão na base desta investigação e com as quais “dialogamos”.

Na terceira seção, tendo em vista os objetivos e intencionalidades do ensino de Geografia – *educação geográfica* –, problematizamos os modelos de formação que, historicamente, têm marcado a profissionalidade do professor de Geografia no Brasil, com ênfase nos saberes considerados fundamentais para sua atuação profissional. Destacamos a

relação entre a ciência de referência e a Geografia escolar, situando esta última como uma criação original da escola e dos professores, mas não independente da primeira. Apresentamos, por fim, aspectos vislumbrados pelas teorias do saber docente e, particularmente, dos desdobramentos do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, categoria de conhecimento docente, formulada Shulman (2005a; 2005b).

Na quarta seção, descrevemos os pressupostos e procedimentos metodológicos de coleta e de análise de dados selecionados e utilizados na pesquisa de campo que realizamos com cinco professores de Geografia que atuam na Educação Básica no município de Maringá, Paraná. Explicitamos os critérios de seleção desses professores e, por meio de breve biografia – na qual enfatizamos sua opção pela profissão e como professores de Geografia –, nós os apresentamos aos leitores.

Na quinta seção, relatamos, por meio de categorias de análise, os resultados da análise das entrevistas e das observações de sala de aula dos professores participantes da pesquisa. Na primeira, enfatizamos as fontes e momentos/territórios privilegiados da apropriação, produção e desenvolvimento dos saberes constitutivos da profissionalidade docente em Geografia e, na segunda, destacando suas especificidades, analisamos a mobilização, produção e o desenvolvimento de saberes pedagógicos geográficos na sala de aula.

Na sexta e última seção, nas conclusões, procuramos evidenciar, de acordo com os objetivos formulados, as contribuições que esta investigação pode oferecer ao campo de pesquisas que focalizam os *saberes docentes* e, particularmente, para os processos formativos e o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia.

Ao entregar os resultados desta pesquisa aos leitores, desejamos que possam fornecer subsídios para que estudantes das licenciaturas, professores, pesquisadores e formadores de professores compreendam mais profundamente a singularidade e a importância do trabalho docente em qualquer área, particularmente em Geografia, e que possam, em sua respectiva área de atuação profissional, realizá-lo com desenvoltura e autonomia. Esperamos que seja, enfim, um instrumento que possa dar maior visibilidade à complexidade da atividade docente, promover seu reconhecimento e valorização na sociedade atual.

2 SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Esta seção está subdividida em duas subseções. Como já adiantamos na introdução deste trabalho, na primeira, apresentamos o conceito de *saberes docentes*, seu contexto de emergência, as características e os objetivos desse campo de pesquisa. Na segunda, situando o advento das teorias do *saber docente* no interior do movimento pela *profissionalização dos professores*, dialogamos com elas e analisamos, à luz das profundas transformações sociais da atualidade e da crise educacional a ela subjacentes, seus impactos nas pesquisas que abordam o processo educativo e a formação de professores.

2.1 SABERES DOCENTES

O advento dos estudos sobre os “saberes da docência” marca a “descoberta” da prática cotidiana do professor no contexto escolar como *lócus* privilegiado da produção e mobilização de saberes profissionais. Negando o papel tradicional de simples reprodutor de conhecimentos produzidos por peritos ou especialistas, o professor passa a ser (re)valorizado como protagonista do trabalho escolar. Adquire, portanto, potencial centralidade no desenvolvimento do currículo e na implementação das políticas educativas. A relação tradicional entre a universidade – lugar da produção da teoria e do conhecimento – e a escola básica – lugar de reprodução e/ou aplicação de teorias e conhecimentos – é fortemente criticada e se busca, nesta perspectiva, uma aproximação colaborativa entre as duas instituições. No sentido de captar a especificidade do saber profissional dos professores, uma das funções da pesquisa educacional é “cartografar⁴” a atividade docente em seu contexto de trabalho buscando, pelo reconhecimento da complexidade de sua tarefa, descrever e compreender, detalhada e atentamente, suas práticas, suas habilidades, seus encaminhamentos didáticos e pedagógicos. O que se pretende é a confecção de “mapas” que possam auxiliar o professor a trilhar seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional. Ou seja,

⁴ Vale lembrar que não se trata, como a expressão poderia insinuar, de tentar subdividir ou decompor, cartesianamente, o trabalho docente em partes cada vez menores para identificar, na lógica da soma das partes, um modelo de docência eficiente.

“descobrir” mediante exame minucioso das práticas e estratégias desenvolvidas pelos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem, o *seu conhecimento*, visto que o professor mobiliza, produz e transforma, continuamente, saberes profissionais.

As pesquisas conduzidas pelos pesquisadores vinculados a essa perspectiva têm possibilitado um entendimento mais profundo da peculiaridade do conhecimento profissional do professor e, ainda, a constituição de categorias conceituais (a formalização de saberes ou constituição de um rol de saberes) que objetivam informar e orientar a prática pedagógica dos professores. Por sua natureza e definição, não se defende que a composição desse rol de saberes seja suficiente para conduzir, com segurança, a prática do professor, já que, tendo como pressuposto o seu caráter social, considera-se que sua prática profissional não pode ser totalmente guiada por saberes formalizados *a priori* (TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 2005a; 2005b). Todavia a formalização desses saberes podem, mesmo assim, ajudar consideravelmente o agir dos professores. Isto exige, destarte, um constante cotejamento entre as experiências práticas e as reflexões teóricas que elas podem proporcionar.

Investe-se, nesse sentido, na possibilidade de as pesquisas sobre os *saberes docentes* contribuírem para um maior entendimento da prática pedagógica dos professores e colaborar com os esforços de pavimentar os caminhos sinuosos que, de maneira geral, são trilhados pelos docentes em seu processo de formação e em seu exercício profissional na atualidade. Antes, porém, de aprofundarmos o entendimento desse conceito, são necessárias algumas explicações e explicitações.

A polissemia que envolve o conceito de “saber” ou “saberes”, em geral e, particularmente, no campo da pesquisa educacional, é um fato já notado por diversos pesquisadores. Ou seja, trata-se de uma expressão que, conforme perspectivas teóricas, campos disciplinares, contextos históricos, pontos de vista, etc., comporta uma multiplicidade muito grande de significados. Como assinala Azzi (1999, p. 44), “ao considerar o professor como alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho, como alguém que constrói um saber, colocamo-nos diante da diferença entre o saber e o conhecimento”.

Entendemos que fazer a opção por determinados conceitos, termos ou palavras e não por outros é como abrir e fechar janelas. É por ela ou por elas que o pesquisador se propõe a observar e estudar uma determinada problemática. Ela informa, portanto, a perspectiva de análise, a opção teórica do pesquisador. É, pois, fundamental que o autor informe ao leitor de qual janela (perspectiva) observa, descreve e analisa o fenômeno estudado para, na medida do possível, evitar confusão ou mal-entendido. Assim, explicar o

significado que, aqui, atribuímos ao “saber” ou “saberes” e, mais especificamente, ao saber dos professores parece constituir um pré-requisito importante para esta pesquisa. Faz-se necessária a tentativa de esclarecer as relações entre “saber” e “conhecimento”. Conhecimento e saber são termos intercambiáveis? Que tipo de saberes/conhecimentos os professores mobilizam e produzem em seu trabalho?

Para Vieira Pinto (1979), o saber representa uma etapa do processo gnosiológico que precede a fase final do desenvolvimento do conhecimento científico. Nessa etapa, afirma o autor,

[...] apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase em que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda *como* chegou a saber. Por este último aspecto é que se distingue da fase final, aquela que será propriamente a da ciência. Por enquanto, o saber é autoconsciente, mas não conseguiu tornar-se *metódico* na sua atividade expansiva, e por isso não configura ainda ciência, no sentido pleno do termo, mas aparece apenas como o seu estágio vestibular⁵ (p. 28, grifos do autor).

Muito próxima da concepção filosófica de Vieira Pinto, Gorz (2005, p. 32, grifos nossos), tencionando diferenciar saber de conhecimento, explica que “[...] o saber é, antes de tudo, *uma capacidade prática*, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis⁶”.

Os professores, em seu contexto de trabalho, lidam com saberes e conhecimentos, o que, em um jogo dialético e complexo, torna extremamente delicada uma diferenciação rígida desses termos. Com efeito, não é difícil compreender a posição parcimoniosa dos autores que trabalham com esse tema. Fiorentini; Souza Jr. e Alves de Melo (2003), partindo da constatação de que os textos em educação normalmente usam os termos “conhecimento” e

⁵ Para o autor, “[...] em toda sociedade, o momento do saber precede logicamente o do conhecimento científico, mas se entrelaça também com ele, de modo que mesmo nas condições sociais cultas atuais os dois se interpenetram, embora pelas suas características se distingam, como duas etapas do processo gnosiológico. No nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender a necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização *metódica* [...]. Contenta-se com essa obra da imaginação, que muitas vezes alcança o nível da genialidade, mas excepcionalmente a solidez lógica, somente obtida pela reflexão metódica. Nesta fase, o conhecimento se mantém no estágio empírico, possui apenas eficácia casual, impossível em construir explicações quase sempre indemonstráveis ou não suscetíveis de comprovação, quando se trata de questões concernentes aos fatos do mundo material, e permanece na dependência da observação consuetudinária (VIEIRA PINTO, 1979, p. 28-29, grifo do autor)

⁶ Considera o mesmo autor: “A maior parte dos saberes corporais escapa à possibilidade de uma formalização. Eles não são ensinados; aprendem-se-os pela prática, pelo costume, ou seja, quando alguém se exercita fazendo aquilo que se trata de aprender a fazer. Sua transmissão consiste em apelar à capacidade do sujeito se produzir a si próprio. Isso vale tanto para os esportes quanto para as habilidades manuais e as artes. O saber é aprendido quando a pessoa o assimilou ao ponto de esquecer que teve de aprendê-lo” (2005, p. 32).

“saber” sem distinção de significado⁷ e que mesmo alguns filósofos não possuem uma posição muito clara a respeito, preferem não assumir uma diferenciação muito rígida. Para estes autores, o

[...] “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras *formas de saber e fazer relativos à prática* não possuindo normas rígidas formais de validação (p. 312, grifos dos autores).

Para Sacristán (2000), embora a literatura educacional faça constantemente referências a conceitos extraídos da filosofia, como é o caso de *conhecimento do professor*, este não corresponde, em sentido mais restrito, a uma concepção filosófica. Para o autor, o *conhecimento profissional do professor* está relacionado “[...] a concepções globais, preferências pessoais, conjuntos complexos de argumentações não de todo coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem” (p. 181).

Baseado nas reflexões desse autor, Pacheco (1995) observa: “[...] o que os professores, na prática, pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que é o resultado de um processo aquisitivo e, por outro, a um conhecimento que tem mais o sentido de um discurso sobre uma prática ou um modo de ação”. E conclui: “É nesta última acepção que se fala do *conhecimento do professor* como concepções epistemológicas” (p. 10, grifos nossos).

Assim, quando nos referimos ao *conhecimento* do professor entendemo-lo como um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de *sabedoria*⁸, reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas dilemas, etc. Trata-se, portanto, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente. É, cumulativamente, um conhecimento objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao “senso comum”, às opiniões, ao pragmatismo da acção,

⁷ Para Perrenoud (2001), por exemplo, saber e conhecimento são termos intercambiáveis e adverte seus leitores que os utiliza indiferentemente. Embora aceite a pertinência de possíveis distinções, afirma o autor, “[...] não me parece útil contrapor saberes e conhecimentos como duas categorias de representação claramente distintas” (p. 19).

⁸ Aristóteles, de acordo com o autor, aplica o termo “sabedoria” ao campo das artes, sobretudo àquelas que alcançam a mais acrisolada mestria na sua arte, tal como Fídias na escultura. A sabedoria é ciência, entendimento intuitivo do que é, por natureza, o mais precioso.

enfim, às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 16)

Defendemos, aqui, a pertinência dessa concepção. O *conhecimento do professor* ou “saber docente” é aquele adquirido pela reflexão na e sobre a experiência profissional e pessoal e compõe, em jogo dialético, com conhecimentos formalizados cientificamente – seja no campo da ciência de referência, seja no campo das ciências da educação – e adquiridos em outros âmbitos, o “conhecimento profissional do professor”.

Entendemos, portanto, que o conhecimento profissional do professor é composto de conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministra, como também por aqueles *conhecimentos* elaborados, individualmente ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas. O professor, observado nesta perspectiva, não pode ser considerado um cientista, todavia o papel simplista de técnico, mero executor e consumidor do conhecimento gerado pela investigação científica é passível de ser superado. Em suma, como veremos mais detalhadamente a seguir, o aspecto inovador desta perspectiva é fornecer elementos concretos para elevar o estatuto dos saberes produzidos pelos professores em sua experiência, sem, contudo, restringir o conhecimento profissional dos professores a esse tipo de saber ou *conhecimento*.

2.1.1 A constituição dos *saberes da docência* como campo de pesquisa: emergência, conceitos e propósitos

De acordo com Lüdke (2001), foram Tardif, Lessard e Lahaye que, 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 pesquisas no Brasil. Estamos, sem dúvida, diante de um tema de expressão internacional e sobre o qual se pode observar um crescente interesse (SHULMAN, 2005a; 2005b; NÓVOA, 1992; 1995a; 2000; TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al.*, 1998; GARCIA, 1992; PIMENTA, 1999; GERALDI; FIORENTINI; MONTEIRO, 2002; 2003;

BORGES; TARDIF, 2001; BORGES, 2004; PACHECO, 1995; MONTERO, 2005; TARDIF; LESSARD, 2008).

Na esteira do movimento de profissionalização do ensino⁹, a preocupação com os saberes da docência, questão considerada fundamental para concretização deste projeto, alcançou prestígio e multiplicaram-se, consideravelmente, as pesquisas. Como afirmam Borges e Tardif (2001) na apresentação da revista *Educação & Sociedade* n. 74, dedicada aos saberes dos docentes e sua formação, “[...] todos os anos, milhares e milhares de livros e de artigos são publicados sobre esse tema em quase todos os lugares do mundo” (p. 11). Os mesmos autores acrescentam que, muito explorado no campo da Didática e dos Currículos, as pesquisas sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade interessante de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. Para Nóvoa (1998, p. 31):

Os estudos produzidos pelos autores que trabalham nesta tradição intelectual sublinham a importância de investir a pessoa do professor e de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, fazendo com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. Os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos.

O exame da literatura nacional e internacional sobre o tema conduz, frequente e retrospectivamente, ao conceito de “profissional reflexivo”, cuja matriz teórica pode ser encontrada na obra de Donald Schön (1992). A “prática profissional reflexiva”, desenvolvida por esse autor e aplicada ao trabalho do professor, é uma referência basal na constituição e no desenvolvimento dessa concepção de pesquisa que, como já foi citado, busca uma nova compreensão da atividade docente.

Trata-se, como aponta Garcia (1992), de um conceito extremamente utilizado nas pesquisas preocupadas com as novas tendências da formação de professores. “A

⁹ O movimento de profissionalização do ensino – ou o movimento de profissionalização da atividade laboral que os professores realizam nas suas aulas no âmbito institucionalizado da escola – conduziu, nos anos 1990 (na América do Norte, Europa e América Latina), a importantes reformas na formação de professores e inclusive no Brasil. Em nosso país, segundo Laranjeira *et al.* (1999), as reformas colocaram em evidência a questão dos saberes e das competências nos processos formativos dos professores. Nelas, o professor é encarado como um profissional crítico reflexivo, estando no centro sua atuação profissional. Quando, neste estudo, falamos de ensino, estamos nos referindo à atividade profissional que professores e professoras realizam nas suas aulas no âmbito institucionalizado da escola.

popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador” (p. 59). Como explicar tamanha repercussão nos meios educacionais? Na opinião de Garcia (1992, p. 60),

Este autor propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade. A importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois, trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Lüdke (2001), ao fazer referência a D. Berthaux, considera que a grande contribuição de Schön foi trazer à tona o “conceito subterrâneo¹⁰ [o *reflective practitioner*]”. À margem dos limites em relação ao alcance desse conceito e das muitas críticas que podem ser feitas às ideias e aos contextos em que esse autor¹¹ as elaborou, “[...] pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador” (LÜDKE, 2001, p. 81). Os trabalhos de Schön e, de maneira especial, os conceitos de “conhecimento na ação” e de “prático pensador” potencializaram o desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino. Ou seja, trata-se de uma das vertentes pela qual desembocaram os estudos a respeito dos saberes docentes.

Dos desdobramentos e análises críticas das ideias desenvolvidas por Schön e outros autores mais intimamente ligados às questões educacionais, vieram à luz pesquisas e estudos que atribuem ao professor um “novo papel” no interior do processo educativo, mais central e no qual ele é produtor de saberes profissionais. Privilegia-se uma situação em que o professor, liberto das amarras da racionalidade técnica e das tutorias profissionais a que historicamente esteve submetido (NÓVOA, 1995a), assumia uma posição “destacada” no cenário educativo: O professor é um profissional que mobiliza e produz saberes no contexto de suas práticas. É emblemático, neste sentido, o título e o conteúdo do artigo de J. Gimeno Sacristán (1995):

¹⁰ Segundo Berthaux, afirma Lüdke (2001, p. 81): “[...] é próprio de bons sociólogos revelar e dar nome a conceitos que transitam em nível abaixo da percepção corrente, à espera de um olhar mais refinado e equipado teoricamente, para captar seu valor heurístico e lançá-lo, em proveito de seus usuários”.

¹¹ Considerando que as críticas a este conceito se refletem em grande medida no conceito de *saberes docentes*, destacaremos este problema mais adiante.

Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores, do qual extraímos o trecho a seguir:

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge com a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática (p. 78).

A superação de práticas rotineiras e não reflexivas e a tomada de consciência dos professores a respeito dos saberes revelados na prática são instrumentos importantes para uma *progressiva libertação* dos professores como grupo profissional, bastião do desenvolvimento de sua profissionalidade e de maior qualidade do ensino. O que se deseja, nessa perspectiva, é favorecer a “libertação” do espírito reflexivo e criativo do professor, considerando-o protagonista e investigador de suas próprias práticas.

Como já ressaltamos, a convicção de que os professores produzem saberes no contexto de sua prática profissional é condição para romper definitivamente com paradigmas de formação baseados na *racionalidade técnica*, nos quais concepção e execução são momentos separados e hierarquizados entre si. Segundo Contreras (2002, p. 90), “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. Entretanto a pesquisa e a análise da prática cotidiana profissional dos professores têm mostrado que esse modelo de orientação tecnicista, legado do positivismo no campo das ciências sociais, não resiste ao presente momento histórico. Ou seja, o pressuposto de que a ciência pode produzir conhecimentos para guiar, com segurança, a ação profissional dos professores na consecução de sua tarefa tem-se mostrado parcial, porque ignora, entre outros aspectos, a complexidade e a singularidade dada pelo contexto de todo processo educativo. É brilhante, neste sentido, a metáfora com que Jackson¹² (2001, p. 197) caracteriza e descreve o ofício dos professores em sala de aula: estes,

¹²Philip W. Jackson, afirma Santomé (2001 p. 17) “[...] é um dos primeiros investigadores que verdadeiramente chega a prestar uma grande atenção aos comentários que realizam os professores e professoras acerca de seu próprio trabalho como profissionais e a tudo que sucede no interior das classes. Isto lhe permite advertir que o ensino é uma atividade muito mais complexa do que a maioria do professorado, assim como muitos investigadores e investigadoras, costumam a pensar.”

afirma o autor, “sabem, ou chegam a saber, que o transcurso do progresso educativo se parece mais com o vôo de uma borboleta que com a trajetória de uma bala”.

Compreendemos, dessa forma, que as teorias do *saber docente* têm como um de seus axiomas a negação categórica de a capacidade de modelos tecnocráticos orientarem a formação e a prática profissional docente. Ou como assinala Monteiro (2001), representa a tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Foram, continua a autora, “[...] os limites e as insuficiências dessa concepção [que] levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas”. Assim, “[...] no bojo desses estudos, foi criada a categoria *saber docente* que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão [...]” (p. 130, grifo da autora). Destarte, o professor deixa de ser visto como simples consumidor do conhecimento gerado pela investigação científica.

A preocupação com os saberes docentes se consubstanciou em novos modelos de pesquisa, que passaram a investigar as práticas dos professores de modo a captar os saberes a elas subjacentes e que, por sua própria natureza, não são facilmente explicitados. Na contramão das pesquisas do tipo *processo-produto*¹³, que tentam correlacionar os comportamentos do professor ao desempenho dos alunos, colocou-se em evidência os processos relacionados ao *pensamento e conhecimentos de professores*¹⁴. Era necessário, nessa perspectiva, lapidar a “experiência bruta” (GAGE, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 95) dos professores (colaborativamente com os mesmos) por meio de processos reflexivos e de pesquisa, pelos quais, metodologicamente, a finalidade é, como bem defende Goodson (2000), “dar voz aos professores”. Para Montero (2005, p. 153, grifo da autora),

O enorme desenvolvimento deste paradigma nos últimos 20 anos significou uma viragem decisiva para entrar no mundo *interno* dos professores e

¹³ O programa processo-produto, como explicam Borges e Tardif (2001, p. 63), “[...] tem por objetivo, de maneira geral, analisar os efeitos das ações dos docentes, ou das performances destes durante o ensino, sobre a aprendizagem dos alunos. Como base na análise das variáveis implicadas no processo, procurava estabelecer uma correlação entre as diferentes performances no ensino, “os processos”, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, “os produtos”. [...] O central dessa abordagem é o comportamento eficaz do professor e a eficiência do ensino, medidos por meio de testes estandardizados do rendimento dos alunos.

¹⁴ Ambas as tradições, como afirma Montero (2005, p. 154, grifos da autora), “[...] são relevantes para a obtenção de conhecimentos sobre o ensino, mas são radicalmente diferentes na sua conceptualização do papel que os professores (e a formação) desempenham nesse processo em função das estruturas de racionalidade subjacentes. Para a tradição *processo-produto*, expressiva de um enfoque de racionalidade técnica, o professor é fundamentalmente um técnico que possui meios para solucionar problemas. Para a *tradição interpretativa*, ele é um profissional reflexivo. Como profissional reflexivo, as suas decisões têm a ver não só com ele, mas também com o quê. E além disso, concernem igualmente as metas a perseguir com o seu ensino, estando as mesmas socialmente determinadas e às vezes em conflito”.

professoras mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino.

Quanto aos pressupostos e procedimentos metodológicos, as teorias sobre os saberes docentes buscaram, além de alternativas às pesquisas do tipo *processo-produto*, a superação das abordagens psicologizantes e socializantes que, segundo alguns dos autores que dão sustentação a este trabalho (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2006; SHULMAN, 2005a; 2005b), mostram-se incapazes de revelar os saberes da prática dos professores, por serem desenvolvidas em situações ideais, distantes da prática real dos professores. As pesquisas relacionadas com o saber docente preocuparam-se, diferentemente das perspectivas anteriores, em aproximar-se do “chão da sala de aula” e do cotidiano dos professores. Fortaleceram-se, novos procedimentos metodológicos e linhas de pesquisa que, tentando dar conta da complexidade das relações que se estabelecem na sala de aula, utilizam, entre outros procedimentos, a verbalização de professores experientes a respeito de seus próprios planos e de suas práticas. Na perspectiva de dar voz aos professores, valorizam-se as pesquisas baseadas em suas histórias de vida, em sua experiência pessoal e profissional, etc. (GAUTHIER *et al.*, 1998; NÓVOA 2000).

O rompimento paradigmático que se operou abriu a possibilidade de superar a pesquisa sobre conhecimentos *para o ensino*, forjados, com frequência, em circunstâncias especiais e muito distantes da prática cotidiana dos professores, para a investigação dos conhecimentos produzidos *no ensino* pelos próprios professores¹⁵. Neste ângulo de visão, a pesquisa educacional continua sua procura por conhecimentos científicos possíveis de serem socializados e postos como fundamentos à prática do professor, mas reconhece que “[...] aplicar essa base científica à efervescência da interação em sala de aula ainda é principalmente uma questão de arte” (GAGE, apud GAUTHIER *et al.*, 1998 p. 95)¹⁶.

¹⁵ É importante considerar que, como foi o modelo predominante de formação do professorado nas últimas décadas, este fincou raízes profundas na prática e na cultura formativa do profissional da educação. Dessa forma, o “rompimento” que se deseja não é tão simples como em um primeiro momento parece. Há resistências, incompreensões e perigos. É importante considerar que, embora seja alvo de críticas constantes e impróprio às necessidades do presente, esse modelo de formação continua convivendo, como assevera Santomé (1998), com os novos modelos formativos da atualidade.

¹⁶ Já Dewey, lembra Gauthier *et al.* (1998, p. 300), declarava: “Nenhuma conclusão proveniente das pesquisas científicas pode ser convertida em regra imediata da arte de educar”. Ou seja, os resultados das pesquisas podem informar o professor no exercício de sua atividade, mas esses não são aplicáveis de forma mecânica, mas sim “artisticamente”.

Certamente que, como afirma Montero (2005, p. 154) “[...] continuam a ser os investigadores os principais responsáveis pela obtenção de conhecimento; o ponto de inflexão verifica-se no diálogo com o saber dos professores”.

Vale ressaltar, sob esta perspectiva, a concepção afirmativa que se tem do ato de ensinar: o professor tem um papel primordial no desempenho dos alunos na escola¹⁷ e a qualidade do seu trabalho pode fazer a diferença. Como afirmam Juan Manuel Moreno Olmedilla e Carlos Marcelo García, na apresentação do monográfico da *Revista de Educación*, intitulado: “*La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*” (2006), dedicado a discutir o tema da profissão docente “o professorado conta”.

Conta para influir na aprendizagem dos alunos. Conta para melhorar a qualidade da educação que as escolas e institutos levam a cabo dia-a-dia. Conta em definitivo como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento. E posto que o professorado conta, necessitamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se converterem em docentes. Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial destes professores lhes assegure as competências que vão precisar ao longo de sua extensa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de qualidade que assegure o compromisso de respeitar o direito dos alunos de aprender (p. 15)

Com efeito, os desdobramentos dessa teoria permitiram vislumbrar, gradativamente, uma “nova profissionalidade docente”, uma “nova cultura profissional”, na qual se torna evidente que, como sintetiza Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Sublinhamos, mais uma vez, que, por inferência nossa, as teorias sobre o saber docente tencionam romper com o paradigma da racionalidade técnica, na qual o professor, tomado como simples executor de modelos de ação pedagógica e currículos organizados por outrem, exerce uma posição secundária na produção e definição de sua própria prática

¹⁷ Citando estudos de Ball e Goodson, 1989, e de Woods, 1991, Nóvoa (1995b, p. 15) refere-se aos anos 60 “[...] como um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram ‘esmagados’, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação”.

profissional¹⁸. Podemos asseverar, portanto, que o foco das investigações se desviaram, paulatinamente, da descrição do ensino eficaz, produzido em situações ideais ou externas ao contexto de trabalho dos professores – a investigação sobre o ensino eficaz –, para a investigação sobre o saber dos professores – a investigação do *conhecimento dos professores*. O conhecimento profissional do professor é composto de conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à disciplina que ministra e à educação, mas também por aqueles saberes elaborados pelos próprios professores que, individual ou coletivamente (seja em colaboração com seus pares, seja em colaboração com pesquisadores da academia), produzem saberes no contexto de suas práticas. Procurou-se elevar o status dos saberes produzidos pelos professores no contexto de sua prática, sem, contudo, restringir o conhecimento profissional docente a esse tipo de *saber* ou *conhecimento*.

A apropriação das teorias sobre o saber docente e sua maneira particular de ver e compreender o trabalho do professor, como já foi mencionado, não estão ocorrendo sem críticas e refutações. Qual o alcance e os limites do conceito de saberes docentes para os processos de formação e do exercício da profissionalidade docente presentes na literatura educacional? Quais as dificuldades metodológicas? Os desdobramentos das pesquisas nessa área já permitem uma análise crítica sobre os limites e as incongruências de tal perspectiva?

Até mesmo os pesquisadores que têm investido suas energias no desenvolvimento desse conceito não deixam de fazer ressalvas. Em primeiro lugar, como já tivemos a oportunidade de mencionar e muito bem observa Lüdke (2001, p. 25), é preciso ressaltar a “pluralidade de sua composição” e a “falta de consenso até sobre sua conceitualização”. Destaca-se, ainda, que, ao centralizar a prática profissional como *lócus* de produção de saberes, podemos gerar um movimento de supervalorização da prática em detrimento da teoria (SACRISTÁN, 1995; MONTEIRO, 2003). Talvez a pergunta mais contundente nesse debate deva ser sobre o papel ocupado pela teoria¹⁹ na produção dos saberes docentes (SACRISTÁN, 1995) ou que cuidados, como questiona Lelis (2001, p. 54), “[...] precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria?” (p. 54).

¹⁸ Como ilustra Nóvoa (1995a, p. 10), os professores sempre aparecem nos discursos sobre a educação e, de uma maneira ou outra, fala-se neles. Entretanto o papel que se lhes reserva neste jogo é ocupar o “lugar do morto”. Como no Bridge, explica o autor, “[...] nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros”.

¹⁹ É muito comum encontrarmos entre os professores a ideia de que a teoria na prática é diferente, ou seja, o sentimento de que a teoria é irrelevante (SACRISTÁN, 1995).

Para Lelis (2001, p. 54):

Considerando que ainda não temos uma tradição em pesquisa acumulada sobre os saberes do professor, sobre a experiência cotidiana como lugar de construção de saberes, e que vivemos em um momento de clara hegemonia do projeto neoliberal no campo da educação, algumas questões colocam-se desafiadoras: que cuidados devemos tomar para não privilegiarmos em excesso a realidade intra-escolar, micro-social, e perdermos com isso dimensões contextuais do trabalho docente no plano político social mais amplo? Como evitar o superdimensionamento do pedagógico, indiferente às diferenças sociais de gênero, classe social e etnia, tão fortes em nosso país? Como lidar com a dimensão cognitiva articulando-a à esfera das culturas com seus ritos, símbolos e mitos?

A ênfase exacerbada na competência profissional do professor em sua ação cotidiana poderia, portanto, reduzir ou eliminar a sensibilidade “política” do mesmo para lidar com as crianças e os adolescentes dos mais diversos estratos sociais (MONTEIRO, 2002a) e limitar seu mundo de ação e de reflexão à sala de aula. Uma educação eficiente é, necessariamente, uma educação justa?

Como já foi apontado, uma das ideias básicas do conceito de saber docente é a centralidade que ocupa o professor em sua prática profissional. Para Smyth (*apud* CONTRERAS, 2002, p. 137), “[...] o uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos não obedece a uma moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação das atuais reformas educacionais”. Como o ensino tomado como prática reflexiva tem ampla aceitação entre os professores, esta pode ser uma forma eficaz de, sob uma aparência de modernidade e autonomia do professor, responsabilizar os docentes pelos problemas estruturais do ensino. E acrescenta: “A imagem habitual da reflexão como uma prática individual e a demanda de que os professores devem refletir mais sobre sua prática, nos leva a supor que é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos” (p. 138). Assim, continua o mesmo autor, esse processo pode, de forma elegante, isolar os professores, desviando “[...] de forma eficaz a atenção dos problemas estruturais reais que estão profundamente incrustado nas desigualdades sociais, econômicas e políticas” (p. 138).

A incorporação desse conceito (os docentes como profissionais reflexivos) pelas políticas públicas e as reformas implementadas no Brasil, durante a década de 1990, com ênfase nas competências seriam um sinal desse processo, no qual se busca um enquadramento às políticas neoliberais que predominam da atualidade (DUARTE, 2003).

2.1.2 Entre o passado e o futuro: os professores em busca da especificidade de seu saber profissional

Uma das características próprias do conceito de profissão é a posse de um saber específico que o distinga no mundo do trabalho. Todavia, no caso do professor, é bastante complexo definir qual é o saber próprio de sua profissão, porque tal compreensão, como aponta Cunha (2000, p. 131), “[...] está condicionada pelo referencial que se tem da função docente” e outro aspecto a ser considerado é que, “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

As pesquisas que focalizam os *saberes docentes* representam, seguramente, uma das frentes em que se procuram soluções para os problemas que afetam a formação e a prática profissional dos professores no Brasil e em diversas partes do mundo. A perspectiva mais estimulante, de nosso ponto de vista pessoal, é a possibilidade de compreender mais profundamente e explicitar, no presente momento histórico, a natureza e a especificidade dos saberes profissionais do professor. Como ressalta Roldão (2007), o conhecimento profissional específico do professor, mediante o qual poderia mais facilmente ser reconhecido socialmente, se constitui no “elo mais fraco da profissão”. Crê-se, desta perspectiva, que tal empreendimento possa contribuir com o processo de construção da profissionalidade docente e seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a perspectiva que aqui defendemos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos para o ensino externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos no ensino, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto estes não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, fundamentalmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. Ou seja, a perspectiva de análise que subjaz a essa pesquisa conduz à compreensão dos *saberes docentes* como componentes nucleares de sua profissionalidade. Reafirmarmos, portanto, que o repertório de conhecimentos profissionais mobilizados pelo professor em seu trabalho é composto tanto por aqueles conhecimentos elaborados por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina

que ministra como por aqueles *conhecimentos* elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas.

Um aspecto importante das pesquisas sobre o saber docente é a consciência do caráter social desse saber e da própria profissão do professor (TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al.*, 1998; NÓVOA, 1992). Esses saberes são articulados e rearticulados continuamente nos diferentes momentos históricos. Embora procedam de diferentes fontes, são compósitos, complementares, interdependentes e encontram seu pleno significado, simultaneamente, no ambiente pedagógico, representado pela sala de aula, e, de modo mais amplo, na vida cotidiana, no curso geral do processo social e histórico. Como afirma Gauthier *et al.* (1998, p. 339), o saber docente, como qualquer saber, é “[...] o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa”. O espaço da sala de aula, lugar privilegiado da prática docente, deve ser analisado em sua articulação com os problemas sociais vividos coletivamente pelo professor, pelos alunos e pela comunidade escolar. O debate permanece, portanto, aberto.

2.2 PROFISSIONALIDADE E PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Como afirmamos no início desta seção, a constituição de um corpo de saberes próprios ou específicos do ofício de ser professor está na base dos processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente. Estes saberes são considerados como instrumentos vitais da atuação profissional dos professores.

Foram os ventos do movimento internacional pela profissionalização do ensino que conduziram os pesquisadores a investirem esforços na caracterização e formalização do conhecimento profissional do professor. Nesse sentido, propomo-nos aprofundar a compreensão e a importância que a composição/legitimação desse corpo de saberes possui em sua interface com os projetos de conquista de maior profissionalização e, mais especificamente, com os processos de construção de exercício mais eficaz da profissionalidade docente.

Desta forma, após breves considerações a respeito do conceito de profissionalização e profissionalidade assumidos neste trabalho, passaremos a caracterizar o contexto sócio-histórico-educacional em que se insere esse processo, com suas possibilidades,

ambiguidades e perigos. Em seguida, discutiremos os possíveis significados do *ser professor* e do *ofício de professor* em nosso tempo. Trata-se de uma visão prospectiva, que tem nos estimulado à busca pessoal pela compreensão de como se realiza a docência de maneira geral, e, como formador de professores de Geografia, pelo aspecto distintivo da prática do professor desta disciplina no currículo escolar. Em suma, pretendemos o favorecimento de uma docência de maior qualidade, em que estejam contemplados os desejos dos protagonistas deste processo: o professor e o aluno. Por fim, apresentaremos categorias de saber docente formuladas por Shulman (2005a; 2005b) Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2006), contribuições teóricas que estão na base desta pesquisa.

Considerando as análises de Cunha (1999); Gauthier (2006); Gauthier *et al.* (1998); Sacristán (1995); Contreras (2002), podemos afirmar que a profissionalização designa um processo que consiste, por uma parte, em formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e, por outra, em fazer que se reconheça essa experiência profissional na sociedade. Trata-se, como afirma Cunha (1999, p. 132), “[de] um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

De acordo com o entendimento de Gauthier (2006), a profissionalização remete a dois processos diferentes, mas complementares: a profissionalidade e o profissionalismo²⁰. O primeiro, que interessa mais de perto aos objetivos desta pesquisa, está mais relacionado a processos internos, que “[...] consiste em um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma profissão em uma época determinada” (GAUTHIER, 2006, p. 167). É a expressão da atuação prática, o específico de ser professor, a base para a construção da profissão. O segundo é um processo externo que, como ressalta o mesmo autor (2006, p. 168), “[...] implica de alguma maneira um trabalho que tende a favorecer o reconhecimento pela sociedade da experiência que possuem os membros de um corpo profissional”. Está relacionado, portanto, ao controle ocupacional e à elevação do status social da profissão²¹.

Para os fins deste trabalho, seguimos a definição proposta por Sacristán (1995, p. 65), que entende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores

²⁰ As considerações de Gauthier estão baseadas nas pesquisas de Bourdoncle, 1991, e Lang, 1999.

²¹ Esse processo, que mereceria uma análise mais detalhada, comporta perigos que, do ponto de vista ético desta pesquisa, podem produzir situações em que a defesa dos interesses profissionais se coloca acima dos interesses sociais (CONTRERAS, 2002).

que constituem a especificidade de ser professor”. Por ser um processo, está vinculado ao “aumento do domínio profissional de uma atividade” e visa, “ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados” (BOURDONCLE, *apud* GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 61).

É fundamental para os interesses desta pesquisa reter a imagem de profissionalidade docente como aquilo que é *específico do professor* e, ao mesmo tempo, a ideia de *qualificação* para o desenvolvimento mais consciente e autônomo da profissão. A boa prática profissional docente seria, nesta perspectiva, o resultado de um investimento individual e coletivo mais consciente e contínuo de integração/produção de saberes profissionais. Os saberes se constituiriam na “matéria viva” que dinamiza e põe em movimento a profissão²².

O saber profissional compõe, portanto, um aspecto essencial do conteúdo da profissionalidade docente e pode tornar mais eficaz a ação educativa do professor. Torna-se evidente a importância da subjetividade do professor no desenvolvimento de seu trabalho e uma abertura, sempre necessária, ao movimento histórico. Como afirma Sacristán (1995, p. 65): “O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar: em suma, tem que ser contextualizado”.

Ressaltamos que, embora o saber do professor carregue as marcas de sua subjetividade, estamos diante de um saber que é social, ou seja, que está enraizado na cultura de uma instituição – a escola – e, mais amplamente, no interior de uma determinada sociedade. A profissionalidade de qualquer grupo profissional está inextricavelmente, conectada aos desafios, possibilidades e limites impostos pelo desenvolvimento histórico e social, ou seja, só encontra concretude histórica e social no interior de um determinado tempo. Por isso, é importante sublinhar que, como revela a análise histórica da atividade docente, os processos de profissionalização e de conquista de maior profissionalidade não são lineares nem unívocos. O risco de recuos para situações de proletarização e de funcionarização reforçadas está sempre presente (ROLDÃO, 2007; APPLE, 1997; SACRISTÁN, 1995).

O exercício da profissionalidade docente é marcado pela contingência e pela imprevisibilidade. Em uma palavra: é circunstancial. Tal fato torna a prática profissional docente extremamente sensível às mudanças sociais. Como afirma exemplarmente Sacristán (1999, p. 65):

²² Para Roldão (2007), o conhecimento profissional específico do professor, mediante o qual poderia mais facilmente ser reconhecido socialmente, constitui-se no “elo mais fraco da profissão”.

Referimo-nos ao entendimento deste [o ensino] como uma atividade “dilemática”, no sentido em que obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas. É todo um universo de interrogações entre as quais devemos escolher, pouco tranquilizador para mentes que procurem ordem, regularidade e que gostariam de contar com um apoio firme ao qual amparar-se.

Os diferentes contextos e os diferentes momentos históricos exigem, sob pena de interrupção da relação pedagógica, adequação constante no conteúdo dessa profissionalidade. Desse modo, a reflexão sobre as mudanças sociais aceleradas da atualidade e seus impactos no campo educativo é fundamental para o exercício da profissionalidade docente, visto que condiciona, não resta dúvida, o *corpus* de saberes que constitui o núcleo da profissão. Conclusivamente, a prática docente não pode ser guiada por uma racionalidade perfeita, tal qual pretendia o cientificismo positivista moderno.

2.2.1 Educar em tempos incertos²³: Os desafios da docência em uma sociedade complexa e em constante transformação

Postula Milton Santos (2004, p. 177) que “as épocas se distinguem pelas formas de fazer, isto é, pelas técnicas. Os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução”. O atual momento histórico é descrito pelo autor como “meio técnico-científico-informacional”.

Quanto ao meio técnico-científico-informacional é o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção (p. 239).

Trata-se de um período que se caracteriza por fluxos constantes de pessoas, mas, particularmente e mais livremente, de mercadorias, capitais e informações pelo espaço geográfico mundial a uma velocidade estonteante e sem precedentes na história humana.

²³ Título tomado da obra de Mariano F. Enguita, *Educar em tempos incertos* (2004).

Baseado na utilização intensa da ciência, vivemos em um tempo de aceleração, marcado pela ruptura de equilíbrios preexistentes e pela imposição, da parte dos agentes hegemônicos, de novos equilíbrios cada vez mais fugazes. Nestes tempos acelerados, afirma Santos (2004, p. 18) “[...] o tropel dos eventos desmente verdades estabelecidas e desmancha o saber”²⁴. O mesmo autor prossegue afirmando que

Uma das características do mundo atual é a exigência de fluidez para a circulação de idéias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando aos atores hegemônicos. A fluidez contemporânea é baseada nas redes técnicas, que são um dos suportes da competitividade. Daí a busca voraz de ainda mais fluidez, levando à procura de novas técnicas ainda mais eficazes. A fluidez é, ao mesmo tempo, uma causa, uma condição e um resultado. (p. 274)

O tempo de aceleração, brevemente descrito e que alguns autores caracterizam como pós-moderno, produz impactos importantes no campo educacional. De fato, o mundo educacional é muito sensível às mudanças sociais e, talvez, o primeiro setor a sentir impactos. Vale lembrar que, pela natureza dos conteúdos estudados pela Geografia – relativos ao espaço geográfico – esta é afetada mais diretamente. Em suma, a complexidade da realidade atual exige dos atores envolvidos com o processo educativo, e do mesmo modo de toda a sociedade, um esforço de reflexão contínuo para adquirir novas compreensões e novas maneiras de agir, sem possuir, contudo, certezas que possam guiá-los com segurança.

Neste contexto, parece haver consenso entre os pesquisadores da área educacional que, ante as mudanças sociais aceleradas da atualidade, a atividade docente tem se complexificado. As “velhas fórmulas ou modelos” já não conseguem garantir sucesso aos professores em seu trabalho diário e uma profunda angústia ou mal-estar generalizado – em que estão incluídas as condições reais em que se exerce o trabalho do professor – toma conta da profissão docente em diversos países do mundo, entre eles no Brasil (ESTEVE, 1995; 1999; NÓVOA, 1995a; ZEICHENER, 1993; CUNHA, 1999; FRANCHI, 1995; MONTERO, 2005; ENGUITA, 1998; 2004; COSTA, 1995; HARGREAVES, 1994). Observamos, no interior da crise social e educacional que a todos assola, que a instituição escolar é seriamente questionada em sua eficácia e no cumprimento de suas funções. Evidentemente, o professor, seu principal representante, também. Diante das inúmeras questões que são colocadas, a

²⁴ Segundo o mesmo autor e em resposta a essa afirmação, é preciso acrescentar que “[...] a moda avassaladora das citações frescas não pode eliminar os debates inspirados em idéias filosóficas cuja lição não é circunstancial” (p. 18).

profissão docente, sobrecarregada e desestabilizada pelos inúmeros desafios da atualidade, é posta em xeque (CUNHA, 1999). Sem a existência de consensos sociais a respeito dos objetivos e dos valores que se deseja por meio da escola comunicar – que sabemos sempre ser provisórios –, a profissão docente é seriamente atingida.

A constatação de que a sociedade se transforma e que este fato afeta diretamente o processo educativo não é nenhuma novidade. Entretanto, como afirma Enguita (1998, p. 22), “[...] a aceleração e a intensificação da mudança social fizeram detonar, em algum momento, uma nova situação: desataram uma mudança na mudança”. Ou seja, percebemos que as mudanças se sucedem mais rapidamente, de forma generalizada e intensa: são mudanças “intraeracionais” (ENGUIA, 2004).

Podemos afirmar que, durante muito tempo, a atitude dos professores diante de seus alunos era presumível. Suas atribuições e o campo próprio de sua atuação, enfim, suas tarefas eram, socialmente, muito mais definidas e sustentadas. No entanto, na atualidade, parece ser fato que há uma complexificação em torno do consenso social sobre educação e um aumento das exigências em relação ao trabalho do professor. Como ressalta Esteve (1995, p. 100), “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”. Para muito além da clássica tarefa de ensinar os conteúdos específicos da disciplina que ministra, afirma o mesmo autor,

[...] pede-se ao professor em nossos dias que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (p. 100)

Outro fato incontestável que vem se aprofundando ao longo das últimas décadas, particularmente no Brasil e especialmente no âmbito da escola pública, é a degradação das condições de trabalho do professor. Denominado por alguns autores de “precarização do trabalho docente” ou “proletarização do professor”, esse processo pode ser traduzido, de maneira sintética, pela desqualificação do saber docente, aumento do controle externo da profissão e pelo pagamento de baixíssimos salários (ENGUIA, 1998; 2004; COSTA, 1995; FRANCHI, 1995; ALMEIDA, 1999).

Os teóricos adeptos da ideia da proletarização dos professores²⁵, explica Almeida (1999, p. 30)

[...] apoiam-se na tese de que eles [os professores] desempenham um trabalho assalariado que vem sofrendo modificações em sua própria composição interna (aumento quantitativo, funcionarização, femininização, etc.) e também na forma de execução e controle do trabalho (JÁEN, 1991: 75), o que estaria encaminhando os professores para uma identificação com as condições que cercam o trabalho operário.

Nota-se, aí, um desajuste brutal: de um lado, multiplicam-se as tarefas e a demanda por seus serviços em um contexto social cada vez mais complexo e, de outro, baseada na racionalidade técnica, oferece-se uma formação fragmentada e insuficiente que, desqualificando o trabalho do professor, expropria-o de seu próprio saber. É importante notar um fenômeno no qual *intensificação* e *indefinição* do trabalho docente compõem duas faces da mesma moeda (MONTERO, 2005; HARGREAVES, 1994). Como bem afirma Nóvoa (1998, p. 34), “[...] pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada”.

Essa realidade é sentida cada vez mais cedo pelos futuros profissionais do ensino. Por meio do exame da literatura especializada, podemos constatar que a desmotivação profissional, o desencanto e o abandono do magistério, “o choque com a realidade” são questões que têm merecido a atenção de pesquisadores como Lapo e Bueno (2003), Jesus (2002) e Dinis, (1999; 2002). Ao mesmo tempo que indicam a existência de certo descompasso entre a formação acadêmica e a realidade concreta em que se exerce a docência na atualidade, esses estudos revelam que o desestímulo em relação à profissão docente pode começar desde os estágios iniciais na graduação. O “choque com a realidade”, aqui já mencionado, refere-se, vale repetir, ao distanciamento existente entre o que é discutido na academia e a realidade concreta experienciada na sala de aula. Como relatou um futuro professor em sessões de reflexão sobre os estágios de regência: “A realidade em sala de aula e a teoria dos livros são totalmente diferentes, esta é a primeira conclusão a que se chega ao final de um estágio de regência”.

Não é estranho, portanto, que o exame da literatura sobre a profissão docente e a formação de professores leve seus leitores à identificação de inúmeras crises: “crise de

²⁵ É importante ressaltar que a tese da “proletarização do professor” não é aceita de maneira unânime pelos teóricos da educação (ALMEIDA, 1999; COSTA, 1995). Silva (*apud* COSTA, 1995, p. 118), por exemplo, defende que “[...] a divisão do trabalho que se verifica na fábrica ocorre vinculada ao processo de produção de valor mercantil. Na escola, não se produz nenhum valor material, o que torna arbitrária a transferência, para a análise do trabalho docente, das categorias de análise do trabalho industrial”.

identidade” (Nóvoa, 1998) “crise de autoridade docente” (AQUINO, 1998), “crise do professorado” (GIL VILLA, 1998; ENGUITA, 1998; 2004). Enfim, que se está diante de uma “onicrise”, na qual o professor está imerso, e que Esteve (1995; 1999) caracterizou, relacionando-a às mudanças sociais da atualidade, como “mal-estar docente”.

A expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) é frequentemente utilizada por autores para descrever, de maneira sintética, “[...] os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada” (ESTEVE, 1995, p. 98). Inter-relacionados, todos esses fatos têm tornado mais aguda a crise de identidade nos “profissionais” da educação que, não raro, desemboca em um processo de autodepreciação e no rebaixamento de sua autoestima. Em situações-limite, pode produzir doenças que atingem, seriamente, a saúde física e emocional/psicológica do professor, como a síndrome da desistência do educador ou a síndrome de *Burnout*²⁶. O que se fará quando o cenário mudar em períodos cada vez menores? Como superar a crise e encontrar novos caminhos para o professor e a profissão?

De acordo com Nóvoa (1998, p. 26),

A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exata desta crise, é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores.

A crise que a instituição escolar atravessa e a angústia dela decorrente experimentada pelos professores em especial, mas, de maneira geral, por toda a sociedade, não podem ser explicadas se circunscrevemos nossa análise aos seus limites institucionais. Ela

²⁶ De acordo com Codo e Vasques-Menezes (2000, p. 238), a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- 1) “Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos no nível afetivo. Percebe esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, ‘coisificação’ da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização”.

está conectada, sem dúvida, como já evidenciamos na introdução desta sub-seção, a processos mais amplos como, por exemplo, a globalização econômica e cultural da atualidade, com as mudanças nos sistemas produtivos e de circulação, com a expansão alucinante das tecnologias da informação. Buscando aprofundar esta questão, é útil, então, perguntarmos: quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional que presenciamos e, mais particularmente, no que estamos denominando de crise ou mal-estar dos professores?²⁷

Embora se revele mais intenso em nossos dias, o tema não é novo e reconhecidos pensadores e pensadoras – em diversos contextos –, como é o caso de Hannah Arendt (1906-1975), já se dedicaram a refletir sobre ele. Em ensaio clássico dedicado a analisar a *Crise da Educação* ela elucida esta crise, sinteticamente, da seguinte maneira:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade²⁸, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida que vivemos em um mundo junto à nossas crianças e jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. (ARENDDT, 1997, p. 245-24)

Para a autora, há uma evidente conexão entre a perda de autoridade nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola, tão insistentemente lembrados tanto pelos professores como pelos próprios pais de maneira geral, com a vida pública e política. Deste modo, afirma que, “quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume” (ARENDDT, 1997, p. 240-241). Nesta perspectiva, a crise na educação guarda uma íntima relação com instabilidades e transformações que estão inscritas no seio da sociedade moderna e notadamente com a crise de autoridade e com a crise da tradição. Alguns autores (AQUINO, 1998; BARRETO, 1992), apropriando-se das ideias desta autora, correlacionam diretamente o advento do fenômeno da violência no meio escolar com a crise de autoridade

²⁷Não pretendemos, nem podemos, no espaço que aqui dispomos, ser exaustivos nesse tema tão complexo e desafiante. Pretendemos, apenas, melhor contextualizar a temática que nos propusemos estudar neste trabalho.

²⁸ A autora não confunde, evidentemente, autoridade com autoritarismo. Afirma, deste modo, que “[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção: onde a força é usada, a autoridade fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção como a persuasão através de argumentos (ARENDDT, 1997, p. 129).

docente. Em suma, a crise de sentido que atinge os sistemas de ensino de diversas partes do mundo não pode ser destacada da crise da própria sociedade moderna que o gestou e promoveu a sua universalização. Como, então, viver e educar em um mundo caracterizado pela incerteza e sem um sentido pré-estabelecido e seguro?

Nesse sentido, buscando compreender e explicar o contexto socioeconômico, político e cultural, no qual estão inseridas as mudanças educacionais que tanto angustiam e incomodam os professores, Hargreaves (1994) o situa na confluência (no confronto) de duas enormes forças sociais. Trata-se de uma relação conflituosa entre traços da ideologia e de formas de organização social, política e econômica típica da modernidade e novas situações trazidas pela pós-modernidade.

Para o autor, a modernidade (ambiente social que, como já dissemos, “produziu” e fez desenvolver a instituição escolar em seu formato por nós conhecido) é caracterizada por uma condição social impulsionada pela fé iluminista no progresso científico racional, na capacidade ilimitada das sociedades humanas de, baseadas nas diversas tecnologias que produzem, dominar a natureza e, ao mesmo tempo, controlar e aperfeiçoar a condição humana. A centralização das decisões e pesadas burocracias caracterizam, ainda, do ponto de vista político e econômico, a modernidade.

De outro modo, questionando veementemente os princípios ideológicos, filosóficos e científicos da modernidade, a pós-modernidade é caracterizada por mudanças aceleradas, pela compactação do tempo e do espaço, pela diversidade cultural, complexidade tecnológica e incerteza científica. Em suma, ele afirma:

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e inseguro. E está colocando problemas e desafios imensos a nossos sistemas escolares e aos professores que neles trabalham. A compressão do tempo e do espaço está provocando mudanças aceleradas, um excesso de inovações e a intensificação do trabalho dos professores. A incerteza ideológica se opõe à tradição judaico-cristã em que estão baseados muitos sistemas escolares e suscita crises de identidade e de finalidade em relação com o que pode constituir novas missões. A incerteza científica está acabando com as pretensões de uma base segura de conhecimentos para o ensino, fazendo que cada inovação pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial (HARGREAVES, 1994, p. 37).

Para o autor, grande parte do futuro do ensino e do próprio desejo coletivo de ampliar a profissionalidade docente depende de como se enfrentem e se resolvam esses problemas característicos da pós-modernidade em nossas escolas e sistemas escolares modernistas (HARGREAVES, 1994, p. 37).

Fim de jogo para a instituição escolar e para os professores? Não. O processo histórico e as mudanças dele advindas exigem de todos os seus atores novas posturas, novos posicionamentos, redimensionamentos e, como sempre, luta e organização política. Como a própria Arendt (1997) reconhece, uma crise sempre traz consigo, se não renunciarmos à análise e reflexão, oportunidades. Nesse mesmo sentido, adverte Freire (2000, p. 21, grifos do autor), é preciso “[...] reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de *determinismos*, que o futuro, permita-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”. É necessária, aproximando-nos do pensamento de Edgar Morin (2001), a elaboração de um “conhecimento pertinente” para confrontarmos-nos com os desafios da complexidade que distingue o mundo atual²⁹.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2001, p. 38, grifo do autor).

Entretanto o movimento do conjunto de professores, diante dessa crítica à realidade, nem sempre é para frente. O sentimento nostálgico de outros tempos, o olhar-para-trás, sempre aparece nesses momentos. Nesse sentido, quando “a técnica que sempre deu certo” falha, quando os paradigmas não explicam ou não podem solucionar os problemas da prática diária, as saudades do passado idealizado surgem, normalmente, antes do processo de reflexão sobre as práticas e a nova realidade. O que devemos buscar é, considerando a historicidade de qualquer ofício, uma nova base para a construção da profissão. Não se nega, é preciso ressaltar, sua história e tradição: trata-se de redimensioná-la a partir do contexto atual na busca daquilo que é genuinamente novo, discernindo, é claro, a novidade que revitaliza da “moda” passageira e oportunista.

É nesse contexto de crise e marcado pela complexidade que se buscam novos caminhos para a educação e para os professores. Os movimentos de profissionalização

²⁹ O *complexo* não deve ser entendido como sinônimo de complicado ou difícil. Trata-se, isto sim, da tentativa de compreender a realidade como fruto de uma tecitura plural que “não se deixa explicar” de maneira elementar ou mecanicamente. Sua apreensão envolve um esforço de exegese.

docente, que trouxeram em seu bojo um veemente apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, é uma expressão dessa busca (BORGES; TARDIF, 2001). O pressuposto maior, como já foi evidenciado, é de que os professores produzem saberes específicos em seu próprio trabalho, considerando-se que são capazes de discernir e deliberar sobre suas próprias práticas. A pesquisa educacional foi percebendo, gradativamente, como afirma Nóvoa (1992. p. 26), que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. (p. 26)

Estou convencido de que só é possível enfrentar a crise de identidade dos professores a partir destas bases, isto é, a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós que controlamos o nosso trabalho. É esta segurança profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido (NÓVOA, 1998, p. 31).

Em sintonia com Cunha (1999), defendemos que a análise apresentada anteriormente acerca dos processos de precarização do trabalho docente³⁰ e sua complexificação não tem a intenção de minimizar a responsabilidade dos próprios professores nos processos de qualificação de seu trabalho, porque isto seria um fator maior de desprofissionalização. Pretendemos, apenas, destacar “[...] uma realidade que contorna e limita o trabalho do professor e que é de interesse da sociedade como um todo” (p. 142-143). Paralelamente a uma luta política, os professores são convidados a investirem seus esforços em um processo de reinvenção contínua de sua profissão. É preciso investir, simultaneamente, em sua profissionalidade e no seu profissionalismo.

É nesse cenário social/histórico/educacional, marcado pela complexidade, conflitos e desafios, aqui brevemente descrito, que se busca encontrar novos caminhos para a profissão docente e para o professor. Nessa direção, são diversas as pesquisas que apontam para a necessidade de “ressignificar a identidade do professor”, de “potencializar os saberes emergentes de sua prática profissional”, de “desenvolver uma nova profissionalidade”, de atingir, enfim, uma “nova consciência profissional”.

³⁰ Somam-se às situações de violência brutal e descritas no código penal, as microviolências ou incivildades vivenciadas, de maneira crescente, pelas escolas em nosso país e em diversas partes do mundo (LOPES, 2001; 2008).

Como afirma Cunha (1999), tendo em vista os possíveis caminhos da profissionalização docente, “se toda profissão possui um saber que lhe é próprio, é preciso discutir a profissionalização docente a partir desse referencial e compreender a repercussão de tal contingência” (p. 143). Sendo assim, perguntamos: O que é ser professor? Qual é a especificidade do conhecimento profissional dos professores? Quais são os elementos distintivos da profissão em relação a outras profissões? Estas perguntas convidam a um interessante percurso, já trilhado por muitos outros autores ao longo da história da educação, de reflexão a respeito “da natureza da atividade de ensinar”. Não queremos naturalizar a profissão docente, nosso intento é, no atual contexto histórico, contribuir para esclarecimento de seu sentido e especificidade.

2.2.2 Ser professor: os elementos distintivos e a natureza do seu conhecimento profissional

É muito conhecido e, lamentavelmente, muito repetido o aforismo atribuído a George Bernard Shaw “quem sabe faz, quem não sabe ensina³¹”. Apropriado por uma mentalidade pragmática e tecnocrática, o aforismo de Shaw encontrou solo fértil para interpretações equivocadas que resultaram em uma simplificação descaracterizadora do ato de ensinar. O uso corrente da expressão, na verdade, um insulto que fere a sensibilidade profissional e pessoal dos professores, não é, na verdade, ingênuo e carrega um matiz ideológico, em que o professor, como já foi discutido neste estudo, é um mero reproduzidor de conhecimentos formulados por outrem, “um papagaio destituído de saberes”. Como podemos deduzir, o resultado foi a vulgarização do conteúdo da profissionalidade do professor e, conseqüentemente, o solapamento de sua autoridade.

De fato, o cientificismo moderno, ao separar o trabalhador de seus saberes, desqualificou o “ser profissional”, transformando “a profissão” em um ato mecânico de simples reprodução, baseado em destrezas técnicas. Para Santomé (1998), esse processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais. Segundo esse autor, A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade, favorece o barateamento da mão

³¹ O aforismo, de acordo com Shulman (2005a, p. 96), “[...] figura em *Máximas para revolucionários*, um apêndice de sua obra teatral *Homem e super-homem*”.

de obra, ao mesmo tempo que distancia os trabalhadores dos processos de decisão e de controle sobre o seu próprio trabalho. Operou-se, dessa forma, a fetichização das tecnologias aplicadas na educação (MONTEIRO, 2002b) e a consequente desvalorização social e econômica da profissão docente. Ao eclipsar a especificidade do conhecimento profissional do professor, foi possível a banalização do ato de ensinar e, de maneira mais geral, da formação e da profissão docente.

No Brasil, o paradigma educacional de *tendência tecnicista* foi institucionalizado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971, durante o governo militar (1964-1985), e afetou, sensivelmente, os cursos de formação de professores nos diversos campos disciplinares que compõem o currículo escolar. Com a aprovação desta Lei a Geografia e a História, por exemplo, que, antes, compunham campos afins de aprendizagens, mas distintos em virtude de suas especificidades, passaram a constituir, artificialmente, uma única disciplina do currículo. Com a criação dos Estudos Sociais – nos moldes aligeirados de uma “licenciatura curta” –, asseveram Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 66), “[...] a política educacional subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador”. Sua implementação produziu, como mostra Seabra (1981) ao analisar especificamente o campo disciplinar da Geografia, o rebaixamento dos parâmetros de averiguação da qualidade do conhecimento profissional do professor dessa disciplina, decretando, como já salientamos, um aligeiramento da formação do licenciado e uma redução de seus conhecimentos científicos. Embora já extinta e substituída, essa Lei e, evidentemente, as concepções filosóficas e ideológicas que as fundamentam, deixou, sem dúvida, marcas profundas no sistema educacional brasileiro e, particularmente, na formação de professores³². Essa breve reflexão nos ajuda compreender, seguindo o raciocínio de Santomé (1998) que desapropriações desse tipo não são ingênuas e sim ideológicas e políticas.

É nesse contexto adverso a uma educação de caráter emancipatório e à autonomia do professor que inúmeros pesquisadores têm somado esforços em resgatar o valor do saber profissional e da profissão docente. Entre outros, podemos destacar as tentativas em caracterizar os professores como “profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992), como “pesquisadores” (ZEICHNER, 1993; 2003; LÜDKE, 2001; ANDRÉ, 2001), como “artistas” (STENHOUSE, 1985), como “autônomos” (CONTRERAS, 2002), como “críticos” (CARR; KEMMIS, 1988), como “intelectuais críticos” (GIROUX, 1997), como “intelectuais críticos-

³² Não desejamos analisar em detalhes, aqui, esta questão, mas apenas contextualizar a questão que apresentamos. A literatura sobre o tema é ampla. Veja, por exemplo, a análise de Saviani (2007).

reflexivos” (PIMENTA, 2002). De diferentes modos e perspectivas, esses e outros autores creditam aos professores um papel destacado na consecução dos objetivos da educação.

No interior deste grande movimento e discutindo o aforismo de Shaw, Lee Shulman (2005a) considera que o “sucesso” de sua repercussão e propagação aconteceu pela incompreensão do ato de ensinar – função própria do professor. Lembrando que, durante toda a Idade Média, o título de Mestre ou Doutor (por muito tempo, termos intercambiáveis) era concedido a quem não apenas conhecia uma determinada matéria, mas, sobretudo, a quem era capaz de ensiná-la, o autor formula, baseado na autoridade de Aristóteles³³, um novo aforismo: *quem sabe faz, quem compreende ensina*.

Desconstruindo o argumento implícito na frase de Shaw, destaca que a especificidade e a originalidade da função do professor residem na capacidade de *transformar* os conteúdos que domina em conhecimento assimilável pelos alunos. Evidenciando que a compreensão profunda dos conteúdos é um momento prévio para a atividade docente, afirma que a prova cabal de compreensão de um conteúdo é a capacidade para ensiná-lo, ou seja, de *transformá-los*, mediante uma ação complexa, em objeto de ensino. Conclusivamente, o bom professor ou o professor profissional, como assinala Roldão (2007, p. 101, grifos da autora), “[...] é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*”. E *saber ensinar*, prossegue a autora

[...] é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua³⁴ (p. 101-102, grifos da autora).

³³ O texto de Aristóteles, no qual se baseia Shulman (Wheelwright *apud* Shulman, 2005a, p. 205), é o seguinte: “Consideramos que los maestros artesanos son superiores no solo porque manejan la teoría y *conocen* las razones para actuar como lo hacen. A grandes rasgos, lo que distingue al que sabe del ignorante es la capacidad de enseñar, y por ello sostenemos que es el arte y no la experiencia lo que constituye el verdadero conocimiento (episteme), es decir, que los artistas pueden enseñar y otros (por ejemplo, los que no han aprendido un arte mediante el estudio sino que simplemente han adquirido empíricamente una destreza) no pueden hacerlo”.

³⁴ Como acrescenta Roldão (2007, p. 102, grifos da autora), “[...] saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões”.

O saber profissional do professor resiste, portanto, à possibilidade de ser decomposto por meio de uma relação de competências (*saber fazer*), como apregoa o tecnicismo educacional, bem como por imagens de metáforas explicativas.

2.2.3 Olhando para o futuro: os professores em busca de seus saberes, de sua profissionalidade e de sua profissionalização

Tem ficado claro que a busca pelo saber distintivo da profissão e pela efetivação da profissionalidade docente deve estar marcado pela reinvenção contínua de práticas em um contexto de relativa autonomia (MONTEIRO, 2003).

Reinventar ou reconstruir práticas e saberes e, conseqüentemente, fortalecer uma identidade profissional não significam abandonar, simplesmente por serem velhas, outras práticas ou saberes. Para Pimenta (1999), uma identidade profissional se constrói, além do exame constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, a partir da “[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente”. Ou seja, “[...] práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade” (p. 19).

Nessa perspectiva, ao invés de rejeitarem a realidade na qual estão inseridos, idealizando, no passado ou no futuro, uma determinada circunstância desejada, mas irreal, os professores podem valorizar a situação diante da qual se encontram como uma oportunidade de pensar, individual e coletivamente, os saberes necessários ao exercício da profissão. À medida que supera a concepção tecnicista, na qual o professor é um mero reproduzidor de conhecimentos produzidos em outros âmbitos, reconhece-se como produtor de conhecimentos profissionais por meio da reflexão sobre suas próprias práticas. Não se trata mais, como já foi afirmado, de acumular técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas, mas de dominar um corpo de saberes capaz de subsidiar discernimentos e tomadas de decisão com o objetivo de promover a melhor educação. Parte-se do pressuposto de que as situações profissionais enfrentadas pelo professor sempre são, em alguma medida, moldáveis e que, deste modo, ele deve desempenhar papel ativo neste processo.

A ideia de negar o domínio de técnicas, com pretensa validade para situações indistintas e complexas, em favor da posse de certo *discernimento* na definição de um docente eficaz não implica sugerir que determinadas técnicas não possam ser aplicadas, mas que a decisão sobre sua utilização ou não deve estar ancorada no repertório de conhecimentos do

professor, em outras palavras, nos conhecimentos que estão na base de sua profissionalidade, tal qual já definida aqui por Sacristán (1999). Como podemos ver, trata-se de um trabalho intelectual apurado, que envolve, considerando os diversos contextos de sua prática, análise, julgamento e deliberação. Nesse contexto, o professor pode adaptar essas técnicas, modificá-las ou rechaçá-las. O professor não é um mero executor do currículo escrito ou pré-ativo, é, também, um de seus artífices.

Entretanto é preciso alertar para os perigos que uma interpretação intimista ou individualista desse processo poderia desencadear no professor. Em um extremo, alguns professores poderiam presumir-se dotados de superpoderes ou dons maravilhosos capazes de transformar, “com um toque de mágica”, uma situação difícil. Noutro extremo, outros professores, ou esses mesmos professores em circunstâncias indesejadas e extremas, poderiam desenvolver processos de autoculpabilização que, como têm mostrado pesquisas recentes e já destacadas neste texto, trariam sérios prejuízos à saúde física e mental dos mesmos. O solipsismo³⁵ que preside tais posturas pouco contribui à consecução de uma profissionalidade baseada em saberes possíveis de serem socializados, por estarem centralizados em uma “reflexão” individual, solitária, não-comunicável. Nessa perspectiva, o profissional compreende que sua atividade só encontra sentido pleno se considerado o contexto mais amplo no qual ela está inserida. Contexto esse sempre complexo e dinâmico, que está em constante evolução e transformação.

Destacamos, mais uma vez, que não é possível investir na edificação dos saberes da docência e pensar em uma nova profissionalidade para os professores da Educação Básica sem analisar as reais condições de trabalho a que estão submetidos. Há consenso entre pesquisadores preocupados com a questão que pouco ou muito pouco é possível de ser feito em educação se não se considera a situação em que se exerce a docência (PIMENTA, 2002; SACRISTÁN, 2002; ZEICHNER, 2003; FRANCHI, 1995). Embora o esforço maior de reflexão tenha recaído sobre a construção dos saberes da docência como elemento essencial e constitutivo do projeto de profissionalização do ensino, este não pode, decididamente, estar separado das reais condições em que se exerce a docência no Brasil ou em outro país.

Sintetizando a argumentação até agora desenvolvida, podemos afirmar que a profissionalidade docente, bem como seu componente nuclear – os saberes da docência – não podem ser confundidos com o simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um compósito) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria

³⁵ Doutrina segundo a qual a única realidade no mundo é o eu; o eu individual de que se tem consciência, com suas modificações subjetivas, é que forma toda a realidade.

História. Devem ser articulados e rearticulados em função dos problemas vividos pela sociedade e pela educação nos diferentes momentos históricos. Plurais e procedendo de diferentes fontes, esses saberes são complementares e interdependentes. Permitem ao professor, em consonância com os interesses de seus alunos, exercer a sua profissão com maior autonomia. Nesse sentido, articulado com os problemas sociais vividos coletivamente, o trabalho escolar é uma oportunidade ímpar de observação crítica do mundo.

Desse modo, considerando os objetivos desta seção, buscamos mostrar, de forma prospectiva, que o movimento em prol da constituição dos *saberes da docência* é, seguramente, uma tentativa importante na luta política de recuperar a qualidade e o conteúdo do ofício do professor, esvaziado ou desqualificado pela introdução da racionalidade técnica no campo educativo e pelo controle burocrático por parte dos poderes estatais e, ainda, pelas péssimas condições em que se exerce a docência em diversos países do mundo, particularmente no Brasil. Trata-se de um requisito essencial para a profissionalização e a profissionalidade docente, um fator importante para a superação das tutelas que, historicamente, legitimaram e sustentaram a prática docente (NÓVOA, 1995a). Todavia abandonar a “proteção” e o “amparo” da Igreja ou do Estado, seus tutores históricos, e, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo mais simétrico com os conhecimentos produzidos no âmbito da universidade implicam em maior liberdade e autonomia na profissão, porém em maior responsabilidade. Trata-se de um grande desafio.

2.2.4 Dimensões éticas e morais da profissionalidade docente³⁶

De acordo com Contreras (2002), além da *competência profissional*, a profissionalidade docente deve ser pautada em uma perspectiva que envolve *obrigação moral* e *compromisso com a comunidade*. Defende que o significado pleno deste conceito – de profissionalidade docente – transcende, e muito, o sentido puramente técnico da instrumentação didática, e acrescenta que a mesma só pode ser desenvolvida pela combinação complexa de habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade não significa simplesmente definir e descrever o “bom ensino”, “[...] mas também expressar valores e pretensões que se deseja

³⁶ As reflexões contidas neste tópico estão baseadas em Contreras (2002).

alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). O que está em jogo não são apenas os “direitos dos professores”, os interesses de uma corporação, mas os direitos da educação.

Adverte o autor, entretanto, que a obrigação moral e os compromissos éticos com a comunidade destinatária do processo educativo dificilmente podem ser assumidos se o professor não dispuser de competência profissional. Evitando polarizações infrutíferas do tipo competência técnica X compromisso social no interior deste debate, afirma que: “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões” (p. 83). A preocupação contínua do professor com sua competência profissional é um dos ingredientes da obrigação moral e dos compromissos com a comunidade acima aludidos. Destarte, a ampliação da competência profissional é um aspecto fundamental a ser considerado no desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Ao mesmo tempo, prossegue o autor “[...] é consequência desses compromissos, posto que se alimentam das experiências nas quais se devem enfrentar situações, dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar” (p. 85).

A interdependência das instâncias que compõem a profissionalidade docente, aqui brevemente analisadas – *competência profissional, obrigação moral e compromisso com a comunidade* –, permite ampliar, seguramente, a visão e o entendimento do tema em debate. Dessa forma, o que se deseja, e neste trabalho defendemos, não é a constituição de um “docente infalível” e sim de um “docente sensível” ao contexto, sempre complexo, de sua prática. Desconectado de preocupações de ordem ética e social, o docente infalível está preocupado tão somente com o cumprimento eficiente de sua função, entendida como aplicação técnica dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos. Diferentemente, o docente sensível está atento aos interesses e aos valores dos alunos e da comunidade beneficiária de seu trabalho, isto é, está apto para adaptar seu conhecimento às características que o contexto de sua atuação requer.

A sensibilidade e a reflexão aqui destacadas não têm apenas componentes emocionais, já que dependem do conhecimento profissional do professor. Sem possuir um conhecimento profissional de qualidade, o professor, mesmo que queira fazer o melhor, cheio das melhores intenções, não pode “fazer o bem” a seus alunos – por estar diante de uma relação pedagógica que, embora seja perpassada pela afetividade, não se reduz a ela. A sensibilidade às singularidades das situações vividas pelo professor em seu trabalho, voltamos a afirmar, não se faz no vazio e não pode ser produto da intuição ou inspiração transcendental

de indivíduos, o que levaria, nesse caso, a uma mistificação da prática pedagógica. O conteúdo que proporciona tal sensibilidade deve ser guiado pela prudência – *phronesis*, no sentido de Aristóteles que segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 357-358) não é somente um conhecimento teórico da ação certa, mas, também e sobretudo, a capacidade de agir bem.

A prudência comporta ao mesmo tempo um aspecto cognitivo, porque ajuda a discernir o deve ser, e um aspecto ético, porque leva a agir em função de valores (Brihat, 1996). Essa capacidade de agir bem se alimenta, portanto, da ética, mas também do intelecto. É por isso que o intelecto deve ser convenientemente dotado de conhecimentos. Para agir bem, não basta possuir uma moralidade sã, pois um desejo sem meios é um desejo ineficaz. [...] Mas é preciso que os desejos que dão origem a essa deliberação, a esse julgamento, sejam guiados pela ética (Aristóteles falaria em virtudes morais). De fato, meios que não fossem guiados pela ética (o meio-termo, o pensamento reto) somente poderiam conduzir a uma perversão dos fins educacionais.

Há, como podemos observar pelas análises dos autores que dão sustentação a este estudo, um veemente questionamento das concepções que conferem ao conhecimento científico a possibilidade de guiar, com segurança e prescritivamente, a prática profissional do professor. Não se despreza, logicamente, a importância do conhecimento científico no encaminhamento da prática. É imperioso, todavia, desenvolvê-la com sensibilidade e arte³⁷. Neste sentido, valorizar o *saber docente* é aquilatar e cultivar a cultura profissional docente, o convívio social profissional dos professores como *lócus* de produção e socialização de saberes e de produção da própria profissão.

A história da instituição escolar se confunde de tal maneira com as questões afetas ao professor que a luta pela profissionalização e pela profissionalidade docente significa, longe de ser meramente interesse corporativista, uma luta pela melhoria e democratização da educação escolar. Desse modo, revela-se a posição ética e política que assumimos nesta pesquisa: a constituição de um corpo de saberes para o ensino como base para os processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade do professor deve estar articulada, necessariamente, a um projeto social maior, que – reconhecendo o papel essencial que a instituição escolar ainda exerce na vida de milhões de alunos, crianças, adolescentes e adultos, que estão em suas fileiras – esteja comprometido com as causas sociais. Nesse sentido, é

³⁷ Não é possível à profissionalização, como assegura Gorz (2005, p. 33), “[...] traduzir em conhecimentos, em procedimentos homologados, ou até em ciência, a totalidade dos saberes que os profissionais praticam. Um *resíduo*, mais ou menos importante, escapa à formalização. É porque não pode ser inteiramente ensinado, nem reduzido a um conhecimento formalizável, que o serviço profissional [e de maneira especial na educação] conserva a marca da pessoa que o exerce.”

possível resistir às forças de um profissionalismo corporativista ou individualista, de que nos alerta Contreras (2002), e afirmar, mais uma vez, o desejo de uma educação humanista e emancipatória.

2.2.5 As teorias do saber docente, algumas contribuições: Lee S. Shulman, Clemont Gauthier e colaboradores e Maurice Tardif

Organizadas por intermédio de diversos programas de pesquisas, as classificações tipológicas a respeito dos *saberes docentes* são diversificadas (SHULMAN, 2005a; 2005b; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2006; CARR; KEMMIS, 1986; PIMENTA, 1999). Embora tenham sido organizadas em contextos diferentes e orientadas por metodologias distintas e, por decorrência, comportarem diferentes categorias para expressar esses *saberes*, seus autores têm em comum:

- A concepção dos professores como mobilizadores e produtores de conhecimentos profissionais no âmbito de sua prática;
- O reconhecimento da originalidade desses conhecimentos;
- O reconhecimento de que esse tipo de saber (o saber que emerge da prática profissional) é o menos desenvolvido ou codificado quando comparado aos demais;
- A ideia de que a formalização/reconhecimento desse tipo de saber é condição *sine qua non* para o processo de profissionalização e o exercício da profissionalidade docente;
- A preferência pela realização de pesquisas que têm como *lócus* a sala de aula ou junto ao trabalho do professor, ou seja, o trabalho docente na sala de aula, incluindo tudo o que precede ou que é posterior à ação do professor na sala de aula, tais como o planejamento e a avaliação do ensino.

Em suma, tratam-se de teorias que, ao legitimar o professor como produtor e detentor de um saber profissional específico, enfatizam que estes são fundamentos essenciais no processo de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente. Explicitar e socializar, por meio da pesquisa, a “sabedoria prática”, tal qual denomina Shulman (2005a;

2005b), os “saberes experienciais”, tal qual se referem Gauthier *et al.* (1998), ou, ainda, os “saberes da experiência ou práticos” dos professores, como denomina Tardif (2006), constitui-se em uma das tarefas da pesquisa acadêmica.

A contribuição de Lee S. Shulman

Lee S. Shulman é um dos pioneiros nas pesquisas sobre o saber docente ou conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino, e goza de prestígio intelectual tanto em seu país, os Estados Unidos, como em outras partes do mundo. No bojo do movimento pela profissionalização da docência, o programa de pesquisas desenvolvido pelo autor e sua equipe, *Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino (Knowledge Growth in Teaching)*, durante a década de 1980 nos Estados Unidos, influenciou as pesquisas sobre a formação de professores, o ensino e as políticas públicas que orientaram, na década subsequente, as reformas nos programas e nos currículos de formação de professores em diversas partes do mundo. Segundo Bolívar (2005. p. 2, grifo do autor):

El programa pretendía desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los componentes del “conocimiento base” de la enseñanza; por lo que estaba interesado en investigar el desarrollo de conocimiento profesional tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores *transforman* el contenido en representaciones didácticas que utilizan en enseñanza.

Ao longo desse extenso programa de pesquisa, Shulman³⁸ e seus colaboradores identificaram o *missing paradigm* (o paradigma esquecido), que se refere à forma como os professores transformam em ensino os conteúdos específicos que dominam. Enfatizando o domínio dos conteúdos pelo professor para ensinar, o próprio autor explica que estava interessado em compreender “[...] la manera en que determinados tipos de conocimientos de la materia y estrategias didácticas interactuaban en la mente de los profesores” (2005b, p. 7).

³⁸O autor publicou os resultados dessas pesquisas nos Estados Unidos, originalmente em artigos, de 1986 e 1987. Aqui, utilizamos versões desses mesmos artigos traduzidos para o espanhol (SHULMAN, 2005a; SHULMAN, 2005b.).

Para o autor, o “esquecimento” da especificidade da matéria ensinada levou as pesquisas a se preocuparem com os aspectos metodológicos e comportamentais relacionados [de maneira generalizada] ao ensino e não com o conteúdo a ser ensinado. Ele procura mostrar que não é possível separar o que se ensina – a matéria ou o conteúdo – de como ensinar – o aspecto metodológico. Nessa perspectiva, embora o *corpus* de conhecimento que deve possuir, o que aqui poderíamos chamar de um bom professor, seja constituído de saberes mais gerais e comuns aos professores de diversas áreas do conhecimento, existem particularidades que só podem ser bem compreendidas “do lado de dentro” de cada disciplina. Ou seja, uma das qualidades do bom professor, ou a primeira base intelectual de um profissional do ensino (SACRISTÁN, 2000), é o domínio consistente da estrutura substantiva e sintática da matéria que ensina. Trata-se de compreender os conteúdos da disciplina que ministra sob a perspectiva epistemológica (MONTEIRO, 2003).

O professor, segundo Shulman (2005b, p. 12):

Debe comprender las estructuras de la materia enseñada, los principios de la organización conceptual, como también los principios de indagación que ayudan a responder dos tipos de preguntas en cada ámbito del saber: cuáles son, en este ámbito del saber, las ideas y las destrezas importantes? Y de qué manera quienes generan conocimientos en esta área incorporan las nuevas ideas y descartan las defectuosas? Esto es, cuáles son las reglas y los procedimientos de un buen saber académico y de la investigación?

Podemos observar que, para o autor, as especificidades dentro de cada área são importantes para detectar e analisar necessidades de formação e aperfeiçoamento do professorado ou, no dizer de Sacristán (2000, p. 185), são importantes “[...] para filtrar e enriquecer suas perspectivas epistemológicas”. Essas análises potencializam as pesquisas que, como esta, privilegiam uma área específica do currículo escolar.

Shulman (2005a; 2005b) critica as pesquisas do tipo *processo-produto*, sobre as quais já fizemos referência, e propõe a instalação de pesquisas que possam contribuir para constituição de uma base de conhecimentos para o ensino, deslocando o foco de atenção, da busca de um padrão eficaz de comportamento docente (como devem agir os professores?), para a busca dos conhecimentos subjacentes à ação dos professores no contexto de sua prática (o que, de fato, sabem os docentes sobre os conteúdos que ensinam?). Shulman (2005a), em artigo de 1987, propõe um esquema geral do conhecimento de base para o ensino e, em

seguida, examina os processos de racionalização e ação didático-pedagógicos dentro dos quais os professores utilizam esse mesmo conhecimento.

Para Shulman (2005b), os conhecimentos necessários à docência – seus conhecimentos de base – são os seguintes:

- *Conhecimento do conteúdo a ser ensinado*: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática, etc.);
- *Conhecimento pedagógico geral*: refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina;
- *Conhecimento do currículo*: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo*³⁹: trata-se do especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional;
- *Conhecimento dos alunos e de suas características*;
- *Conhecimento dos contextos educativos*: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;
- *Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

Para o autor, o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (CPC) é possuidor de um valor particular, porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino. É essa categoria que permite, com maior probabilidade, distinguir o conhecimento do especialista da matéria do pedagogo. O CPC “[...] representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas e problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (SHULMAN, 2005b, p. 11). Deste modo,

³⁹ Essa categoria – em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* – aparece na literatura especializada traduzida também por “conhecimento didático do conteúdo” (BOLÍVAR, 2005; GARCIA, 1993; 1999; MONTERO, 2005), “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (MONTEIRO, 2002a; 2002b; 2003), conhecimento pedagógico das matérias de ensino (AVALOS, 2007), entre outras.

[...] la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes. (SHULMAN, 2005b, p. 21).

O CPC tem despertado o interesse de diversos pesquisadores no mundo todo, de maneira especial pela potencialidade dessa categoria para a análise dos processos de formação inicial e continuada de professores nas diversas áreas do conhecimento (SALAZAR, 2005; MONTEIRO, 2002a; 2002b; 2003; GESS-NEWSOME; LEDERMAN, 1999; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005). Trata-se de uma categoria de conhecimento docente que, dotada de valor heurístico, permite analisar os processos de formação inicial e continuada de professores de maneira mais pertinente e, neste sentido, tem impulsionado as pesquisas que focalizam os saberes docentes.

Investigando a literatura preocupada com a gênese e o desenvolvimento desta categoria de conhecimento docente, Gess-Newsome e Lederman (1999) apresentam dois modelos teóricos que buscam explicar sua formação: o *modelo integrativo* e o *modelo transformativo*. No primeiro, como podemos observar (**Figura 1**), o CPC é entendido como uma categoria produto da *integração* entre o conteúdo disciplinar, a pedagogia e o contexto. Neste, o CPC não existe em si mesmo, ou seja, é o ato docente que, no âmbito da sala de aula, o produz pela combinação das bases de conhecimentos iniciais que lhe dão origem. No segundo (**Figura 2**), por sua parte, o CPC é compreendido como produto da *transformação* do conhecimento disciplinar, pedagógico e do contexto. Inextricavelmente combinados, tornam-se uma nova forma conhecimento.

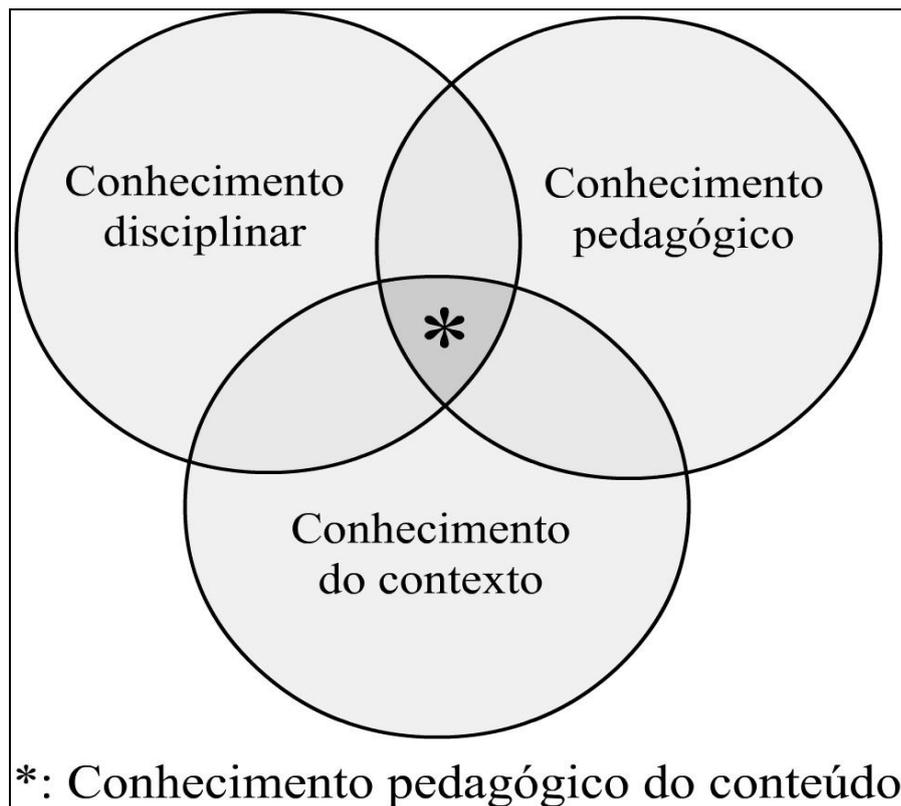


Figura 1. Modelo Integrativo

Fonte: Adaptado de Gess-Newsome e Lederman (1999, p. 12)

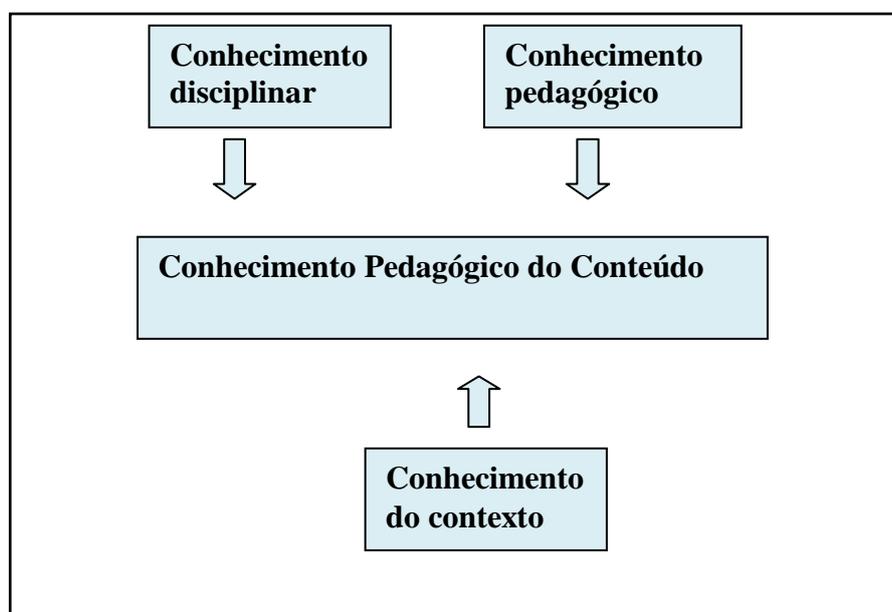


Figura 2. Modelo Transformativo

Fonte: Adaptado de Gess-Newsome e Lederman (1999, p. 12)

Objetivando explicitar as diferenças entre um modelo e outro, as autoras, numa analogia com a química, associam o *modelo integrativo* a uma *mistura*, na qual os elementos originais se mantêm quimicamente distintos e podem ser separados. Em contraste, o *modelo*

transformativo é associado a um *composto*, no qual suas propriedades iniciais não podem mais ser facilmente detectadas, já que, neste caso, estaríamos diante de uma nova substância, distinta, dos ingredientes que lhe deram origem. Portanto, no caso do *modelo integrativo*, os conhecimentos disciplinar, pedagógico e do contexto se desenvolvem separadamente e é o ato docente que os mescla ou os articula para formar o CPC. Já no *modelo transformativo*, os conhecimentos disciplinar, pedagógico e do contexto desenvolvidos, separadamente ou de maneira integrada, combinam-se de tal maneira que dão origem a um outro tipo de conhecimento. Desta forma, “o amálgama resultante é mais interessante e poderoso do que suas partes integrantes” (GESS-NEWSOME; LEDERMAN, 1999, p. 11).

Estes modelos permitem questionar, de um ponto de vista teórico interessante⁴⁰, a clássica dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, que têm marcado a formação do professor nas diversas áreas. De uma lógica marcada pela separação ou meramente aditiva, entrevemos uma lógica *conceitualmente incorporadora* e com consequências evidentes nos processos formativos do professor. O CPC como conceito permite visualizar com maior clareza, por um lado, a complexidade do ato de ensinar e, por outro, a especificidade do saber profissional dos professores. De acordo com Roldão (2007, p. 100),

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas *conceitualmente incorporadoras* – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se *transformem*, passando a constituir-se como partes integrantes uns dos outros (Grifos da autora).

Podemos estabelecer, ainda, entre os dois modelos apresentados, uma relação de continuidade. Enquanto o primeiro permite verificar que é o ato do professor que produz o CPC, o segundo sinaliza para um processo continuado de desenvolvimento deste. Seus impactos na formação profissional docente são evidentes tanto para aqueles que ainda estão cursando a licenciatura como para aqueles outros que já estão atuando em sala de aula. Como explicam Gudmundsdóttir e Shulman (2005, p. 11):

La implicación para la formación del profesorado es que ésta debe centrarse más en el conocimiento didáctico del contenido. Actualmente, en la mayoría de los programas de formación del profesorado, los estudiantes aprenden

⁴⁰Voltaremos a discutir essa categoria quando da análise dos modelos de formação do professor de Geografia, com destaque à especificidade do conhecimento geográfico no currículo escolar.

primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos [...] Para que comiencen a redefinir su conocimiento de la materia y por tanto, para construir su conocimiento didáctico del contenido.

Em suma, essa categoria de conhecimento profissional vislumbra um cenário em que a prática e a formação docente devem ser constantemente revitalizadas por meio da reflexão sobre o ato de ensinar, na qual se considera, integradamente e no interior de um projeto educativo maior, a singularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da disciplina ministrada e os meios mais adequados para ensiná-la. Ou seja, o CPC evolui e se desenvolve com a experiência do professor. Tem-se, por isso, um movimento contínuo de ensino e aprendizagem, no qual observamos, claramente, a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional do professor. Como explica Sacristán (2000, p. 184), ao refletir sobre as pesquisas de Lee Shulman, “[...] essa categoria de conhecimentos tenciona contribuir para legitimar o professor como possuidor de um saber profissional específico”.

Não é nosso objetivo averiguar detalhadamente a maior ou menor pertinência de um ou outro dos modelos de formação do CPC apresentados. Todavia, sem desejar sermos conclusivos a esse respeito, acreditamos que esta pesquisa possa trazer subsídios importantes para o aprofundamento dessa discussão.

Em nosso país, as pesquisas sobre a mobilização e produção do CPC em campos particulares do currículo escolar são relativamente recentes e não encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, trabalhos dedicados a investigá-lo na prática e na formação de professores de Geografia. Todavia, em outras áreas, tais como Educação Física (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008), História (MONTEIRO, 2002a), Ciências (ALLAIN, 2005), Língua Portuguesa (PERES, 2007), Matemática (ARAÚJO, 2005) e até em temas transversais do currículo, como a Educação Sexual (SILVA; CARVALHO, 2005), as pesquisas têm se avolumado.

Em seus trabalhos, Shulman (2005b) apresenta, analiticamente, uma análise dos esquemas de pensamento e ação pedagógica do professor. Como pode ser observado no **quadro 1**, o docente desempenha um papel ativo nesse processo que começa como certa compreensão do *que* e *como* ensinar e “termina” com novas e sucessivas compreensões.

Compreensão: dos propósitos, estrutura da matéria, ideias dentro e fora da disciplina.

Transformação:

Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturação e segmentação, criação de um repertório curricular e clarificação dos propósitos.

Representação: utilização de um repertório de representações que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, etc.

Seleção: escolha do contexto de um repertório didático-pedagógico que inclui modalidades de ensino, organização, gestão e disposição.

Adaptação e ajuste às características dos alunos: considerações das suas concepções, concepções erradas, dificuldades, linguagem, cultura, e motivações, classe social, gênero, idade, capacidade, aptidão, interesse, auto-conceito e atenção.

Instrução: gestão, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, formulação de perguntas e outros aspectos de um ensino ativo, por descoberta ou procura, e as formas observáveis da aula.

Avaliação: verificação da compreensão dos alunos durante o ensino interativo. Comprovação da compreensão dos alunos no fim da lição ou das unidades. Auto-avaliação e modificações baseadas na experiência.

Reflexão: revisão, reconstrução, analisando criticamente a própria atuação e a da aula, e fundamentando as explicações em evidências.

Novas compreensões: Novas compreensões dos propósitos, da matéria, dos estudantes, do ensino e de si mesmo. Consolidação de novas compreensões e de aprendizagens da experiência.

Quadro 1: Modelo de pensamento e ação pedagógica proposto por Shulman

Fonte: Shulman (2005b)

A contribuição de Clemont Gauthier e seus colaboradores

Analisando o trabalho de professores e os processos de profissionalização em relação aos saberes de que são portadores, Gauthier *et al.* (1998, p. 20-37) identificam três categorias relacionadas à profissão: “ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofícios feito de saberes”. O seu estudo, segundo Nunes (2001, p. 33), “[...] tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática”.

Segundo Gauthier *et al.* (1998), a caracterização do *fazer do professor* como “ofício sem saberes” domina um longo período histórico e remonta à institucionalização da educação escolar no século XVIII. Está centrada em ideias preconcebidas de que, para ser um bom professor, basta possuir conhecimento do conteúdo, talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou cultura, etc. Ser professor, nessa perspectiva, é ser portador de uma vocação ou missão. A profissionalidade docente, “vazia” de conteúdos mais objetivos e específicos, era conquistada misteriosamente e, por isso, impossível de ser identificada de maneira mais objetiva: o ser professor não era definido pela posse de um saber próprio ou específico, mas por uma inclinação inata.

Inversamente, a situação de “saberes sem ofício” se caracteriza pela formalização de saberes muito distanciados da prática real dos professores. Reduz-se de tal modo a sua complexidade que eles não mais encontram correspondente na realidade. Afirma o autor, “se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo, reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino⁴¹” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 25).

Os desafios da profissionalização exigem, de acordo com o autor, a superação das duas situações apresentadas. Embora reconheça que tais enunciados expressem realidades presentes na atividade docente, impedem, “[...] de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, porque não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 28).

Gauthier *et al.* (1998) explicam que o modelo de conhecimentos profissionais do professor proposto do Shulman se aproxima bastante de suas preocupações. Entretanto critica a ênfase que o autor atribui ao conteúdo a ser ensinado.

Shulman deseja reabilitar o conhecimento pedagógico da matéria e, ao fazê-lo, não leva a ver que a sala de aula não é somente um lugar de instrução, mas também um lugar de educação que envolve valores e que, por isso, exige, da parte do professor, um investimento tão grande quanto em relação à matéria. Nesse sentido, o modelo de Shulman oculta a dimensão ética, que é no entanto uma dimensão fundamental da atividade docente (p. 170).

⁴¹ Durante a década de 1960 e 1970, auge do tecnicismo no Brasil, incrementado pela Lei 5692/71, a valorização das técnicas desqualificou a prática profissional docente. Os professores não eram os produtores dos saberes e das técnicas utilizados em seu trabalho. A profissão docente tornou-se, em diversas circunstâncias, “um bico”, uma atividade complementar. O conhecimento pedagógico, confundido com a mera instrumentalização técnica, aprofundou a desqualificação do trabalho e desencadeou a proletarização.

De acordo com Gauthier *et al.* (1998), os saberes mobilizados pelos professores em sua prática são os seguintes:

- *Saberes disciplinares*: referentes à matéria a ser ensinada;
- *Saberes curriculares*: referentes aos programas de ensino;
- *Saberes das ciências da educação*: referentes a um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica;
- *Saberes da tradição pedagógica*: referentes ao saber dar aulas;
- *Saberes experienciais*: referentes à jurisprudência particular adquirida no exercício do trabalho;
- *Saberes da ação pedagógica*: referentes ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Os autores sublinham que o último saber – *o saber da ação pedagógica* – é o tipo menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e que, paradoxalmente, são os saberes mais necessários à profissionalização do ensino. Como afirmam (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 34):

Não pode haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Em seu ambicioso trabalho, os autores se propõem “[...] revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica” (p. 35).

A determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, através da especificação dos saberes da ação pedagógica, constitui atualmente um problema crucial que merece ser séria e demoradamente considerado; faz-se necessário, assim, examinar as suas implicações, formular uma problemática, avaliar os resultados e esboçar uma teoria. Essa é a tarefa a que estamos nos propondo (p. 36).

A contribuição de Maurice Tardif

As pesquisas de Tardif (2006) em busca dos saberes que servem de base ao ofício de professor são guiadas, como explica o autor, pela tentativa de superar, ao mesmo tempo, o que denomina de “mentalismo” e “sociologismo”. O primeiro porque “tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual” (p. 12) e, o segundo

[...] porque tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (p. 14-15).

Para estabelecer uma possível articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores, o autor procura “[...] situar o *saber do professor* na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2006, p. 16)⁴².

Negando que a relação dos professores com os saberes se restrinja à transmissão de conhecimentos produzidos externamente ao seu ofício, Tardif afirma que os mesmos integram em suas práticas diferentes saberes com os quais mantêm diferentes relações. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2006, p. 36). São saberes, como explica o autor, temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. E esclarece: “Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe

⁴² Entendemos, em sintonia com o autor, que ênfases exageradas em um ou outro aspecto da realidade educacional (que pode ser compreendida pelo momento histórico em que foram produzidas) podem obscurecer ou simplificar a complexidade do processo educativo. Todavia é preciso ressaltar a importante contribuição que teorias que têm raízes na Sociologia e na Psicologia prestaram e têm prestado à educação. Não é nosso intuito, portanto, eclipsar essas teorias a favor de uma espécie de “glorificação dos saberes docentes” (DIAS-DA SILVA, 2008, p. 434).

aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (p. 20).

Para Tardif (2006), os saberes profissionais do professor podem ser assim elencados:

- *Saberes da formação profissional (ciências da educação)*: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação);
- *Saberes disciplinares*: são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (por exemplo, Matemática, História, Geografia);
- *Saberes curriculares*: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar;
- *Saberes da experiência*: são os saberes específicos dos docentes. São produzidos pelos próprios docentes e baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Os *saberes da experiência* ou *experienciais* são produzidos pelos próprios professores no exercício de sua prática em sala de aula e profissão. São saberes organizados na experiência e por ela são validados. Tardif 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 dos níveis primário e secundário” (p. 54-55).

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2006, p. 54).

Mas como definir, objetivamente, o que é o saber de maneira geral e, na pesquisa, junto ao trabalho do professor? Tudo é saber? Metodologicamente, o autor oferece pistas muito interessantes para o trabalho do pesquisador em campo junto ao trabalho do professor. Na tentativa de solucionar esse problema, sugere encaminhamentos de pesquisa em que busca associar o saber às exigências de racionalidade (TARDIF, 2006, p. 196). Vincular o saber às exigências de racionalidade implica em conhecer as “[...] razões, motivos e justificativas suscetíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação dos professores”.

Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar porque razões esse juízo é verdadeiro (p. 196)

Embora, como aponta Lüdke (2001), as pesquisas sobre o *saber docente* sejam plurais e haja divergências quanto à sua composição e até mesmo de definições, é importante frisar que todas elas, como já apontamos no início desta seção, orbitam em torno de ideias consensuais, como a negação da racionalidade técnica como modelo de formação; a valorização profissional pela afirmação de que os professores são produtores de um saber profissional específico; e que as transformações no campo educativo não podem se efetivar sem a participação deles.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA, SEUS SABERES E SUA PROFISSIONALIDADE

Nesta seção, pretendemos problematizar os processos de formação do professor de Geografia para Educação Básica no Brasil na perspectiva dos conhecimentos/saberes considerados necessários ao exercício de sua função. Para tanto, encaminhamos, inicialmente, discussão a respeito da clássica dicotomia entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos que, de maneira geral, têm marcado a formação do professor desta disciplina, apontando para seu esgotamento histórico. Ou seja, defendemos que esse modelo de formação e as concepções implícitas de *saber profissional* a ele relacionado, para além de questões ideológicas, são insuficientes para fazer frente aos problemas postos pela realidade social e educacional da atualidade.

Considerando que, no bojo das pesquisas sobre os saberes docentes, o fator distintivo desta, são os saberes *do professor de Geografia*, encaminhamos, de maneira relacionada, uma análise a respeito das especificidades do conhecimento geográfico no campo das ciências humanas e no currículo escolar; tencionando destacar os propósitos e objetivos desta disciplina na escola básica, discutimos, sem a presunção de esgotar o debate, o significado do que tem sido denominado por diversos autores como *educação geográfica*.

Propomo-nos, por fim, consolidar o referencial teórico como base desta investigação, para que seja possível mais adiante, o estabelecimento de inter-relações com o material coletado e analisado na pesquisa de campo. De acordo com os objetivos desta pesquisa, pretendemos averiguar, confirmar ou negar as perspectivas de formação/inicial/continuada vislumbradas pelas teorias do *saber docente* de modo a contribuir com os processos de formação inicial e continuada desses professores e com o desenvolvimento de sua profissionalidade.

3.1 AS PESQUISSAS SOBRE O ENSINO, A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UM PANORAMA GERAL

Como já discutimos neste trabalho, a formação de professores e os processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e sua profissionalização são questões

atuais que se colocam, em todas as áreas, como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica. No campo da Geografia particularmente, observamos, nos últimos anos, um renovado interesse pelo ensino e pela formação do professor dessa disciplina. Segundo Pinheiro (2005a; 2005b), a pesquisa e o debate a respeito do ensino e da formação do professor de Geografia têm crescido consideravelmente nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1990⁴³.

Trata-se de um movimento que, de diferentes perspectivas, tem contribuído para um incremento quantitativo e qualitativo desse campo de pesquisa. Mesmo que implicitamente, a questão que se refere aos processos de construção e delimitação/explicitação dos saberes ou conhecimentos necessários ao exercício mais eficaz da docência e de consolidação da identidade profissional desse professor é freqüente (PONTUSCHKA, 1996; 2001a; VESENTINI, 2004; CASTELLAR, 2005a; 2005b; CALLAI, 2001a; CARVALHO, 2004; CAVALCANTI, 2002; 2006b). Entendemos, portanto, que estamos diante de tema promissor e com horizontes cada vez mais ampliados.

São, todavia, significativas as pesquisas que apontam, repetidamente, que, por um lado, os alunos da Educação Básica mostram-se desinteressados pelos conteúdos trabalhados pela Geografia escolar, tendo dificuldades em perceber a importância do conhecimento geográfico em seu dia a dia e, por outro, que os professores enfrentam um mal-estar profissional que tem levado alguns a renunciarem/perderem ao/o papel de “protagonistas da aula”, ao desestímulo e, em situações extremas como em outros campos disciplinares, a processos de exaustão e abandono da profissão. Mostram que, em diversas circunstâncias, a atividade docente em Geografia tem sido cativa de práticas não reflexivas e estereotipadas, distantes e, por isso mesmo, incapazes de responder à realidade (PONTUSCHKA, 2000; OLIVA, 1986; KATUTA, 2004; KAERCHER, 2002; 2006; PEREIRA, 1996; VESENTINI, 1994; CAVALCANTI, 2002; 2006a; CARVALHO, 2004; DINIS, 2002)⁴⁴.

Embora existam novos caminhos para se trilhar e se vislumbrem alternativas teóricas e práticas relevantes, não são poucos os obstáculos (novos e velhos) que devem ser

⁴³ As considerações deste autor estão baseadas no exame das teses e dissertações que versam sobre o ensino de Geografia, defendidas entre os anos de 1967 e 2003 nos programas de pós-graduação no Brasil. Segundo o autor, de um total de 317 teses e dissertações, “o foco temático formação de professores é tratado em 24 pesquisas (21 dissertações e 3 teses) e tratam da formação inicial do professor, das licenciaturas e da formação continuada de professores de Geografia, com estudo de avaliação ou propostas de reformulação. Incluem a formação continuada ou permanente, avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento e especialização de professores” (PINHEIRO, 2005b, p. 89).

⁴⁴ Vale lembrar que essa situação não se restringe à disciplina de Geografia. Situação muito semelhante tem sido verificada por pesquisas realizadas em outros campos disciplinares.

superados. Existem questões com raízes fincadas nos processos que, historicamente, têm orientado a formação do professor de Geografia na cultura dessa disciplina no universo escolar e que, é claro, estão aninhadas nas questões estruturais de ordem socioeconômica de nosso país, que, de maneira geral, condicionam a educação escolar. Dessa forma, a visão promissora que, aqui, vislumbramos não é apenas uma impressão ingênua da realidade e está baseada em um otimismo esclarecido.

Os impactos de uma economia cada vez mais globalizada em nosso cotidiano, a intensificação das relações no espaço geográfico internacional e os conflitos dela advindos, a gravidade da questão ambiental no Brasil e em todo o planeta, apenas para citar alguns exemplos, são temas que evidenciam a importância do ensino de Geografia para a compreensão do mundo atual. O conhecimento geográfico permite, de fato, uma leitura dinâmica do mundo e fornece, reiteramos aqui, instrumentos para nele agir⁴⁵. Como explicar, então, o desinteresse do aluno em aprender e o desânimo do professor em ensinar o conhecimento geográfico revelados por algumas pesquisas?

Vale ressaltar que não queremos afirmar a inexistência de experiências pedagógicas significativas nessa área. As indagações, neste momento, visam problematizar o relativo insucesso de docentes, relatados por algumas pesquisas que trabalham com a Geografia na Educação Básica, em provocar o interesse dos alunos por suas aulas e, ao mesmo tempo, de alcançar certa satisfação profissional. Aliás, já em meados do século XX, Pierre Monbeig (1957) observava a diferença existente entre a Geografia ensinada com frequência pelos professores nas escolas daquela que desejariam ensinar. Ou seja, não estamos diante de um fato novo e, talvez, a presença de certa “insatisfação” em qualquer projeto de desenvolvimento profissional possa ser benéfica. Todavia o que percebemos é a intensificação dessa insatisfação e dos conflitos, como já foi evidenciado neste trabalho, para além das questões próprias do ensino de Geografia, às características do tempo em que vivemos e pela insuficiência dos modelos de formação baseados na racionalidade técnica. Visto que se trata de uma questão complexa, a resposta para essa pergunta não pode ser dada sem uma árdua exegese, que busque compreender sua historicidade, ou seja, os novos cenários sociais vividos por todos e, particularmente, pelo professor de Geografia em sua ação pedagógica.

⁴⁵ Como afirma o escritor anglo-saxônico, não-geógrafo, John Berger (*apud* OLIVA, 2001, p. 35): “A Geografia é a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo”. Para esse autor, prossegue Oliva, “[...] o contexto histórico a cada instante contém coisas demais e desiguais, que só são compreensíveis num contexto espacial” (p. 35).

Podemos afirmar, portanto, que, como em outros campos disciplinares, os resultados das pesquisas apontam para a complexificação da atividade docente e que, deste modo, o exercício profissional do professor de Geografia requer uma formação permanente, na qual devem estar integrados (que é muito distinto da ideia de soma) diferentes tipos de conhecimentos oriundos de diversas fontes⁴⁶, inclusive de sua experiência profissional. Gradativamente, como assinala Pontuschka (2001b, p. 129), os professores foram adquirindo “[...] consciência da importância de teorizar a própria prática”. Antes de aprofundar esta questão, convém determo-nos na explicitação do modelo dicotômico de formação que ora criticamos e que afirmamos ser insuficiente ao momento em que vivemos.

3.1.1 A (des)articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação do professor de Geografia

Admitimos, nesta investigação, que uma das especificidades do conhecimento profissional docente se refere à necessidade de articular dois tipos de conhecimento: o da disciplina com a qual se trabalha e o pedagógico (MONTERO, 2005). Entretanto, ao analisar a formação do professor nas diversas áreas disciplinares, Candau (1999b, p. 33) afirma que

A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. A chamada integração se limita, na grande maioria das vezes, a procurar uma relação mais adequada de sucessão ou concomitância entre estas duas dimensões da formação. Trata-se quase sempre de uma relação externa, de justaposição. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradas como Prática de ensino, as Didáticas Especiais e/ou as instrumentações para o Ensino.

A análise da autora, como apontam diversos estudiosos que se dedicam à pesquisa do ensino de Geografia (SILVA, 2002; PONTUSCHKA, 2001b; CAVLCANTI, 2006a; 2006b) VESENTINI, 1987; 2002), pode ser aplicada perfeitamente aos processos de formação

⁴⁶ Faltam, todavia, como buscaremos mostrar mais adiante, categorias de conhecimento que permitam analisar e discutir, mais profundamente, os atuais processos de formação e, ao mesmo tempo, que permitam vislumbrar alternativas a esses mesmos processos. As pesquisas que focalizam os *saberes docentes* do professor, neste caso, os saberes mobilizados/produzidos pelos professores de Geografia em seu contexto de trabalho, podem, essa é a aposta desta pesquisa, iluminar as complexas relações implicadas em seu processo formativo e, assim, favorecerem a explicitação de sua identidade profissional e de maior desenvolvimento de sua profissionalidade.

do professor desta disciplina. Esses autores destacam que a formação do professor de Geografia no Brasil tem sido marcada pela supervalorização do conteúdo disciplinar (o conteúdo geográfico) em detrimento dos conteúdos pedagógicos e que, levar os conteúdos específicos para o interior da discussão pedagógica, ou seja, promover sua necessária integração, tem se mostrado uma tarefa espinhosa⁴⁷.

De fato, a organização curricular e administrativa das instituições formadoras, particularmente das universidades públicas, estabeleceu uma dicotomia⁴⁸ entre a formação do licenciado em Geografia e do geógrafo bacharel que, como se sabe, são formados com a colaboração dos departamentos e faculdades de educação em um mesmo espaço institucional. Embora o destino da maioria dos egressos desses cursos continue sendo a sala de aula, a meta departamental é, na maioria dos casos, a formação do bacharel (MORAES, 1994; VESENTINI, 1994). Por gozar maior *status* e prestígio, a formação do bacharel usufrui de melhores condições para se efetivar e a formação do professor fica secundarizada ou inferiorizada (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Este fato corrobora preconceitos que associam a entrada dos estudantes na licenciatura ao insucesso ou à incompetência para exercer outras atividades mais importantes e melhor remuneradas (VESENTINI, 2002). A licenciatura é considerada algo menor, “menos científico”, mais fácil. Tem-se, destarte, um entendimento de formação que ignora a complexidade do *ser professor* e do *ato de ensinar*. No limite, a lógica conteudista e fragmentária desta concepção parece supor, como há muito apontou Moraes (1994), que os fenômenos geográficos sejam prontamente cognoscíveis, ou seja, transparentes e autoeducativos⁴⁹. Ou seja, supõe, equivocadamente, que, para ser um bom professor de Geografia, basta conhecer os conteúdos disciplinares que ensina.

Podemos afirmar que o processo de formação de professores de Geografia, mas não apenas destes, tem sido marcado por uma “tensão” ainda não suficientemente resolvida

⁴⁷É espinhosa, ou seja, conflituosa porque, além da questão teórica em si mesma posta para o debate, esse modelo de formação está enraizado na organização administrativa e nas hierarquias de poder das instituições formadoras.

⁴⁸ Pinheiro (2005a, p. 7) mais uma vez informa, no estudo aqui já citado, que a maioria das pesquisas que avaliaram os cursos de formação do professor de Geografia “[...] evidencia o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores, diversos problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, conteúdos, entre outros aspectos, revela o pouco interesse da universidade pelas licenciaturas e demais cursos de formação de professores”.

⁴⁹ Acreditar na transparência dos fenômenos e na sua pronta cognoscibilidade equivaleria, como afirma Moraes (1994, p. 121), “[...] em ter a graduação como desnecessária para os aspirantes ao magistério”, ou seja, o conhecimento geográfico transmitido na escola é mediado, necessariamente, pelo professor.

entre o saber disciplinar (o conteúdo a ser ensinado) e o saber pedagógico (a forma ou como e porquê ensinar esse conteúdo).

Vale ressaltar que o debate acadêmico em torno desta questão é antigo e que, historicamente, tem sido marcado por movimentos pendulares, ou seja, a ênfase na formação ora foi ou é colocada nos conhecimentos da ciência de referência, ora nos conhecimentos das ciências da educação (CANDAUI, 1999b; ROLDÃO, 2007). Concluimos que, embora o foco tenha mudando de direção, em função de diferentes *espaços* e *tempos* de formação e teorias educacionais, continua-se a descrever o percurso na mesma bitola. Conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos separadamente, sem a devida integração. Como duas retas paralelas, espera-se que se encontrem nos estágios supervisionados ou, quem sabe um dia, no infinito...

Não é difícil observar, no âmbito da discussão acadêmica a respeito do ensino de Geografia, a *tensão* a que já fizemos alusão. O debate está posto e, é preciso acrescentar, longe de ser consensual (PETRONE, 1993; PONTUSCHKA *et al.*, 1999; PEREIRA, 1996; OLIVA, 2001; CARVALHO, 2004; CALLAI, 2002; PONTUSCHKA, 2001b; KAERCHER, 2002; 2004; SILVA, 2002). A título de ilustração, apresentamos, a seguir, dois fragmentos emblemáticos a esse respeito.

Refletindo sobre a história da produção de pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem da Geografia no Brasil⁵⁰, Pontuschka (2001b, p. 113, grifos nossos) considera:

Em vários momentos da segunda metade do século XX, os geógrafos produziram artigos sobre o ensino da Geografia, *preocupados principalmente com os conteúdos escolares, ou seja, ‘o que ensinar’, e não preocupados com o ‘como ensinar?’*. Se essa crítica pode ser feita para o ensino de Geografia na primeira metade do século, ainda não podemos dizer que os métodos de ensino mais inovadores e democráticos hoje estão aplicados nas escolas do país.

Fica explícito que, na opinião da autora, a preocupação com “o que ensinar” eclipsava a necessidade de métodos mais inovadores e democráticos nas escolas do país, ou seja, reclama a falta do sentido pedagógico do conteúdo. Ao contrário, Oliva (2001), em texto

⁵⁰ De acordo com Pontuschka (2001b, p. 113, grifos da autora): “A *Metodologia do ensino geográfico*, publicado em 1925, constitui o trabalho mais importante da Geografia do Brasil, na primeira metade do século XX, escrito por Delgado de Carvalho, professor e diretor do tradicional colégio D. Pedro II e o primeiro a se preocupar com o ensino de Geografia, fundamentado pelo método de pesquisa e ensino da época e propondo uma distribuição mais precisa e lógica dos conteúdos. Este estudioso interferiu inclusive nas concepções dessa disciplina nas reformas de ensino ocorridas no início do século em nosso país”.

publicado no mesmo ano, mostra-se preocupado com o “pedagogismo” que, em sua opinião, ameaçava a Geografia renovada.

Um risco que estamos correndo, quem sabe produzido pelo grande “desvio jornalístico” que a comunicação em larga escala no país vem sofrendo, diz respeito à autonomia e especificidade exageradas, atribuídas à chamada *dimensão pedagógica do processo de ensino* [...]. Acreditamos que livre do conteúdo a linguagem pedagógica é uma ficção. Estivemos presos à ditadura dos conteúdos, que entendem as formas como vazias, para em seguida cairmos na ditadura da forma (linguagem jornalística, linguagem pedagógica) que subordina os conteúdos (p. 42, grifos nossos).

É preciso ressaltar que a autora e o autor citados não defendem ideias simplistas, que conferem a um ou outro saber a primazia (da condução) do processo ensino-aprendizagem em Geografia. Estão muito longe disso. No entanto, tratam-se de posições que ilustram, de maneira emblemática, a questão que trazemos para debate e que desejamos, como esses mesmos autores, superar.

Estamos diante, portanto, de uma questão que, como observa Pereira (1996), discute a relação entre processos didáticos e conteúdos geográficos, muito frequente no debate educacional, e que se constitui, usando as palavras do autor, “[...] no verdadeiro *calcanhar-de-Aquiles* da educação como um todo e não apenas da Geografia” (p. 50, grifo nosso).

Rememorando o que, aqui, já foi discutido acerca do conhecimento profissional distintivo do ofício de ser professor – *um conhecimento recriado e organizado para o ensino* –, é curioso, espantoso até, que aquilo que deveria ser o seu *ponto forte*, o fator identitário mesmo da profissão e, ao mesmo tempo, a *pedra de toque* do exercício profissional, seja apresentado como o ponto fraco ou vulnerável de sua atividade profissional. É inquietante porque essa *fraqueza* na formação é um fator que, seguramente, desfigura, descaracteriza e até vulgariza o caráter distintivo do *ser* e do *saber* do professor. Dificulta, de acordo com o que já foi afirmado, a efetivação do desejo de maior profissionalização do ensino.

Parece estar claro que a superação da “lógica dos conteúdos” não se faz com o estabelecimento da “lógica da pedagogia” ou a “lógica da didática”. É preciso superar, pela via da dialética, a ênfase historicamente colocada ora sobre o conteúdo – no extremo, para alguns, chamado de *conteudismo* –, ora sobre os procedimentos didático-pedagógicos – no extremo, para outros, *pedagogismo*. Ou seja, fugir da tentação tanto do “*conteudismo*” como do “*pedagogismo*”, porque nenhum nem outro têm mostrado ou podem mostrar a *especificidade do conhecimento profissional do professor*. Emerge, nesse contexto, a

necessidade de forjar ferramentas teóricas elucidativas da síntese que se espera ver realizada e, concomitantemente, avaliar as implicações desse referencial para novas concepções e formulação de novas estratégias de formação dos professores.

Faltam, e esta é uma das respostas que perseguimos nesta pesquisa, ferramentas teóricas mais refinadas que possam integrar esses saberes e “iluminar” novas práticas formativas e novas práticas pedagógicas. Tal dicotomia, como tem mostrado diversas pesquisas na área da educação, notadamente aquelas que focalizam os *saberes docentes*, é eminentemente redutora e simplificadora da ação profissional do professor. Ao simplificar a complexa e necessária relação que o professor deve estabelecer entre os conhecimentos específicos de sua disciplina e os conhecimentos pedagógicos no ensino efetivo, são reduzidas, conseqüentemente, as demandas para o exercício da docência (SHULMAN, 2005a; 2005b).

O exame de concursos recentes para admissão de novos professores de Geografia no estado do Paraná e no estado de São Paulo revela casos exemplares da dicotomia ou desarticulação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos que, neste trabalho, estamos discutimos e da redução das demandas para o exercício da docência apresentadas⁵¹. A prova para contratação de professores para a rede pública do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), aplicada em 25 de março de 2007, por exemplo, foi composta de 40 questões referentes à formação básica do professor, comum aos candidatos das diversas disciplinas, e 40 questões referentes à formação específica do professor. Continha, ainda, quatro questões dissertativas referentes ao conhecimento específico da matéria. Semelhantemente, no estado do Paraná (PARANÁ, 2007), as provas aplicadas em 25 de novembro de 2007, apresentavam, separadamente, 20 questões de fundamentos da educação e vinte questões com conhecimentos específicos sem, neste caso, contemplar questões dissertativas. Podemos constatar, portanto, que essas provas, espelham, exemplarmente, a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica presente no processo de formação do professor para a escola básica. Divididas em duas partes, contêm, separadamente, um bloco com questões referentes à formação básica de todo professor (fundamentos da educação, didática geral, psicologia da educação, legislação, etc.), idêntica aos candidatos de todas as disciplinas, e outro, com questões referentes à sua formação

⁵¹ Por tratar-se do principal quesito que credencia o indivíduo a ministrar aulas na rede pública de ensino em nosso país, uma das formas de se aferir o conhecimento exigido para o exercício da atividade docente é a análise das provas ou exames de ingresso à profissão.

específica. As questões não buscam ou não proporcionam a integração do disciplinar com o didático-pedagógico. Está implícita, portanto, uma lógica somatória e não integrativa ou incorporadora, como se compreende seria desejável. Supõe, de maneira questionável, que o conhecimento didático-pedagógico, que subsidia o professor na tomada de decisões e ações desenvolvidas na sala de aula, não está vinculado à natureza da matéria ensinada. Simplifica, desta forma, o processo ensino-aprendizagem e reduz, conseqüentemente, as demandas e a qualificação necessária ao exercício da profissão docente em todas as áreas. Que há um conhecimento pedagógico geral que deve ser compartilhado pelos professores de todas as áreas, isso é evidente. Queremos evidenciar aqui que esse modelo de prova (que espelha uma determinada concepção de formação docente) reproduz a dicotomia presente na formação e reforça a lógica meramente somatória que está sendo questionada e que as pesquisas sobre o *saber docente* trouxeram à tona. O conhecimento distintivo da profissão não aparece na prova.

A verdade é que, para além dos ingredientes ideológicos que possui, o modelo do professor como transmissor do conhecimento ou facilitador da aprendizagem pelo emprego de técnicas e métodos de ensino ou pela simples adição é insuficiente aos condicionantes sócio-históricos da atualidade (Roldão, 2007).

Antes, porém, de avançar na compreensão sobre o que as pesquisas relativas ao *saber docente* permitem vislumbrar para a análise dos processos formativos do professor de Geografia, torna-se necessário discutir os objetivos e propósitos da Geografia no currículo escolar.

3.2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: SOBRE OS OBJETIVOS E PROPÓSITOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA

É importante ressaltar que, na perspectiva desta pesquisa, a Geografia escolar não é uma mera simplificação didática da ciência que lhe serve de referência. Embora não possa ser desvinculada desta última, constituiu-se historicamente e conserva certa originalidade que se explica pelo contexto educativo em que está inserida e objetivos a ele relacionados. Trata-se de um saber *transformado* e organizado tendo em vista os objetivos educacionais. Como Marechal (*apud* PONTUSCHKA, 2001b, p. 132), admitimos que “[...] o saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformado,

recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios”.

Esta perspectiva implica diretamente na definição do “ser professor de Geografia”, no processo formativo deste professor e na constituição dos saberes/conhecimentos de base para o exercício de sua profissionalidade. Com efeito, a imagem do professor como simples passador ou repassador de conteúdos científicos produzidos na esfera acadêmica é veementemente questionada. O trabalho do professor ganha relevo porque é dele a tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, *transformar*, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em *conhecimento a ser ensinado*. Podemos identificar, neste ângulo de visão, o saber distintivo do ofício docente: a capacidade, sempre em contínuo processo de desenvolvimento, de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado pela sociedade humana.

A Geografia recebe dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um tratamento específico como área, ou seja, admite-se que possui, como as demais áreas que compõem esse currículo, uma *identidade própria*, e é por esse olhar mais específico que se deve considerar os diversos conteúdos por ela trabalhados e objetivos a eles vinculados⁵². Por um lado, os objetivos a serem alcançados pela Geografia são, em parte, compartilhados com os demais professores e podem estar ligados às questões vividas pela comunidade na qual a escola está inserida ou expressos no projeto pedagógico da instituição escolar. Por outro lado, o professor da disciplina de Geografia desempenha um papel particular, ele tem uma função específica. Isso significa afirmar que, se o professor de Geografia não o fizer, outro não poderá fazê-lo ou não fará. Abrir mão da especificidade do conhecimento geográfico no currículo escolar e do papel particular que pode desempenhar na vida dos estudantes significa renunciar à sua identidade, “esconder sua cara”.

Com base na natureza e na epistemologia desta disciplina no currículo escolar⁵³, entendemos que os saberes que devem orientar sua atividade profissional são constituídos, em grande medida, pelo trabalho com atividades didático-pedagógicas específicas desse campo disciplinar. Ou seja, devem estar alicerçados nos conceitos e procedimentos mais importantes e centrais que caracterizam esta disciplina e a ciência geográfica. Cabe ao professor encaminhar atividades que proporcionem aos alunos a oportunidade de se apropriarem dos

⁵² De acordo com os PCNs, a Geografia “[...] oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social” (BRASIL, 1998, p. 15).

⁵³ Reconhecemos, entretanto, que os professores das diversas áreas possuem saberes comuns em conhecimento pedagógico geral e imprescindível. O que queremos afirmar é a centralidade do conhecimento específico.

conteúdos, procedimentos e das habilidades *sui generis*, próprios ou específicos dessa área do currículo escolar.

Dessa forma, ao afirmar sua identidade por meio do desenvolvimento de conteúdos, procedimentos e habilidades característicos desse campo, a Geografia pode *marcar* seu espaço no rol das disciplinas que compõem o currículo da escola básica. É preciso atentar às especificidades do conhecimento geográfico e da *educação geográfica* que se quer, por intermédio deste, promover. Em outras palavras, é no exercício consciente e sistemático de *práticas geográficas escolares* que, numa perspectiva crítica, a Geografia pode garantir sua legitimidade e importância social. Em decorrência, é possível evitar a “naturalização” da disciplina e dos temas selecionados para ensinar, mostrando, em cada tempo e lugar, para além de interesses corporativos, seu valor e importância social. A própria reflexão sociológica e histórica a respeito das disciplinas ou dos saberes escolares coloca em evidência esse fato (FORQUIN, 1992; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990). Ensinar e aprender, afirma Forquin (1992, p. 44, grifo do autor) “[...] supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*”. O professor, destarte, deve relacionar-se, de maneira autônoma, com os conteúdos que ministra, incluindo aí a visão de Geografia presente no livro didático que utiliza, tendo sempre em mente a importância do conhecimento geográfico para a formação integral e cidadã do aluno.

Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos. (LESTEGÁS, 2002, p. 184)⁵⁴.

Nesse sentido, é importante observar a preocupação latente dos pesquisadores da área em delimitar e explicitar os objetivos e o papel que essa disciplina deve exercer no currículo escolar. Na análise da literatura, sobretudo a mais recente, que trata do ensino de Geografia, é freqüente a utilização de expressões como: “educação geográfica”

⁵⁴ Baseado nas ideias de A. Chervel, o autor espanhol concebe a Geografia escolar como uma disciplina a serviço da cultura escolar. Frente ao modelo de Transposição Didática de Chevallard, para quem a legitimação do saber ensinado requer sua conformidade com o saber científico, escreve Lestegás (2002, p. 175), “[...] Chervel descarta completamente a ideia de hacer descender los saberes enseñados desde la escuela del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para garantizar el cumplimiento de las finalidades atribuidas a la institución escolar.

(CASTELLAR, 2005a; 2005b; PEREIRA, 2005; CAVALCANTI, 2006b), “consciência espacial” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007), “alfabetização espacial” (CALLAI, 2005), “olhar espacial” (CALLAI, 2005), “alfabetização geográfica” (SILVA, 2005), “leitura geográfica do mundo” (SILVA, 2005), “raciocínio geográfico” (PONTUSCHKA, 2001b; CAVALCANTI, 2002; FOUCHER, 1989), “pensar geográfico” (CAVALCANTI, 2002; 2006b), “pensamento lógico espacial” (CARVALHO, 2004) e “imaginação geográfica” (CARVALHO, 2004). Entende-se que tais autores estão buscando, exatamente, concretizar a identidade e a função da disciplina de Geografia na escola básica. Atentam, com muita propriedade, para a necessidade e importância de se considerar *o domínio da dimensão espacial na organização da vida humana e do potencial educativo, político e estratégico da Geografia no dia-a-dia dos alunos, dos professores e da sociedade de maneira geral.*

Preocupada em reafirmar e explicar a importância do ensino de Geografia para a formação geral de cidadãos, afirma Cavalcanti (2006b, p. 34, grifos nossos):

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o *raciocínio espacial* é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de *educação geográfica* é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a ‘apresentada’ pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de *pensar geográfico* é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

Entendemos que, tomada como conceito, a *educação geográfica* permite, no interior de uma lógica conceitualmente incorporadora, unir, sem o estabelecimento de hierarquias de importância, o conteúdo geográfico e seu sentido pedagógico. Entretanto a consecução de uma “educação geográfica” não se fará sem um esclarecimento teórico que afaste os perigos de se desembocar numa situação marcada pelo verbalismo, pela tautologia e por uma retórica vazia de significados⁵⁵.

Pensar o ensino de Geografia como um processo de *educação geográfica* tem implicações diretas tanto nas práticas de sala de aula como nos processos de formação do professor. Entretanto, para não ser um mero recurso retórico, voltamos afirmar, é preciso que

⁵⁵ Em um nível meramente retórico, podemos apresentar expressões como: inteligência geográfica, inteligência espacial, percepção espacial, cognição espacial, inteligência lógico-espacial, vivências espaciais, etc.

o sentido do que se tem denominado de *educação geográfica* e suas implicações para a profissionalidade docente seja mais bem explicitado, teorizado. À luz das práticas concretas, é preciso forjar ferramentas teóricas mais refinadas para favorecer os processos formativos do professor de Geografia à luz das condições sócio-históricas da atualidade. É preciso questionar a formação inicial e continuada do professor de Geografia, considerando os processos de construção dos saberes necessários para ensinar os conteúdos que ministram. Ou seja, explicitar, por meio de categorias conceituais, a inseparabilidade do conhecimento geográfico, do conhecimento pedagógico e do conhecimento do contexto da ação educativa no ensino significativo.

3.3 A GEOGRAFIA ACADÊMICA E SEU LUGAR NO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA REFERÊNCIA FUNDAMENTAL

Ao reconhecer, nesta pesquisa, certa originalidade da Geografia escolar, não se defende a inexistência de vínculos estreitos entre esta e a ciência que lhe serve de referência. O que intentamos até agora, foi destacar que essa originalidade é dada pelo contexto escolar/educativo em que está inserida e pelo seu desenvolvimento histórico. Enraizado, na cultura escolar, o conhecimento geográfico sofre uma contínua transformação ao ser mediado pela ação educativa do professor (LESTEGÁS, 2002). Não queremos afirmar que a Geografia acadêmica não possua uma dimensão educativa. Ela, de fato, possui. O que defendemos é que, no currículo escolar, no interior de uma cultura educativa, ela sofre, necessariamente, transformações que são operadas pelo professor em contato com essa mesma cultura e sua prática cotidiana. A reflexão a respeito do *lugar* da Geografia no currículo escolar e as tentativas de se compreender melhor o sentido do que, aqui, estamos chamando de *educação geográfica* passam pela consideração do *lugar* da Geografia no campo das ciências sociais.

A compreensão da Geografia como ciência social parte do pressuposto de que a explicação da sociedade pode ser realizada por meio de inúmeras “entradas” ou “pontos de vista”. Como explica Moraes (2000, p. 23),

[...] os campos disciplinares devem exprimir visões angulares da realidade social, isto é, caminhos peculiares no deslindamento do movimento da sociedade, os quais – a partir da investigação de fenômenos e processos específicos – devem conseguir iluminar algumas relações e mediações que

formam parte da tecitura do fluir histórico, em outras palavras, abordam elementos da totalidade movente.

Com a finalidade, portanto, de captar e interpretar de maneira singular, mas não única, o movimento da totalidade social, a tarefa particular da Geografia estaria centrada na *dimensão espacial da sociedade humana*. Trata-se, portanto, de um recorte analítico. Recorrendo-se mais uma vez a Moraes (2000, p. 27-28), “[...] poder-se-ia dizer que a Geografia humana deveria estudar a espacialidade da vida social, vista como uma mediação particularizadora na compreensão da história de uma sociedade concreta. Ela objetivaria, assim, uma dada visão angular da história, dedicada ao deslindamento de uma dimensão específica de seu movimento: a espacial”.

Sob esse prisma, não existe uma realidade exclusivamente geográfica. Como a realidade social não é totalmente geográfica, a teoria geográfica, como qualquer outra, é insuficiente para explicá-la em sua totalidade, e, é bom recordar, está sempre em movimento. A Geografia permite, em sua epistemologia, captar a realidade mediante uma determinada perspectiva e, dessa forma, explicá-la. A função da Geografia, como defende Escolar (1996), é produzir teorias para interpretar a espacialização da realidade social. O repertório de teorias que compõem a ciência geográfica se constitui, assim, em uma “janela” da qual o geógrafo e o estudante de Geografia (ainda que em diferentes níveis de compreensão) podem observar e analisar a sociedade.

Ao valorizar a dimensão espacial da sociedade, a Geografia não nega a existência de outras dimensões possíveis de análise, ao contrário, procura estabelecer um diálogo com elas e entre elas. Não se trata, de tentar constituir, como nos alerta Moraes (2000), uma superciência capaz de trabalhar empiricamente com a totalidade social. Concomitantemente, aceita-se a existência de outras perspectivas e se busca estabelecer pontes entre elas. Toma-se por pressuposto que a realidade social é multidimensional – o mundo é um só –, e a separação disciplinar é um esforço metodológico, no caso do geógrafo, na tentativa de compreender a realidade social e orientar práticas. Como assinala Santos (2004, p. 20), “uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral”.

O diálogo interdisciplinar, muito desejável nos dias de hoje em virtude da excessiva especialização das ciências, não nega a especificidade das disciplinas ou caminhos particulares de análise, pelo contrário, delimitar o campo, consolidando a identidade de uma disciplina, é um caminho necessário para o diálogo interdisciplinar.

Em síntese, a especificidade do trabalho do pesquisador em Geografia ou do professor de Geografia se define muito mais pelo recorte que o pesquisador/professor realiza

na totalidade social – a relação da sociedade com o espaço – do que pela existência de um objeto particular e exclusivo de estudo. Trata-se de uma forma específica de ver a realidade social: “*o olhar geográfico sobre o mundo*”.

A inexistência de sociedades aespaciais obriga a considerar a dimensão espacial das sociedades na organização da vida humana (MORAES, 2000). O estudo da espacialidade, expressa concretamente nas diversas formas que compõem as paisagens com a qual se deparam os seres humanos todos os dias e ao longo de toda a vida em seu ir-e-vir pelo espaço geográfico, pode revelar aspectos importantes da lógica ou lógicas que regem a sociedade. Ao se tomar como pressuposto que “[...] as construções espaciais expressam os conteúdos das relações sociais que as engendram” (MORAES; COSTA, 1984, p. 126), o conhecimento geográfico pode ser um fator propiciador de maior consciência sobre a organização da vida humana, visto que, à medida que permite a “desnaturalização das construções espaciais”, abre possibilidades para a investigação do conteúdo (as relações sociais) que dá forma às paisagens. Numa perspectiva crítica, a invenção da Geografia pelos seres humanos decorre da constatação de que a sociedade humana não pode prescindir da compreensão do espaço em seu caminhar histórico, por ser ele um fator que condiciona essa caminhada.

Estudar geograficamente o mundo torna-se, sob tal perspectiva, um exercício cognitivo muito relevante que supõe o deslindamento da lógica que rege a realidade social por intermédio da observação e do estudo metódico do espaço. Trata-se do desenvolvimento sistemático do *raciocínio espacial*, que estabelece, como produto mental, a formação de uma *consciência espacial ou geográfica*. Revela-se, por essa via, de acordo com os propósitos desta seção, o sentido ou a importância da ciência geográfica na vida do estudante de Geografia e de indivíduos que compõem a sociedade.

Considerando que já tenhamos alcançado a clareza suficiente a respeito da especificidade da Geografia no campo das ciências sociais, podemos avançar na caracterização do processo de construção do *raciocínio geográfico*. Este refere-se à capacidade cognitiva de compreender como as diversas sociedades organizam o seu espaço e, por outro, mas inseparavelmente, as implicações dos diversos arranjos espaciais na vida social e, em particular, na vida pessoal de seus membros. Em outros termos, como os diversos arranjos espaciais que compõem o território influenciam e até qualificam o dia a dia dos seres humanos. Como, por exemplo, a localização do indivíduo no espaço e as características geográficas do lugar onde mora podem facilitar ou dificultar o exercício da cidadania? A esse respeito, Santos (1993, p. 81) observa:

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando, incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas, com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor diferente segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto *um lugar* vem a ser condição de sua pobreza, *um outro lugar* poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam.

Entretanto o mesmo autor ressalta que “[...] o estudo da pobreza não pode limitar-se à simples localização da pobreza no espaço” e nos adverte quando esclarece que “optar por uma ótica espacialista pode levar-nos a perder de vista as verdadeiras causas da pobreza, e impedir a compreensão das razões de sua localização e, finalmente, retirar-nos as possibilidades de indicar caminhos alternativos” (p. 85). As injustiças identificadas no espaço não se explicam por elas mesmas. As causas reais devem ser buscadas no processo sócio-histórico que produziu o espaço, nesse caso, sua causa real. Para Moraes (2000, p. 31), “[...] o fato de o espaço influir no curso dos processos sociais, não significa que tal dimensão possa determiná-los”. E acrescenta, não é o espaço, como ser ontológico, que determina a vida humana em um determinado lugar, mas sim são as próprias relações sociais, observáveis espacialmente, que a condicionam e que permitem sua reprodução.

Compreendemos, deste modo, mais profundamente, o quanto o desenvolvimento sistemático do raciocínio geográfico (uma educação geográfica) pode ser importante no desvelamento das lógicas que fundam a vida social e a dinâmica de uma determinada sociedade. A análise das características do lugar que um indivíduo ou grupo ocupa em um determinado território pode ser extremamente reveladora das injustiças e das mazelas da sociedade que, numa perspectiva emancipatória, necessitam ser historicamente transformadas (SANTOS, 1993).

Uma educação dessa natureza poderia contribuir significativamente para afrouxar as amarras da ideologia hegemônica que naturaliza os processos de construção do espaço geográfico. Negando explicações simplistas baseadas no “senso comum” (em seu sentido mais banal), poderia, simultaneamente, instrumentalizar uma possível ação política que vise a uma transformação. Ultrapassando uma simples constatação e descrição de fatos isolados, estar-se-ia, nessa circunstância, diante de uma educação das consciências de caráter prospectivo, ou seja, favorecedora de uma *práxis*. Ao expor as injustiças sociais reveladas

pela análise da *dimensão espacial da sociedade*, a Geografia oferece instrumentos valiosos para a compreensão e superação daquelas injustiças que, de acordo com Santos (1993, p. 112), “[...] devem ser corrigidas em nome da cidadania”.

O próprio domínio da representação espacial torna-se um elemento importante nesse processo, visto que o protagonismo na representação do lugar e do território onde se vive e a negação de assimilar ou “engolir” representações distantes e desvinculadas dos próprios interesses são um fator de superação da alienação imposta pela ideologia hegemônica que nos configura⁵⁶. Assumir a autoria da representação do espaço onde se vive é um fator importante para as lutas enraizadas no lugar. Em suma, é outro fator importante para o estabelecimento de uma “consciência geográfica”.

Os alunos da Educação Básica ou quaisquer outros indivíduos, independentemente de já terem estudado Geografia ou não, possuem uma determinada “consciência” espacial. Nessa perspectiva, o papel do geógrafo/professor, como representante do conhecimento científico do espaço, não deve estar pautado na negação da consciência subjetiva do espaço presente nos alunos ou em qualquer outra pessoa. Pelo contrário, considerando que a teoria e as práticas geográficas podem “iluminar” a “consciência individual”, devemos valorizá-la como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Para além da sala de aula, o conhecimento geográfico pode permitir ao indivíduo planejar ações e reações sobre o espaço com o intuito de transformá-lo de acordo com suas necessidades ou interesses. Como afirma Moraes (1986, p. 43):

Na medida em que se aceita que os homens agem movidos por suas consciências (sem negar toda a carga de determinações históricas-sociais presentes nessa ação), a questão da subjetividade emerge com importância na explicação do movimento das sociedades. A produção da história, poder-se-ia dizer, passa pelas formas pelas quais os homens se vêem no mundo, pelos seus valores, suas crenças e concepções. Enfim, também pelo fluído mundo das representações. O fluir da história se manifesta enquanto cotidianidade para seus agentes concretos. Por isso o fator subjetivo não pode ser desprezado. Claro que sua apreensão não se dará na ótica do subjetivismo.

Defendemos aqui que o trabalho pedagógico do professor de Geografia deve proporcionar aos alunos a “construção” de uma “consciência geográfica”. A atividade pedagógica – iluminada pela teoria geográfica e por uma compreensão qualificada da mesma

⁵⁶ Ver a esse respeito, na perspectiva da relação entre colonizadores e colonizados, a coletânea de artigos intitulada: *A colonialidade do saber*, organizada por Edgardo Lander (2005) e publicada pela Editora Clacso.

– deve, portanto, conduzir os alunos a uma consciência espacial cada vez mais concreta, ou seja, a uma “síntese de múltiplas determinações”. Entendemos que esse conhecimento pode subsidiar a ação dos alunos no lugar onde vivem e da sociedade de maneira geral.

3.4 RUMO A UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA?

Diante do exposto até agora e, trazendo a discussão para o âmbito da Geografia escolar, é possível compreender o trabalho pedagógico do professor dessa disciplina como um grande esforço que consiste na organização e na promoção de atividades que, aninhadas no currículo escolar, mas em íntima conexão com os conteúdos desta disciplina, possibilitem ao aluno exercitar seu raciocínio espacial e desenvolver sua “consciência geográfica”. Trata-se de uma educação com caráter prospectivo e propiciadora de *práxis*. Sem dúvida, é esta a seara do professor de Geografia. Se concretizada, seria lícito falar de uma *educação genuinamente geográfica* que, muito perto da vida do aluno, poderia contribuir para que o mesmo compreenda melhor o seu bairro, sua cidade, seu país, em suma, sua vida, que, muitas vezes, é extremamente desfavorecida pela realidade sócioespacial. Pode colaborar para que o aluno compreenda, progressivamente, sob a perspectiva geográfica, o mundo e a si mesmo, ou seja, que se aproprie e desenvolva, de maneira crítica, *um olhar geográfico sobre o mundo*. Contudo, vale repetir que o professor precisa considerar que o aluno já é portador de uma determinada “consciência geográfica” e que esta deve ser enriquecida e não afrontada com a teoria objetiva ou científica que o professor manipula em seu trabalho.

Quais saberes podem subsidiar o professor de Geografia nesse audacioso empreendimento? Como formar esse docente, considerando as profundas transformações sociais e educacionais da atualidade? Quais os limites impostos pela realidade concreta da instituição escolar e da profissão no interior da sociedade atual?

Constatamos que, diante dessas questões, que a formação de um docente para atuar com autonomia, atento às demandas da sociedade contemporânea e ciente da contribuição que o conhecimento geográfico pode dar na compreensão e resolução dos problemas vividos coletivamente, é uma tarefa desafiante. Como também é desafiante os obstáculos fortemente arraigados na organização administrativa das escolas formadoras e na organização curricular das mesmas.

Ao considerar, portanto, no âmbito de um projeto educativo maior, a importância de uma *educação geográfica*, é mister que o professor detenha um determinado saber que lhe permita mostrar aos alunos o contributo científico e educacional da teoria geográfica no esforço dos seres humanos em compreender o mundo e de forjar instrumentos para nele poder agir. Conclusivamente, a resposta para a pergunta “para quê ensinar Geografia”? deve estar suficientemente bem resolvida pelo professor (KAERCHER, 2002; SILVA, 2002; KATUTA, 2004).

O conteúdo seria, assim, um meio e não um fim, uma lente para fornecer aos alunos a possibilidade de, por meio dos conceitos-chave (espaço, meio ambiente, paisagem, lugar, natureza, território, etc.) e procedimentos (observação, localização, registro, descrição, análise, síntese etc.) trabalhados pela Geografia, realizar uma leitura crítica do mundo e nele poder atuar com autonomia. Distanciando-nos de “preciosismos”, é importante renunciar, definitivamente, à tentativa de produzir um minigeógrafo ou um pequeno geógrafo como, há muito, já advertiu Pierre Monbeig (1957) e que, constantemente, é lembrado por outros geógrafos (PONTUSCHKA, 1996; VESENTINI, 2004). É muito oportuna e ilustrativa a reflexão de Saviani (2007, p. 62):

[...] um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia como um fim. Para o professor de Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno. A Geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Desta forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo a atingir o resultado pretendido. Isto explica porque nem sempre o melhor professor de Geografia é o geógrafo, o que pode ser generalizado nos seguintes termos: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo.

Entretanto observamos que a consecução desses objetivos, como já foi mencionado neste trabalho, tem se mostrado historicamente difícil de ser realizada com sucesso. O fragmento de texto que reproduzimos a seguir, resultado de análise da pesquisadora em contato com a prática pedagógica de professoras de Geografia que atuam no ensino fundamental, é um exemplo emblemático de que aquilo que se deseja ver construído pelo aluno – o raciocínio espacial ou geográfico –, necessariamente alcançado pela mediação do professor, não está se efetivando. Merece ser destacado que, nas conclusões da pesquisadora, este fato está diretamente ligado à ausência, no corpo de saberes das professoras que participaram da pesquisa, de “instrumentos teóricos” para a realização desse intento. Vemos que a formação do professor é seriamente questionada.

De maneira oposta, apesar da Geografia ser apresentada aos alunos como disciplina que dá conta dos estudos espaciais, a questão do espaço não se revela no cotidiano da Geografia escolar. Após seis meses de investigação, não tenho nenhum exemplo que mostre que, através dos conteúdos de Geografia, os alunos tenham desenvolvido ou tenham sido requisitados a um pensar espacializado ou uma lógica espacial. [...] Tal análise pode ser estendida ao livro didático adotado, que, ao trabalhar, notadamente a territorialidade (nas regiões econômicas brasileiras), não proporciona o desenvolvimento dessa visão espacializada mais ampla nos alunos. Acho difícil, entretanto, que essa visão se desenvolvesse mesmo com um livro didático que a contemplasse, pois, *não faz parte do instrumental teórico das professoras*. (CARVALHO, 2004, p. 121-122, grifo nosso).

Observamos, mais uma vez, a (des)articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação do professor de Geografia. Essa articulação ou desarticulação, que tem acompanhado historicamente a formação e a prática do professor dessa disciplina, é um fator limitante aos propósitos de uma *educação geográfica* de qualidade e promotora da cidadania.

Pedimos desculpas pela obviedade da afirmação: para que o aluno possa exercitar o raciocínio espacial e alcançar, gradativamente, certa consciência espacial – uma *educação geográfica* –, é necessário que, primeiro, esse processo ocorra no professor, ou seja, é preciso que o professor disponha dos meios para realizá-la. É forçoso que, para além do conteúdo em si mesmo, o professor domine um *conhecimento geográfico para ensinar*. Vislumbramos, desta forma, mais uma vez, o saber especial ou distintivo da atividade profissional docente: o domínio de um conhecimento transformado e “preparado” para ser ensinado. Logo, como observa Marechal (*apud* PONTUSCHKA, 2001b, p. 132), é preciso

[...] problematizar os conhecimentos que servem de referência para o saber a ser ensinado. O saber deve ser bem compreendido como um “constructo” em contínua constituição e redefinição, entendido como um produto histórico elaborado. O docente de Geografia deve ser capaz de mostrar como esse saber inscreve-se em uma problemática bem definida.

Ainda que existam inúmeras questões a serem aprofundadas e outras a serem esclarecidas, os resultados das pesquisas que focalizam o *saber docente* permitem vislumbrar implicações substantivas nos processos de formação inicial e continuada de professores. Elas têm confirmado e ampliado a convicção de que a simples soma de conhecimentos e habilidades, como numa equação matemática: conhecimentos específicos + conhecimentos pedagógicos + breve experiência no estágio supervisionado = um bom professor, típica da

organização curricular predominante nos cursos de licenciatura, é insuficiente para alcançar os resultados que se espera.

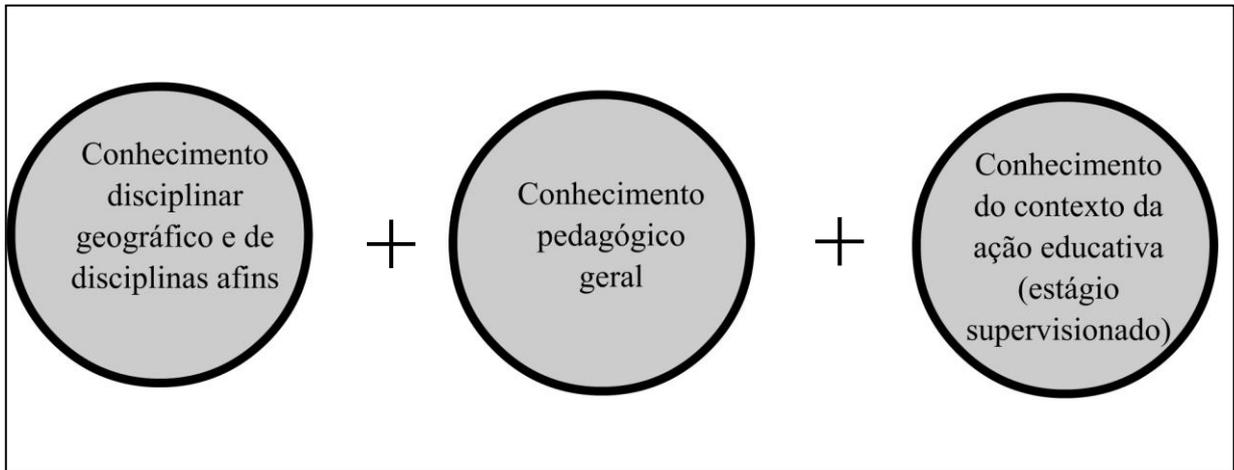


Figura 3. Modelo de formação docente clássico ou somatório

Fonte: Organizado pelo autor

A **figura 3**, como podemos observar, ilustra esse modelo clássico de formação do professor que, como sublinham Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), perdura até hoje. Ele se caracteriza como afirmam as mesmas autoras, “[...] por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas”. Nele, o conhecimento profissional a ser adquirido pelo futuro docente se constitui pela lógica somatória do conhecimento disciplinar e do conhecimento pedagógico. Embora complementares, estão separados na formação. É durante as disciplinas de prática de ensino ou durante o estágio supervisionado que o futuro professor poderá “juntar”, pela necessidade imperiosa da prática, esses dois tipos de conhecimentos. No entanto, sabemos que, pautados em Saviani (1997, p. 133),

No fundo, embora esses elementos sejam indissociáveis, a estrutura universitária os dissocia, acreditando que o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro pensados a partir de uma abstração. *No processo concreto das escolas nós verificamos que eles não se dissociam* (Grifo nosso).

Está implícita, nesta concepção, a ideia, muito difundida nos meios educacionais, do professor como simples “passador” ou “repassador” de conteúdos. Ora, onde está o *conhecimento profissional específico* do professor nesse modelo? De fato, seu *saber distintivo*

não pode ser observado nesse modelo de formação e de conhecimento docente, que exclui ou não considera o saber que pode ser obtido reflexivamente na prática ou na experiência.

Como já tivemos a oportunidade de discutir na segunda seção deste estudo, as pesquisas que focalizam o *saber docente* de maneira geral e, particularmente, os desdobramentos a respeito do CPC, proposto por Shulman (2005a; 2005b), permitem questionar de um ponto de vista muito interessante o modelo formacional sintetizado na figura 3 que apresentamos. Sugerem, como tentamos mostrar detalhadamente na seção cinco, que é preciso pensar a pedagogia “do lado de dentro” da Geografia e, ao mesmo tempo, o potencial educativo da Geografia “do lado de dentro da pedagogia”, ou seja, de maneira orgânica e interdependente, considerando o contexto onde atua e as diversas faixas etárias dos estudantes de Geografia.

Neste contexto, o CPC se apresenta como um conceito que permite superar a artificialidade da união (em uma síntese conceitualmente incorporadora) entre conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico na formação inicial e continuada de professores, tão insistentemente discutida pelos pesquisados da área do ensino de Geografia. É uma ferramenta teórica importante para se compreender o ato docente. É o *ato docente* que integra ou deve integrar organicamente, considerando um determinado contexto, conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos. Trata-se de uma perspectiva teórica que amplia, consideravelmente, a possibilidade de o estudante/professor pensar sua atual/futura formação como um processo contínuo de, no interior do currículo escolar, *aprender a organizar práticas de educação geográficas significativas*.

É importante observar que CPC é uma categoria que incorpora, pela projeção dialética de um aspecto sobre o outro, os dois tipos de conhecimento postos na base da formação deste professor: o conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico. Apresenta-se como uma síntese conceitualmente incorporadora que pode contribuir para a análise e uma possível superação da formação dicotomizada que aqui criticamos. À medida que ultrapassa a perspectiva aplicacionista, o futuro professor de Geografia desempenha um papel pedagogicamente ativo ao longo de toda a formação e não apenas nas disciplinas de prática de ensino. O mesmo poder-se-ia dizer das práticas realizadas pelos professores em seu contexto de trabalho.

Deste modo, vislumbra-se que, além de ser um especialista na matéria que ensina, é preciso que o professor de Geografia seja um especialista na didática desta disciplina⁵⁷, ou seja, que ele seja capaz de, considerando o potencial educativo da matéria que ministra, o contexto em que atua e as características dos alunos, ensinar esse conteúdo que sabe e domina. Em definitivo, é esse aspecto que distingue, sem hierarquia de importância, o geógrafo bacharel do geógrafo professor: a posse de um *conhecimento para ensinar*, ou como diz Monteiro (2002a; 2002b) de um “conhecimento pedagogizado⁵⁸”.

Não negamos, evidentemente, a necessidade do trabalho interdisciplinar, ao contrário, consideramos essa postura essencial. Entretanto defendemos que o trabalho interdisciplinar ou diálogo interdisciplinar pressupõe uma sólida, mas não cristalizada, formação disciplinar.

Parece ser consenso entre geógrafos, preocupados com o ensino de Geografia na escola básica, e educadores, de forma geral, que a aceleração no ritmo das transformações sociais e tecnológicas em curso, e que tão bem caracteriza o hoje, acaba por imprimir, no conjunto de saberes necessários à prática docente, um caráter relativamente efêmero. Dentre eles, destacam-se Esteve (1999; 1995), Pimenta (1999), Callai (2001a), Pontuschka (2001b), Enguita, (1998; 2004), Nóvoa, (1995a). Essa realidade reivindica um processo de formação perene, um processo de produção de saberes, no qual “saber reinventar sua prática todos os dias” é tarefa imprescindível à profissão docente em todas as áreas ou, como afirma Pimenta (1999, p. 25), trata-se de “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação”.

O professor deve estar, portanto, aberto ou apto à mudança constante, porque o aluno, o seu principal interlocutor no trabalho educativo, por sua natureza, traz em seus gestos, desejos e esperanças, inevitavelmente, o novo. Cientes da natureza inconclusa do ser humano e, por consequência, da sociedade humana, é preciso, como nos ensina Freire (2000), cultivar constantemente a “curiosidade epistemológica” para continuar a conhecer e aprender

⁵⁷ Como afirma Moniot (*apud* MONTEIRO, 2002a p. 80), referindo-se à disciplina de História, “[...] a didática de uma disciplina não é alguma coisa que vem antes dela, a mais ou ao lado, para lhe dar uma espécie de suplemento pedagógico útil [...] a didática se ocupa de racionalizar, de muito perto, o ensino. Ela envolve as operações que se realizam quando se aprende uma disciplina, a serviço da aprendizagem, para melhor focalizar e dominar os problemas que se apresentam quando se ensina: em suma o ofício de ensinar tanto quanto seja possível com conhecimento de causa”.

⁵⁸ Vale lembrar que o ato (próprio do professor) de pedagogizar (pedagogização) o conteúdo ou a matéria a ser ensinada não significa adotar uma postura pedagogizante (pedagogismo) frente a este. Enquanto o primeiro procura adequar conteúdo e forma, tornando-o compreensível ao aluno, o segundo, supervalorizando a forma, tende a esvaziar o significado do conteúdo.

a ensinar sempre. Não basta saber Geografia e dominar os conhecimentos de ponta desta ciência, é fundamental saber e aprender ensiná-la continuamente.

É indispensável, neste mesmo processo, renunciar a modelos idealizados de escola, de professores e de alunos, resistindo à adoção de modelos ou esquemas apriorísticos que não possuem sustentação social, uma base real. Trata-se de incorporar, em um fluxo contínuo, saberes que permitam subsidiar o trabalho pedagógico. É, enfim, preciso estar aprendendo a ensinar permanentemente e investindo nos processos de produção de saberes e de identidade profissional, como defendem Gauthier *et al.* (1998), Tardif (1991; 2000), Esteve (1995; 1999), Enguita (1998; 2004), Nóvoa (1995a), Oliveira (2003), Shulman (2005a; 2005b) e Roldão (2007).

Considerando que a base desse processo de reinvenção é a prática social da educação, impõe-se, pois, discutir o processo de construção dos saberes da docência e de construção da identidade do professor de Geografia no contexto da contemporaneidade, com suas exigências e seus desafios. Como assegurara Callai (2001a) ao refletir sobre o valor formativo da Geografia, “o mundo tem mudado rapidamente e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz” (p. 134). Ou, ainda, como afirma Pontuschka (2001b, p. 112), quando destaca a importância de se adequar a educação escolar às necessidades dos alunos, seus principais beneficiários: “A escola da fábrica do século passado ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem”. Em suma, o desafio consiste em evitar certo anacronismo de práticas prisioneiras de rotinas não questionadas e incapazes de responder aos anseios concretos dos alunos e da sociedade.

Há sem dúvida uma extrema necessidade de redefinir em novas bases (do mundo atual) o conteúdo do ensino que fazemos (e também de Geografia) e de criar e recriar formas pedagógicas capazes de dar um sentido ao nosso trabalho de professores, e à aprendizagem que entendemos necessária para os alunos, socializando o conhecimento. (CALLAI, 2001a, p. 136).

Como já afirmamos na primeira seção, o processo de reinvenção ou reconstrução de práticas e saberes e as possibilidades de edificação de uma nova identidade profissional dos professores não podem ser concretizadas, irrefletidamente, pelo descarte daquilo que é “velho” e pelo acolhimento acrítico daquilo que é “novo”. Pelo contrário, a fim de dar respostas às necessidades postas pela prática social da educação, o professor prudente, na concepção aqui apresentada, retira de seu *bom tesouro profissional* coisas novas e coisas velhas. Sendo assim, é salutar que o professor de Geografia “beba” frequentemente nas fontes

de sua tradição, de seus temas clássicos, de seus grandes autores. Aliás, todo momento de crise ou situação difícil sugere um “retorno”, “um olhar para trás”, certa “saudade” compreensiva. Trata-se, todavia, de um processo de exegese, uma oportunidade profícua de reflexão, de (re)criação da disciplina, considerando o contexto atual, a sociedade atual e a contribuição singular que essa disciplina pode ofertar aos alunos e alunas de hoje.

O mais importante no trabalho educativo não é estar por dentro da última notícia, da última novidade. Parece ser necessária é a construção de um aparato conceitual para compreender as notícias, criticá-las, discerni-las. Compreendemos que os alicerces da ciência devem ser bem fincados no processo formativo. São esses alicerces – as categorias de base da Geografia – que propiciam o desenvolvimento do raciocínio geográfico e não o simples acesso aos noticiários ou aos resultados das últimas pesquisas da academia. O fundamental, fato que hoje parece unir consensualmente pesquisadores e legisladores educacionais, é que, num contexto de relativa autonomia, o professor efetive um trabalho de reflexão sobre sua própria atuação profissional na busca contínua de produção e ressignificação de saberes.

O desenrolar deste itinerário de desenvolvimento profissional, porém, pode fazer vir à tona lacunas, problemas e limitações que só a pesquisa empírica pode revelar. Com efeito, as convicções assumidas não são ingênuas ou idealistas em seu sentido vulgar. É indispensável que sejam questionadas, avaliadas, provadas, e é isso que se deseja realizar por meio desta pesquisa, em que se está, fundamentalmente, preocupado com os saberes que constituem a base do conhecimento profissional do professor de Geografia e núcleo de sua profissionalidade.

4 A PESQUISA DE CAMPO: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A única missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações
(CARR; KEMMIS)

Apresentamos, nesta seção, os critérios utilizados na seleção dos professores participantes e os pressupostos e procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa de campo que está na base desta investigação. Paralelamente aos posicionamentos políticos e éticos assumidos, descrevemos os instrumentos que utilizamos na coleta de dados, bem como a metodologia que presidiu a análise do material coletado.

A epígrafe que abre esta seção ilustra o posicionamento metodológico, ético e político que assumimos nesta investigação. Contra a ideia frequente de que os professores que atuam na Educação Básica não entendem ou não se interessam pelas formulações teóricas produzidas no âmbito da universidade, defendemos, sem idealizar, a atividade desses profissionais, a necessidade de a pesquisa educacional se aproximar mais “do mundo dos professores”, visto que, como considera Sacristán (2002, p. 84), “a investigação científica tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho”.

Com efeito, as conhecidas queixas dos professores que atuam na Educação Básica, de que as pesquisas realizadas nas universidades não lhes servem ou não lhes dizem respeito, merecem ser, em vez de simplesmente rechaçadas, interpretadas e compreendidas. Como Charlot (2002, p. 95) bem defende, “[...] existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que deve ser levado em consideração”. Os professores produzem saberes e “teorias implícitas” que foram criadas, valendo-se de suas práticas, para interpretá-las, avaliá-las e orientar a organização de outras. Entendemos que esse *reconhecimento* pode propiciar o estabelecimento de um diálogo mais fecundo entre o professor – com sua prática – e o pesquisador na tentativa de articular essa prática aos conhecimentos teóricos. Significa superar uma separação hierárquica entre “aqueles que conhecem” e “aqueles que aplicam”. De nosso ponto de vista, o que os professores não querem são teorias que, distanciadas do contexto de sua prática profissional, falam apenas a outras teorias.

O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois o professor vai se virar, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo (CHARLOT, 2002, p. 91).

Para que as teorias produzidas no âmbito da academia possam falar mais diretamente aos professores, é preciso, como bem defendem diversos autores (ZEICHNER, 1993; CHARLOT, 2002; SACRISTÁN, 2002; CARR; KEMMIS, 1988; TARDIF; LESSARD, 2008), o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre as escolas básicas e as universidades. Como se pode deduzir desta afirmação, acreditamos que as respostas para os problemas da prática educativa não devem ser buscadas apenas na “inspiração transcendente dos pesquisadores da academia”. Não se nega, é óbvio, a importância da pesquisa acadêmica, contudo, ante as “teorias” que emanam das práticas dos professores em seu cotidiano de trabalho, consideramos que as possíveis soluções para os dilemas educacionais devem ser orientadas por uma aproximação colaborativa entre os professores e os pesquisadores e não pelo poder hierárquico deste segundo grupo.

Assim, para ser coerente com os pressupostos e as ideias centrais que orientam esta pesquisa – particularmente as teorias que destacam os *saberes docentes* –, acreditamos que as perguntas aqui formuladas só podem ser bem respondidas se estiverem pautadas em uma abordagem metodológica que permita uma aproximação do trabalho cotidiano dos professores de Geografia na Educação Básica. Pretendemos, portanto, à luz da reflexão teórica apresentada, investigar a prática educativa cotidiana de professores de Geografia, tendo como material básico para análise o seu *fazer geográfico-pedagógico* e, fundamentalmente, o seu *saber dizer* ou *saber explicar* esse *fazer*. Orientado pela perspectiva de “dar voz aos professores” (GOODSON, 2000), objetivamos captar e analisar os processos de apropriação, mobilização e desenvolvimento de *seu* saber/fazer profissionais. Ou seja, identificar e analisar os saberes mobilizados/construídos na/da prática pedagógica que estão na base do exercício de sua profissionalidade e suas fontes.

Ao valorizar a “voz dos professores”, comungamos com pressupostos dos paradigmas de pesquisa que, pela focalização do trabalho do professor na sala de aula, procuram reduzir, como já foi ressaltado, o distanciamento existente entre as teorias produzidas pela academia e as práticas dos professores em sala de aula. “Bem junto do trabalho do professor”, esse tipo de pesquisa combina a análise de material coletado durante a observação de práticas concretas na sala de aula com a capacidade dos professores de

refletirem sobre essas práticas e elaborarem um discurso coerente sobre elas. Em suma, parte do pressuposto de que a prática pedagógica dos professores, bem como o discurso reflexivo que elaboram sobre ela estão grávidos de saberes e o pesquisador deve assumir uma postura que, sem deixar de ser crítica, valorize as experiências concretas dos atores da educação⁵⁹ (Freire, 2000). Como afirma Jackson (2001, p. 189) em obra clássica no que se refere a essa perspectiva de pesquisa, *La vida en las aulas*: “Si debemos contemplar la docencia de un modo nuevo, parece que precisaremos aproximarnos a los fenómenos del mundo del docente”.

Optamos, neste contexto, pela realização de pesquisa de *cunho qualitativo* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BAUER; GASKELL, 2002; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2003), na qual buscamos analisar o percurso formativo e a prática pedagógica de professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), nos estudos qualitativos,

[...] há sempre uma tentativa de capturar as “perspectivas dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Para isso, combinamos a observação *in loco* das práticas desenvolvidas em sala de aula com a realização de entrevistas semi-estruturadas, nas quais os sujeitos da pesquisa puderam explicar/explicitar suas práticas e teorias implícitas. O objetivo é ter acesso aos conhecimentos em que se baseiam para a tomada de decisões no trabalho pedagógico. Baseado, portanto, na coleta de “dados qualitativos”, o pesquisador, sob essa perspectiva teórica, “[...] participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos” (CHIZZOTTI, 2003, p. 90).

Não pretendemos focalizar e descrever perfis isolados ou caracterizar personalidades individuais, mas abarcar o objeto de estudo como um todo, procurando, na observação e análise das regularidades e das discrepâncias, teorizar acerca das questões que movem o estudo deste tema. Sem desprezar os aspectos mais singulares e pessoais das ações dos docentes investigados, o enfoque está voltado, fundamentalmente, para aquilo que é mais

⁵⁹ Evidentemente que, ao estabelecermos um quadro teórico-analítico para compreender as falas dos professores, impomos certos limites a esse processo de dar a voz aos professores.

regular em seus comportamentos, concepções e representações, uma vez que são construídos em processos de interação social (SANTOS, 2002). Ou seja, expressam, mais amplamente, uma determinada cultura profissional.

Não desejamos, portanto, contribuir para a sedimentação de posições moralizantes que, “buscando culpados”, creditam ora a uns, ora a outros a responsabilidade pelos insucessos identificados. Considerando o contexto complexo em que se realiza a docência na escola básica, não pretendemos revelar, como afirma Santos (2002), a “face perversa do magistério”. Ao contrário, os estudos que focalizam o saber docente têm avançado porque, como sublinha Monteiro (2002b, p. 139), “[...] focalizam os professores não para identificar suas falhas e insuficiências, para criticá-los pelo que eles não são, e sim para conhecer o que eles são, o que fazem e sabem”.

4.1 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos professores participantes da pesquisa obedeceu a três critérios básicos. Considerando os pressupostos e objetivos que norteiam esta investigação, particularmente pela importância dada à matriz epistemológica da disciplina Geografia, optamos, inicialmente, pelo contato com cinco professores especialistas nesse campo do currículo, ou seja, professores que atuam nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. A seguir, e ainda de acordo com os pressupostos orientadores da pesquisa, decidimos pela seleção de professores experimentados que resultou na seleção de docentes que possuíam, no momento da coleta dados, entre oito e dezesseis anos de experiência efetiva em sala de aula. Professores que, de acordo com a categorização proposta por (HUBERMAN, 2000), já tivessem adquirido uma razoável experiência profissional e atingido, há certo tempo, o estágio da *estabilidade e diversificação* na profissão. Quais os motivos de nossa escolha?

Huberman (2000), interessado pelo estudo da socialização profissional dos professores, afirma que os três primeiros anos da profissão são caracterizados por um período de *exploração*, na qual o professor vive a

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“estou-me a agüentar?”), a

distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (p. 38).

Trata-se do período denominado de *choque com a realidade*, no qual *sobreviver profissionalmente* é meta principal. Por intermédio de tentativas e erros, o professor sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis.

Vencida a fase de *exploração*, ocorre a fase de *estabilização* (entre quatro e seis anos de carreira), período “[...] em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades” (TARDIF, 2006, p. 85). Trata-se de um momento em que os neófitos “passam a ser” professores quer aos seus, quer aos olhos dos outros (HUBERMAN, 2000). É um momento de consolidação de sua capacidade pedagógica. Por experimentarem um sentimento maior de “confiança” e de “conforto”, os professores, explica Huberman (2000, p. 40), passam a se preocupar “[...] menos consigo próprio e mais como os objectivos didácticos. Situando melhor os objectivos a médio prazo e se sentindo mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma”.

Na fase seguinte, a *diversificação* (entre sete a 25 anos de carreira), os professores, normalmente, priorizam experiências profissionais mais significativas, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de gerir a turma, as sequências do programa, etc. Os professores seriam, assim, nesta fase das suas carreiras, “[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas⁶⁰” (p. 42).

Com efeito, ainda que os próprios autores que se dedicam a estudar o ciclo de vida profissional dos professores e suas fases advirtam, como bem faz Huberman (2000), que as categorizações que apresentam é uma sequência “normativa” e que, por isso, é preciso evitar uma compreensão “linear” e “monolítica” dessas diferentes fases, a escolha de pesquisar o trabalho de professores que já vivenciam o período aqui caracterizado como de *estabilização* e *diversificação* nos pareceu útil e adequada aos objetivos dessa investigação. Acreditávamos,

⁶⁰ No percurso temático, traçado esquematicamente por Huberman (2000), segue-se a fase de *serenidade e distanciamento afetivo* (entre 25 e 35 anos de carreira) e, por fim, a fase de *desinvestimento* (entre 35 e 40 anos de carreira), que pode ser, segundo o autor, serena ou amarga.

e isso se confirmou ao estabelecermos contato com os possíveis participantes da pesquisa, que a experiência de já terem atingido essa fase de desenvolvimento profissional poderia motivá-los a participarem da pesquisa. De fato, tivemos apenas uma recusa em nossos contatos. Em certa medida, a disponibilidade em participar da pesquisa, parece-nos, como fruto do estágio de desenvolvimento profissional em que estão vivendo, pela ciência de que podem contribuir para a compreensão da atividade profissional e a formação do professor de Geografia.

Finalmente, como terceiro critério, convidamos professores que, de acordo com a avaliação de seus pares, fossem considerados bons professores e envolvidos, individual e coletivamente, com a profissão e seu desenvolvimento profissional. Ou seja, que já estivessem em processo de amadurecimento profissional e vivenciando a árdua construção de sua identidade profissional e, por isso mesmo, em condições de avaliar sua formação inicial com mais pertinência.

Não julgamos importante circunscrever os sujeitos da pesquisa ao espaço público ou privado da educação, apesar de estarmos cientes de que esta questão possa aparecer nos resultados da pesquisa. Sobre o nível de ensino em que os professores atuam, optamos, da mesma forma, por não delimitá-lo, embora também possa ser objeto de análise ao longo da pesquisa.

4.2 A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

A pesquisa de campo, como já ressaltado, está centrada na investigação dos conhecimentos/saberes acumulados/mobilizados/produzidos por professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio ao longo do processo de construção de sua profissionalidade e suas fontes. Ao estabelecer coerência entre o tema central deste trabalho – os saberes docentes – e métodos de pesquisa, optamos pelas entrevistas em profundidade como instrumento fundamental para a coleta do material de análise. Estas, conjugadas com os registros de observações de práticas em sala de aula compõem a matéria prima da qual buscamos captar, descrever e explicitar, no decurso da construção de sua profissionalidade, os saberes dos professores de Geografia envolvidos com a pesquisa. O *corpus* da pesquisa foi constituído, portanto, pela sistematização das observações de sala de aula e, fundamentalmente, pela transcrição das entrevistas realizadas (BAUER; GASKELL, 2002).

O pressuposto que preside tal escolha está alicerçado na natureza discursiva do saber docente, já apontado neste texto (BORGES, 2004; TARDIF, 2006; GAUTHIER, *et al.*, 1988), por considerarmos a prática e a elaboração discursiva dos professores sobre ela pautadas em saberes. Inspirados em Habermas, os autores que trabalham nesta perspectiva estão em consonância com Borges (2004, p. 94) quando afirma:

[...] que se pode acessar o conhecimento de duas formas: uma, através do discurso, motivos, argumentos, razões e significações que o sujeito atribui a sua atividade, com o intuito de revelar a face intencional da mesma; outra, através das regularidades presentes nesse discurso e nas atividades dos docentes de um modo geral, objetivando a face não intencional. Isto é, de um lado tem-se o ator, o sujeito que nos apresenta o seu ponto de vista sobre o fenômeno; de outro têm-se as regularidades presentes no seu discurso individualmente e naquele de um grupo de professores. E são essas regularidades que podem ser confrontadas com o que se conhece no âmbito da pesquisa sobre os saberes docentes, por exemplo, com dados estatísticos ou descritivos quando se trata de um coletivo e ou de uma categoria profissional.

Orientados pela elaboração de “tópicos guias” (BAUER; GASKELL, 2002), realizamos duas sessões de entrevistas individuais com os professores selecionados, intercaladas com a observação *in loco* de situações em sala de aula (ver apêndice A, B e C). De modo sintético, na primeira sessão de entrevistas, solicitamos aos professores que falassem de seu percurso formativo, passando pela escolha da profissão, pela avaliação da formação inicial recebida, o sentido de ser professor e de ser professor de Geografia, de seus projetos de desenvolvimento profissional. Na segunda sessão de entrevistas, mais intimamente relacionada à especificidade do *fazer pedagógico-geográfico* desses professores, nossas questões se centraram no processo de transformação do conhecimento geográfico em conhecimento a ser ensinado aos alunos, ou seja, visavam captar os saberes de base do processo de construção da profissionalidade desses professores, compreender seus êxitos, suas dificuldades, seus dilemas.

Não estipulamos, antecipadamente, o número de aulas a serem observadas. Consideramos que as observações se “completariam” quando dispuséssemos de material suficiente para a realização da segunda entrevista, ou seja, quando tivéssemos coletado material considerado significativo das situações em que o professor estivesse envolvido no ensino de um tópico ou matéria específica. Em suma, situações em que o professor transformou o conteúdo geográfico em ensino. Nosso intuito inicial era acompanhar a apresentação, o desenvolvimento e a conclusão de certo tópico ou assunto pelo professor.

Todavia, situações imprevistas, mas sabemos típicas da instituição escolar, tais como: atividades transversais que reúnem todos os alunos da escola, atividades culturais, alteração das atividades planejadas pelo professor em função do número de alunos (dias com chuvas fortes, por exemplo), entre outros impediram, ainda que parcialmente, a consecução daquilo que foi “idealizado” no planejamento das observações. As observações estavam centradas nas maneiras dos professores desenvolverem os conteúdos geográficos ensinados aos alunos, de modo a captar, de acordo com os objetivos desta pesquisa, as especificidades dos saberes dos professores da área de Geografia.

Na segunda sessão de entrevistas, tendo como subsídios as observações das práticas pedagógicas geográficas observadas em sala de aula, aprofundamos nossas compreensões iniciais ao solicitar aos professores que falassem a respeito das razões de sua prática. Objetivamos, deste modo, ver explicitados temas e processos mais específicos, inesperados e não contemplados quando da formulação dos tópicos guia. Como afirmam Bauer e Gaskell, (2002) ao ressaltarem a importância de não nos tornarmos escravos desses instrumentos de pesquisa, embora o tópico guia deva ser bem preparado no início do estudo, ele deve ser usado com alguma flexibilidade. Sem abrir mão da criticidade que todo pesquisador deve ter em seu trabalho, assumimos uma posição de aprendiz diante desses professores que, no exame do seu fazer e do seu dizer sobre seu fazer, refletiram sobre suas práticas. Inspirando-nos em Thompson (1998, p. 41), quando defende a importância das fontes orais, por consequência das entrevistas, no trabalho realizado pelos historiadores, entendemos que: “As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história. Com elas se aprende algo mais do que o simples conteúdo.”

Para assegurar, deste modo, com a maior fidedignidade possível, os pontos de vista dos professores participantes da pesquisa, as situações observadas em sala de aula foram objeto de discussão com os mesmos na segunda sessão de entrevistas. Foi uma oportunidade para aprofundarmos compreensões e, ao mesmo tempo, confrontar seus resultados com pesquisas similares.

4.3 A METODOLOGIA UTILIZADA NA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Após a leitura e imersão no material coletado nas entrevistas e nas observações das aulas, de acordo com a metodologia de *análise de conteúdo* (MORAES, 1999; BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), construímos um conjunto de categorias analíticas de modo a permitirem responder as perguntas formuladas por esta investigação e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogo com outros trabalhos preocupados com esta mesma temática. Considerando que já esclarecemos suficientemente os objetivos e o contexto de nossa pesquisa – indispensável, sem dúvida, para a análise das entrevistas que compõem o *corpus* desta investigação – passamos a destacar o processo da *análise de conteúdo*.

A *análise de conteúdo* é uma metodologia de pesquisa que possibilita a leitura e a interpretação do conteúdo de inúmeros documentos e, particularmente, de entrevistas realizadas em profundidade como as que efetivamos nesta investigação. Como afirma Moraes (1999, p. 10), os dados advindos das entrevistas, “[...] chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que se aspira na análise de conteúdo”. Como permite a descrição sistemática do conteúdo das mensagens analisadas, ela guia o pesquisador a uma compreensão profunda e refinada das mesmas. De acordo com Moraes (1999, p. 9),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma nova compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Há, na literatura, diferentes descrições do processo de *análise de conteúdo*. Nesta investigação, seguindo sugestão de Moraes (1999), concebemo-la como constituída por cinco etapas: *preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação*.

A *preparação* consiste em identificar as diferentes amostras de informações a serem analisadas e que, nesta investigação, foi o resultado das transcrições das entrevistas e da sistematização das observações realizadas em sala aula, sobretudo, e outros materiais coletados ao longo da pesquisa, tais como anotações de conversas informais com os professores, atividades de avaliação aplicadas, planejamentos, entre outros. A leitura e imersão nesses documentos nos permitiram realizar uma codificação inicial, visando prepará-

la adequadamente para a próxima etapa, a *unitarização*. Os dados, como afirma Moraes (1999, p. 16) “[...] não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal”.

A *unitarização* que, como vimos, é precedida de uma cuidadosa e aprofundada leitura do material coletado, consiste na definição das unidades de análise. O pesquisador, de acordo com os objetivos da pesquisa, seleciona e “separa” do material original os excertos que servirão de base ao processo de *categorização*, o próximo passo que propõe essa metodologia. De maneira geral, é um processo longo, difícil e desafiante, porque, embora devam aparecer integradas em novos conjuntos de informações na próxima etapa da análise, estas unidades devem “[...] ser compreendidas e interpretadas mantendo-se o significado original”. Trata-se do ponto nevrálgico da análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Em função dos objetivos elencados por essa investigação e da necessidade de aprofundarmos a compreensão na direção desejada, estamos cientes de que alguns temas e conteúdos presentes nas entrevistas não foram contemplados em nossa análise.

O trabalho de *categorização*, como afirmam Olabuenaga e Ispizúa (*apud* MORAES, 1999, p. 19), “[...] deve ser entendido em sua essência como processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se neste processo seus aspectos mais importantes”. É a definição precisa de categorias de análise que permitem ao pesquisador, sistemática e organizadamente, extrair com riqueza de detalhes o conhecimento que quer revelar. De forma cíclica e circular, realizam-se inúmeras e sucessivas leituras das unidades de análise, busca-se um refinamento progressivo das categorias que, embora dificilmente possam ser esgotadas, conduzem o pesquisador a compreensões cada vez mais elevadas e complexas. Sem defini-las *a priori*, as *categorias temáticas*⁶¹ elaboradas nesta investigação foram definidas e se consubstanciaram a partir dos próprios dados coletados por meio da pesquisa campo, em sua necessária relação com o referencial teórico analítico que a subsidia.

A *descrição* é o primeiro momento da comunicação do resultado do trabalho desenvolvido pelo pesquisador. Para cada uma das categorias, explica Moraes (1999, p. 32), “[...] será produzido um texto-síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (MORAES, 1999, p. 23).

⁶¹ Fazer uma análise temática, explica Bardin (2007, p. 131), “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”.

Priorizamos, valorizando a fala de nossos colaboradores, fazer uso intensivo de citações diretas dos dados originais contidos na transcrição das entrevistas.

E finalmente, a *interpretação* é o momento em que se apresenta e se procura ir além, em que se procura atingir a compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens mediante inferência e interpretação. Nesta etapa, contrastamos os resultados alcançados com as teorias já produzidas e disponíveis na literatura consultada e, ao mesmo tempo, produzimos novas teorizações e compreensões.

Quanto à *abordagem*, ou seja, quanto aos modos de conduzir o processo de análise, decidimos considerar tanto o *conteúdo manifesto* como o *conteúdo latente* dos textos em análise. Como explica Moraes (1999, p. 26),

Os níveis manifesto e latente estão relacionados às ênfases na *objetividade ou na subjetividade*, entre as quais oscila a análise de conteúdo. O nível manifesto corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o autor quis dizer. Mas a busca de uma compreensão mais profunda não pode ignorar o conteúdo latente das mensagens, revelando antes pelo não dito que pelo expresso. Isso corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por discontinuidades e contradições.

As entrevistas e as observações em sala de aula, como detalhado **no quadro 2**, foram realizadas durante o ano letivo de 2008. Para alcançar melhor estilo e clareza na redação, realizamos, em alguns casos com a contribuição dos entrevistados, correções quando da transcrição das entrevistas gravadas com os professores. Servimo-nos, ainda, de alguns códigos, tais como: [...] para frases não terminadas ou suprimidas, considerando os objetivos da pesquisa, facilitação da leitura, por serem dispensáveis; [palavras]: palavras por nós acrescentadas para tornar mais compreensíveis as frases; (??): trechos que ficaram inaudíveis. Todos os grifos presentes nas transcrições são nossos.

Professor: fictícios, os nomes dos professores foram sugeridos por eles próprios ou criados pelo pesquisador	Datas das entrevistas e tempo aproximado de gravação	Local onde foram realizadas as gravações	Período das observações das aulas	Nível de Ensino	Horas/aula de observação
Rita	25/03 e 04/04/2008 2h25min	Biblioteca da UEM	31/03/ à 04/04/2008 (Manhã)	Ensino Médio	09
Vitória	23/09 e 14/10/2008 2h50min	Escola onde trabalha	25/09 à 06/10/2008 (Tarde)	Ensino Fundamental e Médio	08
Saete	30/09 e 09/12/2008 2h15min	Escola onde trabalha	05/11/ à 27/11/2008 (Manhã)	Ensino Fundamental	13
Francisco	08/04 e 30/05/2008 1h45min	Escola onde trabalha	16/04 à 05/05/2008 (Tarde)	Ensino Fundamental	08
Maria Cândida	02/09 e 07/10/2008 1h25min	Escola onde trabalha	11/09 à 18/09/2008 (Tarde)	Ensino Fundamental	07

Quadro 2: Detalhamento das condições em que as entrevistas foram realizadas

4.4 APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A professora Rita

Eu tenho uma paixão muito grande pela escola pública e, ao mesmo tempo, muitas críticas; eu tenho esses dois lados aí...

Com 13 anos de atuação profissional na área de Geografia, a professora Rita dedica-se, simultaneamente, à rede pública de ensino do estado Paraná e a uma escola da rede privada. Entretanto, como sua formação no Ensino Médio foi o magistério, já atuava como professora nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental quando, em 1995, iniciou suas

atividades como professora de Geografia. Este fato, como veremos ao longo deste estudo, influenciou de modo significativo em seu processo de formação inicial e continua a desempenhar, ainda, um relativo papel no desenvolvimento de sua profissionalidade. Possuidora do título de mestra em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá, encontra-se, atualmente, afastada de suas funções na rede pública estadual em virtude de sua participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, como parte do projeto de formação continuada dos professores vinculados a essa Secretaria⁶².

Natural da cidade de Formosa do Oeste, no Noroeste do estado do Paraná, a professora Rita vem de uma família de agricultores e professores. Seus pais são agricultores, mas quase todos os tios e tias do lado paterno, como os tios do lado materno são professores e professoras e alguns primos também. Conviver familiarmente com muitos professores e a imagem que guarda da tia, “a inesquecível primeira professora”, foram fatores que influenciaram, mas não determinaram, a escolha da profissão. De fato, ela explica que, entre as poucas opções que tinha, *ser professora* era algo diferente daquilo que vivenciava na zona rural. Destarte, “[...] quem não trabalhava na zona rural da minha família era professora, então, [ser professora] era a opção que se tinha de não trabalhar na zona rural e, como eu não me identificava na zona rural [...]”. Sobre a “opção” pela área de Geografia, a professora foi enfática: “Não foi um sonho!” Ela mesma explica:

Talvez por falta de opção, era o que a FECILCAM⁶³ oferecia no momento, e que mais se aproximava daquilo que eu queria, que era trabalhar dentro das áreas das ciências da natureza, química, física, biologia e a exatas também. Eu fiquei sabendo que havia a disciplina de matemática no curso de Geografia, foi uma das coisas que chamou minha atenção também. A FECILCAM ofertava a matemática, a matemática básica no primeiro ano, falavam que tinha cartografia que mexiam com números, e então, tinha alguma coisa ligada com aquilo que eu queria. E perto de química biologia, mexia com a natureza também. Eu acabei fazendo Geografia por causa disso.

⁶² O Programa, idealizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), através das Universidades Estaduais do Paraná e da Universidade Federal do Paraná. Teve início em 2007 com uma turma de 1.200 professores e abriu, em 2008, a segunda turma, da qual faz parte a professora Rita, com mais 1.200 docentes. O PDE possibilita o afastamento dos professores de suas atividades por dois anos. No primeiro ano do curso, o professor fica afastado em 100% das atividades e, no segundo ano, em 25%.

⁶³ A FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – está situada na cidade de Campo Mourão, no Noroeste do estado do Paraná. Mais tarde, a professora complementou sua formação em Geografia ao cursar o bacharelado na Universidade Estadual de Maringá.

Como fica evidenciado no trecho acima transcrito, a “eleição” da área de Geografia se deu, conforme sua compreensão, pelo forte vínculo desta ciência com a grande área das ciências da natureza. Não pudemos identificar na fala da professora concepções que justificassem a escolha da profissão e, mais especificamente, a opção pela Geografia, como “dom” ou “vocação”. A opção por ser professora esteve condicionada, fundamentalmente, às possibilidades existentes naquele momento de sua vida.

A professora Vitória

Nós, como profissionais, somos uma soma de momentos pelos quais passamos; não dá para negarmos, é a nossa história.

Com 16 anos de atuação profissional na área de Geografia, Vitória é a professora mais experiente de nosso grupo de colaboradores. Depois de dez anos de trabalho no sistema público municipal, cumpre, nos dias atuais, uma jornada de 40 horas semanais em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Maringá, no estado do Paraná, em turmas de Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, sempre trabalhou no ensino público. Entusiasta da educação, a professora tem especialização em Metodologia e Técnica de Pesquisa e, entre outros planos de desenvolvimento profissional, pretende, em um futuro breve, disputar uma das vagas do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá.

Ao falar sobre a escolha da profissão, a professora destaca como fator decisivo o ambiente familiar: “[...] tenho o exemplo dentro de casa”. A mãe, como nos relatou na entrevista, sempre trabalhou em atividades ligadas ao ambiente escolar. Inicialmente, desempenhou a função de merendeira, chefe da merenda e, já mais tarde, depois de cursar o magistério, atuou também como professora. O ambiente escolar, como podemos observar no excerto que se segue, foi, durante o período da infância e adolescência, um prolongamento de seu lar. O clima escolar, “muitos amigos”, “jogos”, “livros”, “desfiles em datas comemorativas”, enfim, as diversas atividades que aí se desenvolvem, fascinavam, de certa forma, a pequena Vitória e foi isso, talvez, que a tenha feito ser professora.

Desde que eu me lembro por gente, eu vivo em escolas, porque minha mãe era merendeira de uma escola. Depois, ela passou a chefiar a merenda e, neste momento, ela estava fazendo o antigo Mobral, se formou, então, eu sempre convivi muito próximo dessa relação de escola. Na sequência, ela se formou no magistério e assumiu aulas. Então, ela também era professora e acho que isso, de uma maneira ou de outra, acabou interferindo na minha escolha.

Sobre a escolha da Geografia, a professora afirma que esta disciplina sempre a atraiu durante seu período escolar, notadamente, pelas curiosidades apresentadas pelos professores. Todavia não foi sua primeira opção:

No princípio, eu não optei por Geografia e sim por Educação Física, porque eu sempre fui muito envolvida com esportes. Foi a minha segunda opção, tanto é que iniciei em Paranaíba, Estudos Sociais, mas a História não era, vamos dizer assim, o meu ponto forte, mas, naquele período, a gente trabalhava com a História. Eu deixei o curso em Paranaíba e fiz o vestibular aqui [em Maringá] para Geografia.

A forte relação afetiva de Vitória com o lugar-escola influenciou sua escolha profissional e tem condicionado, sem dúvida, a prática pedagógica da professora. Em outro trecho da entrevista, ao falar das diferenças de ambiente que, em seu julgamento, existem entre as duas escolas que trabalha, afirma categoricamente: “Numa escola eu me sinto filha. Na outra não consigo me sentir da casa. Numa, eu digo, a minha escola, a nossa escola, noutra eu digo a escola.” Para a professora, o desenvolvimento da profissionalidade está condicionada ao ambiente, propício ou não, encontrado nas instituições onde o professor trabalha. O “efeito instituição”, poderíamos chamar assim, tem, em sua opinião, uma importância basal na constituição da profissionalidade docente. Este pode auxiliar ou dificultar o processo. No caso da professora Vitória, pode-se observar o um vínculo afetivo positivo estabelecido com uma delas favorece seu trabalho. Trata-se de uma característica particular que, ainda que não tenha sido encontrada no depoimento de outros professores, condiciona, sem dúvida, sua prática.

O professor Francisco

Eu sempre gostei muito da sala de aula. O pessoal perguntava prá mim: ah, mas você vai fazer Geografia, você vai dar aula então? E eu respondia assim: sim, vou dar aula!

Com oito anos de atuação profissional na docência em Geografia, o professor Francisco atua na Rede Pública do Município de Maringá e em uma escola da rede privada deste mesmo município. Mesmo antes de concluir a graduação, no terceiro ano do curso, começou a lecionar. Licenciado e Bacharel em Geografia, defendeu, recentemente, sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Maringá. Tem trabalhado também como geógrafo e, em companhia de um colega, montou uma empresa de demarcação de terras com a utilização de imagens de satélite e GPS, de acordo com as exigências da lei. Todavia, mesmo considerando promissora a atividade de geógrafo, não pretende deixar de ministrar aulas.

Podemos observar, pelo excerto que segue, que a escolha da atividade docente coincide com a atração que a disciplina escolar Geografia exercia sobre o estudioso aluno que foi Francisco.

Eu, particularmente, sempre gostei de estudar. [...] na escola, no Ensino Fundamental e Médio, sempre gostei muito de estudar. Desde o momento que comecei a ter a disciplina de Geografia, lá pela terceira série do curso primário, sempre tive um gosto muito grande de conhecer o espaço, pela organização do espaço. Tanto é que de todas as disciplinas, de toda a grade de disciplinas, a que eu mais gostava, a que mais eu ia bem era a disciplina de Geografia e, isso, fez com que eu não despertasse tanto interesse, por exemplo, para áreas como direito, medicina. Muitas vezes, inclusive, os colegas perguntavam quando eu estava no Ensino Médio: o que você vai fazer? Eu vou fazer Geografia!

A opção por ser professor, portanto, não surgiu separadamente do desejo de ser professor de Geografia. E, ainda que tenha se deparado com o baixo status social da profissão docente, a convicção de Francisco se consolidou, como podemos verificar no excerto que segue, pela observação e admiração da prática de seus professores de Geografia no Ensino Médio:

Outra coisa que me motivou foram os professores que tive nos dois últimos anos do Ensino Médio. Então, associado ao gosto que eu já tinha pela disciplina, eu achava interessante o estudo das regiões, do objeto em si da Geografia, mais os dois professores que tive nos dois últimos anos do segundo grau, me levaram a fazer Geografia.

A escolha para ser professor de Geografia se explica pela combinação do interesse pelos temas trabalhados pela disciplina e a admiração pelos professores. Mesmo diante do

frequente estranhamento dos colegas, amigos e familiares, a escolha profissional de Francisco foi se configurando e tornou-se definitiva.

A professora Salete

Alguns professores marcam e eu sei também do meu papel em relação ao que posso fazer e que vai ficar na história dos meus alunos. É lógico que a gente não consegue agradar a todos nem atingir a todos, mas eu tenho boas experiências de ex-alunos meus que deram retorno, que já foram fazer Geografia, ou que tentam manter um vínculo, isso é gostoso.

A professora Salete ministra aulas de Geografia há 12 anos. Como cursou o magistério, mesmo antes de graduar-se na Universidade, já atuava como professora de Geografia em uma escola da rede privada do município de Maringá. O início da profissão na área da Geografia ocorreu, portanto, em escolas particulares desta cidade, mas, desde o ano de 2003, trabalha nos níveis do Ensino Fundamental e Médio somente na rede pública estadual. Atualmente, a professora está vivendo um momento de alargamento das fronteiras de atuação profissional, aceitou o convite para trabalhar em uma faculdade particular de pedagogia, onde ministra aulas de metodologia de ensino em Geografia. Desdobra-se, portanto, para trabalhar 40 horas semanais no sistema público estadual mais as aulas que ministra na referida faculdade. Se considerarmos que, atualmente, a professora está vivendo os instantes finais do curso de mestrado, podemos afirmar que Salete passa por um momento em que a intensa atividade profissional se mescla com a não menos intensa tarefa de concluir e redigir sua dissertação de mestrado.

Ao falar sobre a escolha da profissão, ressalta que “existe um contexto familiar muito forte por trás disso”. Não se trata de uma família de professores, como no caso de Rita, e nem mesmo que tenha recebido apoio maciço da família. O que se percebe, na verdade, na escolha da profissão, é uma forte influência da mãe na configuração dos projetos profissionais da filha. Ela explica:

Meus pais não tiveram estudo, eles fizeram até a quarta série do primário. Minha mãe sempre teve o sonho de ter uma filha professora, ela sempre falava isso, foi falando ao longo da minha existência, foi falando até a

adolescência. Eu tive uma irmã que foi fazer o magistério, mas não concluiu, casou antes. Eu sempre gostei, a começar pela infância aquela coisa de brincar de escolinha, de gostar de passar tarefinha, já começou ali mesmo, acho, a sementinha. Daí eu fui fazer magistério, gostei muito e vi que eu queria continuar sendo professora.

No que se refere à escolha da área de Geografia, pode-se observar, à semelhança de Francisco, uma influência de professores dessa área do conhecimento.

[...] a Geografia sempre me fascinou porque eu conheci um professor que contava as coisas em relação à Geografia e eu tinha muita curiosidade, mas muita coisa eu não entendia. Então, eu disse assim: eu quero fazer Geografia para aprender, para entender melhor o mundo, sobre suas questões, para ter uma outra perspectiva de mundo.

É interessante observar que, como Francisco, a professora teve que enfrentar, até mesmo dentro de casa, os reveses da imagem pública do professor como profissional economicamente desvalorizado. Depois de ter passado no vestibular com uma boa pontuação, afirma a professora, “[...] meu irmão ficou bravo comigo porque não escolhi fazer outro curso, que com minha pontuação eu poderia fazer direito, mas, eu disse, eu não gosto de direito, eu quero dar aula. E conclui: “[...] eu queria ser professora, isso eu sempre soube”. Salete chega mesmo a compreender sua escolha pela profissão docente como “um dom” e uma “vocação”, visto que, como afirma: “Eu nasci para ser professora”. Ela explica esta frase da seguinte maneira:

Porque eu nunca me enxerguei exercendo outra profissão, entendeu? Meu irmão brigou comigo porque eu não fui fazer direito, mas quando eu enxergava todas as outras profissões eu não queria, eu gostava, eu achava bonito ir lá na frente, ser professora e explicar e ter aquele contato com os alunos, de ir lá na carteira dos alunos, então, assim, a profissão de professor me conquistou pela beleza que nela eu via. Eu achava e acho bonito isso, essa troca, essa experiência. Como já te falei: Eu não fui um vendedor, uma vendedora que não deu certo e veio ser professora, entendeu? Tudo que eu fiz na minha vida se orientou para eu ser professora. Desde as conversas com a minha mãe, como eu te falei, parece que quase tudo que eu fiz, olhando para trás nesses dez anos, foi pensando em ser professora... [...] Então, eu escolhi ser professora, sem nenhuma ingenuidade, foi sem nenhum preconceito, eu não tinha nenhuma barreira que me impedia, foi uma coisa que eu escolhi, *acho que foi um dom mesmo, uma vocação que eu recebi*, eu abracei isso e estou até hoje, não quero ser sonhadora, mas eu enxergo dessa maneira.

A professora Maria Cândida

Eu gosto de dar aula de Geografia, eu adoro. Eu penso que, principalmente quando você está dentro da sala de aula, quando você passa para os alunos que você gosta daquilo que está fazendo, até melhora sua relação com eles.

Com 15 anos de atuação profissional na área de Geografia, a professora Maria Cândida desempenha suas funções, simultaneamente, na rede pública municipal e na rede pública estadual da cidade de Maringá no estado do Paraná. Sua carga horária semanal de trabalho é de 40 horas. Possuidora do título de especialista em Metodologia e Técnica de Pesquisa, pretende, em breve candidatar-se a uma das vagas do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Programa de formação continuada ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná, no qual, como ela mesma diz: “Eu quero desenvolver um projeto na área da educação em Geografia”.

Natural da cidade de Maringá, ao falar sobre a escolha da profissão, a professora Maria Cândida afirma inicialmente, que “resolveu” ser professora “ao acaso”. Diz ela: “eu terminei o Ensino Médio, fiz o vestibular e passei”. Entrou no curso de licenciatura em Geografia sem expectativas muito bem definidas. Todavia o contato inicial com a graduação lhe agradou e foi assim que, continuando o curso, decidiu-se pela profissão de professora. Todavia, visitando suas memórias, encontra na trajetória do pai, um migrante nordestino, um motivo que, talvez, tenha influenciado sua escolha pela área de Geografia:

E porque eu escolhi a Geografia, eu acho que está um pouco relacionado com o meu pai. Ele veio da Bahia, era imigrante e sempre contava sobre todos os lugares que ele tinha passado do Brasil. Ele veio devagar, foi parando, parando, por vários Estados e eu achava muito interessante as histórias que ele contava e, por isso, eu resolvi fazer Geografia. Então, esse foi o motivo da escolha pela Geografia. Quando fui fazer minha inscrição me lembrei das histórias de meu pai [risos] e fiz minha inscrição, foi assim mesmo por acaso, fiz a inscrição para o vestibular para professora de Geografia.

Apresentamos, sinteticamente, no quadro três, as instituições de formação e o local de atuação profissional dos professores na época da realização da pesquisa.

Professor	Instituição de formação	Tempo de docência na área de Geografia	Pós-Graduação	Dependência administrativa onde trabalha atualmente
Rita	FECILCAM/UEM	13	Mestra em Geografia, UEM	Rede Pública Estadual e Rede Privada
Vitória	UEM	16	Especialista em Met. e Técnica de Pesquisa/UNOPAR	Rede Pública Estadual de Ensino
Saete	UEM	12	Mestranda em Geografia, UEM	Rede Pública Estadual
Francisco	UEM	08	Mestre em Geografia/UEM	Rede Pública Municipal e Rede privada
Maria Cândida	UEM	15	Especialista em Met. e Técnica de Pesquisa/UNOPAR	Rede Pública Municipal e Estadual

Quadro 3: Instituição de formação e situação profissional dos professores no momento da pesquisa.

Os professores, colaboradores desta investigação, estão muito envolvidos em seu processo de formação continuada e, conforme vimos, três deles já concluíram ou estão em fase de conclusão do mestrado. Percebem, muito em sintonia com as questões de nosso tempo, a importância da formação continuada para a realização de projetos, individuais ou coletivos, que visem melhoria e obtenção de maior satisfação profissional. Revelam, com exceção de Francisco, que divide suas horas de trabalho na docência com a de bacharel em Geografia, que estão, não sem angústias e frustrações, devidamente instalados no seio da profissão.

Entendemos, todavia, e isso aparece sensivelmente em suas falas, que o desprestígio social da profissão e as adversas condições, nas quais, de maneira geral, os professores trabalham, são empecilhos reais para seu desenvolvimento profissional e um fator que, sem dúvida, limita o fortalecimento da sua identidade profissional. Com efeito, as resistências e o estranhamento de alguns diante da escolha profissional de nossos colaboradores é um sinal evidente de que a docência não exerce atração sobre os jovens que estão na fase de definição profissional, pelo contrário, é desvalorizada e, isso, evidentemente, tem implicações na capacidade do sistema educativo de atrair e reter profissionais.

Ficou evidenciado, também, que a maioria dos professores que participaram desta investigação não considera que sua entrada na profissão tenha sido, respectivamente, consequência e resposta a um “dom” ou a uma “vocaçãõ”. Como discutimos no corpo deste texto, ainda que a compreensão da profissão docente como dom ou vocação seja um fator de desprofissionalização e não, portanto, critério seguro para definir ou ampliar a profissionalidade do professor – Gauthier *et al.*, (1998) descreve tal situação como um ofício sem saberes –, alguns professores, como no caso da professora Salete, assim se sentem. Trata-se, como vimos, de aspectos particulares ligados à história de vida e às características de personalidade, que, certamente não podem ser postas de lado no processo formativo do professor. São importantes porque, como afirma Tardif (2006), o saber docente é pessoal e está enraizado na própria história de cada um. Em decorrência, como há concordância entre os autores que estudam esse tema, é difícil dissociar os saberes profissionais das pessoas. É preciso, deste modo, conhecê-los como pessoas para poder alcançar êxito em investigações que, como esta, propõem-se analisar, compreender como os professores de Geografia constroem sua profissionalidade e, ao mesmo tempo, identificar seus saberes de base. De certa forma, é isso que procuramos fazer, nesta breve análise, a respeito dos motivos que proporcionaram aos nossos colaboradores efetivarem a “opção” de serem professores de Geografia.

A leitura e a imersão nas respostas obtidas nas entrevistas e demais dados coletados ao longo da pesquisa nos possibilitaram construir, para alcançar os objetivos formulados por esse estudo, duas grandes categorias conceituais (MORAES, 1999; FRANCO, 2008; BAUER; GASKELL, 2002; LUDKE; ANDRÉ, 1986), que apresentamos a seguir e que nos dedicaremos a explicitá-las na próxima seção deste trabalho. Distintas, mas interdependentes, elas sintetizam momentos privilegiados do decurso de apropriação, produção e desenvolvimento dos saberes/conhecimentos de base da profissionalidade do professor de Geografia. Na primeira, abordamos aspectos mais gerais, mas não menos

importantes do processo formativo para a docência em Geografia e, na segunda, analisamos aspectos os mais específicos.

5 PROCESSOS E MOMENTOS DE APROPRIAÇÃO, PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONHECIMENTOS/SABERES DE BASE DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Como já informamos na seção anterior, os resultados da pesquisa de campo foram sintetizados em duas grandes categorias de análise, que revelam, de acordo com a análise dos dados coletados e com os objetivos que desejamos alcançar, momentos e processos privilegiados de apropriação, produção e desenvolvimento dos saberes/conhecimentos de base da profissionalidade do professor de Geografia.

5.1 TERRITÓRIOS PRIVILEGIADOS DA APROPRIAÇÃO E DA PRODUÇÃO DE SABERES

Nesta primeira categoria, analisamos o percurso formativo dos professores participantes da pesquisa, investigando a maneira pela qual se apropriaram, elaboraram e foram transformando, ao longo deste processo, os conhecimentos/saberes de base de sua profissionalidade, isto é, o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições (GAUTHIER et al., 1998; SHULMAN, 2005a; 2005b) que um professor de Geografia precisa dominar para exercer a docência. Destarte, com base na avaliação e reflexões que os professores fizeram de seu percurso formativo e da própria prática profissional, intentamos identificar fontes e caracterizar os momentos/situações fundamentais da aprendizagem da docência que, certamente, ainda estão em curso.

De acordo com a *análise de conteúdo* realizada, foi possível identificar, decompondo esta primeira grande categoria, três sub-categorias que, como enfatizam outras pesquisas sobre os saberes docentes, revelam fontes fundamentais da aprendizagem da docência: as *experiências discentes*; as *experiências na licenciatura*; e as *experiências da prática profissional*.

5.1.1 As experiências discentes

Ao falarem sobre os reflexos ou influências que as experiências discentes tiveram ou têm em sua prática profissional, os professores manifestaram dificuldades em relatar e, sem muita precisão, afirmam, como Rita: “Eu procuro não repetir as coisas que eu achava que não foram boas para mim e, às vezes, procuro trabalhar algumas coisas que me fizeram gostar de estudar”. Sobre as práticas de ex-professores que, de certa forma, marcaram suas vidas de estudantes, ressaltam que gostavam dos exigentes, aqueles que “puxavam” ou “dominavam o conteúdo”, aqueles que “levavam alguma coisa diferente para a sala de aula”, aqueles que eram capazes de “estabelecer vínculos afetivos com os alunos”, aqueles que mantinham “postura” firme em relação ao comportamento e compromissos escolares dos alunos e daqueles que, além do conteúdo, preocupavam-se em “transmitir valores”. No caso da disciplina de Geografia, Rita e Saete destacaram, ainda, aqueles que utilizavam mapas e globos como recursos didáticos em suas aulas.

Deste modo, como podemos observar no excerto da entrevista de Rita que segue, o professor de Matemática era admirado pela exigência e pela competência em desenvolver os conteúdos e a professora de Geografia pela capacidade de estabelecer vínculos afetivos com os alunos. Embora a habilidade de estabelecer vínculos afetivos positivos com os alunos tenha sido um saber apreciado pela então aluna, a admiração maior parece recair sobre os professores que, com certa desenvoltura, dominavam o conteúdo. Como veremos mais detalhadamente adiante, destacam-se duas questões diretamente ligadas às preocupações profissionais da atual professora: em um primeiro plano, o domínio do conteúdo e, num segundo, a habilidade de estabelecer vínculos interpessoais positivos com os alunos. Vale ressaltar que a professora de Prática Ensino na graduação é lembrada, por exemplo, porque, de certa forma, agregava esses dois aspectos da docência. Rita afirma que alguns professores “marcaram” sua vida de aluna, mas que não podem ser considerados como modelos de seu atual comportamento profissional.

De modelo não, mas tem alguns professores que marcaram. O professor de Matemática, que era o terror da escola, mas que eu gostava muito dele porque era exigente, gostava de Matemática, e eu gostava da exigência dele e achava que era a única matéria que se desenrolava porque sempre tinha uma coisa nova, *porque puxava muito conteúdo*. Eu gostava da professora de Geografia de quinta a oitava também... [...] *Lembro que a imagem que ficou dela foi de uma pessoa amiga, não relacionada com o conteúdo, então, acho que isso é um valor importante no professor, você tentar estabelecer um vínculo afetivo com seus alunos, só que nessa professora marcou mais pela*

questão afetiva... [...] e, na faculdade, a minha professora de prática de ensino me marcou muito pelo conteúdo que ela tinha, pela maneira de ensinar, pela afetividade que ela tinha com os alunos. (Professora Rita).

As experiências discentes de Maria Cândida não estão muito vivas em sua memória. Com dificuldades de se lembrar, suas respostas foram curtas e breves. Chama atenção, todavia, o destaque que a atenciosa aluna dá ao domínio do conteúdo pelo professor. A professora de Geografia da quinta e sexta série é lembrada por este motivo e o professor de História no Ensino Médio, como ela própria diz: “[...] Eu achava muito interessante a forma como ele dava aula, o domínio do conteúdo, esse professor também me marcou.” Em suma:

Entrevistador: O domínio do conteúdo era o que mais te impressionava nos professores?

É, sempre foi assim, porque, eu prestava atenção na aula. Eu sempre gostei, o que me chamava a atenção sempre foi o domínio que eles tinham do conteúdo. (Maria Cândida).

Para Salete, a herança mais significativa que adquiriu em suas experiências de aluna na escola básica foi com aqueles professores que transmitiam valores em suas aulas. Aqueles que, como ela mesma diz, “[...] não se preocupavam apenas em passar o conteúdo”. A visão do professor educador, a preocupação com o ato de ensinar e o ato de educar convivem no ideário da professora nos dias atuais. Embora não tenha se definido como uma aluna “estudiosa”, a professora Salete ressalta sua dedicação, atenção e participação nas aulas.

Olha, (risos) eu sempre fui aluna de sentar na frente. Raramente eu sentei no fundo. Não é que eu estudava muito não, mas eu gostava de participar das aulas, eu sempre me lembro de minha participação e, assim, me lembro das professoras. As que mais me chamavam atenção, não que eram só rígidas por querer impor o medo, mas professoras que buscavam *despertar os valores* através de exemplos. [...] Porque eu vejo que hoje em dia também eu procuro não só trabalhar com meus alunos o conteúdo, mas procuro ir mais além nessa *questão dos valores*, porque eu sei que como educadora eu tenho um compromisso social. Meu compromisso não é apenas chegar lá e jogar o conteúdo, fechar as portas e ir embora, tenho que tentar também despertar *esses valores* nos meus alunos para que eles possam ficar sensibilizados com a questão da sociedade, o comportamento deles, o que eles querem deles mesmos, então eu procuro sempre trabalhar isso. (Professora Salete).

Das experiências de aluno no Ensino Fundamental e Médio, Francisco destaca e procura cultivar a postura exigente do professor diante dos alunos, cobrando

“responsabilidade”, “pontualidade”, etc. Atinge, em particular, aspectos relacionados à gestão da classe, notadamente ao aspecto comportamental dos alunos.

Eu estudei no Colégio [nome do Colégio] a vida inteira, um colégio mais tradicional, mas o que eu vejo que tive nos meus professores e que, inclusive, procuro aplicar isso hoje em sala de aula é a questão da responsabilidade do aluno. Eu sempre tive professores assim com um nível de exigência muito grande: a questão da pontualidade, a questão da responsabilidade, isso eu procuro, inclusive, continuar aplicando. Porque eu acho assim, tudo bem que hoje nós estamos num outro tempo, é uma outra pedagogia, nós não temos mais aquela pedagogia tradicional, hoje nós temos a histórico-crítica, a sócio-constitutivista, ou seja, outras propostas pedagógicas que nós temos, até porque o mundo mudou bastante, né? *Só que eu vejo que do tempo que estudei, não dá para jogar fora a postura, por exemplo, do professor em algumas situações, como essa questão do respeito, da pontualidade da responsabilidade dos alunos.* (Professor Francisco).

Todavia, a Geografia de tendência tradicional, que, em seu julgamento, recebeu na referida escola, Francisco prefere não repetir em sua prática profissional atual. A postura de seus professores é algo a ser reproduzido, mas,

Agora, as lembranças que eu tenho de lá e que procuro, inclusive, não envolver na minha prática seria a forma de trabalhar os conteúdos. Porque a forma como eram trabalhados os conteúdos na época que eu estudei no Ensino Fundamental e Médio eram na base dos questionários: quais os afluentes da margem esquerda do Rio Amazonas? Eram, assim, atividades puramente mecânicas, você tinha que decorar. Tanto que costumo dizer o seguinte: tinha que estudar um ou dois dias antes da prova, porque se estudar uma semana antes, você já não conseguia fazer, então, eu tive muito disso. Mas apesar de ter tido essa educação de forma mais tradicional, a Geografia cobrava dessa forma, eu acho interessante que isso não me levou a não fazer Geografia, mesmo assim eu quis e, tanto é que estou aqui como professor. *Então na verdade, seria isso, a postura do professor em si eu procuro, dos professores que eu tinha na época, eu procuro adotar aqui. O que procuro não adotar são as técnicas, as metodologias de ensino, os tempos mudaram, os tempos são outros.* (Professor Francisco).

A recusa em reproduzir uma Geografia mnemônica, caracterizada genericamente como tradicional, é recorrente nas falas dos professores. Conhecidas práticas, como, por exemplo, a valorização de processos mecânicos e descontextualizados, tais como, decorar nomes de rios, de capitais e os “famosos “afluentes das margens direita e esquerda do rio Amazonas”, verdadeiros chavões do ensino de Geografia, foram utilizados, por um lado, para questionar o ensino de uma Geografia desinteressada e desinteressante e, por outro lado, para apontar a necessidade de superá-la definitivamente. É curioso notar que Francisco e Salete até

“se surpreendem” de, mesmo assim, terem escolhido essa disciplina como área de atuação profissional. A postura mais rígida em relação ao comportamento dos alunos, ainda que também possa ser caracterizada como “tradicional”, não é questionada, pelo contrário, deve ser resgatada. Reflexo, como poderemos ver mais adiante, dos crescentes problemas de indisciplina que os professores enfrentam na atualidade no interior da sala de aula, esse aspecto é central na constituição da profissionalidade docente. A gestão da classe em seus moldes mais tradicionais é desejável, a gestão dos conteúdos é coisa a ser superada.

Tem alguns professores que marcam a gente. Pode falar os nomes? Uma delas foi a Marta, professora de Química, que inclusive não tem nada a ver com a minha área e eu nem gostava de Química, mas, só pela maneira como ela ensinava, ela era muito didática, o jeito dela escrever no quadro, a maneira dela se posicionar também em relação aos alunos, ela conquistava, fazia a gente ter essa vontade de aprender. O professor Dante de Português também era ótimo. A gente viajava quando ele dava aula de Literatura e de Gramática também, ele era muito bom. Então, você tinha aquela vontade mesmo de querer estudar, de querer ir além no conhecimento, de querer aprender mais sobre determinados assuntos. *De Geografia, engraçado, que as experiências nem sempre foram muito boas.* Tinha um professor que se chamava Cesar, ele utilizava aquele livro vermelho que não me lembro bem do autor, acho que era do [nome do autor], vermelho, assim, grosso, no Ensino Médio. Ele praticamente queria que a gente decorasse o livro. Parece que ele abria lá um capítulo e dava aquele capítulo na prova. [...] *Eu tinha raiva daquela coisa de estar decorando nome de rios, decorando capitais, decorando, decorando...* Então, eu procurei modificar isso na minha prática: meu aluno não tem que decorar nada, entendeu? Ele tem que aprender, tem que entender, porque a sociedade mudou e a Geografia também mudou. Mas antigamente, acho que o que prejudicava a Geografia e que era ruim para a prática dos professores era esse negócio de ficar decorando, decorando, decorando. (Professora Salete).

Como podemos depreender da fala de Vitória a seguir, o “clima escolar”, a convivência e experiências mais diversificadas que se desenvolveram nessa instituição, bem mais que as práticas pedagógicas dos professores são os elementos que compõem sua memória discente.

Como eu te falei eu era muito curiosa na escola. Como eu convivia muito na escola, porque minha mãe ficava na escola o dia todo, fazendo a merenda e ela vinha para casa só no período do almoço, então, geralmente, ela carregava a gente para escola para poder fazer tarefas, então, você ficava, não tinha uma biblioteca, mas tinha um canto de estudo lá, então a gente lia muito, pegava livrinho para ler historinha ou minha mãe pegava e levava para casa porque tinha fácil acesso [...]. (Professora Vitória).

Um aspecto importante que compõe as lembranças discentes de Rita e que, inclusive, influencia sua prática docente atual está relacionada à relação do aluno com o livro didático. Sem deixar de ser crítica, a professora revela a importância que o livro didático teve em sua vida de estudante no Ensino Fundamental e Médio e o quanto essa experiência, hoje, influencia a avaliação que faz a respeito da utilização do mesmo em suas aulas. É interessante observar, ao longo de sua fala, o traço de “aluna estudiosa e dedicada” que, como pode ser observado também em outros pontos da entrevista e mesmo na fala dos outros professores, é uma característica comum entre eles e, certamente, contribui na caracterização de seus perfis atuais. Falando sobre o que lhe agradava e não lhe agradava na sua vida de estudante, a professora revela:

Como eu gostava muito de estudar, pouca coisa não me agradava; por trabalhar muito com o livro, [esse] era o único meio que eu tinha de estar conhecendo, *de estar me transportando mesmo para outros lugares*; eu gostava tanto do livro de Geografia como dos outros livros. Eu me lembro, assim, que [ficava] muitas vezes em casa, no quarto, lendo os livros didáticos várias vezes, assim relendo os capítulos, lendo os capítulos que a professora não tinha explicado e, então, o livro didático foi uma coisa que prá mim... foi positivo por um lado e [por outro] foi negativo porque às vezes as aulas se fechavam muito no livro. *Mas eu vejo o livro didático como uma coisa boa, sabendo trabalhá-lo na sala de aula, eu procuro, estou tentando fazer isso, pegar o que tem de bom no livro didático*, não aprendi fazer isso ainda não, mas estou procurando.[...] *E aí eu vejo o quanto o livro didático tem um peso na vida de uma criança*, porque como eu ficava assim, muito tempo em cima do livro, lendo aquilo lá, aquilo que estava lá acabava sendo uma verdade, principalmente de quinta a oitava, que eu não tinha a capacidade de análise crítica que a gente tem hoje. (Professora Rita).

Rita percebe, como vimos, as duas faces do livro didático: “Às vezes, me transportava para outro lugar, mas, às vezes, também reduzia meu conhecimento, porque eu ficava naquilo que o livro trazia para mim”. Se, por um lado, a possibilidade de ter sempre à mão uma fonte de estudo e pesquisa é importante, particularmente para quem não dispõe de outros recursos, por outro, sem a necessária problematização dos temas, conteúdos e ideias que veiculam, sempre existe o risco da redução de horizontes e de compreensão acrítica das ideologias e valores que transmitem. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.1 do apêndice D).

5.1.2 As experiências na formação inicial

Os professores avaliam que, de maneira geral, a formação inicial recebida na graduação foi de boa qualidade, como afirma Francisco, “[...] boa parte do embasamento que eu tenho hoje, dos tipos de assuntos para abordar com os alunos em sala de aula, eu adquiri na academia”. Ao longo das entrevistas, entretanto, ressaltam a falta de aprofundamento de conteúdos em algumas disciplinas, a ausência de infraestrutura adequada nos cursos e, fundamentalmente, criticam a falta de integração entre as disciplinas de conteúdos específicos em Geografia e as de conhecimentos pedagógicos. Apontam para um excessivo distanciamento entre as diversas teorias estudadas nas disciplinas e a prática profissional em sala de aula.

Neste aspecto, Salete e Rita sentiram-se privilegiadas, porque, como já atuavam como professoras nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, esse distanciamento foi amenizado. Afirmam que já conheciam o ambiente escolar, o dia a dia da escola e, de certa forma, a rotina e alguns macetes da profissão. Nas próprias palavras de Rita: “[...] quando eu fiz Geografia, eu já dava aula há algum tempo, então, eu comecei a faculdade e comecei a dar aula, foram processos paralelos, já tinha feito magistério, já tinha feito estágio, já tinha uma certa experiência com o ensino-aprendizagem”. Deste modo, prossegue, enfatizando mais uma vez, o que em sua opinião foi uma vantagem em relação aos seus colegas de graduação: sua experiência anterior nas séries iniciais do Ensino Fundamental⁶⁴:

Eu vejo que toda essa minha experiência em primeira a quarta me deu uma visão de escola que eu nunca ia ter na faculdade. Eu mantinha uma relação com todos os conteúdos, eu dava aula de Geografia, de Português de Matemática, passava por uma diversidade de disciplinas e, quando a gente trabalha de quinta a oitava e vai para a escola, fala-se muito da transdisciplinariedade e da interdisciplinaridade e isso a gente não vive muito de quinta a oitava. Eu vivenciei muito essas questões de primeira a quarta, então eu acho que essa experiência, que não foi uma experiência de graduação, foi uma experiência anterior, mesmo com a educação infantil, acho que me ajuda muito, hoje, a resolver algumas situações que aparecem no cotidiano da sala de aula. (Professora Rita).

⁶⁴ Registramos e concordamos com Monteiro (2002a) que, em sua tese, sugere como possível tema de investigação o papel e o impacto que a experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem exercer sobre a prática de professores no ensino em séries posteriores.

Talvez, por esse mesmo motivo, a prioridade maior de Rita na licenciatura tenha sido o conhecimento e o aprofundamento dos componentes disciplinares do currículo mais diretamente ligados ao conhecimento geográfico. Podemos observar, no excerto que se segue, a centralidade e importância dada por Rita ao domínio do conhecimento disciplinar no desenvolvimento de sua prática pedagógica. É importante destacar, entretanto, que o conteúdo de que trata não é, exatamente, o conteúdo *in natura*, tal qual absorvido como aluna na graduação ou nos cursos realizados na formação continuada, e sim um *conhecimento transformado* e adaptado às necessidades educacionais de alunos inseridos em determinado contexto sociocultural e espacial.

Eu acho que o domínio do conteúdo é fundamental, se você não tem conteúdo, você não consegue. Você pode fazer o que for lá dentro da sala de aula, ter a melhor metodologia, mas o que prende o aluno, ele está lá porque quer conteúdo, então eu acho que o conteúdo é fundamental, se você tem conteúdo e conseguir o mínimo de disciplina, você consegue dar aula, agora, *se você não tem conteúdo, você pode fazer o que quiser ali, que a aula não acontece*. Você pode até fazer a hora passar e manter a disciplina da sala, mas, neste caso, não vai haver aprendizagem, vai haver uma convivência ali dentro. Então, acho que as duas coisas são importantes, porque às vezes você tem conteúdo e não consegue passar esse conteúdo. Muitas vezes a gente também tem dificuldade de passar esse conteúdo. Porque, quando eu recebi esse conteúdo eu estava numa *condição de aluna*, hoje, na hora de passar, estou na *condição de professora*, então, também é complicado, acho que as duas coisas são importantes. (Professora Rita)

O destaque e importância imputados ao domínio do conteúdo é manifesto na fala da professora. No entanto, é preciso chamar atenção para o fato de que, em continuação e na mesma fala, a professora ameniza o “peso” que o domínio do conhecimento disciplinar em si mesmo desempenha no processo de ensino-aprendizagem, distinguindo, em sua relação com o mesmo, a *condição de aluna* e a *condição de professora*. Percebe que é na intersecção do disciplinar com o pedagógico que se encontram ou devem ser buscadas as pistas para se compreender a *condição de professora*. Para além do conhecimento disciplinar *in natura* de uma boa aluna, a *condição de professor* envolve um *domínio qualificado do conteúdo*, uma *compreensão especial* que ultrapassa, largamente, o domínio do conteúdo em si mesmo. Neste ponto e nos excertos que seguem, a concordância entre nossos colaboradores é unânime.

No início [a integração dos conhecimentos geográficos e pedagógicos], não há, é mais no final do curso mesmo que isso acontece [...]. Mas, no início, a gente tinha as disciplinas de conhecimento geográfico, Epistemologia, Geografia Urbana, Climatologia, Geomorfologia, Geologia, Cartografia, *mas*

não eram voltadas para a prática pedagógica, era para você obter o conhecimento acadêmico, mas não eram assim: você vai levar isso aqui, você vai dar aula lá e você vai mostrar assim para o teu aluno, não! Nunca foi neste contexto, era mais no contexto acadêmico mesmo. De a gente aprender ali, de ter aquele conhecimento, mas não estar preocupado de como levar para a prática [de sala de aula], entendeu? [...] Eu percebo assim, agora como professora, que o conhecimento lá dentro [na universidade] é um e, para você praticar aqui fora [na escola], é outro. Mas lá dentro eles não estão preocupados, naquele momento que eu estava estudando, não sei se atualmente é diferente, mas quando eu estava estudando, eles não estavam preocupados se eu ia levar aquilo para o meu aluno, de que maneira eu ia aprender para poder ensinar, não era essa a preocupação. A preocupação era só que eu aprendesse apenas aquele conhecimento, aquele conteúdo de uma forma acadêmica e não pedagógica. (Professora Salete).

Porque a gente estudava conteúdos relacionados com a pedagogia que não estavam relacionados com os conteúdos que a gente estudava na graduação, no caso, os específicos. Talvez seja isso, a maior dificuldade que a gente tem quando vem para a sala de aula. Havia pouca integração dos conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos. (Professora Maria Cândida).

A ausência, portanto, de organicidade entre os diversos componentes curriculares, notadamente entre aqueles de conhecimentos geográficos e ciências afins e conhecimentos pedagógicos e o distanciamento da discussão teórica com os aspectos mais práticos da profissão docente constituem-se na “queixa” principal dos professores. Essas lacunas, como vimos, foram superadas ou estão sendo superadas pelo contato com a prática. É emblemático, neste sentido, o depoimento de Vitória:

Se eu fizer um paralelo entre o que aprendi, aqui, na prática, e o que aprendi lá [na universidade], é bastante complicado, por quê? Porque eu aprendi realmente aqui, na prática. A teoria é essencial, principalmente no que diz respeito, considerando a nossa área de Geografia, àquilo que a gente não domina muito que é a questão da psicologia e a questão da didática. Estas foram duas coisas que tive dentro da universidade muito “ruinzinhas”, muito fracas, ou que não nos atraíram porque a gente não via a Geografia enquanto uma disciplina [escolar], *você a via como uma matéria, sabe, só o conteúdo*. Apesar de você sair da universidade ciente de que, se você assumisse [a sala de aula] teria que trabalhar com tudo isso, eu não tinha clareza disso, eu não via com clareza: quando que eu aplico a didática? Como que vou agir com esse aluno? Porque você vê as fases da psicologia [do desenvolvimento psicológico da criança], mas a aplicabilidade daquilo que estava sendo posto não foi passado para nós, nem em Didática. Métodos, por exemplo, cópia de métodos que funcionaram, isso era o que se passava, eu não sei agora como está, acredito que tenha mudado bastante, *mas o que eu aprendi foi aqui dentro, no dia a dia na luta corpórea mesmo do dia a dia, é uma luta, é uma luta constante*. (Professora Vitória).

A frase “a gente não via a Geografia como uma disciplina” é altamente reveladora da desconexão existente entre os diversos conteúdos trabalhados nas disciplinas de conhecimento específico e seu possível significado pedagógico para os alunos da Educação Básica. Na opinião da professora, essas disciplinas eram ministradas levando em consideração, única e exclusivamente, o estado da arte daquela área e não a realidade ou o estado de possíveis alunos. Por outro lado, fica evidenciado que Vitória sente falta, também, de Geografia nas disciplinas mais vinculadas às ciências da educação.

Podemos depreender, pelo exame das avaliações contidas nesses excertos, que, para nossos colaboradores, o currículo da formação inicial foi marcado por lógicas excessivamente acadêmicas em prejuízo das lógicas profissionais. Os dados indicam a hegemonia de uma lógica academicista que não revelou ou não permitiu aos futuros professores refletirem, suficientemente, sem perder o rigor científico dos conteúdos, sobre as práticas de educação geográficas que podem proporcionar. Para esses professores, o conhecimento qualificado do conteúdo, que já fizemos referência, não foi devidamente desenvolvido na graduação. Deste modo, afirmam, respectivamente, Rita e Francisco:

[...] ficaram muitas lacunas tanto na parte de como fazer a aula acontecer como na questão de conteúdos. Então, tirar oito ou nove e mesmo dez na universidade não garantiu que eu tivesse todos os conteúdos necessários para ensinar os meus alunos. Então, talvez, foi uma questão de base na formação, não sei onde [exatamente] ocorreu o problema. (Professora Rita).

Pelo menos no período que eu cursei [a licenciatura], a formação para a prática pedagógica do professor de Geografia em sala de aula, eu vejo assim que não proporcionou uma boa base, uma boa preparação, eu não sei se foi justamente naquele período de 1998 a 2001. Eu costumo dizer que o professor de Geografia, aprende, de fato sua prática quando ele entra na sala de aula pela primeira vez, porque, por melhor que tenha sido sua base na faculdade, mesmo que ele fosse o primeiro aluno da turma, nota dez em todas as disciplinas da graduação, eu vejo assim que, o que vai dar credibilidade para ele enquanto profissional de sala de aula é a *sua postura*, é a sua prática. (Professor Francisco).

Os professores manifestam que um grande conhecimento da matéria por um lado e, por outro, o conhecimento pedagógico mais geral (como fazer a aula acontecer), expressos em boas notas na formação inicial, não foram suficientes para garantirem, por si mesmos, a compreensão pedagógica/didática da matéria necessária para o ensino. É importante considerar que os professores não relativizam a importância do conteúdo, pelo contrário, ele ocupa, em suas percepções, uma posição destacada ou fundamental. Todavia o teor do saber

de uma ótima aluna de Geografia, provado com boas notas em todas as disciplinas da grade curricular do curso de graduação, mostra ser de natureza diversa do teor do saber de uma boa professora de Geografia.

Precisamos reconhecer, obviamente, a “distância natural” que há entre qualquer processo formativo e a prática profissional. Contudo, de nosso ponto de vista, os hiatos identificados pelos professores questionam o paradigma de formação baseado na lógica acadêmica tradicional, já analisada neste estudo (fig. 3. p. 92), sua dificuldade de revelar os conhecimentos pedagógicos da matéria e apontam, mais uma vez, para seu esgotamento histórico. Embora “compartilhem” a dificuldade ao buscarem respostas em deficiências particulares, mostram que um paradigma de formação que não contemple uma relação mais orgânica entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e não incorpore o estudo dos problemas percebidos e vividos no cotidiano pelos professores deve ser superado.

A mensagem implícita ou oculta de tal currículo é que a profissionalidade docente é uma conquista da experiência e que é esta que, *realmente*, os fará professores. Em outras palavras, a mensagem que o currículo transmite é que os futuros professores aprenderão seu ofício dando aulas ou que os saberes da docência só podem ser obtidos na prática. Essa fragmentação ocorre também na evidente separação entre as disciplinas de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares e dos próprios conhecimentos disciplinares entre si. Frequentemente, essa fragmentação leva os futuros professores a terem estes últimos como mais importantes, já que os conhecimentos pedagógicos, reduzidos a mera instrumentação, aprendem-se na prática profissional. Não estamos diante de um problema específico de uma determinada disciplina e é óbvio que, em certa medida, os saberes de base de qualquer profissão são refinados no exercício profissional, a necessidade de aprender e de continuar aprendendo durante exercício profissional é indiscutível.

O depoimento de Francisco, a seguir transcrito, permite-nos aprofundar, ainda mais, essa problemática. Embora se refira, seguidamente, à qualidade e à profundidade das disciplinas de conteúdo específico, o professor destaca que as diversas disciplinas cursadas deixaram à margem especificidades do ofício docente, como, por exemplo, o que denomina a “postura do professor”:

Na academia, eu acho assim, nós ficávamos muito restritos a determinados conteúdos, o nível de aprofundamento era muito grande. Eu acho que na academia tem que ter isto sim, o aprofundamento das disciplinas da grade curricular que a gente tem lá, *mas eu senti que faltou mais tempo, mais aulas, um meio mais propício para prática de ensino. Eu senti que a prática de ensino foi dada de uma forma muito rápida, muito superficial.* Agora, as

demais acho que algumas delas foram aprofundadas demais. Muitas coisas, por exemplo, que vi lá, eu não aplico aqui na sala de aula e a prática de ensino, que deveria dar um subsídio grande aí, eu acho que deveria ter destinado mais tempo para ela. Eu acho que prática de ensino num curso de Geografia deveria ter desde o primeiro ano. Eu tive a prática de ensino no último ano. Mas em termos de formação científica, formação em termos de conhecimento, perfeito, uma boa base, agora, em termos da prática de sala de aula, como posso dizer, tive que aprender na raça e no peito, encarando a situação, encarando a sala de aula. Isso é muito difícil no começo, a gente sofre bastante, é difícil mesmo, dá vontade de desistir. *Porque não é só o conhecimento teórico que você tem que ter, você tem que ter o domínio de uma situação que*, como a gente acabou de falar, é muito heterogêneo. Tem alunos ali com histórico de vida diferenciado, tem alunos com hábitos diferentes, principalmente na escola pública, nós temos muito isso, então, *você tem que ter a capacidade de gerenciar essa situação*, e isso, às vezes, faz o professor desistir. (Professor Francisco).

O professor Francisco destaca, de maneira pertinente, que o ensino, por ser uma “atividade situada”, deve ser submetido às características particulares de cada turma e até às diferentes características dos alunos. O “caráter situado” da prática profissional do professor está condicionada a um determinado tempo e lugar, ou seja, às características da unidade escolar, da turma, dos alunos em geral e particularmente de cada aluno. A frase “você tem que ter a capacidade para gerenciar essa situação” é muito significativa a esse respeito.

Tais circunstâncias parecem indicar que estamos diante de uma profissão portadora de uma missão impossível. Não estaríamos nós, deste modo, contribuindo para potencializar o “mal-estar profissional” apontado por inúmeras pesquisas na atualidade? Na verdade, entendemos que estas análises são importantes não para caracterizar a profissão docente como portadora de uma “missão impossível”, mas, certamente, para elevar as demandas para o exercício da profissão. Contra a visão simplista e estereotipada do exercício profissional docente, investe-se na compreensão da complexidade desta atividade e reivindica-se seu reconhecimento social. Todavia, cientes da inconclusão do ser humano, é preciso saber que nosso esforço por uma educação da melhor qualidade deve renovar-se todos os dias, em cada tempo e em cada lugar. A serviço da humanização, como defende Freire (2000), o processo educativo não acaba nunca.

Ao falar sobre a relação entre o conteúdo disciplinar e o conteúdo pedagógico na graduação, o professor Francisco destaca também a profundidade das disciplinas de conteúdo específico e a pouca profundidade das práticas de ensino. A palavra “postura”, repetida várias vezes durante a entrevista, critica a perspectiva mais acadêmica do curso e a pouca profundidade das disciplinas mais próximas da lógica profissional do professor (“postura de professor”), aquelas que exploram a maneira própria do professor de ver, pensar, agir e

valorar sua atividade profissional, os modos e atitudes próprios, peculiares, da atividade profissional do professor. Deste modo, o processo de ampliação da profissionalidade consiste, em grande medida, em “qualificar” os conhecimentos adquiridos na graduação mediante o exame do conjunto das circunstâncias onde desenvolve sua prática. É nesse contexto que pode ser buscada a compreensão da “condição de professora” de que nos fala Rita e a “situação do professor” de que nos fala Francisco.

A professora Maria Cândida comenta, da seguinte maneira, o distanciamento dos conhecimentos pedagógicos e específicos na formação inicial:

O que eu aprendi na Universidade, eu acho que foi uma base importante para entender Geografia, só que a prática aqui [na escola] é completamente diferente do que aprendi na UEM, na universidade. Eu tive que seguir outros caminhos, descobrir sozinha a minha prática, porque até os conteúdos são diferentes do que a gente viu na universidade. Eu não sei se você está entendendo, eu acho assim, não vou desconsiderar tudo que aprendi, foi muito bom, porque tudo que a gente viu na universidade acaba ajudando a entender o conteúdo que a gente vai passar para os alunos na sala de aula. Mas muita coisa do que vi, eu não trabalho hoje em dia. Então, muitos dos conteúdos que eu aprendi na universidade não têm nada a ver com os conteúdos que a gente trabalha na sala de aula. (Professora Maria Cândida).

Percebemos, neste último excerto, que a professora precisou superar uma visão mecânica e linear de simples transferência de conhecimentos de um nível para outro nível de ensino. O conhecimento aprendido na graduação precisou passar por um processo de transformação, de ressignificação para ser ensinado aos alunos.

No que tange à avaliação dos estágios supervisionados, todos os professores destacaram o exíguo tempo a ele destinado. Ressaltam sua importância para a aprendizagem da docência, mas consideram que este não deu conta de revelar, suficientemente, particularidades da atuação profissional do professor de Geografia. Rita, por exemplo, observa que o único contato com a prática, proporcionado pelo currículo ao longo de todo o curso de graduação, foi realizado durante o estágio supervisionado e, ainda assim, com um tempo muito restrito. Destacando sua experiência anterior afirma:

Se eu for analisar cruamente só a graduação e esquecer minha experiência como professora [nas séries iniciais do Ensino Fundamental], a relação teoria-prática foi dada muito superficialmente, foi muito frágil e com poucas horas de estágio; eu tive uma carga horária maior porque, como disse, eu substituí a minha professora de prática de ensino dando aulas no Ensino Médio. Eu tive, neste caso, um contato maior com a Educação Básica do que a faculdade oferecia na época. (Professora Rita).

Rita aponta, destarte, a impossibilidade de imersão em vivências cotidianas do contexto escolar, tais como “[...] sair de uma sala e ir para a outra, de ter cinco aulas no mesmo dia, de viver os conflitos da hora do intervalo, a troca de professores eu acho que tudo isso falta na formação”. O limitado tempo de realização do estágio foi incapaz de mostrar a complexidade do ambiente escolar e da “condição de ser professor”. O conhecimento do contexto do trabalho docente, do dia a dia da escola, da dinâmica das escolas é tão importante quanto os conteúdos científicos adquiridos na graduação, porque, sem dúvida, condiciona-os. E afirma mais uma vez: “Eu tive uma experiência maior por outras vivências, mas o que a faculdade exigia era isso”.

Salete, como Rita, também cursou o magistério no Ensino Médio e já havia lecionado quando iniciou suas atividades como professora de Geografia. Classificando a relação da teoria com a prática na formação inicial e, mais particularmente, na realização dos estágios como “sofrível” e “doloroso”, ela sugere que,

Talvez, a observação no estágio pudesse ser feita já no início da graduação; o aluno não precisa dar aula no início da graduação, mas ele poderia fazer um estágio de observação antes para ele ver o que é uma sala de aula, para ver, assim, como funciona o sistema, entendeu? Para ter uma apropriação mesmo disso. (Professora Salete).

Para a professora Salete, a graduação foi, na verdade, um ponto de partida. Ao falar das limitações da graduação, a professora destaca a importância da pesquisa e do contínuo aperfeiçoamento profissional: “Eu tenho que procurar me aprofundar. Entendeu? *Os cursos de graduação não servem ao profissional professor como ponto final.*” E mais adiante conclui: “[...] Para os professores [os cursos de graduação] são só *reticências*, a gente tem que continuar”.

Em suma, muito em sintonia com os problemas relacionados com as “mudanças intrageracionais” de nosso tempo, a professora afirma que a formação inicial, longe de formar o professor, apenas o introduz no ofício. Ou seja, compreende a natureza, necessariamente, inconclusa da formação recebida na formação inicial. É elucidador o uso das *reticências* para caracterizar esse processo: o ponto final encerra as coisas, delimita hermeticamente, as *reticências* apontam para o devir, afirmam seu inacabamento. Trata-se de pensar a formação docente, como sugere Garcia (1999), como um *continuum*.

A formação como *reticências* coloca em evidência a necessidade da formação continuada que, todavia, segundo os professores, precisa estar adaptada ao contexto, sempre

singular da prática profissional. Falando sobre a importância da formação continuada para a construção de sua profissionalidade, Vitória ressalta o caráter situado da prática pedagógica, o contexto socioespacial da prática e a inadequação dos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação. Ao que parece, estamos diante de uma formação continuada, que de maneira geral, “imita” a lógica da formação inicial criticada pelos professores, porque, não raramente, “[...] os temas são postos goela a baixo, não é a necessidade da escola naquele momento, não é necessidade do professor e muito menos do aluno” (professora Vitória). Continuando suas reflexões, em outro momento da entrevista, a professora acrescenta:

O que me preocupa bastante são as questões dos modelos. Os modelos que funcionam fora, adaptados à realidade deles, na maior parte das vezes, não funcionam no nosso ritmo, nem na minha escola enquanto uma instituição em relação ao geral; então teria que ser uma coisa também específica para essa realidade, ou então dar autonomia para essa escola, ou aquela realidade, ou aquele município não interessa, em menor ou em maior grau ou escala, adaptar. Isso [os temas propostos pelas Secretarias] vem para o Paraná inteiro. Mas quem disse que a realidade de Maringá é igual à realidade de Pato Branco, realidade de Paranaguá, entendeu? (Professora Vitória).

Na análise de sua formação inicial, os professores reclamam, em suma e mais contundentemente, da falta de pedagogia quando cursaram as disciplinas específicas e a falta de Geografia quando cursaram as disciplinas pedagógicas. A reflexão pedagógica nem sempre considerava a natureza do conhecimento geográfico, a matéria que seria ensinada e, por outro lado, a reflexão proporcionada pelas disciplinas de conhecimentos específicos nem sempre conseguia revelar seu sentido pedagógico, quer dizer, sua importância para a formação de não-geógrafos, para a formação mais geral de crianças e jovens e as estratégias a eles relacionadas. A falta de organicidade entre as diversas disciplinas que compunham o currículo que faz com que os professores concluam: *eu aprendi realmente aqui, na prática*. Assim (na avaliação desses professores), a profissionalidade do professor é construída fundamentalmente na prática (pela análise do contexto), por um processo complexo de estabelecimento de nexos entre esses dois tipos de conhecimentos. Ao empenhar-se nessa tarefa, o professor produz um conhecimento específico que carrega as marcas de sua criatividade e de sua subjetividade. Por intermédio da experiência refletida, o professor armazena uma série de estratégias e maneiras de agir que compõe, dinamicamente, um repertório de saberes que permitem a ele dominar, continuamente, a profissão.

Fica evidenciado que a propriedade ou o atributo da *condição de professor* (Professora Rita), neste caso, o professor de Geografia, é a posse de um conhecimento

mentalmente organizado e preparado para o ensino, mas, ao mesmo tempo, suficientemente flexível, para ser adaptada às características socioculturais e intelectuais (a faixa etária, os conhecimentos prévios, etc.) dos alunos numa determinada *situação* (Professor Francisco). Trata-se de um conhecimento em contínuo processo de compreensão, transformação e reelaborações, que as *reticências* (Professora Salete) é uma analogia muito interessante para descrevê-lo.

Em nossa interpretação, o processo de *vir a ser professora*, o domínio da *situação docente* envolve um trabalho qualificado, que consiste em transformar o conhecimento científico, adquirido nos bancos das universidades e em outras fontes, de modo a torná-lo significativo e assimilável pelos alunos. O que qualifica, destarte, o domínio do conhecimento geográfico do professor desta disciplina e, ao mesmo tempo, o distingue tanto do geógrafo bacharel como do pedagogo é a posse de um conteúdo para ensinar.

É preciso ressaltar, que os professores não desconsideram o papel e a importância da formação inicial para o futuro profissional e destacam, positivamente, a experiência que nela tiveram. Em conjunto, todavia, os professores parecerem reivindicar a substituição de uma lógica curricular excessivamente disciplinar ou academicista por uma lógica profissional. Revelam uma queixa comum dos professores que participaram de nossa pesquisa: a graduação lhes proporcionou dominar os conteúdos a serem ensinados, mas não lhes proporcionou desenvolver ideias claras ou precisas sobre as maneiras de os estruturar e de os tornar acessíveis a alunos diferenciados e de diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, é pertinente e salutar finalizarmos essa subcategoria reverberando a voz da professora Rita quando afirma que:

Na faculdade, aprendemos o conteúdo como alunos, mas pouco aprendemos em como ensinar este conteúdo aos alunos. Em muitos casos, o que fica de modelo a ser ou não seguido é o como nos ensinaram, porém, quando nos deparamos com a nossa sala de aula, o contexto é outro. Então, saber o conteúdo é fundamental para o professor, bem como dominar algumas estratégias do como ensinar. Mas é na experiência prática que aperfeiçoamos estas técnicas e construímos outras⁶⁵. (Professora Rita).

(Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.2 do apêndice D).

⁶⁵ Após a transcrição da entrevista nós a encaminhamos à professora. Esse excerto, em especial, foi redigido pela professora Rita sobre suas reflexões nas entrevistas que nos concedeu.

5.1.3 As experiências da prática profissional

Os estudos sobre a socialização profissional de professores é um tema de destaque na literatura educacional (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 1995; 1999; DINIS, 1999; LAPO; BUENO, 2003) e mostram, de um modo geral, que a passagem da *condição de aluno* para a *condição de professor*, como aqui já foi apontado, tem-se revelado um processo complexo, desafiante e, não raro, desestimulante. Sobre esta questão, identificamos, nos depoimentos dos professores que participaram desta pesquisa, aspectos relevantes da maneira pela qual, ao entrarem em contato com os problemas e desafios postos pela prática profissional, colocaram em movimento sua profissionalidade.

Cada uma das subcategorias elencadas a seguir sintetiza momentos fundamentais do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade docente captada na análise realizada. À luz da própria experiência, os professores falam sobre a formação recebida na graduação e demais cursos que compõem a formação continuada e revelam como, diante dos desafios postos pela prática cotidiana, foram, mobilizando/depurando/transformando os conhecimentos/saberes adquiridos na formação inicial e elaborando novos saberes profissionais:

- *O choque com a realidade*
- *A relação do professor com o currículo escolar*
- *A compreensão do papel da Geografia no currículo escolar*
- *A constituição do contrato pedagógico com o aluno*
- *O envolvimento ético e afetivo com a profissão*
- *A compreensão da natureza instável da profissionalidade docente e a necessidade da formação continuada*
- *A compreensão da questão social mais ampla e os limites da atuação profissional do professor*

O choque com a realidade

Experimentado pela maioria dos professores que participaram da pesquisa, o *choque com a realidade*, expressão que aparece frequentemente nas pesquisas que tratam dos processos de socialização ou de desenvolvimento profissional do professor, refere-se, sobretudo, ao distanciamento existente entre as diversas teorias que são discutidas na formação inicial e a realidade concreta experimentada em sala de aula nos primeiros anos da profissão (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 1999; 1995; LAPO; BUENO, 2003; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 2003). Trata-se de um rico momento de aprendizagens e descobertas que, paradoxalmente, é acompanhado pelo medo, pela insegurança e pelo sentimento de despreparo profissional. É assim que podemos compreender a frase de Francisco: “Eu costumo dizer que meu primeiro ano foi muito difícil, eu quase desisti. Estive à beira da desistência”. Doloroso, esse impacto, *o choque com a realidade*, é um momento em que, como vimos, desistir da profissão é uma opção sempre considerada.

Outras passagens das entrevistas realizadas ilustram esse momento:

Quando saí da universidade e fui para a escola, a animação era tanta que eu acreditava, assim, que iria mudar a sociedade com o conhecimento que eu tinha. Eu saí, assim, muito animada, acreditando que iria conseguir passar tudo aquilo que eu sabia para os alunos, e que os alunos estariam preparados para me ouvir, para me entender, para discutir comigo os conteúdos que estava trabalhando, para questionar, sabe? É dessa forma que saí da universidade. Eu me lembro que, quando peguei minha primeira turma do Ensino Médio, preparei aulas e, assim, eu esperava aquele retorno dos alunos, que iria chegar e lançar desafios e eles iriam responder, que iria trabalhar de forma crítica os conteúdos, e a *primeira experiência foi um choque* para mim pela falta, no caso, pela não-participação dos alunos. (Professora Maria Cândida).

Às vezes, eu me sentia como aluna e, me sentindo como aluna, eu tinha *dificuldades de impor minha autoridade* para eles. [...] Então, outra coisa a vencer foi separar o meu lado aluna, ainda saindo da adolescência, do meu lado adulta, de estar *ali na sala de aula, de ter que puxar a responsabilidade*. [...] Outra dificuldade *foi com o conteúdo*. Aí que eu vi que o conteúdo que eu tinha da faculdade era muito pouco para aquilo que eu tinha que ensinar, eu tinha que estudar muito. (Professora Rita).

Quando pisei na sala de aula, eu esperava encontrar a sala ideal: o professor explica, o aluno escuta, de preferência que não questione ponto nenhum, isso

nos primeiros anos iniciais, não agora; ou seja, queria que o aluno tivesse o meu perfil de aluno e a gente sabe que não é bem assim, a gente vai aprendendo isso no decorrer dos anos com a nossa prática. E a segunda dificuldade foi no primeiro ano, como eu posso dizer, a forma de trabalhar o assunto mesmo, eu era muito teórico, muita aula expositiva; na minha opinião o professor deveria falar e o aluno escutar, inclusive, volto a repetir, eu era muito ríspido com os alunos em função disso. [...] E as dificuldades de lidar com a sala de aula, porque no último ano da faculdade, podemos dizer assim, não tivemos um preparo para lidar com isso aí, ou seja, você está saindo da graduação, está saindo com o conhecimento científico da Geografia e achando que você vai conseguir transmitir, trabalhar tudo aquilo aí com o aluno da forma mais natural e tranquila possível, então, seriam essas as dificuldades que tive no início de minha atividade como professor. (Professor Francisco).

Eu estava no final do meu estágio [quando iniciei a docência]. A professora iria sair em agosto ou setembro, geralmente os professores optam por sair nesta época do ano com aquela licença prêmio que geralmente optam para o final do ano e aí eu encarei. *Eu tive muitas dificuldades como eu já passei para você, foi uma experiência muito ruim, não foi positiva naquele momento.* Diante da situação que me envolvi, percebo, hoje, tranquilamente, que foi um momento do meu crescimento, porque aí eu fui buscar consertar as coisas em que vi que tinham erros. (Professora Vitória).

Como vimos, a professora Maria Cândida revela suas dificuldades de superar uma concepção idealizada de aluno, definido *a priori* e distinto portanto, do aluno do dia a dia, do aluno real. Revela também uma concepção simplificada do processo ensino-aprendizagem como transferência de conhecimento. Em outras palavras, a ideia ingênua de que, para o aluno aprender, basta o professor saber ou ter como pressuposto o “natural interesse” dos alunos por aqueles conteúdos que o próprio professor define como interessante, importante ou útil. A professora percebeu, ao seguir este princípio, que os alunos não estavam interessados, no mesmo nível que ela, nos conteúdos ensinados.

Da mesma maneira, Rita nos relata que, mesmo de posse de sua experiência anterior, não ficou imune ao *choque com a realidade*. Para ela, o processo de *vir a ser professor de Geografia* foi e continua sendo uma batalha árdua, que envolve “lutas interiores” e “lutas exteriores” e que se manifesta, fundamentalmente, no contato imperioso com a prática. Ou seja, embora não negue a importância dos conhecimentos/saberes apropriados na formação inicial e continuada, Rita ressalta que a aprendizagem da profissão se deu, particularmente, pelo contato com a prática. Embora, como já dissemos, já tivesse tido experiência como professora nos ciclos iniciais, experimentou certo *choque*, que consistiu na “dificuldade de impor sua autoridade” por um lado e, por outro, em ensinar com segurança e desenvoltura os conteúdos de sua disciplina. Como a própria professora explica: “[...] com

toda a experiência, com tudo que eu tinha vivenciado na educação infantil e mesmo com a experiência que tive no supletivo, eu senti que estava saindo da faculdade e começando tudo de novo, [...] *eu tive um choque mesmo*”.

Muito semelhante à experiência de Maria Cândida, o *choque com a realidade* se explicita na fala de Francisco pela idealização⁶⁶ da situação profissional do professor: uma idealização do aluno, da escola, da relação pedagógica que, na verdade, também é uma simplificação da atividade profissional do professor e um fator de desprofissionalização. Tal idealização foi construída mesmo antes de cursar a formação inicial e não foi, como vimos, devidamente problematizada na graduação.

Em conjunto, esses excertos revelam, ainda, a falta de familiaridade dos “novatos” com a cultura do sistema educativo que, já mencionado anteriormente e segundo avaliação dos professores, foi insuficientemente trabalhada e, por eles apropriada, no período da graduação.

A luta pela superação das dificuldades mais agudas no início da profissão, aqui caracterizadas como *choque com a realidade*, é travada em dois campos bem distintos, mas sem dúvida interdependentes, de atuação docente: os problemas relativos ao domínio da matéria ensinada e ao comportamento dos alunos, a necessidade de manter sua autoridade diante da turma. Os professores se deparam com as duas grandes áreas ou dimensões de competência do professor, defendidas tanto por Shulman (2005a) e por Gauthier *et al* (1998), e que estão na base do desenvolvimento da profissionalidade docente. Referem-se, respectivamente, conforme nomenclatura de Gauthier *et al* (1998), à *gestão da matéria* e à *gestão da classe*. São tarefas que, como afirma o autor, “correspondem a duas funções pedagógicas fundamentais exercidas pelo professor: a de instruir e a de educar” (GAUTHIER, *et al.* 1998, p. 139).

Devemos ressaltar, entretanto, que a superação desta fase crítica da profissão e a decisão de nela permanecer, como já havíamos frisado e podemos observar no depoimento de Vitória, é um momento privilegiado de crescimento profissional. Pela análise desenvolvida, a categoria *choque com a realidade* é mais facilmente compreendida quando colocada em contraposição à necessidade da “desidealização” dos alunos e da escola, em suma, da situação profissional do professor. Nesse sentido, o processo de “desidealização” da situação profissional é uma resposta positiva e necessária ao *choque com a realidade* aqui destacado.

⁶⁶ A necessidade de romper com modelos ideais é muito frequente na fala de Francisco. A palavra idealizar e ideal, em sentido negativo, apareceram, respectivamente, duas e sete vezes ao longo de sua entrevista.

A superação dos obstáculos dos primeiros anos é um momento decisivo na conquista da profissionalidade docente e se faz, vale repetir, pela renúncia a modelos idealizados de alunos e de escola, pela impossibilidade de definir *a priori* a situação pedagógica.

O esforço da professora Rita, por exemplo, pela afirmação de sua profissionalidade e superação das dificuldades iniciais da prática profissional se deu pela implementação de atividades em íntima conexão com a tradição da disciplina de Geografia no currículo escolar, como, por exemplo, as aulas de campo.

E aí eu comecei a inventar; “inventar moda”, como diziam meus colegas, eu fazia excursões com os alunos, eu procurava tirá-los da sala de aula, fazer muitas loucuras que não faço mais hoje, até porque eu era meio adolescente ainda. Nós íamos pro cânion⁶⁷, para Foz do Iguaçu, para a fazenda da UEM⁶⁸, para o pátio do colégio, sempre achava algum motivo, alguma forma de sair um pouco da sala de aula que era aquela realidade das quatro paredes que eu te falei no início, pois me sentia sufocada, e achava que os alunos também se sentiam assim. (Professora Rita).

A invenção criativa e o trabalho de campo, ainda que não totalmente realizados de forma consciente, foram instrumentos que colaboraram para a ampliação da profissionalidade da professora. A afirmação da profissionalidade se deu pelo processo inventivo. Mesmo com muitas dúvidas e avaliando ter feito “algumas loucuras”, a professora indica que esse fato corroborou seu processo de desenvolvimento profissional. As saídas a campo, atividade tradicional de geógrafos e professores de Geografia, serviram, como foram bem sucedidas, para que a professora fosse “reconhecida” como tal, tanto por seus pares como por seus alunos e amenizaram as angústias da jovem professora que tinha, ela própria, dificuldades de se sentir revestida da autoridade do cargo, de *sentir-se professora*. Neste caso, a tentativa de superar as dificuldades iniciais não aconteceram longe das características da própria disciplina que a professora ministra. O reconhecimento profissional “coincide”, de certa forma, com o reconhecimento da importância intelectual e lúdica que esta disciplina pode desempenhar no currículo. Em decorrência, ela afirma:

⁶⁷ O Cânion Guartelá (Rio Lapó) está situado na região dos Campos Gerais paranaense entre os municípios de Castro e de Tibagi. É considerado um dos maiores cânions do mundo (6º maior do mundo e o maior do Brasil), com 32 km de comprimento e altitudes que variam de 700 a 1.200 m. Mais adiante, a professora o cita novamente.

⁶⁸ Trata-se da Fazenda Experimental da Universidade Estadual de Maringá, localizada no distrito de Iguatemi, município de Maringá, que desenvolve atividades de ensino e pesquisa sob responsabilidade dos cursos de Agronomia e Zootecnia. Com alguns projetos educativos, a administração da fazenda recebe em fluxo contínuo alunos da Educação Básica.

Eles começaram a me respeitar mais como professora. [...] Era, assim, uma forma de eu ter autoridade sobre eles sem ser autoritária, eles acabavam obedecendo ou fazendo aquilo que eu propunha porque eles gostavam daquilo. Em uma dessas experiências, nos fomos para o Cânion Guartelá... Fui eu e uma professora de História bem doidinha como eu na época. [...] Eu me lembro que o ônibus quebrou no meio do caminho, para nós era uma vivência de adolescentes mesmo, *mas os resultados eram muito positivos, nessa aproximação com os alunos e, depois, a gente sempre utilizava essas aulas para passar o conteúdo.* [A aprendizagem tornava-se] *mais prazerosa para eles e o ensinar tornava-se mais prazeroso para mim.* Aprendiam mais e, depois, se dedicavam a aprender mais os conteúdos que não estavam vinculados ao passeio. Até porque tinham mais respeito conosco, porque éramos nós que os levavam para passear, eram os professores que dava aula diferente. (Professora Rita).

A professora ressalta que, à medida que começou a desenvolver essas atividades, foi conquistando o respeito e a admiração tanto dos alunos como dos próprios colegas de profissão. É curioso observar que as expressões utilizadas pela professora para caracterizar sua inventividade, sua maneira de explorar a profissão e as possibilidades de desenvolvimento da profissionalidade oscilam entre a “loucura” e “coragem”:

E aí eu achei uma outra professora que também tinha essa mesma *coragem* e, como as coisas funcionavam e, graças a Deus, nunca aconteceu nada, outros professores começaram a participar [...]. Nós começamos a trabalhar projetos que juntavam mais de uma disciplina e vincular mais. Isso trouxe um pouco de respeito dos colegas, pois percebiam que não ocorriam tantos problemas como imaginavam. [...] No começo, quando eu falava vamos, eles diziam *você é louca*, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo, vai te dar problema. Depois de um ano quando eu chamava alguém para ir, já não tinha tanta resistência dos professores e sempre tinha alguém a mais para ir comigo. (Professora Rita).

Para a professora Vitória, o desenvolvimento da profissionalidade está condicionado ao ambiente propício ou não encontrado nas instituições onde o professor trabalha. O “efeito instituição” tem, em sua opinião, uma importância basal na constituição da profissionalidade docente. Podemos observar que o forte vínculo afetivo com uma delas favorece seu trabalho, ou seja, baseada em sua experiência, este fator pode auxiliar ou dificultar o processo aqui em debate. Trata-se de uma característica particular que, ainda que não possa ser generalizada, condiciona sua prática. Como afirma categoricamente: “Numa escola eu me sinto filha. Na outra não consigo me sentir da casa. Numa eu digo, a minha escola, a nossa escola, noutra eu digo, a escola.” A relação afetiva com o lugar-escola condiciona fortemente a prática pedagógica da professora.

Podemos notar que, à semelhança de Rita, a experiência anterior de Salete como professora nos primeiros ciclos do Ensino fundamental foi importante em seu processo de socialização profissional. O *choque com a realidade* não aparece de maneira explícita na fala da professora e parece indicar que as experiências paralelas ou anteriores à graduação podem amenizar seus efeitos negativos.

A superação do “choque com a realidade” e, conseqüentemente, a decisão de permanecer na profissão coloca rapidamente o professor diante do currículo formal. É o que veremos na categoria que se segue. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.1 do apêndice D).

A relação do professor com o currículo escolar

A relação dos professores com o currículo e os programas de ensino é um campo no qual, em considerável medida, decidem-se as características da profissionalidade docente. A visão que o professor tem do currículo escrito e suas possibilidades de decisão sobre o mesmo influenciam de maneira significativa sua prática. Como afirma Sacristán (1998, p. 31-32),

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes na mesma. O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema de educativo.

Os professores, foco desta pesquisa, assinalam que o exercício da prática profissional e os problemas dela decorrentes os colocaram, rapidamente, diante da necessidade de superar os modelos idealizados, produzidos na graduação ou fora dela, e promover sua devida contextualização. Para eles, como veremos a seguir, a relação do “neodocente” com o currículo formal é um campo onde se joga um lance fundamental para o êxito do processo de construção da profissionalidade docente. A elevação da qualidade de sua atividade profissional efetiva-se, em certa medida, na capacidade de compreender/refletir

criticamente o/sobre o currículo proposto e de elaborar, considerado o contexto onde atua, seu próprio projeto educativo. Um projeto educativo, poderíamos dizer relativamente, original. Nele, estão envolvidos a reflexão crítica contextual, a criatividade do professor, sensibilidade, perspicácia, coragem, teorias e os saberes acumulados ao longo do tempo.

Podemos observar, por exemplo, nas reflexões de Rita, um movimento que oscila entre a efetivação de uma rotina que lhe garanta certa tranquilidade em seu trabalho e, em sentido contrário, tentativas mais audaciosas que procuram inovar e romper com práticas já instaladas que não lhe agradam, ou seja, desejos de ajustamento e desejos de inovação parecem conviver em seu interior. Como se pode depreender pelo exame do excerto que segue, um passo importante para a conquista da profissionalidade é a tentativa de superar a perspectiva prescritiva de currículo, que parece ter marcado sua formação inicial.

Quando eu comecei a dar aula de quinta a oitava e Ensino Médio, mesmo tendo a experiência de primeira quarta, foi uma coisa meio distante, era uma incógnita, *então eu cheguei na escola e me deram o currículo.... e o que eu fiz? Eu segui aquilo à risca.* A minha inexperiência como professora fez com que eu seguisse aquilo que era imposto, até com algumas críticas, mas com a preocupação de vencer o conteúdo e usar a metodologia que mais fosse apropriada *para vencer o conteúdo da forma que eu tinha aprendido.* (Professora Rita).

Contudo, a experiência e a reflexão levaram a professora a questionar o modelo aplicacionista em que foi formada, possibilitando-lhe recusar, gradativamente, uma profissionalidade baseada na racionalidade técnica. Temos, na próxima citação, um exemplo emblemático de como a experiência e a reflexão crítica podem modificar a visão do professor sobre aspectos importantes de sua atividade, neste caso, o papel por ele desempenhado no desenvolvimento do currículo. Veja, todavia, que a teoria não foi descartada:

Nesse tempo todo dando aula, eu passei por várias reformulações no currículo, vários modismos também e, daí, você começa... a primeira reformulação que teve foi a dos PCNs, e eu lembro que nós discutimos que aquilo era muito bonito, mas que não dava para implantar dentro da realidade que nós tínhamos. *Essas experiências foram me deixando mais crítica em relação ao currículo* e foram me trazendo uma angústia e vendo, realmente, a responsabilidade que o professor tem, porque o currículo... eu vou ter que selecionar.... *Porque, na faculdade, eu saí de uma formação que era assim, o currículo era uma coisa que você tinha que cumprir. Nos cursos de formação, mais o curso de mestrado, mais algumas leituras, eu comecei a entender que o currículo é uma coisa a ser construída e o currículo faz parte da minha profissão de professor. Então, se eu sou professor, tenho que propor esse currículo também, tenho que selecionar esses conteúdos, esses conteúdos não têm que ser impostos de cima para baixo, embora seja mais*

fácil. Eu me lembro que, quando eu pegava os conteúdos no primeiro, segundo e terceiro ano que dei aula, chegava tudo prontinho e eu me matava para cumprir aquilo ali. Tinha os passos e, de certa forma, era uma coisa fácil, porque, se desse alguma coisa errada, não era uma coisa que eu tinha planejado, era uma coisa que alguém tinha dito que eu tinha que fazer. Depois de passar por esse processo todo de reformulação curricular, de estar participando da construção das diretrizes, de estar dentro do processo, e mesmo nas leituras do estado, comecei a ter outra visão do currículo, que minha responsabilidade enquanto professor é muito grande e, no colégio que trabalho agora, nós temos que selecionar o conteúdo e aí eu vejo que é o grande problema, então você tem que ter um conhecimento muito grande, muita leitura, para você saber qual é o conhecimento, qual é o conteúdo, que vai dar conta de responder a esse objetivo, e aí entra outra questão, qual é o objetivo que eu tenho? (Professora Rita).

A reflexão de Vitória é semelhante à de Rita. É notável, no excerto que segue, a intensa utilização da palavra *aplicar* e a analogia “modelinho Gisele Bündchen” é, sem, dúvida, interessante:

Tudo é *aplicado* em um prazo curto e sem avaliação posterior. Então, módulos: *aplica-se* uma coisa, mal deu tempo para você *reaplicar* para verificar o funcionamento, corrigir as falhas e aprimorar o que funcionou, vem outro método que eu chamo de *modelinho Gisele Bündchen*. Ele cabe, mas vai rasgar, ele cabe, mas vai abrir, ele cabe mas não funciona perfeitamente, nem vai ter aquele “tcham” de especial como ficaria no país onde ele foi criado e registrado. Porque não se *aplica* um plano à toa, você faz uma pesquisa, você verifica o que se quer provar. Você pode fazer esse plano lá e funcionar, mas, na maioria das vezes, não funciona em outra realidade. Isso acontece em relação aos países, nos estados e é o que eu te citei em relação ao município e em relação às escolas. *Então, eu vejo que a nossa maior complicação é a [não] autonomia na escola*. A escola não tem autonomia para nada. (Professora Vitória).

Podemos depreender, portanto, que um aspecto importante na construção da profissionalidade das professoras foi, e continua sendo, o papel por elas desempenhado não apenas na execução do currículo, mas, também e fundamentalmente, na formulação de seus objetivos e na seleção dos conteúdos, ou seja, em sua concepção. Podemos observar que esse processo foi marcado pelo questionamento a respeito de seus fundamentos e pelas possibilidades de *aplicação* em uma determinada realidade. Negando o papel de simples operárias do currículo, passaram a reivindicar ser, também, suas arquitetas (PACHECO, 1999). Esse processo, no entanto, não se deu apenas pela reflexão restrita às práticas de sala de aula, mas, sobretudo, pela compreensão dos condicionantes sociais maiores que influenciam essas mesmas práticas.

Francisco comunga, perfeitamente, com as ideias aqui já descritas e traz subsídios que nos permitem o aprofundamento da compreensão deste tema.

O que acontece? Têm determinados temas do currículo que a sala de aula não está preparada para absorver esse conhecimento, isso é fato, não está e não está mesmo. Nas escolas onde eu trabalho, inclusive, até já propus mudanças no currículo, mudanças na grade, em algumas tive êxito, em outras não, mas já consegui convencer algumas coordenadoras para algumas mudanças. É claro que o ideal é você trabalhar todo o currículo e que a sala de aula conseguisse absorver o que foi proposto para aquele ano ali, esse é o sonho de todo professor. Muitos se frustram quando não conseguem atingir esse objetivo e, aí, eu questiono, inclusive, em conversas com professores: por que essa frustração? Se eles [os alunos] não têm condições ainda, ou maturidade para adquirir esse conhecimento, vamos trabalhar com aquele que eles ainda não têm, vamos trabalhar com aquela *noção básica* que faltou no ano anterior. (Professor Francisco).

Francisco manifesta, em sua relação com o currículo escolar, a preocupação com a aprendizagem de “noções básicas”, com os principais conceitos geográficos a serem dominados pelos alunos em uma determinada série, poderíamos afirmar, os conceitos estruturadores do processo de construção do raciocínio geográfico. De fato, sem a identificação de pré-requisitos na construção do edifício conceitual da Geografia, corremos o risco de transformar essa disciplina em um amontoado de informações desconexas e sem sentido para os alunos e, por isso mesmo, desinteressantes. O reconhecimento e identificação da existência de pré-requisitos é um momento importante na construção do edifício conceitual da disciplina Geografia ou qualquer outra. Deste modo, assimilar os aspectos mais importantes de cada matéria, os conceitos que servirão de base para a compreensão de outros conteúdos são saberes fundamentais ao professor. Francisco prossegue:

Se o aluno tem pré-requisito ou se ele não tem, nós chamamos isso na educação de conhecimento prévio, se o aluno não tem esse conhecimento prévio, porque eu vou dar continuidade ao currículo? Porque eu vou dar continuidade àquele planejamento? E, muitas vezes, eu vou mais longe ainda, muitas vezes o aluno não tem nem a formação da grade anterior e isso, eu considero mais grave. O que é que eu faço? Eu já cansei de fazer isso, principalmente no ensino público: trabalho durante seis meses, às vezes um pouco mais, dois bimestre, três bimestres, os conteúdos do ano anterior e só início os novos conteúdos do currículo, depois da metade do ano. Eu acho que o interessante era seguir corretamente, seria legal dar conta de todos aqueles assuntos, seria ótimo, seria maravilhoso, só que, nos dias de hoje, nas salas de aula que a gente tem, eu diria que é praticamente impossível você pegar do início ao fim sem fazer nenhuma alteração, sem fazer nenhuma retomada, sem às vezes deixar de dar um conteúdo muito forte que, naquele momento, a sala não está preparada, *então eu acho que essa relação*

tem que ser bem flexível.[...] eu acho que o professor tem esse papel. [...] se faltaram aqueles conteúdos, eu vou lá atrás buscar e trabalho. [...] (Professor Francisco).

Detalhando sua relação com o currículo escolar, Francisco destaca a especificidade da disciplina Geografia:

Então, eu, particularmente *enquanto professor*, o que eu procuro fazer? Nós temos um planejamento anual a ser seguido na escola, [mas] se o meu aluno não tem condições de entender aquilo que, no primeiro bimestre, a gente chama de noções básicas da Geografia, por exemplo, o que é espaço natural? O que é espaço geográfico? Região, território, orientação e localização do espaço, eu não vou adiante com os conteúdos. Isso eu falo não só aqui, mas na rede particular, nas outras escolas que eu trabalho também. Então, a primeira coisa a gente tem que fazer é uma associação do conteúdo com o nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Muitas vezes já vem o rol de conteúdos para a gente trabalhar com aquela série, mas *ninguém melhor que o professor* para dizer quais daqueles conteúdos dá para se trabalhar com essa série e quais que não dá.

Entrevistador: Você tem exemplos desse processo? Fale um pouco mais sobre isso.

Por exemplo, eu trabalhei, há dois anos atrás, numa escola tipicamente rural e o planejamento de conteúdos é um para toda a rede municipal. Então, lá na sétima ou oitava série, por exemplo, o autor passava boa parte do material que a gente estava seguindo falando da evolução da Geografia citando inclusive, Vidal de La Blache, esse pessoal que foi importante para a sistematização do pensamento geográfico. *Eu simplesmente pulei essa parte.* O que eu passei a trabalhar? Como eles eram alunos do campo, a ênfase maior que eu dei foi ao meio que eles estavam vivendo ali, trabalhando com questões do dia a dia deles, por exemplo, muitos deles ali, o pai ou a mãe, tocavam uma chácara, cuidavam de um sítio, então, por exemplo, trabalhava solo, rocha, questão da agricultura, ou seja, procurava trabalhar com eles o que estava mais ligado à vivência deles, não excluindo, é claro, as questões urbanas. O que iria mudar na vida deles eu trabalhar a evolução da Geografia com esse material que eu vinha trabalhando? Eu simplesmente deixei esse conteúdo e passei a trabalhar assim com temas mais relacionados ao cotidiano deles, à prática deles.

Entrevistador: E você sentiu que os resultados foram bons?

Os resultados foram totalmente bons. Por quê? Porque nessa mesma escola, nos anos iniciais de profissão, como eu te falei, a gente acha que trabalhar os conteúdos com os alunos do jeito que ele vem lá de cima, do jeito que o planejamento anual vem para nós e, por exemplo, essa questão da evolução da Geografia que a gente trabalhava no ensino fundamental, por exemplo, ela era catastrófica, o aluno não gosta, é muito teórico e eles não despertam interesse nenhum por isso. Mas isso é algo que você vai percebendo só ao longo de sua prática. Não que esse conteúdo não seja importante, certo? Por exemplo, esse mesmo conteúdo eu consegui trabalhar, aqui nesta oitava

série. Falar um pouquinho da evolução da Geografia é importante sim, mas depende da realidade que você tem. (Professor Francisco).

Podemos notar, nestas colocações, que Francisco se depara com uma questão enfrentada cotidianamente pelos professores em sala de aula e ao longo de toda a profissão. O dilema de optar entre o ideal formulado pelos documentos curriculares oficiais, normalmente acompanhado de pressões hierárquicas – neste caso, o currículo e os materiais curriculares do Município de Maringá –, e as necessidades mais concretas e imediatas dos alunos. Na forma de pergunta, o dilema é: como selecionar e tornar significativos aos alunos os diversos conteúdos que se pretende ensinar?

Na experiência vivida por Francisco, o desafio de tornar significativos os conteúdos curriculares aos alunos significou relacionar aqueles ao contexto socioespacial dos alunos. É estimulante, sem dúvida, a autonomia revelada pelo professor. Veja que o professor não desprezou o conteúdo em si mesmo – a evolução do pensamento geográfico –, evidencia isto quanto ressalta seu ensino em outra oportunidade. É notável, aqui, a sensibilidade do professor ao contexto geográfico e social dos educandos, ou seja, a capacidade de perceber e incorporar ao currículo as necessidades que emergem de suas vivências e experiências geográficas. Este fato, de acordo com que nos relatou, foi fundamental para o sucesso de sua prática pedagógica. Em continuidade, a possibilidade de cruzar essa realidade com outras escalas de análise pode tornar, sem dúvida, mais expressiva a aprendizagem dos conteúdos e a própria disciplina como um todo.

Constatamos que um componente importante da profissionalidade dos professores, para além da imprescindível competência técnica, é uma sensibilidade aos desejos e necessidades dos alunos, os beneficiários de seu trabalho. Os professores assumem o papel de intelectual, no sentido de que realizam uma mediação sensível, necessária e não mecânica entre o currículo escrito de caráter prescritivo e seus alunos, constroem seu próprio projeto pedagógico, molda, de maneira consciente, o currículo escolar. Mostram que não faz sentido ensinar conteúdos, ainda que de maneira eficaz, sem levar em conta os interesses, desejos e necessidades sociais dos educandos.

Depreendemos que o elemento definidor da qualidade da prática pedagógica dos professores não é, unicamente, a infalibilidade técnica de suas ações, mas a sensibilidade ao contexto e às características de seus alunos. A aplicação obstinada e infalível dos conteúdos curriculares oficiais podem, em determinados contextos, agir contra aqueles que deveriam ser seus beneficiários. A sensibilidade, no entanto, não é apenas emotiva, natural ou subjetiva, ou

seja, não é vazia de conhecimentos cognitivos. Brota, sobretudo, de uma mescla entre competência profissional, na qual se destaca a compreensão da natureza da disciplina ministrada, obrigação moral, ética e compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002). Neste sentido, a eficiência técnica, “seguir o planejamento à risca”, ainda que executado competentemente, afirmamos novamente, revelaria insensibilidade às reais necessidades dos alunos.

A autonomia manifestada pelo professor está alicerçada em saberes profissionais. Podemos inferir que tal autonomia é resultado de um conhecimento qualificado do conteúdo, das formas de ensinar esse conteúdo e do sentido pedagógico desses conteúdos, tendo sempre em vista a pergunta: qual a importância *desses* conteúdos para *esses* alunos? Destarte, para o professor de Geografia, a pergunta quem são meus alunos é inseparável da pergunta de onde eles são, onde vivem, que espaço habitam? Na seleção dos conteúdos a serem ensinados, como conclui o professor Francisco, “a primeira coisa a ser observada é a relevância do conteúdo, porque tem muita coisa que para o aluno não vai fazer muita diferença e, segundo, associar o conteúdo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno.” Observamos, que, na prática real dos professores, Pedagogia e Geografia são, de fato, inseparáveis.

A preocupação do professor em relação aos pré-requisitos necessários à aprendizagem também merece destaque, porque o desenvolvimento de um *olhar geográfico sobre o mundo* precisa que o aluno adquira instrumentos geográficos para interpretá-lo, o mundo precisa ser decodificado, já que sua simples aparência não revela o que ele é. Quais os conhecimentos que permitem ao professor realizar esse diagnóstico? Quais os valores que o fundamentam?

A tarefa de identificar pré-requisitos não é simples. É preciso, de nosso ponto de vista, conhecer a matéria ensinada de maneira especial, levando-se em consideração o contexto e o estado de quem aprende. A identificação de pré-requisitos em cada situação é um fator que revela a *qualidade do conhecimento profissional do professor*, sua peculiaridade na maneira de compreender a Geografia. Assim, parece que a identificação de pré-requisitos é um aspecto fundamental da prática pedagógica do professor de Geografia ou de qualquer disciplina. Voltamos afirmar, todavia, que essas práticas só podem lograr êxito se o professor compreender profundamente sua disciplina, se possuir, como estamos aqui caracterizando, um conhecimento qualificado dela.

Todavia se, por um lado, a participação dos professores na autoria do currículo significa um momento de ampliação de sua profissionalidade, por outro lado, representa aumento de responsabilidades e de exigências em relação ao seu trabalho. Os professores

percebem a necessidade de fazê-lo, mas, considerando as restrições estruturais de sua consecução, concluem como, por exemplo, Rita: “[...] eu estou num período da minha história profissional que essas questões curriculares me angustiam muito; eu acho que é o professor que tem que construir, mas nós não temos muito tempo para pensar no currículo”. E prossegue:

[...] para mim é uma coisa muito difícil de fazer, mas eu ainda prefiro organizar o conteúdo do que receber as coisas prontas, mas falta um pouco mais de tempo para você parar para pensar no que você está fazendo. Nós fazemos muitas coisas por impulso. A falta de tempo leva você a fazer as coisas muito rápido, aquilo que está mais fácil, aquilo que você tem acesso mais rápido. Nós procuramos os conteúdos que melhor respondam aos problemas que nós queremos resolver, tanto nessa sistemática de oficina que nós estamos trabalhando quanto quando eu trabalhava num outro tipo de metodologia, mas nós sempre tínhamos um objetivo, procurávamos os conteúdos que iam responder melhor esse objetivo. (Professora Rita).

Em suma, depreendemos que, para Rita, a consecução de sua profissionalidade requer mais autonomia, maior poder de decisão sobre a escolha de conteúdos e metodologias, mas, ao mesmo tempo, as condições estruturais não estão dadas e, assim sendo, sente receio de sobrecarregar-se, de não conseguir dar conta das inúmeras incumbências colocadas. Note a ambiguidade das afirmações da professora: se, por um lado, é bom tomar para si a responsabilidade de conceber e implementar o currículo, é um risco, por outro lado, assumir individualmente tal tarefa.

Então você tem quatro horas para resolver todos os outros problemas dentro da escola que não sejam os de sala de aula, que é o planejamento, a preparação de materiais, a organização de saídas de campo e, muitas vezes, esse tempo não é adequado para todas as atividades extra-sala-de-aula que é o trabalho, digamos assim, burocrático, que é uma parte necessária, mas que muita gente não vê. Você vê a aula acontecendo, mas para a aula acontecer tem que ter todo o trabalho dos bastidores e, hoje, esse trabalho de bastidores é feito praticamente só pelo professor, porque é ele que vai à busca de material didático, é ele que vai atrás de textos, é ele que organiza passeios, e tudo isso leva tempo [...]. (Professora Rita).

Salete, no excerto que segue, revela outros aspectos conflituosos e limitadores da autonomia dos professores diante dos currículos escolares:

[...] a gente tem que fazer o planejamento dentro do currículo e inclusive, o currículo do Paraná tem mais especificidades que é baseada nas diretrizes curriculares, que foi elaborado pelos professores. Nós acabamos de passar, não passamos ainda porque estamos no processo, que é [a incorporação]

deses desafios contemporâneos que nos enviaram agora na última semana pedagógica, antes de agosto. Eles colocaram, então, os desafios que estão voltados às questões: questão ambiental, drogas, cidadania fiscal, sexualidade e cultura afro, mas, a maneira como colocaram, eu não concordei, porque foi praticamente uma imposição, entendeu? Eu acho que esse não era o momento, acho que tinha que começar a partir do ano que vem; assim, daria um tempo para a gente assimilar isso, para a gente colocar dentro da nossa prática. (Professora Salete).

Ante as políticas prescritivas e impositivas das Secretarias de Educação e as condições precárias já mencionadas, os professores ficam entre a necessidade de ousadia e a realização de atividades rotineiras, talvez mais seguras e menos estressantes. É isso que podemos depreender da fala de Salete que segue, cujo tema é sua relação com o livro didático e a importância para sua prática pedagógica:

De certa forma, o professor, principalmente do colégio público, trabalha mais condicionado ao livro didático. [...] Mas por que a gente trabalha com o livro didático? Primeiro, porque é uma proposta do próprio governo e, segundo, porque cada escola apresenta uma certa diversidade e o livro é uma forma de você contemplar todos os conteúdos com os alunos, entendeu? E é a ferramenta que o aluno tem. Você não pode, por exemplo, ficar tirando muito xerox, nós temos o laboratório [de informática], mas nós não estamos todos credenciados... eu tenho um certo credenciamento, eu o uso nas minhas aulas, eu dou aula com multimídia, só que levar o aluno lá no laboratório é diferente e, então, o nosso aluno ainda não está tendo esse acesso. Vai ter, mas ainda não tem. O livro didático acaba sendo a ferramenta principal, eu não vou dizer que é a única, a gente traz coisas de fora. [...] se falta alguma coisa, a gente procura acrescentar. Mas, geralmente, é o livro didático que a gente utiliza, independentemente de estar de acordo ou não com o currículo, geralmente é o livro didático, nós não podemos mentir em relação a isso. (Professora Salete).

Observamos uma situação dilemática: o professor deve exercer um papel ativo na concepção do currículo escolar, mas como fazê-lo nas condições dadas? Como podem os professores, nas condições materiais sob as quais trabalham, assumirem o papel de intelectuais?

Uma apropriação crítica do currículo e, portanto, a negação categórica do *status* imposto de simples técnico especializado dentro da burocracia escolar corroboram a visão do professor como “intelectual público” (GIROUX, 1997). É preciso, em contraposição a uma abordagem tecnocrática, ouvir e valorizar a “voz dos professores” na concepção dos currículos e na formulação das políticas públicas para a educação. Isso, evidentemente, está relacionado com a necessária transformação das condições materiais e organizacionais sob a

quais, na atualidade, os professores desenvolvem seu trabalho. Vindo à luz as implicações políticas, sociais e ideológicas que movimentos sociais mais amplos incidem sobre o currículo escrito e prático, os professores se deparam, numa perspectiva crítica que defendemos seja desejável, com a exigência profissional de serem, eles próprios, colaboradores ativos em sua complexa composição e, ao mesmo tempo, na árdua tarefa de transformar suas condições de trabalho.

Podemos afirmar, apropriando-nos das palavras de Giroux (1997, p. 162), que, “[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”. Deste modo, uma aceitação servil e indiscriminada de currículos prescritivos significaria uma triste renúncia ao exercício de sua intelectualidade e da construção de uma autonomia individual e coletiva. É necessário, como afirma Pontuschka (2001b, p. 132), “[...] questionar os conteúdos geográficos que estão sendo ensinados e os métodos utilizados perguntando-se sempre se o saber transmitido está realmente a serviço do estudante”. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.2 do apêndice D).

A compreensão do papel da Geografia no currículo escolar

Depreendemos da análise da categoria anterior que a compreensão pelo professor dos conteúdos selecionados no currículo para serem ensinados aos alunos e dos objetivos a eles associados influencia, decisivamente, no sucesso ou não de suas práticas pedagógicas e no próprio decurso de construção de sua profissionalidade. É esta compreensão que guia o processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a elaboração das estratégias empregadas no ensino, os tipos de atividades e exercícios aplicados e a própria avaliação. Neste sentido, como foi ilustrado pela experiência relatada por Francisco, é possível que alguns conteúdos prescritos no currículo oficial ou no livro didático sejam adiados ou até preteridos. Considerando, entretanto, que quem ensina sempre ensina alguma coisa, a concretização deste processo depende, evidentemente, no caso dos professores de Geografia, da clareza conceitual que possuem a respeito dessa disciplina no campo mais amplo das ciências e, ao mesmo tempo, da compreensão da função mais específica que desempenha no currículo escolar. Em outras palavras, o professor precisa compreender, considerando a

formação geral e integral dos alunos, a importância do conhecimento geográfico na organização da vida social e, mais particularmente, na vida de seus alunos. Necessita mostrar a relação entre o espaço geográfico, noção central desta disciplina, e a vida humana, a mútua influência existente entre o espaço geográfico e o desenvolvimento de uma determinada sociedade.

Podemos observar nas falas de Francisco que, em sua apreensão, a Geografia cumpre o papel de instrumentalizar teoricamente os alunos para a compreensão do espaço onde vivem a partir da integração dos aspectos físicos e humanos que o compõem. Trata-se, sem dúvida, de reflexo direto do debate ou questão histórica desta disciplina e que, de certa forma, ainda persiste: a dualidade representada pela existência da Geografia Humana e da Geografia Física no seio da ciência geográfica. No ensino, parece ser uma questão a ser enfrentada pelos professores para evitar sua fragmentação, que comumente “desfigura” ou age contra a construção da identidade da disciplina. Como poderemos observar mais detalhadamente adiante, a maneira como o professor organiza suas aulas e suas atividades reflete, pelo menos em parte, as concepções de Geografia que o professor possui e seus impactos na vida do estudante. Deste modo, as atividades pelas quais busca mostrar as relações entre as sociedades humanas e a dinâmica da natureza são frequentes nas aulas de Francisco.

Cada disciplina que compõe o currículo tem um papel na construção do conhecimento. Na minha concepção, na minha opinião, *o papel da Geografia está em instrumentalizar o aluno para tentar integrar o quadro físico, o espaço em que a gente vive, com o quadro humano*⁶⁹. Para quê? Para ele compreender a organização do espaço em que ele vive. Essa é a preocupação central da Geografia no currículo, assim como a Matemática tem suas preocupações, como a História. [...] (Professor Francisco).

Perguntado sobre como o conhecimento geográfico impacta a vida do estudante, isto é, a importância do conhecimento geográfico na vida dos alunos, ele responde:

Bom, os problemas que nós temos hoje são inúmeros: os problemas de nossa realidade, problemas de ordem econômica, problemas de ordem social e nós temos também problemas de ordem espacial, especialmente espacial. Estão aí os problemas ambientais, as questões sociais, as questões econômicas, eu acho que a Geografia contribui para o aluno fazer essa leitura da realidade, uma leitura social, econômica, e *espacial também. Porque eles serão os futuros gerenciadores da organização do espaço que a gente vive*. Então, se

⁶⁹ Como mostraremos mais adiante, essa concepção de Geografia orienta, em certa medida, as práticas e atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

eles não tiverem conhecimento da organização do espaço que a gente vive, esse espaço, quando eu digo espaço, é a integração do espaço físico, do espaço econômico, do espaço social, do ambiente, então, nós temos que levar o aluno a fazer essa leitura desse espaço integrado, com todas essas variáveis do espaço de forma integrada, porque o futuro gerenciador do espaço vai ser ele, então temos que instrumentalizá-los para essa leitura, porque esse espaço vai estar nas mãos deles futuramente. (Professor Francisco).

Vitória possui preocupações muito semelhantes às de Francisco:

Eu traduzo a Geografia como essencial, fundamental. Primeiro porque ela leva o indivíduo a ter uma visão de mundo. O papel da Geografia é [ajudar o aluno a] entender a organização desse espaço no mundo. Então, enquanto aluno, ele é, vamos dizer assim, entendedor desse espaço e até transformador dele. O fato de a Geografia passar essa situação é primordial. É a Geografia que faz isso. Não é a Matemática, não é outra ciência é a Geografia.

Entrevistador: Qual a importância do conhecimento geográfico na compreensão/organização da vida social; Quando você ensina os diversos conteúdos que ensina, o que você espera que os alunos, com base nesses conteúdos, compreendam?

É importante que eles não só compreendam, mas que possam atuar, não é só uma questão de compreensão, mas de atuação. Assuntos polêmicos como meio ambiente eles atuam diretamente. Porque eu vejo assim, que nosso aluno tem consciência, mas não tem ação, principalmente em relação a alguns temas, como este que eu citei. (Professora Vitória).

Para esses professores, como podemos observar nos excertos transcritos, a Geografia desempenha o papel de instrumentalizar teoricamente o aluno para a leitura, gerência e transformação do espaço geográfico. Sua justificação, entretanto, não está alicerçada nas discussões de ponta da academia, na importância da Geografia no campo das ciências e sim na sua importância no currículo escolar, na sua capacidade de dar respostas aos problemas vivenciados pelos alunos e que extrapolam as questões estritamente geográficas. Estão ligadas à formação geral do aluno, a uma formação para o exercício de sua cidadania. Os professores parecem estar convictos da importância dos conteúdos que trabalham para a formação geral dos alunos e, de certo modo, seus objetivos são ambiciosos.

Para Salete, a especificidade da Geografia é evidenciada por meio de seus principais conceitos. São eles que, em sua concepção, fornecem a base para a construção de seu edifício conceitual e garantem sua identidade no currículo escolar:

Olha, eu acredito que, quando a gente fala em educação geográfica, a gente não pode fugir de alguns conceitos. Então, a Geografia tem alguns conceitos que lhe são próprios, como a questão do espaço, a questão da região, a questão do lugar, a questão da paisagem, então essa educação geográfica vai nascer a partir desses conceitos. Se eu não levar em consideração esses conceitos, qualquer outro conteúdo que eu trabalhe vai ser superficial. O embasamento tem que começar a partir daí. (Professora Salete).

Para Salete, como podemos observar no excerto que se segue, a Geografia está a serviço da cidadania, ou da formação geral do educando. Os diversos conteúdos ensinados pelo professor de Geografia não possuem um fim em si mesmo, estão a serviço do currículo escolar, da cultura escolar, da promoção da educação global do aluno. Deste modo, ela afirma “[...] através da Geografia o aluno pode fazer uma leitura crítica do mundo, de todas as situações que envolvem a sociedade, as questões da natureza, em relação ao meio ambiente, então, acho que o papel da Geografia [é favorecer que] o aluno tenha esse olhar mesmo em relação ao mundo, em relação ao contexto que ele está vivendo”.

A especificidade da Geografia no currículo, mencionado anteriormente, apareceu de maneira explícita na fala de Salete quando relatou a utilização de construções de maquetes em suas aulas.

Entrevistador: Como que a Geografia pode contribuir para despertar o sentimento de cidadania que você mencionou?

A Geografia apresenta elementos que formam a sociedade, por exemplo, quando a gente trabalha a própria questão da urbanização, quando você trabalha a saída do homem do campo, porque aconteceu esse processo, quando você leva o aluno a entender a superpopulação da cidade, então todo esse contexto, esse quadro que vai se formando aos poucos, você vai despertando isso no aluno. Isso não acontece de uma hora para outra, ele vai sendo construído, ele vai sendo elaborado. [...] Por exemplo, na quinta série, quando eu trabalhei aquela questão dos municípios na aula que você assistiu. Então, ali, eu acho que ficou bem claro, que o aluno se percebeu enquanto cidadão, por quê? Ele não falou, propriamente, mas deve ter pensado, em relação ao bairro que ele mora: por que existe a presença de alguns equipamentos urbanos e por que não têm outros? A própria questão dos transportes: isso ali na quinta série ficou bem representado *através das maquetes*. Inclusive, me surpreendeu e alguns professores que foram visitar [a exposição das maquetes] também ficaram surpreendidos pelo grau da própria leitura dos alunos, como aquela menininha [aluna] que colocou a presença de “gatos”. Em nenhum momento das aulas, eu falei dos “gatos”, da existência do roubo de energia, mas é uma leitura que ela já vinha fazendo, ou através da TV, ou outra fonte de informação que ela recebeu e expressou ali na maquete.

Entrevistador: A construção de maquetes é uma atividade que você desenvolve frequentemente com seus alunos?

Todos os anos. Eu geralmente faço com os alunos da quinta série. Isso marca muito eles, porque eu tenho aluno de oitava série que chega ele me fala que

tem a maquete até hoje ou que se lembra da maquete. Eu fotografo como você viu, eu registro, eu procuro fazer todo ano com quinta série, dando um enfoque diferente, teve um ano que eu trabalhei com as atividades econômicas, outro ano eu trabalhei com a transformação da paisagem, esse ano eu trabalhei com a questão dos municípios, a questão da infra-estrutura ou não infra-estrutura urbana, eu geralmente procuro fazer. (Professora Salete).

A experiência acumulada, o sucesso da atividade em anos anteriores leva a professora a repetir, diversificando temas e elegendo outros espaços, a atividade desenvolvida. Ao falar sobre a importância de se trabalhar com maquetes na quinta série, a professora ressalta que seu valor extrapola os objetivos mais imediatos e a define como uma atividade que proporciona uma “alfabetização geográfica”:

Na verdade é uma alfabetização geográfica. Na verdade, eles estão revendo alguns conceitos que eles já conheciam, mas que, agora, têm que ser aprofundados mesmo. Na quinta série, eles ainda estão acostumados com o lúdico, então eu gosto muito de trabalhar com o desenho, com a maquete e até a própria questão do aproveitamento de materiais. Você está trabalhando com duas questões: você está trabalhando com conteúdos e está ajudando eles a compreenderem a importância da reciclagem. (Professora Salete).

A preocupação didática pedagógica envolvida na construção das maquetes, tradicional recurso no ensino desta disciplina, está associada, portanto, ao desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno ou, nas palavras da professora, com a “alfabetização geográfica”. Trata-se de uma atividade que proporciona o desenvolvimento de conceitos que os alunos já traziam do primeiro e do segundo ciclos e que é, ao mesmo tempo, prazerosa. As atividades que envolvem a construção de maquetes, explica Salete, “[...] tem esse lado lúdico porque, ao mesmo tempo que a criança está construindo conhecimento, ela está, também, de certa forma, brincando. Da mesma forma que ela está brincando, ela está construindo conhecimento”.

A natureza e as características da disciplina ensinada condicionam, sem dúvida, a maneira como o professor planeja e escolhe os métodos e procedimentos para ensiná-la. Desta forma, suas concepções mais globais e a compreensão da função mais específica, que sua disciplina desempenha no currículo escolar, incidem, positiva ou negativamente, sobre a qualidade das práticas desenvolvidas em sala de aula e as possibilidades de levar a bom termo a educação geográfica que deseja realizar. É um fator que permite o fortalecimento da identidade da Geografia enquanto disciplina escolar, porque a criatividade do professor germina se desenvolve e floresce no solo de uma tradição que o professor deve, sem dúvida,

conhecer para ser bem sucedido. Como a presença da Geografia no currículo escolar é resultado de determinações históricas e não da “vontade divina”, é necessário pensarmos, coletiva e incessantemente, sobre as razões de sua prática. É preciso que o professor domine os cânones da disciplina que ministra e compreenda que estes não são estáticos, mas estão em movimento. O desejo de produzir “uma cabeça bem feita” ao invés de “uma cabeça cheia” como queria Debesse-Arviset (1978), é algo ainda a ser perseguido.

É possível, deste modo, evitar a “naturalização” da disciplina e dos temas selecionados para o ensino, mostrando, em cada tempo e lugar, para além de interesses corporativos, seu valor e importância social. A própria reflexão sociológica e histórica a respeito das disciplinas ou dos saberes escolares coloca em evidência esse fato (FORQUIN, 1992; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990). Ensinar e aprender, afirma Forquin (1992, p. 44, grifo do autor), “[...] supõe esforços, custos, sacrifícios de toda a natureza. Por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina *valha a pena*”. Ao enfatizarmos o domínio de uma área específica, não queremos, evidentemente, isolá-lo do todo, porque seu sucesso depende, sem dúvida, da compreensão que esse conhecimento, com suas especificidades, desempenha na formação geral e integral do aluno.

Podemos observar, no excerto que se segue, as concepções de conhecimento científico e conhecimento escolar da professora Rita. Expressa que o conhecimento científico não é exatamente o conhecimento transmitido em sala de aula, mas nem por isso é menos importante. Fica explícita a participação do professor na autoria/produção do conhecimento a ser ensinado. Muito em sintonia com as pesquisas sobre os *saberes docentes* que estão na base desta pesquisa (SHULMAN, 2005a; 2005b; TARDIF, 2006; GAUTHIER, *et al.*, 1998), considera que o ofício docente envolve um trabalho consciente de transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado, e que este fato se constitui em um dos elementos distintivos de seu trabalho.

O que se faz na escola é um conhecimento escolar, ele não é totalmente científico. Até porque há muitas coisas ali na sala de aula que é de nossas impressões pessoais, da nossa vivência como professor, e isso não é uma coisa científica ainda... é a minha impressão sobre o conhecimento científico, não dá para dizer que eu seja imparcial frente a esse conhecimento, é como eu aprendi esse conhecimento e nesse processo de eu internalizar esse conhecimento e depois externalizar para os alunos, ele vai sofrer algumas modificações que é o conhecimento escolar, que não dá para dizer que é melhor, ou se o conhecimento científico seja melhor, mas é uma linguagem que eles entendam mais. O conhecimento científico da forma como ele está posto nos livros, ele acaba se tornando um pouco mais difícil

de ser abstraído pelos alunos; então, o que a gente tenta fazer é achar formas de facilitar essa abstração do que é científico. (Professora Rita).

Considerando sua experiência, a professora revela distinguir, sem hierarquia de importância, a Geografia acadêmica da Geografia escolar. Ao caracterizar seu trabalho, identifica-se, portanto, como mediadora entre o conhecimento científico e os alunos. Destarte, parece entender que sua tarefa envolve a transformação do conhecimento científico, por meio de uma linguagem que os alunos “entendam mais”, como conhecimento a ser ensinado. É diante da tarefa de “facilitar”, de “tornar acessível”, de achar formas de facilitar a aprendizagem dos alunos que o professor, considerando o contexto e o nível de conhecimento dos mesmos, mobiliza e produz o especial saber de sua profissão. O professor, como afirma Francisco,

[...] tem o papel de facilitador daquele conhecimento acadêmico que eu chamo de conhecimento denso, conhecimento pesado, conhecimento maçante, procurar transformar aquilo ali para o aluno em linguagem mais simples, mais acessível, adequado, aliás, tanto à sua idade cronológica, sua faixa etária, quanto à série em que está, o papel do professor é esse aí. (Professor Francisco).

(Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.3 do apêndice D).

A constituição do contrato pedagógico com o aluno

A questão da indisciplina na sala de aula é, sem dúvida, uma “pedra no sapato” dos professores de nosso tempo. Trata-se de um problema que consome grande quantidade de energia dos professores e que extrapola, largamente, as questões próprias do ensino ou dos professores de Geografia. A tarefa de manter a disciplina do alunado e de encontrar meios para “prender sua atenção” é uma preocupação patente de todos professores que participaram desta pesquisa. Ficou evidenciado que o desenvolvimento da profissionalidade docente depende, em grande medida, do sucesso em instituir contratos pedagógicos com os grupos de alunos com os quais trabalham, ou seja, em tornar claros os objetivos pedagógicos da disciplina que ministra por um lado e, por outro, em construir e assumir, coletivamente, regras

para nortear as complexas relações interpessoais que se travam em uma sala de aula. Francisco, por exemplo, é enfático: “O maior problema que se tem hoje em sala de aula é como lidar com a indisciplina”, e Salete afirma que “[...] a situação da qual a gente ‘apanha’ e, que acaba influenciado a aprendizagem é em relação à indisciplina dos alunos”. Quais as estratégias ou saberes que os professores mobilizam nesse intento?

É curioso, todavia, que não observamos problemas de indisciplina durante as aulas ministradas pelo professor Francisco. Suas aulas, quase sempre dialogadas, desenrolaram-se em um *clima* relativamente harmônico e com assídua participação dos alunos. Ao ser interrogado sobre a importância da realização de aulas dialogadas com seus alunos, o professor fala de suas estratégias para a boa “gestão da turma” e revela a existência de acordos pré-estabelecidos com os alunos. A expressão grifada no excerto que se segue (*ele ou eles já sabem*) é um sinal evidente da existência de regras e acordos, formais ou não, previamente estabelecidos entre o professor e os alunos.

[Eu me utilizo de aulas dialogadas] Primeiro para verificar o que eles [os alunos] já sabem sobre o assunto e segundo para mantê-los mais atentos, mais ligados à aula. Eu poderia muito bem entrar na aula e dizer: olha o assunto de hoje é esse, iniciar uma leitura ou já expor conteúdo de maneira expositiva, mesmo sem explorar a interação com o aluno; eu não teria três ou cinco minutos de sucesso ali na frente. Então, eu tenho que estar sempre questionando, minha aula tem que ser na minha concepção daquela forma. Daquela forma, muitas vezes, já é complicado manter a atenção, você manter o *aluno preso* ali quarenta, cinquenta minutos da tua aula. Eu vejo que, de outra forma, eu teria dificuldades muitos maiores. Então a todo o momento eu pergunto: fulano o que você acha disso? Sicrano como você enxerga isso? Estou a todo o momento jogando essas questões para a sala. Meus alunos *já sabem* que todas as minhas atividades não sendo tradicional, mas já sendo, valem de 0 a 100. A tarefa vale de 0 a 100, a prova ou avaliação vale de 0 a 100, porque nós temos um mito de que só a tal da bendita prova vale de 0 a 100, dá um pontinho lá para a tarefa, dois pontinhos para o trabalho. Eu acho que a avaliação tem que ser contínua e que não é só aquela prova no sentido formal que tem que ter um peso maior. Então, por exemplo, a tarefa para mim vale de 0 a 100, a avaliação escrita vale de 0 a 100. Porque, na minha concepção, ela não pode ter diferença da tarefa, porque o aluno também aprende com a tarefa, ele não aprende só fazendo prova, a participação *ele sabe* que também tem uma nota de 0 a 100. Eu faço isso justamente para “forçá-lo” a estar participando também. *Ele sabe* que a participação dele no bimestre inteiro tem o mesmo valor tem mesmo peso que a prova. (Professor Francisco).

Vitória, à semelhança de Francisco, também destaca a necessidade do estabelecimento de regras claras e compartilhadas para o bom andamento do trabalho escolar.

[...] lá no começo do ano, naquele *contrato pedagógico* que a gente tem, às vezes, eu levo duas ou três aulas para conversar, eu deixo eles bem à vontade, nunca achei que foi perda de tempo, ao contrário, só ganho, eu procuro saber de onde ele veio, que tipo de disciplina que ele tinha, como ele era? Que matéria ou que disciplinas mais os encantam, por que ele procurou o Colégio [nome da escola], você entendeu? Já resgato, também, como nós somos. Como professora de Geografia, é essencial você se preocupar com o ambiente, isso é fundamental. Então, eu já resgato a questão de você estar numa escola bonita, numa escola que você tem que sentir que é sua, o valor da escola, assim como eu resgato valor da Geografia, assim como eu resgato o valor do caderno. Porque, hoje, o caderno não tem valor para aluno, é apenas um mero instrumento que ele tem, é desorganizado, faltam partes. (Professora Vitória).

A constituição de um contrato pedagógico, no qual o desejo do aluno esteja contemplando, é destacado por Salete no fragmento que se segue. Falando da utilização da TV *pendrive*⁷⁰ em sala de aula, a professora afirma que algumas “concessões” feitas a seus alunos produzem efeitos positivos na relação pedagógica.

[...] eles gostam muito de colocar música quando estão fazendo atividades, eles gostam que eu traga música, eles mesmos trazem o *pen drive*, eu coloco e eles ficam relaxando. Eu não sou contra, acho até legal, *é uma forma de fazer um contrato com eles*. Depois, eu digo: eu agora vou explicar e todos prestam atenção. Depois, você coloca uma música para eles fazerem exercícios, legal, cria uma desconstrução também. (Professora Salete).

Todavia, no excerto que segue, a professora destaca a íntima relação que há entre a *gestão da turma* e a *gestão pedagógica da matéria*. As concessões feitas aos alunos devem ter, em sua avaliação, limites bem definidos. Durante suas aulas, observamos que Salete “parava” frequentemente para orientar seus alunos em questões de ordem e disciplina, tais como o recolhimento de papéis no chão, mudança de alunos de lugar, entre outras, “cobranças” referentes à organização dos estudos, da entrega e confecção dos trabalhos. É tênue a linha fronteira que delimita os espaços de liberdade dos alunos e aqueles controlados pela autoridade do professor.

É lógico que sem organização a gente não chega a lugar nenhum. Existe também uma postura dos alunos em relação aos professores que cobram e os

⁷⁰ A TV *Pendrive* é um projeto da Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná que prevê a instalação de televisores de 29 polegadas – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia – para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo *Pen drive* para cada professor.

professores que não cobram. Se você entra em uma sala de aula bagunçada, ou se você deixa os alunos fazerem o que querem, eles acabam desvalorizando sua disciplina. Eu acho então que chegar à sala e organizá-la ajuda a melhorar seu trabalho e, também, de valorizar sua disciplina, porque o aluno sabe direitinho aquele professor com quem ele pode fazer [bagunça] e aquele com o qual ele não pode fazer [bagunça], entendeu? Então, se você deixar correr solto, você está se desvalorizando enquanto professor, enquanto profissional e desvalorizando sua própria disciplina. [...] *Se você não conseguir organizar a sala, como você vai expor o conteúdo?* É difícil. Eu acredito muito naquilo que eu falei: se você deixar a turma solta, o aluno não vai valorizar. Quando você deixa a sala solta, eles começam desvalorizando você enquanto pessoa. Olha! com aquele professor pode [fazer o que querem] e com aquela outra não pode. Daí, inerentemente, ele liga à própria disciplina, Geografia. E aí eles falam: na disciplina de Geografia pode fazer bagunça, na aula de Matemática não pode, entendeu? (Professora Salete).

Como já tivemos a oportunidade de mencionar, ficou evidenciado, no exame do conteúdo das entrevistas com nossos colaboradores, que um dos mais sérios empecilhos à constituição do contrato pedagógico com o aluno a que estamos nos referindo é sua idealização. A definição *a priori* do aluno e a impossibilidade de encontrar seu correspondente no dia a dia pode gerar frustração, tristeza, estresse e, como já destacamos, desistência da profissão. Assim, Maria Cândida afirma:

Eu acho que eu tinha a visão de um aluno que não existia. Na mente, você tem a ideia de um aluno participativo, de repente você pode pensar que todos vão gostar daquilo que você está falando, mas isso na verdade não acontece. (Professora Maria Cândida).

Por sua vez, Salete argumenta:

Eu acho que, hoje em dia, o que compromete muito a prática do professor é a questão da disciplina. *Eu fico muito triste.* A questão da disciplina é assim: eu sei que posso ser uma excelente professora, mas às vezes minha prática fica comprometida, porque eu tenho que chamar a atenção dos alunos para uma coisa que eles deveriam trazer de casa, que é a questão da educação, a questão do respeito pelo próximo, respeito pelo colega, o respeito pelo professor, vir com o uniforme, não esquecer o material. Então às vezes, a gente perde dez ou quinze minutos da aula, às vezes perde uma aula inteira chamando sempre a atenção para essas questões [...]. (Professora Salete).

Situações de indisciplina e de intensa agitação foram observadas apenas pontualmente nas práticas de sala de aula observadas, e, a exemplo das aulas de Francisco e Vitória, estavam praticamente ausentes. Todavia todos eles citaram e mostraram-se

preocupados com essa questão. Podemos inferir, portanto, que, embora não observadas, esses professores enfrentam e se preocupam com essa questão. Expressam questões enfrentadas coletivamente pelos membros da profissão e indicam que a indisciplina dos alunos e seu desinteresse pelos conteúdos escolares são fatores que podem restringir, seriamente, o desenvolvimento da profissionalidade docente. A habilidade de instituir contratos pedagógicos estáveis e duradouros como os alunos, a competência de fazer-se ouvir são muito valorizados pelos professores e ponto-chave de seu desenvolvimento profissional.

Esse contrato, todavia, não se limita às regras relacionadas ao aspecto comportamental dos alunos, porque não pode ser estabelecido à margem da disciplina que o professor ministra. O elo da relação pedagógica, ou seja, o elemento que liga o professor ao aluno é exatamente o *ensino* de um determinado conhecimento. Seu sucesso, deste modo, está vinculado à capacidade do professor de mostrar a necessidade e importância social dos conteúdos que ministra.

Eu me dou o direito de ficar duas aulas falando sobre um tema, sem perder a atenção deles.... não é sempre, lógico que não, depende muito do conteúdo, de eu conseguir deixá-lo mais próximo deles, o conteúdo bem próximo do aluno, então, é como se ele tivesse interagindo.... ele não é apenas expectador. Porque eu fico muito preocupada com o professor que entende a aula, ministrar aula, mediar o conteúdo de aprendizagem, quando você está lá e o aluno está aqui. É um muro, eu entendo assim. Quando você tem uma relação com maior troca... eles têm que te ver como o melhor, eu entendo isso, os meus alunos têm que me verem com alguém que sabe, que eu sei conteúdo. Eles têm que perceber isso, mas eles não podem se colocarem abaixo de mim, tanto é que eu uso as experiências deles, eu valorizo, eu entendo assim... (Professora Vitória).

Podemos depreender que, para a professora, do ponto de vista do conhecimento, a relação professor aluno deve ser assimétrica. Mas o aluno também possui um determinado saber, também pode contribuir com suas vivências e experiências e isso deve ser valorizado. Neste caso, na perspectiva das relações humanas, esta relação é simétrica. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.4 do apêndice D).

O envolvimento ético e afetivo com a profissão

Outra questão importante com a qual o professor se defronta no decurso de construção de sua profissionalidade está relacionada ao envolvimento afetivo e ético com a

profissão e com os principais beneficiários de seu trabalho, os alunos. Trata-se de uma situação que propicia, segundo o depoimento dos professores que participaram da pesquisa, o desenvolvimento de práticas inovadoras, o fortalecimento da relação pedagógica, mas, ao mesmo tempo e paradoxalmente, oferece riscos à saúde do professor e à sua identidade profissional. Perguntada sobre a importância do envolvimento afetivo com a profissão no desenvolvimento da profissionalidade docente, Vitória responde:

No meu entender é cem por cento. Em muitas situações, por exemplo, eu enquanto mãe com filho doente em casa, horário de remédio e aquelas coisas, você vem para a escola e larga tudo... Eu esqueço de tudo, eu esqueço que sou gente dentro da sala de aula. Muitas vezes, você se esquece porque se envolve tanto que passa a não perceber, em “enes” situações, o que você está vivendo, outras não, outras fazemos por opção. [...] Então, tudo isso mexe muito com a parte afetiva, emotiva e que vai refletir na profissão, como eu já falei, cem por cento, não é nada, é cem por cento. (Professora Vitória).

Francisco destaca que uma das peculiaridades do ofício docente é o trato com pessoas, neste caso, os alunos, em um momento privilegiado e delicado de formação. Nesse sentido, um aspecto particular e essencial da atividade profissional do professor, afirma, “[...] é a questão do trato com o aluno; é que aqui nós trabalhamos com a criança, nós trabalhamos com uma pessoa, um indivíduo, nós não estamos construindo uma máquina”. Todavia, adverte:

Só que a gente tem que tomar um cuidado muito grande com a relação afetiva, porque o que acontece hoje, inclusive isso é passado, nós somos instruídos a fazer isso, tem que ficar claro para o aluno que a relação aluno-professor é uma relação estritamente profissional. (Professor Francisco).

Os excertos transcritos revelam os conflitos de valores que envolvem a atividade profissional docente e que, destacadamente, puderam ser identificados ao longo das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa. Se, por um lado, o envolvimento afetivo com a profissão, o sentido de responsabilidade e comprometimento com os alunos e a comunidade impulsionam o desenvolvimento profissional desses professores e lhes trazem certa satisfação, por outro lado, esse mesmo fator pode trazer problemas que, em situações mais extremas, podem afetar, inclusive, sua saúde física e psicológica. Nos excertos que se seguem, Rita destaca a desvalorização social da profissão, o acréscimo de funções e

responsabilidades e uma experiência particular, mas que, sem dúvida, são susceptíveis todos os professores.

Hoje em dia, você falar que é professor pode virar um tipo de piada, até dos alunos. Eu já vi alunos que se sentam comigo e querem saber o que se aprende no curso de Geografia, mas eles perguntam assim: professora, se eu fizer Geografia, tenho condição de fazer outra coisa que não seja dar aula? E eu não os critico por isso, porque eu também não queria dar aula. Então, a falta de valorização dos professores, a falta de valorização da escola, ao mesmo tempo em que nós não somos valorizados enquanto professores, que a escola não é valorizada enquanto instituição de ensino, a nós é atribuído todos os problemas da sociedade, então tudo é culpa da escola, a escola tem o papel de educar, de acordo com mídia, a escola não está cumprindo seu papel, então, tem um pouco essa dicotomia aí. (Professora Rita).

Como a carga horária é grande, você acaba usando um tempo da sua vida para isso, da sua vida particular, que você acaba deixando de viver...[...]...e assim, surge um outro problema que é o estresse, que são os problemas de saúde acarretados por tudo isso. Uma coisa vai influenciando na outra e, se você não parar para prestar atenção, vai chegar um momento que não estará mais em condições de exercer sua profissão. *Isso já aconteceu comigo: já me afastei alguns meses em anos anteriores por causa de sobrecarga de trabalho, resisti bastante ao afastamento e estou em um período em que estou colhendo os frutos de não ter cuidado direito da minha saúde, eu vivi um conflito...* (Professora Rita).

No excerto que se segue Francisco vai além e destaca que o acréscimo de funções à instituição escolar ante a crise da família tradicional pode acarretar a descaracterização da função social da escola e, em consequência, da própria profissão docente.

Então, o que acontece hoje? Nós temos muitos depoimentos a respeito disso: muitas vezes, o aluno busca no professor aquilo que ele não encontra no pai e na mãe. Na maioria das vezes, carência sim, e se o professor não tomar cuidado, quando ele perceber, já estará envolvido com o problema do aluno a tal ponto que, de repente, de estar ajudando, o professor acaba se inserindo até na família do aluno, não digo assim, [que devamos] virar as costas para aquele aluno que está passando por uma situação difícil, essa afetividade tem que existir, mas até certo ponto. Nós não podemos misturar a questão da relação profissional com essa questão afetiva, não é dar as costas aos alunos, mas também não se envolver assim a fundo, cem por cento, por exemplo, com problema que o aluno tem. (Professor Francisco).

Como vemos, a carreira plana⁷¹, a falta de perspectivas de crescimento econômico, a desvalorização social da profissão, o acréscimo de funções e situações de

⁷¹ Ou seja, a inexistência de planos de carreira que proporcionem ao professor, mediante a experiência e a qualificação profissional, ascender na carreira, percebendo melhores salários e usufruindo de melhores condições de trabalho.

conflito são fatores que angustiam os professores e, de certa forma, limitam ou inibem a formulação de projetos de desenvolvimento profissional. Como já fizemos referência neste trabalho, as doenças laborais que atingem a docência, particularmente a síndrome de *burnout*, vitimam exatamente os professores mais dedicados, envolvidos afetivamente com a profissão. Como ressaltam Codo e Vasques-Menezes (2000), o desgaste do vínculo afetivo com seus alunos pode conduzir os professores a um processo de exaustão emocional muito intenso. Exaurido emocionalmente e sentindo-se impotente e desamparado na realização de seus objetivos e tarefas diárias, o professor pode desenvolver atitudes negativas, culpabilizando ora seus alunos, ora a si mesmo. Esse esgotamento pode levar os trabalhadores a uma situação que “[...] mesmo querendo, percebem que já não podem dar mais de si afetivamente [...]” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2000, p. 241), gradativamente, desistem, entram em *burnout*. Não identificamos, considerando a natureza e os dados coletados por essa pesquisa, sinais de que um ou outro professor sofra deste mal. Trata-se, de acordo com os objetivos desta pesquisa, de apontar fatores que afetam, coletivamente, o desenvolvimento profissional docente.

Enfatizando pontos mais positivos, a professora Salete explica a importância da relação afetiva com a profissão, com seus alunos e com a própria Geografia, da seguinte maneira:

Fica claro para o aluno, quando o professor está na sala de aula, porque ele gosta, porque gosta da disciplina que está ensinando. Eu acho que fica muito visível isso; então, essa questão da afetividade, tanto da minha afetividade em relação ao conteúdo que estou explicando, a disciplina que escolhi como profissão, acaba transparecendo para o aluno, porque tem aluno que diz assim: professora eu não gostava de Geografia antes de conhecer você, mas agora eu gosto de Geografia. Nossa professora! Geografia está tão interessante. [...] É lógico que a gente não consegue agradar a todos nem atingir a todos, mas eu tenho boas experiências de ex-alunos meus que deram retorno, que até já foram fazer Geografia, ou que tentam manter um vínculo, isso é gostoso. (Professora Salete).

Como a passagem anterior indica, em alguns casos, a força da relação professor aluno se estende para além da sala de aula e pode influenciar, inclusive, escolhas futuras dos alunos. Professores, como o caso de Salete, sentem-se gratificados de serem lembrados por ex-alunos e de continuarem presentes, simbolicamente, em suas vidas. Além disso, outros professores percebem que alguns dos resultados ou frutos de seu trabalho não poderão ser apreciados ou saboreados de imediato, mas, sem dúvida, produzem gratificação.

Infelizmente, a nossa profissão não é gratificante em relação ao momento de colher os frutos, eu não consigo chupar essa manga, eu planto, eu cuido, mas eu não chupo essa manga, essa manga vai ser chupada muito tempo depois. Muitas vezes tive assim alunos que fazendo jornalismo, porque a Geografia é muito forte no curso de jornalismo que dizem: professora graças a Deus, a Geografia que a senhora me ensinou serve, assim, de monte... Então, não é como médico, por exemplo, que operou, melhorou sarou e oh! Ele foi o fator de mudança [...]. O resultado é muito longínquo e a gente não participa desse resultado. (Professora Vitória).

(Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.5 do apêndice D).

Compreensão da natureza instável da profissionalidade docente e a necessidade da formação continuada

A temporalidade dos saberes que compõe a profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995; TARDIF, 2006) e, conseqüentemente, a necessidade de reinvenção contínua da prática são elementos marcantes presentes nas falas dos professores. De fato, a sensibilidade do mundo da educação às mudanças sociais e, particularmente, às mudanças aceleradas da atualidade, indica a necessidade de renovação perene do conteúdo da profissionalidade docente. Como está explícito nas reflexões dos sujeitos de nossa pesquisa, a base de conhecimentos/saberes do professor está em incessante processo de transformação e de ampliação. Assim, afirma Vitória:

Acho que depois de toda essa conversa deu a impressão, assim, como que eu posso te dizer, de poder de minha parte, eu acho que eu passei essa impressão. Mas não é nada disso! Eu tenho muitas dificuldades, tenho as minhas limitações, corro atrás de tudo, procuro correr atrás do que preciso, continuo achando que tenho que estudar, que não sei nada ainda, nada! Estou aberta e receptiva a qualquer tipo de informação, tanto é que nós estamos aqui, conversando. (Professora Vitória).

Rita também expressa de forma categórica a necessidade da atualização constante de seus saberes profissionais e ressalta a importância da experiência refletida nesse processo.

[...] apesar dos meus quase 14 anos de profissão, acho que estou começando aprender tudo de novo, hoje, eu consigo ver a sala de aula de uma forma que

eu não via antes, a experiência dá uma outra visão em cima de sua profissão. Uma coisa é eu ver a sala de aula quando eu estava começando, depois, tem época que você acha que sabe das coisas, é um meio termo em que você pensa que está sabendo das coisas, e que os outros, de certa forma, não estão certos e, daí, que chega um período que você sabe de muita coisa, mas que tem muita coisa para aprender também... Que os outros, ao mesmo tempo que não estão totalmente certos, também, têm muito a acrescentar. (Professora Rita).

A percepção de que o conteúdo da profissionalidade docente é sempre provisório também é muito clara para Salete. Ela afirma: “É como eu já te falei, a graduação é uma *reticências*, o professor que não quer estudar, que não quer melhorar, que não quer adquirir mais conhecimentos, não pode ser professor.” O uso, mais uma vez, das *reticências* no depoimento de Salete para caracterizar a formação profissional é, voltamos a afirmar, uma analogia muito ilustrativa para a compreensão da natureza, necessariamente inconclusa, de qualquer processo de formação e tão bem expressa por Freire (2000). Sobre seu saber profissional é preciso, portanto, renunciar à ilusão de sentir-se pronto e acabado. É preciso abolir o ponto final e abrir-se ao devir... Ela prossegue ressaltando a importância da formação continuada:

A formação continuada é muito importante porque, como vou entender o sistema no qual trabalho, se eu não for lá aprender sobre currículo, se eu não for aprender sobre os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, ou sobre as diretrizes curriculares, se eu não for entender esse sistema em que eu estou atuando. Então, a formação continuada me dá a possibilidade de aprender tudo isso, e até de aprender sobre minha própria prática. (Professora Salete).

É evidente que a profissionalidade docente não pode ser desenvolvida sem a observância de certo tipo de normas baseadas em um conjunto de saberes e de saber-fazer cotidianos. No entanto, estas normas nem sempre são muito precisas e devem ser submetidas, como mostram diversos autores e os próprios professores sujeitos desta pesquisa, a uma contínua reelaboração (SACRISTÁN, 1999).

Podemos identificar na literatura especializada que a aceleração da mudança social tornou a formação continuada ou em serviço condição *sine qua non* para o desenvolvimento da profissionalidade de qualquer categoria profissional. Sensivelmente afetado pelas “mudanças intrageracionais” que caracterizam nosso tempo, o sistema educativo e, em consequência, a categoria profissional que o representa experimentam uma situação de crise e de incerteza que exige sucessivas adequações a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade (ENGUIA, 1998; 2004).

Nesse contexto, falando da importância da formação continuada na consecução de seu trabalho, os professores enfatizam a importância de aliar a teoria à prática, ou seja, destacam que o desenvolvimento profissional se faz pela união da teoria com a prática profissional.

A formação continuada é fundamental para aliar teoria e prática. Até por conta de que, quando estamos na faculdade, temos mais a teoria e, por mais que se tente propiciar a prática, tem vários empecilhos que fazem com que nós não possamos vivenciar essa prática; e quando estamos nas escolas, acontece o contrário, neste caso, predomina a prática, com pouca teorização. *Então parece que são duas coisas, duas pessoas: na faculdade você é o teórico e quando você vai para a sala de aula [é o prático]...* (Professora Rita)

A intenção de aliar teoria e prática levou a professora a fazer cursos complementares que pudessem ampliar sua eficácia como professora. Entre os diversos cursos complementares que fez, a professora destaca a importância do mestrado e ressalta a importância de se refletir, academicamente, sobre as questões pertinentes à educação.

O curso de mestrado me ajudou bastante também a trabalhar com a pesquisa, foi uma formação continuada por conta própria, não foi oferecida pelo estado. Eu cresci bastante, consegui imaginar o que tem fora do espaço da escola. Trabalhando 40 horas, seu universo acaba sendo restrito àquele mundo do colégio, você não vê muito o que tem por trás e o mestrado trouxe de volta a realidade acadêmica, fez eu aproximar a teoria com a prática e pensar um pouco sobre isso... [...] O professor que se dedica a um curso de mestrado volta para a sala de aula com uma outra cabeça. (Professora Rita).

Os depoimentos de Rita são significativos para ilustrar, como apontam, por exemplo, Tardif (2006), Charlot (2002), Sacristán (2002), Lüdke (2001), Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), entre muitos outros pesquisadores, o distanciamento existente entre a universidade e a escola básica. Assim, como considera Rita, parece que estamos diante de mundos diferentes: o mundo da teoria (a universidade) e o mundo da prática (a escola), sem canais simétricos de diálogo e de troca de conhecimentos. O processo de formação se faz, via de regra, mediante cursos e palestras elaborados e ministrados por professores universitários que, como avalia a professora, nem sempre conseguem “fazer uma ponte” ligando a teoria com a realidade da sala de aula. Ela explica:

[...] quando nós vamos para os cursos de formação, nós acabamos recebendo professores da universidade que vão dar cursos, mas que estão fora da realidade da sala de aula e, aí, você fica pensando: o que estou fazendo aqui? Porque a gente vê que o professor, muitas vezes, não consegue fazer essa relação porque ele vivencia a teoria, mas não a prática. (Professora Rita).

De modo geral, ao falar sobre a formação em serviço, os professores relativizaram a importância dos cursos e palestras oferecidos pelas secretarias de educação e outras instituições e destacaram, com algumas ressalvas, a potencialidade da colaboração entre pares como momento importante neste processo. Nos trechos que se seguem, Maria Cândida e Rita contrapõem a formação continuada mais formal, adquirida em cursos e palestras, e a formação alcançada no interior da escola pela troca de saberes/conhecimentos e experiências com seus pares. A necessidade de mais conhecimentos motiva os professores a frequentarem diversos cursos fora do ambiente escolar, não negam sua importância. No entanto, os relativizam em função do distanciamento das práticas reais da sala de aula. Note que os professores não buscam em seus pares novos conhecimentos, mas, fundamentalmente, conhecimentos mais gerais sobre a profissão, o conhecimento prático profissional e, de maneira especial, maneiras de gerir a disciplina e o comportamento dos alunos:

Bom, quando eu entrei na prefeitura, a própria prefeitura sempre oferecia cursos. Mas, muitas vezes, esses cursos não vinham ao encontro, por exemplo, para ajudar a resolver os problemas que a gente enfrentava na sala de aula, porque, na verdade, não éramos nós que escolhíamos os cursos e os temas. Mas, mesmo assim, eu sempre procurei fazer esses cursos, participar de todos. Eu procurava trocar experiência com colegas, isso eu sempre procurei, sempre estar trabalhando com outras pessoas [colegas da área] e a prefeitura oferecia isso para a gente, estar discutido com os colegas da área a forma com se trabalhava, os problemas que a gente enfrentava na sala de aula, procurando outras experiências e outros tipos leituras que não fosse o oferecido pela prefeitura no caso. (Professora Maria Cândida).

Vindo de um curso de formação na semana anterior, eu estava conversando com um professor de Geografia do colégio onde eu trabalho... Eu acho que o que mais aprendi, até hoje, para ser professor, eu devo a esses professores que trabalharam comigo; então, o maior aprendizado aconteceu ali dentro da escola, com as experiências vivenciadas junto aos colegas que já tinham uma certa experiência e até com aqueles colegas que a gente via como professores tradicionais. Eu posso dizer que aprendi muito com eles em relação à disciplina, como [também] com os colegas que estão chegando e trazendo outra visão de escola. Então, essa junção do *tradicional* com o *moderno*, das experiências que eles viveram com novas experiências me ajudou bastante. Várias vezes, eu cheguei e perguntei: como se faz isso? Ou alguém chegou e perguntou como é que eu faço isso? Então, essa troca é a que mais faz crescer, pelo menos para mim foi o que mais me fez crescer

enquanto professora. Talvez não enquanto conteúdo, mas enquanto a saber passar o conteúdo, enquanto lidar com a sala de aula, como chegar nos alunos. (Professora Rita).

É interessante observar, neste último depoimento, a relação estabelecida entre o *tradicional* e o *moderno*. De acordo com a professora, o conteúdo da profissionalidade docente não se atualiza com o descarte do velho ou do tradicional, ou por sua substituição pelo mais novo ou moderno, mas, fundamentalmente, por um processo coletivo de reflexão sobre sua validade balizada, sobretudo, pela prática. O repertório de saberes necessários ao domínio eficaz da profissão é construído também na convivência profissional, pela qual novos e velhos conhecimentos/saberes são “trocados” e ressignificados. Podemos inferir, portanto, conforme evidenciam outras pesquisas (BORGES, 2004), que os saberes que guiam sua atividade profissional não se organizam com base em uma única perspectiva teórica, ou seja, os saberes não obedecem, necessariamente, à lógica da filiação pedagógica ou ideológica do professor.

Vitória também destaca a colaboração profissional no interior das unidades escolares. Embora a professora ressalte sua importância, lamenta a inexistência de espaços organizados mais sistematicamente para esse fim.

Isso [as trocas profissionais com os colegas] fica para a hora dos intervalos, correndo com o prato na mão. Nós não temos dentro do nosso calendário, momentos em que ocorra essas trocas. Quando é que, por exemplo, isso ocorre? Eu faço um trabalho que funcionou e, entusiasmada, corro e mostro para a colega e ela diz: nossa que bom! Como é que isso funciona, de que jeito? Que método você usou, que livro você usou? Quais as atividades que você usou? Acho que eu vou fazer também. (Professora Vitória).

A experiência de Francisco, como podemos observar no excerto que segue, é semelhante à de Vitória:

São raras as vezes que esses estudos acontecem dentro da própria unidade de ensino. Eu acho que deveriam acontecer muito mais, são momentos que acontecem um no ano, dois no ano, eu acho que deveria ter uma frequência maior nesses estudos coletivos e, de formação com os próprios colegas de trabalho. Então tem muito pouco, mas, os poucos que acontecem, eu acredito que supre sim algum efeito, *porque existe a própria experiência*, o colega fala: “olha, eu usei essa estratégia e deu certo! Porque, na verdade, esses grupos de estudo que a gente faz, uma parte a gente estuda outra parte a gente desabafa um com o outro: dizendo assim: olha, o que é que eu faço com aquela sala? O que eu faço com fulano, o que eu faço com sicrano, isso,

aquilo, aquilo outro, se deixar os professores juntos não se estuda, se não tiver alguém que coordena é só desabafo um com o outro, mas eu acho que nesses desabafos aí, mesmo que muito pouco, a gente consegue pegar uma estratégia que um aplicou e deu certo, às vezes você está partindo muito para o teórico então você poderia fazer uma coisa mais prática para conseguir levar para a sala de aula, então primeira coisa eu acho que existe poucas oportunidades, eu acho que a escola destina pouco para o estudo do professor para a qualificação do professor, mas as poucas vezes que acontece é sempre bem-vinda. (Professor Francisco).

O trabalho escolar, portanto, não está suficientemente organizado para propiciar ações mais colaborativas. Além disso, os professores não possuem, como categoria profissional suficientemente desenvolvida, o hábito de sistematizar suas práticas de sucesso e de compartilhá-las com os colegas de profissão. O professor Francisco ressalta a importância da formação adquirida na relação com os próprios colegas de profissão, todavia adverte que, em muitas situações, esses encontros se transformam em “momentos de desabafo”. Se por um lado é compreensível, considerando as condições em que se exerce a docência na atualidade, por outro, é um fator de desprofissionalização. Expõe o incipiente desenvolvimento de uma cultura de trocas de experiências e de enriquecimento profissional compartilhado. Nos excertos que se seguem, Salete e Francisco falam dos obstáculos, postos pela própria organização administrativa e didático-pedagógica das escolas.

Entrevistador: Você está dizendo que a escola não está organizada para propiciar o trabalho coletivo e interdisciplinar, é isso?

Não, não está, infelizmente. E às vezes não é só culpa da própria escola, entendeu? A gente recebe muita coisa de fora, da SEED que vem através do núcleo, a gente tem que ficar estudando aqueles documentos e não temos tempo para pensar na nossa prática. E nós até gostaríamos. (Professora Salete).

Nas oportunidades que eu tenho, sempre procuro estar me atualizando e, quando as escolas liberam para a gente fazer, também. E essa é uma questão que é muito difícil, muitas vezes nós temos cursos, nós temos até algumas palestras interessantes, só que muitas vezes as escolas não te liberam. Então, se o professor não fizer um pouquinho de esforço, não dar um jogo de cintura aqui outro ali, ele não faz curso nunca, porque a vida dele é sala de aula de manhã e à tarde. Porque o professor precisa trabalhar bastante pra gente pelo menos sobreviver, e, se gente for ver, muitas vezes pela escola a escola dificilmente libera o professor, porque não quero ficar sem o professor aqui e tal, problemas na escola, mas sempre que possível eu procuro estar me aperfeiçoando estar fazendo cursos. (Professor Francisco).

Sobre os temas que mais lhe interessam, Francisco explica:

Eu procuro assim, principalmente, buscar aqueles cursos que tratam os problemas que a gente encara em sala de aula. Muitas vezes tem um curso lá para discutir, fazer um contraponto entre a pedagogia tradicional e a pedagogia histórico-crítico, sócio-construtivista de hoje em dia e tal, tudo bem, mas será que vai... será que discutir a evolução pedagógica das práticas pedagógicas, até que ponto isso vai me interessar para as minhas práticas de sala de aula? Então, por exemplo, aí tem temas como indisciplina, então eu procuro fazer, até mesmo porque lá vão colocar estratégias de como lidar, por exemplo, com uma sala que é muito indisciplinada, ou com déficit de atenção, [...] a questão da dislexia, então quando são temas, quando são assuntos que tocam de fato nos problemas de sala de aula, daí a gente procura fazer uma forcinha para ir. (Professor Francisco).

Quando os responsáveis pelos cursos e palestras, criticados pelo professor, têm dificuldade ou desinteresse em mostrar a relação que há entre o tema de que está tratando e os problemas enfrentados pelos professores dentro das salas de aula, ou seja, quando há palestras nas quais, simplesmente, “uma teoria fala a outra teoria”, sem a devida conexão com práticas concretas de sala de aula o resultado é o desinteresse do professor. Por outro lado, poderíamos questionar se não há, nesta postura, certo “praticismo” da parte do professor ao evidenciar sua preocupação com questões mais imediatas, legítimas sem dúvida, mas que podem obscurecer as práticas sociais mais amplas que incidem sobre essas mesmas práticas. Sabemos que, embora seja compreensível, a ênfase em demasia nos espaços mais próximos de atuação podem se constituir, como estamos vendo ao longo deste trabalho, um empecilho ao desenvolvimento da profissionalidade do professor. Por um lado, temos o perigo do “teoricismo” e, de outro, não menos grave, o “praticismo”. Ambos devem, portanto, ser superados.

Como vimos, ao serem indagados sobre a formação continuada, os professores fizeram muitas críticas, acentuando a não participação nas escolhas desses cursos e o distanciamento da prática. Ressaltaram positivamente, a possibilidade de trocar experiências com os colegas como um importante momento de formação. Todavia essa mesma formação ainda não tem o formato ideal, aquele desejado pelos professores.

A professora Maria Cândida destaca, no excerto a seguir, a possibilidade real da prática produzir conhecimentos profissionais. A experimentação, quando não for simples exercício de ensaio erro, pode produzir conhecimentos úteis ao ensino. Trata-se de um saber que, como destacam os autores que dão sustentação a este trabalho, não foi codificado devidamente.

A experiência é muito importante, você tenta uma estratégia e não dá certo e daí você tenta outra e aí você consegue atingir o objetivo. É a experiência;

você vai acumulando conhecimentos [...] você vai adquirindo novas informações. (Maria Cândida).

Não se trata de rejeitar as teorias produzidas pelos teóricos da educação, mas de agregar os saberes/conhecimentos que, produzidos no âmbito da prática, ainda estão à espera de codificação e formalização. Como afirma Shulman (2005b, p. 15): “Una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes”. Consiste na tentativa de interpretar e de sistematizar essas práticas para inferir princípios adequados da prática, para que possam ser guias úteis aos processos de formação inicial e continuada de professores. Cabe aos investigadores, entretanto, manter as descrições dentro de um alto grau de contextualização.

Rita, todavia, ao falar de seus projetos de desenvolvimento de sua profissionalidade, os sentimentos ambíguos em relação à profissão aparecem mais uma vez. Embora, por vezes, sinta-se bem na profissão, a desvalorização profissional, a falta de incentivos, a falta de condições de trabalho reduzem, como já tivemos a oportunidade de mencionar, a visão de futuro da professora na profissão. Ela afirma “[...] estou vivendo uma fase assim, um ponto de interrogação... não sei o que vai acontecer daqui para frente. Eu gostaria de continuar dando aula, mas se me oferecessem, hoje, uma profissão que pagasse mais, não hesitaria em deixar.” E acrescenta:

Bom, depois de alguns anos, de expectativas, de esperança, de brigas e de angústias, digamos assim, que veio a desesperança e eu coloquei os pés no chão. Então, acho que se eu quiser crescer profissionalmente, eu não posso esperar muito de nenhuma instituição, de nenhum estabelecimento, de nenhum curso de formação, eu preciso ir atrás de aquilo que responda às minhas necessidades enquanto professor.... Eu vi que o sistema capitalista que está aí quer um professor bom dando aulas, não está muito preocupado com a formação dele, eu pretendo reduzir minha carga horária de trabalho e estudar mais, mas não sei como fazer isso. Eu tenho a consciência de que essa mudança só vai acontecer se eu for atrás, eu percebo que essa mudança não vai acontecer se eu ficar esperando por cursos ou mesmo ficar brigando dentro da escola para que isso aconteça. (Professora Rita).

Semelhantemente, Francisco declara:

É aquilo que eu falei, apesar de eu estar, digamos assim, também trabalhando paralelamente em outra área, eu estou trabalhando agora como geógrafo mesmo, como eu já havia falado para você, no levantamento de propriedades rurais com imagens de uso de satélite com GPS, ou seja, uma

prática totalmente oposta à prática pedagógica. Eu estou fazendo isso no sentido financeiro sim e no sentido também da diversificação da minha atividade; eu acho interessante poder desenvolver outras atividades dentro de minha área. Mas, por outro lado, apesar de eu estar mudando, não quero deixar a docência porque eu gosto muito... é aquilo que eu estava falando com meu pai, pelo menos com dez horas, com quinze horas... hoje eu tenho quarenta, mas pelo menos com vinte ou trinta por cento do que eu tenho hoje, vou ficar, porque é uma questão que gosto muito, eu tenho uma paixão muito grande por isso. Vai ser perfeitamente possível fazer isso e continuar estudando, me especializando, buscando cursos [...] Eu não tenho a pretensão de deixar a sala de aula, por melhor que seja o meu desenvolvimento profissional lá, eu quero continuar trabalhando com sala de aula. (Professor Francisco).

(Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.6 do apêndice D).

A compreensão da questão social mais ampla e os limites da atuação profissional do professor

Como prática social condicionada, a prática profissional dos professores não pode, certamente, ser desatada da realidade social em que está inserida. Qualquer esforço de compreensão deve, necessariamente, considerar a cultura da unidade escolar em que se realiza o sistema educativo como um todo e, como já dissemos, da própria sociedade. É nessa complexa teia de relações que está situada a prática educativa dos professores em sala de aula. Deste modo, o sucesso da educação escolar depende dos professores, mas não depende, seguramente, apenas deles. Como afirma Sacristán (1999, p. 66): “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. De maneira geral, usando a expressão cunhada por este autor, os professores devem compreender sua prática no contexto de um “sistema de práticas educativas aninhadas” (SACRISTÁN, 1999). Afirma Rita quem às vezes, “[...] nós vemos a escola um pouco perdida, sem saber dos objetivos que tem, [sem saber] para onde ir...” e conclui: “[...] é o reflexo da sociedade e isso afeta a nossa vida enquanto profissional também”. Os depoimentos de Salete, Vitória, Francisco e novamente de Rita corroboram o exposto acima:

São muitos [os problemas da escola], vamos começar a enumerá-los: Primeiramente, vamos falar da família, a falta da presença da família na escola é um dos principais obstáculos que a gente sente. Então, são fatores externos que vão acabar interferindo lá no cotidiano da sala de aula, eles acabam sendo obstáculos para nós dentro da sala. A inversão dos valores sociais que nós temos aí dos jovens e adolescentes, o respeito, os limites que vão causar em certos momentos a indisciplina na sala de aula, isso é um obstáculo. [...] Eu não sei dizer exatamente o que ocorre, mas eles não conseguem ouvir o professor, eles não ouvem os amigos, eles gritam muito em sala de aula, o que a gente está vendo é uma sociedade barulhenta.... *Então tudo que está ocorrendo lá fora repercute dentro da sala de aula, vem cair diretamente nas nossas mãos.* [...] Como, por exemplo, o ECA, eu não sou a favor da violência que o professor tem que bater no aluno, não é nada disso, mas o professor está totalmente amarrado, a gente não tem quase nada para fazer e, ao mesmo, a sociedade quer que a gente faça tudo. Então, eu acho que nosso papel está muito comprometido em relação a isso. (Professora Salete).

Quando você analisa as medidas pedagógicas que nós podemos tomar a partir de alguns problemas enfrentados, nós não temos respaldo legal nenhum. O que temos? Todos aos respaldos que temos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), você vê que acaba sendo uma defesa do aluno e nós ficamos emperrados. Em nosso próprio regimento, nós temos sanções e, muitas vezes, não podemos aplicar essas sanções... como é que você vai “convidar” um aluno hoje para “sair”, entre aspas, da escola, dar transferência para ele, se ele vai no núcleo e o núcleo resolve por você... então, a escola não tem autonomia. *Certo, se a escola tivesse um pouco mais de autonomia, isso se refletiria positivamente dentro da sala de aula.* Não é uma imposição, mas colocar limites. Porque eles estão vindo de uma sociedade sem limites, certo? A maior parte das vezes eles respeitam mais a nós professores do que os próprios pais, certo? E infelizmente dentro da sala de aula, na nossa vivência, você percebe isso. (Professora Vitória).

Eu gostaria de dizer o seguinte: para ser professor hoje, não só de Geografia, mas de qualquer outra disciplina, é um desafio muito grande. Primeiro que se você vai pensando em retorno financeiro, que você vai se enriquecer, esquece. Eu costumo dizer que você tem que fazer aquilo ali por uma questão de dedicação, por uma questão de prazer, porque você gosta. Eu tenho, por exemplo, amigos que estudaram o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que fizeram engenharia civil, que fizeram direito, que hoje não exercem sua prática, porque não se identificaram, não gostaram e, então, muitos continuaram sendo vendedores, representantes comerciais. Então, principalmente na licenciatura, você tem que gostar muito, porque, se você for ver as condições que você tem para isso, você desanima e vai buscar outra coisa. (Professor Francisco).

Os problemas da escola não vão se resolver com cursos de formação, os problemas da escola são problemas sociais. Nós vemos que a sociedade está na época globalizada, está no século XXI e a escola pública igualzinha à escola que eu estudei na década de 70 e 80, então, mudou a postura do professor, mudaram algumas coisas, mas a essência mesmo da escola, sua organização e o trabalho escolar continuam os mesmos. A escola como transmissora do saber já é criticada há algumas décadas, mudou-se essa visão de educação, mas a escola continua organizada para transmitir o saber.

Ela não foi organizada para dar tempo do professor estudar, ela não foi organizada para ter uma classe com menos alunos, ela não foi organizada para atender a essa sociedade que está aí e nem nós fomos preparado para isso. (Professora Rita).

O conjunto de saberes e compreensões que propiciam ao professor o domínio da profissão não pode ficar circunscrito, portanto, àqueles que derivam das práticas realizadas em sala de aula e nem, tampouco, pode ser pensada como um projeto solitário, ou seja, “missão” individual dos professores. É, não resta dúvida de os responsáveis dos professores modelarem sua prática mais imediata na sala de aula, mas esta, certamente, está condicionada a outras práticas que sobre ela se incidem. Se a negação, por um lado, de uma relativa autonomia é um fator de desprofissionalização, a crença acrítica do poder da ação individual, de outro, produz os mesmos resultados. As possibilidades de “libertação profissional” dos professores incluem, necessariamente, a consideração e análise das práticas sociais maiores que condicionam a prática mais imediata do professor em sala de aula.

As críticas ao ECA, de nosso ponto de vista, uma conquista democrática da sociedade brasileira, presentes no depoimento de Vitória e de Salete, indicam a necessidade do aprofundamento da discussão a respeito de sua importância para o conjunto da sociedade e para o funcionamento da instituição escolar. Este forte apelo normalizador, presente no depoimento dos professores, remete-nos, como aqui já foi discutido, à dificuldade na “desidealização” da relação pedagógica, pela definição *a priori* de um modelo de relação. Pretendem recuperar normas consideradas “naturais” e impor outras que, na visão dos professores, tornam-se necessárias devido a novas circunstâncias. É, sem dúvida, uma necessidade formativa dos professores.

A inquietação, quanto ao futuro da profissão, presente no trecho que se segue, traduz, sem dúvida, um sentimento coletivo desta categoria profissional. Salete afirma:

Eu tenho até medo, é até complicado falar isso diante de tudo que eu falei, é até uma antítese, mas eu tenho até medo do que será a nossa profissão daqui uns dez ou quinze anos, será que nossa profissão ela vai existir da maneira como ela é hoje, pensando no jeito que está nossa sociedade agora. Porque a gente está tendo poucas respostas do que a gente está fazendo, estamos sendo muito criticados, se você pegar os meios de comunicação todo mundo está criticando os professores, as revistas, o fantástico. Você vê só crítica em relação ao trabalho do professor. Só que o problema maior que eu vejo, é claro, nós temos nossa parcela de culpa, é as famílias. A deterioração das famílias está se refletindo na escola. Porque a escola não é o reflexo da sociedade? Ela reproduz a sociedade, mas também reflete tudo que está acontecendo na sociedade, ela forma opiniões, mas também reproduz o que

está acontecendo na sociedade. A gente está lidando com esse conflito que está acontecendo nas famílias aqui dentro. (Professora Salete).

Como ressaltam alguns dos autores que subsidiam este trabalho, Enguita (1998); Esteve (1995); Nóvoa (1995a; 1998); Arendt (1997); Hargreaves (1994), a velocidade das transformações sociais atualmente em curso modificou radicalmente a forma como se estabelecia a interação do professor com o aluno no universo escolar e, mais amplamente, do processo educativo como um todo. É fato notório que estamos em meio a um processo histórico que, imputando aos professores, conforme podemos observar nos excertos selecionados, mais responsabilidades, oferece, em contrapartida, pouco ou quase nada. Deste modo, a angústia de Salete, revelada neste último excerto, é um sinal evidente da complexização da atividade docente, já analisada. É preciso acrescentar, todavia, que a instituição familiar, muito similarmente à escola também é afetada pelas mudanças culturais que estão em curso. Deste modo é parcial creditar a “culpa” dos problemas enfrentados pela escola à família. O desafio consiste, isso sim, em encontrar novos caminhos para a educação e, neste caso, família e escola podem planejar e agir juntas. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 1.3.7 do apêndice D).

5.2 MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Compreendemos que, de fato, os professores que atuam na Educação Básica se defrontam com a tarefa de, considerando o contexto de sua prática, (re)pensar sua disciplina e os conteúdos a ela associados desde uma perspectiva didática e pedagógica. Assim, ao se envolverem nessa tarefa, ou seja, de torná-la mais acessível e interessante a alunos de diferentes idades e contextos, são levados a realizar uma transformação da matéria a ser ensinada. Para ser bem sucedido, o ofício docente exige, portanto, que seu autor desenvolva com maestria um processo de reflexão pedagógica – em contínuo movimento de avaliação e revisão –, cujo objetivo, como já salientamos, é representar os conteúdos de ensino por meio de exemplos, analogias, etc., assimiláveis pelos alunos. O professor tem, evidentemente, uma função mediadora fundamental, uma vez que, considerando as características dos alunos e de seu contexto, é levado a criar maneiras diferenciadas de ensinar o conhecimento que possui.

Na reflexão sobre os acertos e erros da prática cotidiana combinada com a reflexão teórica sobre ela, o professor vai compondo, ao longo do tempo, um repertório de saberes profissionais e de esquemas estratégicos que são postos em ação quando necessários. Na devida relação com os conhecimentos formais apropriados durante a formação inicial e continuada, a experiência profissional vai revelando gradativamente, mas não, necessariamente, conhecimentos profissionais específicos, que, modificados com frequência, tornam-se essenciais para a tarefa de ensinar.

Assim, permita-nos mais uma vez repetir: saber Geografia é fundamental, mas não suficiente para garantir o bom desempenho do professor desta área do currículo escolar. Todavia, consoante aos objetivos desse trabalho, intentamos, nesta segunda grande categoria de análise, mostrar que, se é verdade que o corpo de saberes que está na base do exercício da profissionalidade do professor de Geografia ultrapassa os saberes que lhe são peculiares, esse processo não ocorre ao largo dos principais conceitos, temas centrais e procedimentos mais importantes que, de maneira geral, caracterizam a Geografia no currículo escolar. Reafirmamos que a matriz epistemológica da Geografia tem um peso considerável nesse processo. Deste modo, analisamos, nesta segunda categoria, aspectos particulares do processo de construção da profissionalidade de professores de Geografia, ou seja, aquilo que é próprio do seu *métier*. Aquilo que professores de outras áreas do conhecimento talvez não fizessem bem ou teriam dificuldades de fazer.

Mais detalhadamente, buscamos identificar os saberes envolvidos no processo de transformação dos conhecimentos geográficos e de ciências afins em conhecimentos a serem ensinados aos alunos, ou seja, os conhecimentos, as concepções, as estratégias, os modos de ser/agir na base do ensino desta disciplina revelados na prática e no discurso sobre a prática dos professores participantes desta pesquisa.

Interessados em analisar a mobilização e produção de saberes profissionais na sala de aula de Geografia, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), categoria de saber docente formulada por Shulman (2005a; 2005b), mostrou-se extremamente fértil aos objetivos e propósitos desta pesquisa. Para este autor, o CPC pode ser identificado na prática dos professores por meio da observação e análise das características das atividades por eles desenvolvidas, das analogias e das explicações empregadas, dos exemplos ilustrativos do conteúdo, enfim, pelo exame dos diversos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor em seu trabalho. Revela-se, também, na capacidade de o professor antever dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo, etc. Esta ferramenta teórica nos permitiu analisar, de um ângulo

privilegiado, situações concretas de ensino-aprendizagem nas quais os professores procuraram transformar os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos.

Neste sentido, a observação de situações de aula e o diálogo e questionamentos levantados a respeito do fazer pedagógico geográfico de nossos colaboradores revelaram-se como um processo interessante de pesquisa, já que, ao refletirmos sobre suas práticas, propiciaram ao pesquisador uma rica oportunidade de aprendizagem. Analisamos, assim, neste tópico, o repertório de procedimentos, estratégias, habilidades, maneiras de provocar a aprendizagem dos alunos no desenvolvimento das aulas dos professores sujeitos desta pesquisa.

Considerando a especificidade desta investigação – os saberes profissionais do professor de Geografia –, achamos conveniente denominar aqui o CPC de Conhecimento Pedagógico Geográfico, ou seja, o conhecimento geográfico preparado e organizado para o ensino⁷². No ato docente, o conhecimento geográfico, o conhecimento pedagógico e o do contexto se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. Trata-se de um conhecimento em permanente estado de elaboração porque “não pode existir concretamente” se não for produzido para um determinado grupo e contexto. A qualidade especial deste conhecimento é que é formulado e organizado para o ensino.

A figura de Gess-Newsome e Lederman (1999), já exibida neste trabalho, (figura 1 p. 63), mas agora adaptada aos objetivos particulares deste trabalho, permite-nos visualizar o foco mais central de análise que nos ocuparemos a seguir. Ela representa, sinteticamente, de acordo com a análise dos dados e informações coletadas ao longo desta investigação, os conhecimentos/saberes que professores de Geografia mobilizam/produzem em sala de aula com o intuito de proporcionarem práticas de educação geográficas significativas aos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar sua profissionalidade.

⁷² Não se trata, evidentemente, de uma nova categoria de conhecimento docente, mas uma adaptação às especificidades desta investigação.

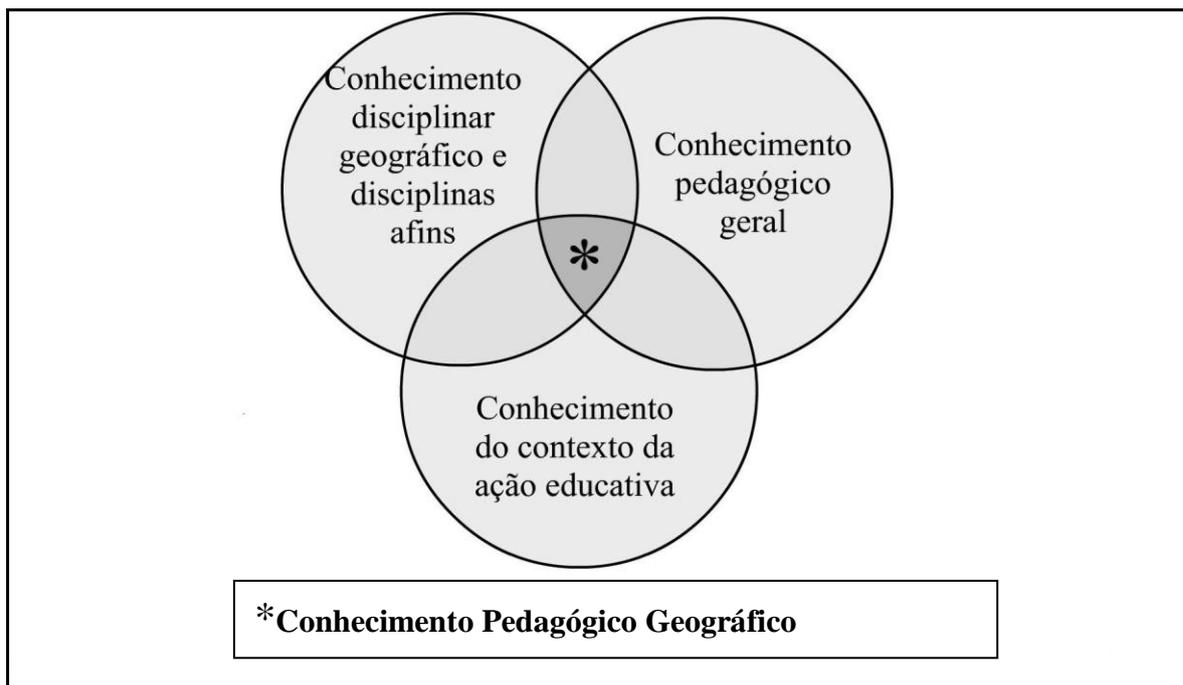


Figura 4. Conhecimentos implicados na organização de Práticas de Educação Geográficas observadas em sala de aula

Fonte: Adaptado de Gess-Newsome e Lederman (1999, p. 12)

Conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins: Trata-se do conhecimento das estruturas do conhecimento geográfico, de seus principais conceitos e temas, dos procedimentos de pesquisa, de suas especificidades, de suas relações com outras ciências e, ainda, de seus propósitos no currículo escolar. São adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal na área e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada.

Conhecimento pedagógico geral: Envolve os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, fundamentos e valores éticos da educação, que transcendem o domínio de um campo disciplinar, adquiridos, semelhantemente ao conhecimento disciplinar, pelo contato e exame crítico com a/da literatura especializada.

Conhecimento do contexto da ação educativa: Refere-se ao conhecimento das características dos alunos e do contexto sociogeográfico em que desenvolve seu trabalho: comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país – de suas vivências e experiências geográficas – em sua necessária interdependência com o espaço global. É adquirido pelo contato com a literatura especializada e pelo exame do contexto onde realiza seu trabalho.

Conhecimento Pedagógico Geográfico: Este, conforme já indicamos, é possível de ser observado na prática e na reflexão sobre a prática dos professores participantes desta

pesquisa, é o aspecto que buscaremos, mais detalhadamente, descrever e analisar nas subcategorias que se seguem. Analisamos, deste modo, o desenvolvimento e as características do Conhecimento Pedagógico Geográfico por meio de exemplos extraídos da prática e do discurso dos professores sobre essa mesma prática. As subcategorias que se seguem, revelam, deste modo, uma caracterização possível e o modo como os professores o desenvolveram.

Evidentemente que essas categorias não esgotam a riqueza de possibilidades da educação geográfica ou do conhecimento pedagógico geográfico implícito e explícito no trabalho desenvolvido pelos professores de Geografia de uma maneira geral. Trata-se de um contributo que esperamos possa ser alargado, discutido, contestado, difundido, criticado, etc. As subcategorias que compõem essa categoria são as seguintes:

- Visão panorâmica e integrada do conhecimento geográfico a ser ensinado;
- Centralidade da análise espacial e promoção do raciocínio geográfico do aluno;
- Relação entre as sociedades humanas e a natureza;
- Conhecimento e valorização da vivência geográfica dos alunos: o trabalho pedagógico em diferentes escalas geográficas de análise;
- Uma sala de aula expandida: o espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia;
- Construção e organização de repertório geográfico pedagógico: mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação.

Visão panorâmica e integrada do conhecimento geográfico a ser ensinado

Um dos sinais indicativos do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico Geográfico pelo professor e, deste modo, de maior domínio do ofício docente em Geografia é a aquisição de uma visão panorâmica e integrada dos componentes curriculares selecionados para o ensino. Verificamos, na análise do fazer/dizer de nossos colaboradores, que esse tipo de conhecimento é adquirido pelo domínio crescente do sentido pedagógico dos conteúdos selecionados pelo currículo e pela organicidade possível de ser estabelecida entre eles. Comparando a qualidade do conhecimento de um professor em início de carreira com de outro mais experimentado, Salete afirma:

Por exemplo, vamos pegar um estagiário ou um professor que está começando agora. A gente já passou por isso, a gente sabe. Quando fui fazer o estágio, eu me lembro, era sobre a industrialização: Primeira Revolução Industrial, Segunda Revolução Industrial... Se um aluno perguntasse alguma coisa fora daquilo lá, eu ficaria com medo e não iria querer responder ou então falaria que responderia na outra aula, alguma coisa assim. Porque eu, praticamente, só estava sabendo aquela aula que eu iria dar, entendeu? Então *no início é bem assim, é um conhecimento localizado*, é um conhecimento que você vai adquirindo aos poucos. Daí, então, quando você já tem certa caminhada, depois que você já passou diversas vezes por aquele conhecimento, fica mais fácil de já o ter assimilado, de você já ter aprendido, dá essa liberdade. *Eu acho que o maior ganho da experiência é essa liberdade.* (Professora Salete).

A “liberdade” conquistada pela experiência seria o resultado da simples repetição de um mesmo conteúdo diversas vezes? Solicitado, em outro momento da entrevista, a aprofundar o sentido atribuído à “liberdade” proporcionada pela experiência profissional, Salete afirma: “Eu ainda continuo fiel ao que falei. Eu acredito que, realmente, a grande mudança profissional [dada pela experiência] é essa liberdade pelo [domínio do] conhecimento. E acrescenta:

Antigamente, eu ia dar aula na quinta série sobre latitude e longitude, tudo bem, mas eu não tinha a dimensão que esses conhecimentos, que essa aquisição era realizada na quinta série justamente por ali acontecer uma fase de alfabetização geográfica. Eu só sabia que tinha que dar aquele conteúdo, mas não sabia, na verdade, que havia essa sistematização de conteúdos; [...] Eu acredito que foi um ganho muito grande, outro, saber buscar em livros... eu procuro tal coisa, então eu vou naquele livro, ou vou naquele site, essa *flexibilidade*, essa maior *agilidade* são ganhos, também, da experiência. Ou você enxergar: ah! Se eu fizer assim vou errar ou então, se eu fizer daquele outro jeito eu vou tentar acertar ou, pelo menos, a minha chance de errar é menor. Eu sei que é um conforto muito maior você estar assim, apesar das rugas, você ter estrada. (Professora Salete).

Fica explícito que o conhecimento conquistado pela professora não está organizado em unidades estanques, em suas palavras, um “conhecimento localizado”, mas em unidades mais amplas, que se consubstanciam no estabelecimento de relações mais complexas que, normalmente, um professor neófito – e, poderíamos acrescentar, formado pelos paradigmas até aqui estabelecidos – teria dificuldades de efetivar. Deste modo, mediado pelo saber qualificado do professor, aspectos aparentemente desconexos do currículo se unem, constituindo um corpo mais integrado e significativo aos alunos. As palavras grifadas, *agilidade* e *flexibilidade*, são expressões que nos ajudam a compreender melhor a qualidade ou o tipo de conhecimento conquistado por Salete.

Não se trata, portanto, de um “processo natural” ou “inevitável” para quem repete, muitas vezes e ano após ano, um mesmo conteúdo, mas resulta, fundamentalmente, da congruência de esforços e reflexão, cujo objetivo maior é tornar os conteúdos mais significativos e acessíveis aos alunos. Para além do domínio do conteúdo geográfico em si mesmo, o tipo de conhecimento conquistado pela professora está imbricado na possibilidade de ensiná-lo com maior desenvoltura, ou seja, torna-se um domínio ou conhecimento para ensinar. O desenvolvimento deste tipo de compreensão dos conteúdos permite ao professor identificar, por exemplo, pré-requisitos importantes para o entendimento de determinados conteúdos e até antever possíveis problemas de aprendizagem. É capaz de identificar situações que alavancam ou emperram a aprendizagem dos alunos em determinados conteúdos.

A compreensão mais integrada e estruturada dos conteúdos de ensino pode ser claramente observada na fala de Maria Cândida, transcrita a seguir. Chamada a falar sobre seus objetivos ao ensinar, na sexta série do Ensino Fundamental, a Região Norte do Brasil e mais especificamente sobre os significados de extrativismo conservacionista e extrativismo predador, a professora revela que os mesmos vão além daqueles mais específicos desta aula em si e oferece a visão panorâmica dos conteúdos que aqui buscamos caracterizar:

Bom, desde o começo do planejamento a gente trabalhou, procurou planejar as aulas “em cima” da ocupação do Brasil. Começando pela Região Nordeste até chegar à última Região que está sendo ocupada, que está em processo de ocupação que é a Região Norte. *Então, não era só dividir o Brasil em cinco regiões e dar as características de cada uma dessas cinco regiões.* Era trabalhar como aconteceu a ocupação do Brasil e quais foram as atividades desenvolvidas em cada uma delas. Isso começou desde antes do recesso, a gente começou com a região Nordeste, trabalhando a ocupação através das atividades econômicas que é a cana de açúcar, depois o Sudeste com a exploração do ouro, o café, o Sul e, depois, o Centro Oeste e o Norte, esse era o objetivo do trabalho, terminando e encerrando com essa questão da degradação ambiental na região Norte por causa da ocupação. *O objetivo principal era que o aluno entendesse realmente como se deu a ocupação do Brasil. Da forma que foi feita.* (Professora Maria Cândida).

O objetivo mais amplo a ser atingido é a compreensão dos processos e lógicas associados que resultaram na atual configuração do território brasileiro. Ainda que a expressão a “ocupação do Brasil” seja controversa, porque sugere que esse espaço fosse completamente desabitado, isso pode ser, oportunamente, objeto de reflexão da professora, verificamos a não-segmentação dos conteúdos.

O tipo de compreensão implicado na tarefa de ensinar Geografia ultrapassa as preocupações mais imediatas desta disciplina e solicita, não raramente, conhecimentos mais diretamente relacionados a outras áreas do currículo escolar. É isso que podemos depreender da fala de Francisco, a seguir transcrita:

A gente vai trabalhar, por exemplo, Globalização, mas o aluno, muitas vezes, nem faz ideia do que foi a Guerra Fria, fatos antecedentes de todos esse processo, então, o que eu, particularmente faço, muitos professores não estão nem aí, tocam a Globalização para frente, eu, faço o resgate histórico sim, *eu gosto muito dessas questões de História porque Geografia e História estão muito associadas*. Muitas vezes, os meus alunos perguntam: professor hoje a aula foi de Geografia ou de História: a aula é de Geografia, mas, muitas vezes, a gente precisa fazer esse resgate para vocês entenderem porque a realidade, hoje, está da forma que está. (Professor Francisco).

A compreensão do conteúdo em unidades mais amplas de ensino – em contraste com um conhecimento “localizado” – permite ao professor compreender, gradualmente e, em níveis cada vez mais elevados, os pré-requisitos necessários à aprendizagem, os conceitos ou ideias mais importantes e até prever, como vimos, as dúvidas e os erros mais comuns dos alunos em um determinado tema geográfico. É neste contexto que podemos compreender o sentido da fala de Vitória: “Às vezes, eu até me torno repetitiva naqueles pontos essenciais que chamo de pré-requisitos, então, eu repito, repito, repito, de uma maneira ou de outra, usando um exemplo, usando uma figura de linguagem que seria uma representação, eu cobro muito a representação dele, então, eu me coloco no lugar deles”. Aqui, a repetição tem uma função pedagógica, porque, como se pode depreender de sua conclusão, tem por objetivo tornar a aprendizagem mais significativa e acessível aos alunos.

Ao explicar os motivos pelos quais “parava” frequentemente as aulas para explicar o significado de palavras consideradas difíceis, palavras-chave para a compreensão dos conteúdos ou os conceitos mais importantes, Salete nos permite aprofundar a compreensão desta subcategoria. Ela explica:

É mais ou menos assim como aprender uma outra língua, se ficar uma palavrinha para trás, você não vai entender o contexto. Quando ele está aprendendo esse conteúdo, ele está construindo o conhecimento, se eu deixar para trás uma palavra que ele não entende, não vai conseguir compreender o contexto, entender o macro. [...] Pelo contrário, se eu explicar o significado da palavra, chamar a atenção para ela, vou despertá-lo para procurar se aprofundar sobre isso De repente, ele até sabia sobre isso, mas não relacionava essa palavra ao conceito, então é um esclarecimento mesmo. (Professora Salete).

Todavia nos alerta:

Apenas parar a aula para esclarecer o significado de uma palavra não vai adiantar. Muitas vezes, é importante trabalhar com um glossário ou antes ou depois do conteúdo, geralmente, é melhor trabalhar até antes, entendeu? Teve um ano que, agora você me fez recordar, que eu fiz, com a quinta e a sexta série principalmente, mas, com a sétima também, uma caixinha construindo um glossário, então cada palavrinha nova do conteúdo, eles procuram o conceito no dicionário e iam colocando naquela caixinha, e eles adoravam, iam guardando por bimestre. (Professora Salete).

A professora destaca que não basta chamar a atenção esporadicamente para uma palavra e descreve uma atividade relativamente comum na docência: a preparação de um glossário ao longo do desenvolvimento de determinado conteúdo⁷³. Evidentemente que a técnica de construção de glossários pode ser utilizada em todas as áreas. Porém a seleção das palavras-chave em cada conteúdo é uma tarefa mais especializada do professor, ou seja, depende do conhecimento que o professor possui da estrutura da matéria ensinada, das características dos alunos e dos objetivos a eles associados. A construção de um glossário de termos ou conceitos serve de suporte à construção de conhecimentos pelos alunos. Deste modo, o professor organiza o ensino com a ciência de que, se os alunos não dominarem o significado de algumas palavras – *o vocabulário geográfico* – e seus principais conceitos, terão dificuldades de construir o edifício conceitual da Geografia e de compreender seus significados mais complexos. Para que o ensino seja significativo e eficaz, o aluno precisa dominar, gradativamente, a linguagem geográfica, seus conceitos estruturantes. A construção de glossários, neste caso, é uma estratégia interessante para promover aprendizagem significativa e permitir que o aluno acesse os significados mais amplos e complexos dos conceitos trabalhados nas aulas de Geografia e os associe à sua vida.

Similarmente, observamos, durante as aulas do professor Francisco, sua preocupação em assinalar os conceitos principais em cada tema ensinado e em explicar significados de palavras e expressões que, em seu julgamento, eram difíceis para os alunos⁷⁴. Foi o caso de “fluxos materiais” e “fluxos imateriais” quando do ensino sobre Globalização,

⁷³ O armazenamento de atividades práticas desse tipo constitui um aspecto importante da profissionalidade docente. Em uma das categorias que se seguem, analisaremos, mais detalhadamente, este aspecto.

⁷⁴ Alguns erros são, muita vezes, engraçados. Vitória, por exemplo, ao explicar a origem da terra roxa no Norte do Paraná que, como se sabe, está relacionada ao derramamento de lavas vulcânicas basálticas, antecipou um erro comum dos alunos ao escrever a palavra lavas: “Se você colocar um R aqui, lavas vira laRvas, ela vai virar uma borboleta (risos)”.

um dos temas ministrados pelo professor na oitava série. Ele justifica sua ação da seguinte maneira:

Primeiramente, quando a gente entra em uma sala de aula, quando a gente faz a análise do conhecimento prévio, a gente já tem uma prévia, a gente já tem uma noção de alguns assuntos que eles já compreendem. E, pela experiência, você vai percebendo, assim, que alguns conceitos e algumas nomenclaturas você já sabe que dificilmente o aluno vai ter aquela concepção formada, aquele conhecimento absorvido. Essa é a primeira razão. Segundo que, depois, ele vai se deparar com um texto, não só na escola, mas lá fora também que ele pode ver essa palavra, ou na internet não sei... fluxo? Mas o que é isso? Então, para facilitar a compreensão daquele assunto e dos textos também que a gente está lidando naquele momento. Eu vejo assim, e falo com meus colegas, que não adianta a gente ter aquela concepção de que, a gente acha que o aluno vai compreender, porque nós já compreendemos, e isso é uma coisa muito difícil da gente fazer, essa separação: daquilo que eu já sei enquanto profissional, aquilo que eu já acumulei, só que, muitas vezes, a gente não tem essa compreensão de que o aluno não tem o mesmo nível de maturidade, a mesma vivência que você já tem. (Professor Francisco).

Francisco compreende que os conhecimentos que domina não são “repassados” de maneira mecânica ao aluno. Aquilo que o professor sabe não é transferido ao aluno “in natura” e, sendo assim, o trabalho do professor envolve o papel de transformar esse conteúdo para ser ensinado. A “condição de professor”, como já havia notado a professora Rita, mostra-se na especial habilidade de ensinar esses conteúdos e isso, por sua vez, depende do diagnóstico do nível cognitivo do aluno, da verificação da base conceitual geográfica por eles já construída. Deste modo, o domínio qualificado do conteúdo pelo professor de Geografia lhe permite compreender a concatenação lógica interna dos diversos conteúdos de ensino – as principais ideias, palavras, conceitos, os pré-requisitos – e deles entre si. Desse modo, é possível superar a aula de Geografia como espaço de informações variadas, uma “lição de coisas”, para, de fato, possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, ou seja, compreender as complexas inter-relações que produzem espaço e influências/determinações dos arranjos espaciais em sua vida particular e, ao mesmo tempo, da coletividade.

Neste sentido, vale destacar a conclusão espontânea que pudemos registrar de um dos alunos desta turma na mesma aula em que o tema central foi a Globalização. No decorrer de uma exposição dialogada, na qual o professor falava do poder exercido pelos meios de comunicação na proliferação do consumo, o aluno concluiu: “Os meios de comunicação estão muito mais preocupados em estimular a cultura do consumo do que a cultura cidadã”.

O conhecimento profundo das estruturas e da organização interna da disciplina que ministra permite ao professor identificar, em cada um dos conteúdos que ensina, aquilo que é essencial e aquilo que é periférico, os conhecimentos que são pré-requisitos para futuras compreensões. Trata-se de uma maneira especial de compreensão, multifacetada, poderíamos dizer, porque, ao ser apresentada, considera a diversidade dos contextos e dos alunos.

A aprendizagem de qualquer conteúdo geográfico é a oportunidade de desenvolver esquemas de pensamento, raciocínios mais amplos que extrapolam a compreensão dos conteúdos ou da matéria em si. Como Francisco explica ao ser perguntado sobre as estratégias desenvolvidas no ensino da Região Nordeste do Brasil, ministrado na sexta série:

Eu poderia muito bem chegar ao quadro e dizer, olha, façam uma síntese do texto do Agreste explorando suas principais ideias, é muito simples dar uma atividade dessa forma. Eu costumo dizer que o professor mais folgado entre aspas tem essa postura e o que o aluno escrever está bom, a gente aprova e está tudo beleza. Mas você pode perceber que eu já lanço algumas ideias que quero que ele investigue. Ou seja, ele vai fazer uma leitura do texto, mas não vai fazer uma leitura por fazer a leitura, ele vai fazer uma leitura buscando identificar alguns aspectos, alguns itens já pré-estabelecidos que já forneci para eles. Olha você vai ler o texto só que eu quero que vocês identifiquem isso, isso e isso. Mas o que eu vou fazer com isso? No início da aula, eu já falei para eles: compreendendo essas variáveis, vocês terão condições de compreender a organização do espaço. Então, esse é o papel, essa é a importância. Antes de começarem a desempenhar a atividade, eles já sabem onde quero chegar; se eles não sabem onde quero chegar, eles não vão conseguir desenvolver. (Professor Francisco).

Fica evidente que não é a aprendizagem de um conteúdo em si mesmo que está em jogo, mas, ao mesmo tempo e sobretudo, uma maneira especial de análise e de raciocínio. Além de dominar conteúdos, afirmam Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 97) “[...] é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem”. As intervenções pedagógicas do professor, as estratégias adotadas são decisivas para a aprendizagem dos alunos. Além do conteúdo em si mesmo, o docente deve dominar as estratégias metodológicas mais apropriadas em cada caso ou em cada contexto para ensiná-lo, tendo como meta a ser alcançada o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno. Deve mostrar, em suma, que conhece o conteúdo e, ao mesmo tempo, domina os procedimentos mais adequados para ensiná-lo.

Um exemplo conveniente para descrever a visão panorâmica e integrada dos conteúdos geográficos de ensino, que aqui estamos caracterizando, foi observado nas aulas de

Vitória no primeiro ano do Ensino Médio cujo tema foi a Origem e Evolução da Terra. Falando, em um determinado momento, a respeito da formação e dos diversos tipos de rochas, a professora ressaltou que a natureza demorou milhões de anos para produzi-las e que esses recursos, portanto, não são renováveis. Embora o conceito de “recursos renováveis” e “recursos não-renováveis” não fossem o tema da aula, estabeleceu, de maneira pertinente, relações do conteúdo estudado às necessidades sociais mais atuais de preservação ambiental e ao conceito de “desenvolvimento sustentável”. Mostrou-se também receptiva aos interesses e curiosidades mais particulares de alguns alunos. Ela explica:

Noventa e nove por cento dos livros ou de todos os textos que trazem o conteúdo de meio ambiente trabalham com a causa e a consequência e aí vêm falando de toda a problemática voltada à exploração dos recursos e, aí sim, retomam os conceitos de recursos naturais renováveis, não-renováveis, o efeito estufa, etc. Eu entendo da seguinte maneira: é a oportunidade, se você tem a oportunidade, se o “canalzinho” está aberto no momento certo, porque que não usar e falar sobre ele? Eu não fico esperando aquele momento lá na frente, surgiu a oportunidade eu “pimba!” Pode ser que, naquele momento, nem tenha nada a ver com o nosso conteúdo, mas surgiu. (Professora Vitória).

A professora, como se pode ver, compreende os conteúdos que ensina em unidades maiores do que aquelas que os manuais didáticos normalmente trazem e, deste modo, não restringe a aprendizagem de conteúdos, normalmente postos em outras unidades diferentes. No entanto, em outros momentos, dosou a aprendizagem dos conteúdos. Deste modo, o rompimento com aquilo que foi planejado, seja para satisfazer uma curiosidade particular de um aluno, seja para introduzir conceitos e ideias afins ao tema pelo próprio professor, não é visto como empecilho à qualidade do diálogo educativo. Pelo contrário, como já havia percebido Jackson (2001), os professores experimentados aceitam bem este estado de coisas e consideram as surpresas, as curiosidades inusitadas dos alunos, os “desvios de rota” como componentes naturais de seu trabalho. Consideramos, todavia, que a “oportunidade” para ensinar ou não um tema ou conteúdo “fora” daquilo que foi inicialmente planejado está condicionado à amplitude do domínio desse conhecimento pelos professores. Falando mais especificamente da necessidade de se trabalhar constantemente com os conceitos-chave da Geografia, a professora Vitória conclui: “[...] porque você tem que trabalhar só naquele momento? Eu posso até trabalhá-los em um momento especial, mas eu não posso abandoná-los de maneira nenhuma”.

A compreensão de unidades de ensino mais amplas como sinal do desenvolvimento da profissionalidade docente pode ser notado, também, na maneira como a professora Salete transformou, ao longo do tempo, sua concepção de avaliação. Ela relaciona este fato ao seu amadurecimento profissional, à aprendizagem em um nível mais elevado do sentido pedagógico da avaliação, do ensino de Geografia, em suma, da profissão. Podemos verificar, no depoimento que se segue, que o manejo de dados e informações, o aspecto procedimental, ganha destaque em relação às atividades mais mnemônicas e descontextualizadas. Ela valoriza, deste modo, não apenas o ensino de um determinado conteúdo, mas o processo como um todo. Estimula o aluno a desenvolver habilidades mais complexas do que a simples memorização de dados e informações.

[...] eu comecei a observar que se passasse mais tempo para elaborar a prova teria um resultado melhor por parte dos alunos e teria um melhor resultado, assim, daquilo que eu queria saber. Por exemplo, não adianta em uma prova de Geografia você colocar questões soltas entendeu? Ou você querer colocar complete, ou você colocar muitas cruzadinhas e esses negócios, não adianta... Você tem que dar subsídios para o aluno também buscar a informação, para ele ter um *insight*. Antigamente, eu colocava muitas questões soltas porque achava que o aluno tinha que trazer aqueles conhecimentos, hoje quando vou elaborar uma prova procuro colocar um texto junto da prova, procuro contextualizar uma questão antes de fazer a própria pergunta em si, nisso é que houve um amadurecimento, então, não pode ter aquelas questões soltas, é isso que é o maior aprendizado. Você tem que criar uma situação para que o aluno... não vou colocar a resposta ali na prova, não é isso, mas para ajudar o aluno a desenvolver ou produzir aquele saber. *Se antes eu colocava questões soltas, agora as questões devem estar dentro de um determinado contexto, acho que esse foi meu maior amadurecimento em relação às primeiras provas que eu fiz e as provas que eu dou hoje.* (Professora Salete).

Como se pode nota, uma compreensão mais profunda dos conteúdos de ensino modifica a forma de ensinar e as maneiras de avaliar a aprendizagem.

A visão panorâmica e integrada dos conteúdos geográficos selecionados para serem ensinados, tal qual buscamos nesta categoria caracterizar, pode evitar sua excessiva segmentação e, oportunamente, propiciar o estabelecimento de pontes entre conteúdos organizados originalmente em unidades diferentes e aparentemente desconexos. Pode, inclusive, como o caso de Francisco já relatado, possibilitar o incremento do currículo com a inclusão de temas e atividades. O “professor experimentado” é capaz de estabelecer, de maneira consciente, a inter-relação que há entre as diversas unidades do livro texto e presentes no currículo, evitando a fragmentação e, por consequência, favorecendo o entendimento e a

ampliação do interesse do aluno pelos diversos conteúdos trabalhados em sala de aula. Isto sugere, como afirmam Gundmundsdóttir e Shulman (2005, p. 9),

[...] que percibir unidades más y más largas en términos de currículum es un elemento importante en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido. Los profesores experimentados pueden darle sentido más fácilmente a las unidades largas como un curso. Los principiantes, por el contrario, piensan sobre una unidad por partes, sin intentar ver a la relación en el todo.

Ficou explicitado, portanto, que as tarefas que envolvem a produção da educação geográfica de nossos colaboradores, de maneira geral, não se reduzem aos significados extraídos de um único conteúdo, de uma única matéria, de uma única unidade. Todos os conteúdos convergem para um objetivo maior e para o qual este conteúdo, com certeza, coopera ou está a serviço: uma educação geográfica. Isso evita o amontoar de conteúdos sem sentido ou o acúmulo de informações fragmentadas que provocam, não raramente, o desinteresse dos alunos.

Em nossa interpretação, mais do que um amontoado de conteúdos tomados em si mesmos, os professores devem compreender que a função da Geografia no currículo escolar é possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um “olhar diferente sobre o mundo”, uma maneira mais específica de pensar, um “olhar geográfico”. *Tudo é Geografia?* Não! É o professor que, ao desenvolver seu conhecimento pedagógico geográfico, esse seu especial saber, oportuniza aos alunos *ver o sentido geográfico de tudo*. Mais do que dominar fragmentos de informações variadas, o “professor experimentado” se define como um profissional que pode formar estruturas amplas e poderosas no desenvolvimento de seu trabalho. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.1 do apêndice D).

Centralidade da análise espacial e promoção do raciocínio geográfico do aluno

Bem junto à tarefa de ensinar os diversos conteúdos geográficos selecionados no currículo, os professores se deparam com a inevitabilidade de estabelecer, considerando sua natureza, as formas mais adequadas para ensiná-los. Deste modo, uma característica essencial e talvez óbvia do Conhecimento Pedagógico Geográfico dos professores é o desenvolvimento de saberes/fazeress/atividades, os quais, centralizado na análise do espaço geográfico, visam

promover o *raciocínio geográfico* dos alunos. Neste sentido, podemos observar, no excerto abaixo, que a promoção do *raciocínio geográfico* no aluno se faz, na compreensão de Rita, pela tentativa de provocar *um olhar diferente, ou outro olhar sobre o espaço*.

Eu vejo assim que, quando estou preparando minhas aulas, quando estou pensando na Geografia, estou pensando mesmo nesse *olhar diferente que o aluno venha a ter do espaço*, do espaço socialmente construído, do espaço natural. É esse *olhar diferente* de você ver... uma coisa é você ver o espaço como está posto aí e outra coisa é você conhecer o espaço com as coisas que estão por trás daquilo que é visível. O Milton Santos fala muito desse *outro olhar para o espaço*, que seria... ele coloca muito de olhar na paisagem, essa paisagem que não é visível ali, fisicamente, as coisas que estão por detrás disso, esse movimento... (Professora Rita).

Embora a expressão “raciocínio geográfico” ou “raciocínio espacial” não apareça na fala da professora, é inconteste que, no planejamento de suas aulas, está o objetivo de promovê-lo. O *olhar diferente sobre o espaço* significa, de nosso ponto de vista, instrumentalizar, teórica e praticamente, os alunos para compreenderem e agirem sobre o espaço geográfico. Ou seja, trata-se de um olhar teoricamente informado. Assim, o esforço – trabalho pedagógico – do professor é, fundamentalmente, mediante um processo de racionalização pedagógica, favorecer a produção/desenvolvimento de uma determinada “consciência geográfica” no aluno, visando uma transformação, ou seja, uma educação comprometida com as transformações que devem ser feitas em nome da cidadania. Esse *olhar*, de que faz menção a professora, pressupõe que reflita a especificidade da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina no currículo escolar. Verificamos, na fala seguinte, que a preocupação fundamental da professora é mostrar a potencialidade da teoria geográfica em desvelar a realidade social com base na análise do espaço geográfico.

Por que aquele prédio está ali? Por que aquela casa está ali? Por que a cidade é assim? Ou, por que eu não posso agir de determinada forma em determinado lugar no espaço? Por que não posso construir de repente às margens de um rio? Ou como identificar ou observar aquela paisagem bonita e ver que por trás daquilo existem outros problemas que não aparecem ali, ou mesmo quando os alunos questionam: a casa lá no Rio de Janeiro caiu morro abaixo, mas porque eles foram construir aquela casa em cima do morro? Então, a televisão passa uma visão da paisagem física, então, a pessoa está ali, veio uma chuva e teve esse acontecimento. A Geografia trabalha com essas coisas que estão por trás, então, por que essas pessoas foram morar ali? Por que esse espaço foi utilizado para construção? Então, eu acho que é mais [promover] *esse olhar diferente* para um espaço que eles já estão vivenciando no dia a dia, para lidar com essas outras informações. (Professora Rita).

Enquanto Rita fala de desenvolver um “olhar diferente” ou “outro olhar” sobre o espaço, Vitória, interessante, fala da necessidade de os alunos, já bem cedo, usarem “óculos geográficos” para compreenderem o mundo, seus problemas, suas contradições:

Eu acho que o aluno, desde pequenininho, tem que ter muito claro a noção de espaço e é por isso que a gente briga por essa noção de espaço... que ele conheça a noção de lateralidade, ou qualquer conteúdo específico de nossa disciplina, porque, a partir desse conhecimento, ele consegue entender dentro da vivência dele, eu costumo dizer assim, que enxergue, *que crie um óculos geográfico, que use óculos geográfico*. Porque, quando você põe os óculos da Geografia, quando tem a visão geográfica, você consegue criticar, analisar e avaliar⁷⁵.

Entrevistador: O que são esses “óculos geográficos” Vitória?

É aquele conhecimento somado à vivência que o aluno vai obtendo, que ele vai pegando daqui, que ele vai pegando dali, ele vai enxergando, ele vai trocando informação, ao ponto de ficar curioso. Então ele põe os óculos da Geografia... porque eu acho que a Geografia tem que incentivar muito essa questão da curiosidade neles. Então, ele coloca os óculos da Geografia: Por que está acontecendo isso? Por que eu tenho uma população pobre? A distribuição de renda é pequena? E então, por que ele não produz para ele e produz para o outro? Isso, não é [ver a realidade com] os óculos da Geografia? Então vou tentar fazer com que esse aluno crie uma visão de mundo, uma visão de sociedade, eu entendo dessa forma. (Professora Vitória).

Como a realidade geográfica não é transparente, quer dizer, não é prontamente cognoscível a um simples lance de olhar, é necessário que o aluno disponha de instrumentos teóricos para superar, progressivamente, as aprendizagens baseadas no senso comum. Ao buscar teorizar a respeito da importância da educação geográfica na escola e mais precisamente do significado atribuído aos “óculos geográficos” mencionado, a professora manifesta dificuldades em defini-lo com exatidão ou mais academicamente e, às vezes, os “óculos geográficos” são definidos como sinônimo de “olhar curioso” sobre o mundo.

Por seu turno, Maria Cândida, ao ressaltar as diferenças entre enfoque geográfico e enfoque histórico, também destaca a centralidade da análise espacial.

⁷⁵ Os professores de maneira geral e, particularmente Vitória e Francisco, manifestaram preocupação com a qualidade do ensino de Geografia nos dois primeiros ciclos no Ensino Fundamental. Fazem críticas, na verdade, e apontam que a aprendizagem de conceitos geográficos ficam, normalmente, aquém daquilo que consideram seja o ideal. Algumas pesquisas, como a de Vilar (2003), têm se preocupado com essa questão.

Bom, eu sempre tento trazer eles para a questão espacial, para a localização, que são coisas que a História não explora muito. Eu sempre trago isso para eles: olha isso aconteceu nesse espaço, modificou esse espaço, acabou também modificando as vidas das pessoas que moravam ou moram nesse espaço, que habitavam nesse espaço, trago mais para essa questão espacial. (Professora Maria Cândida).

Ao destacar a tarefa de desenvolver nos alunos o “olhar geográfico sobre o mundo”, Rita fez vir à tona as difíceis relações entre os meios de comunicação e a educação. Ao falar das intencionalidades e objetivos da Geografia no currículo, a professora deu relevo ao papel desempenhado pelos meios de comunicação na sociedade atual e suas relações com a escola e a educação. Apontando para as necessidades de relativizar as informações trazidas por esses meios, ressalta, ao mesmo tempo, a importância do desenvolvimento de uma postura crítica diante dos mesmos. Fica evidenciada, na fala a seguir, a diferença entre o trabalho pedagógico do professor e a tarefa informativa desempenhada pelos meios de comunicação. A necessidade pedagógica de tornar o conteúdo acessível não se confunde com a simplificação realizada pela linguagem jornalística, que, em diversas situações, ignora aspectos importantes do conteúdo e, por consequência, quando não bem trabalhados, enfraquecem o valor educativo da Geografia.

[...] quando tem uma catástrofe relacionada a um ciclone, a uma erupção vulcânica ou um terremoto, a mídia salienta muito, ela trabalha muito com o sensacionalismo daquele fato, e a parte científica? Por que o terremoto aconteceu? E você vê que, de vez em quando, um jornal noticia e ele mostra o porquê aquilo aconteceu, porque aquelas pessoas tiveram que morar naquela área que tinha terremoto. Os alunos perguntam muito, teve um terremoto lá no Japão, mas por que os japoneses moram ali com tanto espaço para se morar. Então, essas respostas a mídia não traz para eles. Eu acho que a Geografia tenta um pouco trabalhar essas questões aí, relacionando, justamente, essa ocupação do espaço, a questão do espaço natural com o espaço social... (Professora Rita).

A articulação das diversas informações veiculadas pelos meios de comunicação é fundamental, afirma Pontuschka (2008, p. 532) como forma de “[...] enriquecer as representações dos nossos alunos de ensino fundamental e médio e quem sabe construir conhecimentos, que permitam o diálogo com o espaço vivido e não filtrado pelos órgãos de comunicação de massa”. Temos aí, sem dúvida, um aspecto que marca a complexidade que envolve a atuação profissional dos professores em um mundo cada vez mais marcado pela fluidez constante de dados e informações pelo espaço geográfico mundial. A professora Rita continua suas reflexões:

[...] existem também revistas, por exemplo, que têm o papel de mascarar certa realidade, elas não são imparciais, elas têm um certo teor político direcionado e, por ela ter esse teor político direcionado, trabalham com essas informações muito mais cativantes, de uma forma que o leitor se sinta muito mais interessado que as outras coisas que estão por trás, ficam mascaradas. Algumas questões sociais estão muito claras nas revistas, como a questão do MST..., quando os alunos trazem essas questões para a sala de aula, é muito difícil o professor contestar a informação que está na revista, a informação que o Jornal Nacional veiculou, e você mostrar a realidade do conflito de terras, até porque o período da sala de aula é muito curto e, às vezes, essas coisas são muito imediatas assim... e em sala, as vezes, você tem 45 minutos para falar sobre aquilo dentre outras coisas, ele chega em casa e vai ver as notícias repetidas vezes, ele vai ver na internet, vai ver no jornal, e, às vezes, repetindo a mesma informação que não é aquela informação científica, que está omitindo alguns fatos para salientar os interesses de uma elite dominante, então. Eu considero uma das partes mais complicadas do papel do professor esse trabalho com a mídia... (Professora Rita).

Como vemos, a professora ressalta a importância de se trabalhar com os recursos produzidos pelos meios de comunicação sem, contudo, desincumbir-se do protagonismo da aula. Manifesta, deste modo, uma postura de autonomia em relação às informações trazidas à sala de aula e de crítica a esses meios.

Observamos, durante as aulas de Francisco, a importância por ele atribuída aos principais conceitos da Geografia (espaço, território, região, natureza, etc.) na estruturação de suas aulas e, conseqüentemente, na promoção do raciocínio geográfico do aluno. O professor, corroborando algumas reflexões acadêmicas mais atuais a respeito do ensino de Geografia (PONTUSCHKA, 2001b; SILVA, 2002), consegue integrar, habilmente, categorias, conceitos, linguagens e procedimentos durante suas aulas que, de nosso ponto de vista, são sinalizadores da singularidade dessa disciplina no currículo escolar. Dessa maneira, ao ser solicitado a falar mais especificamente sobre um debate realizado com os alunos da sétima série, no qual buscou trabalhar esses conceitos com o objetivo de resgatar e reforçar as questões mais centrais desenvolvidas durante o bimestre, o professor Francisco explica:

Eu digo para eles [os alunos] que da mesma forma que a disciplina de Ciências tem os conceitos de meio ambiente, fotossíntese, cadeia alimentar, são palavrinhas que, para essa disciplina, são chaves, energia, fluxos de energia e tal, são importante para ele compreender a disciplina? É importante, se ele não tiver a definição bem clara desses conceitos, vai ter dificuldade de compreender o conteúdo, a História a mesma coisa, ela tem lá seu repertório de conceitos, Língua Portuguesa, Matemática, a Matemática, por exemplo, o que é uma função exponencial. Da mesma forma que as outras ciências têm seu repertório, a Geografia também tem o seu. Amanhã ou depois ele vai ler um jornal ou uma revista, e se depara com palavras tais como região, território, espaço e eu falo para eles, todas essas noções se

referem ao espaço, mas existem diferenças entre elas, dependendo do contexto em que as utilizo. O meu objetivo é o seguinte: ele não vai ler apenas livro didático, amanhã ou depois ele vai estar na internet ele vai ler uma revista, ele vai ler um jornal, ele vai ler um outdoor, ele vai ler um mural, eu acho essas concepções básicas importantíssimas, não só na minha disciplina, mas que os outros professores explorassem as suas também. (Professor Francisco).

Nessa mesma aula, destacando a importância que as atividades com desenhos e croquis possuem para o ensino de Geografia, Francisco requereu que os alunos representassem, na forma de desenhos, os principais conceitos trabalhados durante o bimestre. “Imagine”, disse Francisco, “[...] que você tenha que explicar esses conceitos através de desenhos para alguém que não sabe ler”. Solicitamos, então, que o professor explicasse os objetivos de uma atividade desse tipo e sua importância para o ensino de Geografia. Ele o faz falando, particularmente, do conceito de território e região:

Para mim, verificar, de forma mais concreta e visível, se houve apreensão, apreensão que eu estou falando é aquela com dois “es” mesmo, para ver se ele absorveu aquele conhecimento. E foi uma atividade muito interessante que eles fizeram assim, por exemplo, para definir território eles fizeram uma propriedade rural e deixaram uma cerca bem explícita, outros fizeram o mapa do Brasil e deram um destaque para o contorno do território brasileiro; região, por exemplo, eles construíram uma área mais agrícola outra mais industrial, uma com caráter mais agrícola outra mais industrial, é para ver se houve absorção daquilo que foi trabalhado de forma teórica. Muitas vezes, a gente fica só no plano teórico, só nas definições, só definição, espaço é isso, região é isso, território é isso, então muitas vezes eu trabalho com desenhos ou com esquemas para ver se houve realmente absorção daquilo que já foi trabalhado de forma escrita. (Professor Francisco).

O professor assevera, desse modo, que oportunizar aos alunos expressar os diversos conceitos geográficos ensinados/aprendidos em sala de aula por intermédio de desenhos e/ou na forma de croquis e esquemas é um rico momento de aprendizagem e de avaliação da mesma. Como bem conclui, o desenho “[...] é uma forma de expressão também; assim como a escrita ou o texto é uma forma de comunicação, o desenho também é”. São, é útil acrescentar, atividades típicas do ensino de Geografia e, por isso mesmo, fundamentais para o fortalecimento de sua identidade no currículo e ao desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno. Os desenhos, como na atividade descrita, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas, afirmam Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 292) diferenciam-se dos demais textos alfabéticos e atividades que os professores normalmente propõem “[...] pela dominância da figura, ou seja, de uma forma espacial. Linhas, formas,

superfícies, distâncias, extensões, volumes e suas várias dimensões (comprimento, largura, altura) representam os espaços vividos e as práticas sociais”. De modo, muitas vezes, lúdico e atraente, ampliam, consideravelmente, as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de entendimento do mundo. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.2 do apêndice D).

Relação entre as sociedades humanas e a natureza

Já tivemos a oportunidade de mencionar que uma importante qualidade do conhecimento profissional dos professores participantes desta pesquisa, e que caracteriza o que aqui estamos denominando de CPG, diz respeito à visão alargada que possuem dos conteúdos e da complementaridade que conseguem estabelecer entre diferentes unidades de ensino. Dessa maneira, um dos atributos do professor experimentado identifica-se com um tipo de compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula que evita sua segmentação excessiva e possibilita que o aluno compreenda, mais factivamente, sua significância para o entendimento do mundo. É claro que evitar a fragmentação dos conteúdos é um saber que pode ser observado em professores de diversas áreas. Entretanto essa subcategoria é notável para iluminar um problema que afeta sensivelmente a prática pedagógica dos professores de Geografia, ou seja, a dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana.

Esta característica do CPG dos professores é evidenciada pelas concepções de Geografia e de seus objetivos, expressas ao longo das entrevistas e das práticas observadas ao longo da pesquisa em sala de aula. Para eles, o conhecimento geográfico é um elemento que deve compor a formação global do aluno e destacam que sua particularidade reside no fato de provir de uma ciência de contato entre natureza e sociedade. Como veremos, esta compreensão influencia, decisivamente, as atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula e produz especificidades que revelam a identidade da disciplina. São significativos, neste sentido, os excertos que se seguem:

Nas minhas aulas, eu não sei se você percebeu, eu insisto bastante nessa questão do quadro físico e do quadro humano, eu insisto nessa relação, para eles entenderem o espaço em que vivem; então é esse o papel da Geografia, não tem como entender o espaço que a gente vive sem tentar correlacionar o homem com a natureza e a natureza com o homem, essa relação que é a

gente sabe que é recíproca, tanto do homem com a natureza, como da natureza para com o homem. (Professor Francisco).

O ensino de Geografia faz parte do processo de formação do aluno. A Geografia vai ter a função de juntar outros conhecimentos, de certa forma, ela junta a parte física com a parte humana. É uma ciência que consegue caminhar por esses dois lados. A formação social, o conhecimento do espaço natural com o olhar social também sobre esse espaço. Eu não consigo expressar bem o que eu penso, seria esse conhecimento do espaço, dessa relação do homem com natureza, de juntar a parte social com a parte natural... [...] É o estudo dessa relação do homem com a natureza no espaço, do homem com a natureza e vendo o homem como integrante da natureza, parte desse espaço natural e aí tem a questão do espaço social também, então, você está articulando essa questão... você tem que conhecer o espaço para você nele intervir, e nele transformar.... *se você não conhece o espaço, você não consegue ter uma atitude de mudança, você não consegue pensar numa transformação desse espaço*, ou você faz isso, ou você faz uma transformação sem conhecimento. *Então, acho que contribui até, às vezes, um pouco para o olhar político do espaço.* (Professora Rita).

Um exemplo, que pode ser tomado como emblemático, foi observado em uma aula ministrada por Rita, cujo tema principal era: *A formação do território brasileiro*. Divididos em grupos, os alunos apresentaram oralmente o resultado de suas pesquisas e, após cada apresentação, a professora fazia as intervenções que julgava necessárias, por meio de questionamentos, problematizações, pedidos de esclarecimento, etc. Ao final, sintetizava as informações, sublinhava os conceitos principais, esclarecia dúvidas e inter-relacionava os conhecimentos/informações trazidos pelos alunos com outras unidades de ensino. Foi possível observar, no decorrer da aula, uma especial habilidade da professora em, partindo dos conhecimentos e informações trazidos para discussão pelos alunos presentes no texto por eles próprios organizados – que enfatizava os aspectos históricos da formação do território brasileiro –, enriquecer a compreensão desses conteúdos ao estabelecer relações mais amplas que inter-relacionassem, notadamente, aspectos sociais e físicos no processo de formação do território brasileiro. Constatamos, durante as aulas, que alguns aspectos relacionados ao clima e à vegetação original, por exemplo, do sertão nordestino – as características da caatinga e sua influência no desenvolvimento da criação de gado – e detalhamentos das áreas de campos no Sul do Brasil, que normalmente seriam trabalhadas em outras unidades, foram sendo agregadas e resultaram, de nosso ponto de vista, em uma aprendizagem mais significativa. Ou seja, mesmo não sendo o tema da aula, a professora procurou, como que retirando “uma carta na manga”, agregar conhecimentos normalmente trabalhados em outras unidades de ensino, tornando suas práticas de educação geográficas mais amplas e, ao mesmo tempo,

possibilitando aos alunos uma compreensão mais global das intenções do currículo ativo. Ela explica:

Na verdade, o objetivo foi um pouco isso mesmo, eles perceberem que alguns detalhes que passam despercebidos numa leitura, pode ter muita diferença no processo histórico de ocupação; foi também, chamar a atenção para a parte física, porque na Geografia, ultimamente, pelos currículos de Geografia dos últimos, digamos quase oito anos no Paraná, eles ficaram aquém... até nos livros didáticos. Essa função de trabalhar a parte física ficou mais sob a responsabilidade do professor mesmo e é uma parte que acho que é muito importante... o conhecimento da parte física do território. Porque, querendo ou não, foi essa parte física que deu sustentação ao que está aí, influenciando de diversas formas, não definindo, não vamos voltar aqui no determinismo geográfico, mas dando possibilidades ora para uma coisa, ora para outra. [...] eu penso que o autor do livro didático, como tem uma sequência no livro, ele trabalha com uma sequência que, muitas vezes, a parte física aparece primeiro que a parte humana, então ele subentende que quando o aluno chegar ali na parte humana, ele já tenha o conhecimento dessa realidade física, mas como nós não estamos trabalhando com essa sequência de conteúdos que passa do físico para o humano, de repente.... [...] *eu acho que é o papel do professor estar chamando atenção para essas questões.* (Professora Rita).

Assim como Rita, Francisco também apresenta constante preocupação em mostrar a inter-relação que há entre os aspectos físicos e humanos de um espaço ou região estudada. Ao ensinar, por exemplo, as sub-regiões nordestinas a alunos da sexta série, o professor encaminhou uma rápida pesquisa no livro texto. Os alunos foram orientados a organizar, seguindo esquema por ele posto na lousa, um quadro sintético para mostrar as possíveis relações entre características físicas e humanas e delas próprias entre si. Verificamos, no comportamento dos alunos, certa familiaridade com a atividade e um relativo interesse pelo seu desenvolvimento. Chamado a falar sobre as estratégias adotadas e os objetivos a elas associados, Francisco explica:

Na verdade é muito fácil chegar ali na frente e falar do clima da Região Nordeste, do relevo da Região Nordeste, da economia e tal e o aluno fica ali escutando. Na verdade, o que procuro fazer no meu trabalho? Eu desenvolvo algumas problematizações de forma a levar o aluno a construir o conhecimento. Eu dou alguns instrumentos, alguns indícios, mas de forma que quem construa, por exemplo, a relação do clima com a vegetação seja o aluno, eu não dou essa relação pronta; então eu lanço algumas questões, algumas problematizações que o levem a concluir que dependendo do clima de uma região então a cobertura vegetal será assim. *Seria muito fácil já transmitir, mas aí seria transmissão de conhecimento e não construção de conhecimentos.* É muito fácil chegar ali e transmitir, só que essa transmissão vai ser um fracasso eu não vou conseguir. Então tenho que lançar ou elaborar algumas situações que a gente fala situações desafiadoras, ou

problematizações no intuito de levar o aluno a construir a relação. (Professor Francisco).

Em outro ponto da entrevista, o mesmo professor ressalta aquilo que, em sua opinião, são sinais reveladores de especificidades do ensino de Geografia e, por isso mesmo, um fator de consolidação da identidade profissional dos professores deste campo. Ele afirma:

O que outro profissional teria dificuldade de fazer seria a integração das diversas variáveis que compõe o espaço. Eu acho que a questão não é nem tanto, por exemplo, vamos pegar Maringá... um outro profissional pode até saber o tipo de clima, as principais atividades econômicas que a gente tem aqui, pode até saber o tipo de rocha, nossa estrutura pedológica, o solo, pode até saber, mas eu acho que o que diferencia e, por isso, acho a Geografia particularmente muita bonita, é essa integração: nós temos a terra roxa aqui porque nós temos um substrato rochoso, o basalto aqui com essas características, com tais condições climática e tal. Um outro profissional teria uma visão mais fragmentada da coisa. Ele não saberia estabelecer o casamento entre as diversas variáveis que compõem o espaço. Ele pode saber separadamente cada variável, mas eu acho que ele teria uma dificuldade muito grande na hora da integração dessas variáveis. Eu acho que a gente passa na academia de Geografia, quatro ou cinco anos lá, para fazer essa integração. (Professor Francisco).

Outra estratégia didática interessante, observada durante as aulas, diz respeito à habilidade, por eles revelada, de fazer perguntas aos alunos. Verificamos que as intervenções ocorreram em momentos em que “estava em jogo” a compreensão de ideias-chave para a compreensão do conteúdo, fato este que demanda, para além da habilidade de fazer perguntas, um amplo domínio dos conteúdos a serem ensinados. A estratégia de fazer perguntas aos alunos para que se efetivem aulas dialogadas, é um procedimento comum a diversas áreas do conhecimento. O sucesso ou insucesso da atividade parece residir no discernimento de se determinar o momento de realizar a intervenção, ou seja, quando e como perguntar. A explicação parece estar no arsenal de CPG acumulado pelo professor. São perguntas-chave, perguntas cujas respostas são instigadoras e, ao mesmo tempo, esclarecedoras de pontos julgados importantes pelos professores para a compreensão da matéria e do desenvolvimento do raciocínio geográfico no aluno. A professora Rita explica o sentido das perguntas formuladas aos alunos e de suas intervenções da seguinte forma:

A questão do questionamento, acho que é instigador... o que eu quero fazer com os alunos é transportá-los para essa realidade que estão estudando. Quando chamei a atenção para a belicosidade dos índios, muitos não

entendem essa questão bélica, então, um pouco foi para chamar a atenção do que é essa questão bélica também... mas é para eles imaginarem que não foi tão fácil assim, como, às vezes, está escrito no parágrafo do livro, que os índios eram selvagens e que os portugueses tinham que trabalhar com essa questão que teve esse conflito entre portugueses e índios. Então, no livro didático, parece que isso fica um pouco perdido, diluído no texto, então eu chamo atenção para eles tentarem se imaginar naquele espaço, como essa situação acontecia, dos portugueses chegando no espaço dos índios e desse conflito que existia na época. (Professora Rita).

As intervenções são importantes em momentos em que há incorreção dos dados ou das informações que afetam não apenas a compreensão de uma determinada matéria, mas, fundamentalmente, de elementos mais basais no desenvolvimento do raciocínio geográfico que se deseja realizar através da Geografia. Rita continua:

A questão do trigo eu achei uma questão-chave, porque o trigo é uma cultura de região fria, então, eles estavam falando de um espaço relativamente quente e, até hoje, não é um local adequado para se plantar trigo... e eles estavam falando do trigo no século XVI, numa época que nem tinha essa cultura no Brasil, então tinha vários problemas nessa informação, tanto no período [histórico] como da questão física. Eu procuro, nas aulas, onde eles trazem mais conhecimento da Geografia humana, resgatar algumas coisas dessa parte física também, deles prestarem atenção nessa relação do humano com o físico. Então, quando eu chamei a atenção do trigo foi prá falar da questão climática, que também influenciou, que não é uma cultura adequada àquele tipo de espaço, então, se eles parassem para pensar no momento que estavam estudando, eles mesmos poderiam ter se questionado. (Professora Rita).

Note que a não-adequação das características do cereal às características do território brasileiro é chave, porque “fere”, exatamente, para além do dado em si mesmo, relações fundamentais para a estruturação do pensamento geográfico, a interdependência entre aspectos naturais, que compõem as paisagens do território, e os interesses econômicos daquele momento histórico. Sem um conhecimento profundo e amplo do conteúdo, a professora ficaria presa à unidade ou especificidade daquela matéria e, de certa forma, impediria os alunos de uma compreensão mais sintética e significativa do conteúdo.

Está implícita na fala da professora a preocupação em dar organicidade aos diversos conteúdos trabalhados pela Geografia escolar e, especialmente, integrar aqueles temas e conteúdos oriundos da Geografia Física e da Geografia Humana. A superação da maneira fragmentada com que os diversos temas geográficos presentes no currículo, insistentemente denunciada pelos estudiosos dessa área, é alcançada, neste caso, pela professora que, habilmente, corrige e integra os diversos conhecimentos e informações

trazidos pelos alunos. Fica evidenciado, também, que o livro texto não é, absolutamente, seu único guia. O conhecimento aprofundado do conteúdo de ensino e os objetivos pedagógicos a ele vinculados permitem ao professor exercer seu ofício com uma relativa autonomia.

Destarte, a construção da autonomia docente, a ampliação do conteúdo de sua profissionalidade são, na maioria das vezes, processos de edificação do seu próprio conhecimento pedagógico geográfico (armazenar “cartas na manga”). Esse patamar de conhecimentos permite ao professor maior liberdade para dialogar com seus alunos, contrapor pontos de vistas diferentes, debater com segurança os conteúdos. No fundo, há um compromisso ético com a aprendizagem dos alunos e a importância social do conhecimento. É próprio, portanto, dos bons professores esse conhecimento mais amplo, essa possibilidade de pensar unidades educativas com maior profundidade, que só a experiência refletida é capaz de proporcionar. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.3 do apêndice D).

Conhecimento e valorização da vivência geográfica dos alunos: o trabalho pedagógico em diferentes escalas geográficas de análise

Outro aspecto importante, observado no trabalho pedagógico dos professores participantes desta investigação e que pode ser considerado como uma característica reveladora do Conhecimento Pedagógico Geográfico por eles produzido e desenvolvido, manifesta-se na preocupação constante em contextualizar, em diferentes escalas geográficas, os conteúdos e/ou temas ensinados, proporcionando aos alunos, segundo nossa observação, a oportunidade de compreenderem mais profundamente os temas/conteúdos tratados na aula. Nesse sentido, o conhecimento das vivências/experiências geográficas dos alunos, isto é, a escala mais próxima de análise dos fenômenos geográficos, é, segundo nossos colaboradores, fundamental para tornar mais significativos os diversos conteúdos ensinados aos alunos. Maria Cândida explica:

Como disciplina, a Geografia é que vai orientar os alunos a compreenderem o espaço em que eles vivem. É assim que eu vejo: eles vão compreender o espaço em que eles estão inseridos, relacionando com outros lugares. O que acontece aqui com o que acontece fora daqui, é a Geografia que vai ver isso.

Entrevistador: Fale um pouco mais sobre isso... como que esse trabalho em diferentes escalas geográficas pode ajudar o aluno a compreender a importância do conhecimento geográfico para a vida social?

Porque a partir do momento que eles conseguem entender direito o lugar onde eles estão inseridos, o que acontece ali, por exemplo, as atividades que são praticadas, [na sua relação] com outras atividades em outros lugares, eles passam a entender melhor sua situação de vida e procurar melhorar ainda mais, pelo menos entender o que está acontecendo na realidade e visualizar uma perspectiva melhor de vida. (Professora Maria Cândida).

O exemplo seguinte refere-se ao tema da fome na África, tema trabalhado por Rita em uma turma do segundo ano do Ensino Médio. É útil observar que, além de buscar situar a “questão da fome” em diferentes escalas de análise, a professora manifesta preocupação, ao chamar atenção para a ocorrência de fome e de subnutrição em espaços mais próximos, com o desenvolvimento do espírito ético e solidário nos alunos. Ou seja, o conteúdo é posto a serviço da formação mais global do aluno e do exercício da cidadania:

No caso especificamente da fome, eles tinham trabalhado vários textos que chamavam a atenção para a questão da fome na África, sem atentar muito para as causas desta fome; ficou muito presente neles, a África como continente faminto e, de repente assim, não param para perceber que a fome não está tão distante deles assim, que você estudando a fome em um continente tão distante, que hoje é, de certa forma, o continente mais faminto, se torna uma situação cômoda, o problema não é comigo. Então, é para chamar a atenção para contextualizarem e se inserirem nesse contexto social, é a questão da transformação, aquela mudança de atitude que você perguntou e que a gente não consegue perceber, mas que tenta provocar, chamar a atenção para aquilo que está acontecendo, no caso específico da fome, nessa escala mais próxima deles, que é onde podem intervir, fazer alguma coisa para mudar, onde eles poderão agir e... não deixa de ser importante uma outra escala, porque, em outras instâncias da vida, outros momentos, eles podem se mobilizar, de repente, para pensar nessas escalas maiores e também chamar a atenção, porque, se isso está acontecendo lá, pode acontecer aqui também, então, uma guerra civil que causa fome lá, qual então seriam os prejuízos de uma guerra civil aqui no nosso país também, de repente sem falar isso para eles é tentar chamar a atenção para essas questões, para eles relacionar a vivência deles com outros lugares distantes deles. (Professora Rita).

A escala de análise, como ressaltam algumas autoras que subsidiam este trabalho (PONTUSCHKA, 2001b; CALLAI, 2001b), é um critério sumamente importante no estudo da Geografia. Pontuschka (2001b, p. 134), entende que “não se consegue trabalhar em apenas uma escala ou, se isso ocorrer, o professor terá dificuldades de contribuir para a compreensão

da totalidade da problemática espacial.” Em sintonia com a autora, explica a professora Salete: “[...] se o professor não conseguir fazer essa relação entre uma escala geográfica e outra ele não vai conseguir fazer esse exercício e o aluno não vai conseguir entender. Ele vai enxergar tudo de maneira destacado”. Não se trata de uma tarefa fácil. Entretanto, como conclui Francisco, apropriadamente, no excerto que se segue, a função social da escola de uma maneira geral e do trabalho do professor de Geografia em particular é exatamente esta:

Dar aula hoje, já está muito complicado dessa forma, ou seja, com gente tentando mostrar para eles que aquele conhecimento é importante na vida deles. E, aí, eu penso assim: se mostrando para eles que aquele conhecimento está presente na vida deles e, conseqüentemente é importante já está difícil, imagine se eu não mostrar. Ou seja, para eles enxergarem o significado da minha aula, o significado para a vida deles. *Na verdade eu acho que o papel da escola é justamente esse.* [...] Na minha opinião isso é fundamental. (Professor Francisco).

Mas como esse saber ou capacidade se manifesta concretamente durante as aulas do professor? Ilustramos com um exemplo extraído das práticas de sala de aula, por nós observadas, cujo tema foi Globalização em uma turma da oitava série. Ao justificar a necessidade de contextualizar os temas ensinados e de conhecer e compreender o “mundo dos alunos”, o professor Francisco se pronuncia da seguinte maneira:

[...] ao falar, por exemplo, de *Globalização*: “a integração econômica, social, política, cultural entre os países...”, uma coisa é eu dar essa definição de Globalização, outra coisa é eu explicar, por exemplo, o caixa eletrônico: eu posso depositar dinheiro na sua conta que está lá no Japão e o dinheiro cai no mesmo instante, no mesmo segundo que houve o depósito, é um exemplo que os leva a enxergar isso [o processo de Globalização] e é algo que está no dia a dia deles. E-mail, Orkut que eles adoram, MSN, quer uma marca maior da Globalização que isso aí. Então, é trazendo exemplos da realidade, da vivência deles. (Professor Francisco).

Ao buscar aproximar os conteúdos ensinados da vivência do aluno, o professor é levado a “pedagogizá-los” por intermédio de exemplos, de analogias, e pela possibilidade de eleger ícones que representem, sinteticamente, os temas e/ou processos que deseja ensinar. Os exemplos ilustrativos, que têm por pressuposto o conhecimento das experiências cotidianas dos alunos, tornam-se ferramentas poderosas para o trabalho docente, porque, é de sua natureza, quer dizer, “próprio do ofício de professor”, tornar os conteúdos que ensina acessíveis aos alunos. Isso “obriga” o professor a desenvolver uma compreensão especial do

conteúdo, mas que, evidentemente, não o dispensa de uma compreensão profunda e científica do conteúdo. Pelo contrário, é condição.

Maria Cândida, concordando com Francisco, afirma que o interesse dos alunos pelas aulas aumenta quando, “[...] por exemplo, trabalhamos um determinado conteúdo de um lugar que eles conheçam, quando você traz mais para a realidade deles, isso chama a atenção e aí eles prestam mais atenção naquilo que você está trabalhando”.

As aulas de Vitória são recheadas de exemplos retirados da experiência mais imediata e televisiva dos alunos e se admira que outros professores não façam o mesmo. Pesquisadora das “vivências e experiências de seus alunos”, ela afirma: “Eu valorizo e uso bastante a informação que eles trazem; primeiro, eu valorizo o que ele conhece. Isso me ajuda a trabalhar e me orientar para onde eu vou. Porque, a partir do que eu levanto, eu sei onde eu tenho que estar amarrando, fechando os pontos”.

É interessante observar que a professora valoriza e utiliza as informações trazidas pelos alunos, mas não abre mão da condução da aula; essas informações são selecionadas, processadas e utilizadas segundo os objetivos que pretende alcançar em determinada aula, unidade ou curso. Não confunde, portanto, as informações que os alunos trazem com os conhecimentos que deseja ensinar. Parece compreender, deste modo, que sua função principal seja instrumentalizar teoricamente os alunos para que possam, pela análise orientada das informações e dados que eles mesmos trazem, produzir conhecimentos e enxergar a realidade sob um prisma geográfico. O conhecimento geográfico e seus conceitos fundamentais transformam-se em “óculos”, para usar uma expressão da própria professora, que permitem aos alunos analisar o mundo de maneira crítica. A professora parece entender que sua função é tornar mais acessíveis e significativos os conteúdos ensinados/aprendidos em sala de aula:

Eu entendo da seguinte maneira: a facilidade. Eu acho que é muito mais fácil ele guardar [aprender] se eu partir daquilo que ele conhece... porque, depois de eu resgatar tudo aquilo que ele conhece, eu até vou motivá-lo a querer saber mais, eu entendo dessa forma. [...] *Então a partir do que ele vivencia, ele vai buscar depois e a partir das minhas explicações científicas, através da metodologia, ou do método que eu usei a refletir que acho que é o essencial, ele passa a valorizar... por quê? porque faz parte do meio dele.* Aquilo que está distante ele não valoriza, ele não tem interesse, ele não vai querer conhecer, aquilo que faz parte do cotidiano, eu falei da pia da casa deles, eu falei da porosidade, você se lembra? Ele falei do granito e do mármore, por que você não coloca o mármore? primeiramente por causa do custo, se eu estou trabalhando diretamente em uma construção que ele participa, ele vai saber lidar com essa situação. (Professora Vitória).

Entrevistador: Você ressaltou o valor comercial de algumas rochas e minerais, falou do uso de algumas rochas e minerais na medicina, como é o caso da dolomita, isso favorece a aprendizagem dos alunos?

Tenho certeza que sim. Vou dizer categoricamente: a dolomita, o dia que ele for no dentista e tiver afta, ele vai lembrar, você entendeu? Ele vai se lembrar da dolomita apenas enquanto uma “sara feridas”? Não, ele vai lembrar que ela é uma rocha, vai lembrar da origem dessa rocha, ele não vai se esquecer mais isso. Então eu pego uma coisa do cotidiano, para, isso eu deixo bem claro para você, a experiência, o tempo de vivência em sala de aula é essencial. *Isso você adquire no convívio com os alunos na prática, isso, teoria nenhuma te ensina, de maneira alguma.* Essa entrevista comigo, você me entrevistando, por exemplo, com três anos de casa, com cinco anos de profissão, eu não teria essa bagagem, eu considero isso uma somatória de bagagens, de situações que você vai passando, que funcionam ou que não funcionam, como eu já te disse, que você vai selecionando, selecionando, fazendo uma seleção. E isso, eu deixo bem claro que só posso fazer isso, hoje, porque tenho uma vivência profissional, certo? O tempo de experiência eu acho que é essencial no nosso caso. (Professora Vitoria).

Podemos distinguir, claramente na análise deste último excerto, a diferença entre um discurso ou exposição acadêmica, cujo objetivo maior é o progresso do conhecimento em si, mais relacionado ao “estado da arte” daquele conhecimento, e um discurso didático-pedagógico, que, necessariamente, deve estar comprometido com o nível cognitivo de quem aprende, com sua vivência e características. Destacamos a abundante utilização da palavra “artifício” ou “artifícios⁷⁶” ao longo da entrevista de Vitória. No léxico, esta palavra é definida como 1. Processo ou meio para se obter um artefato (1) ou um objeto artístico. 2. Recurso engenhoso. 3. Habilidade, perspicácia 4. Ardil concebido com arte e malícia; astúcia, manha (FERREIRA, 1999, p. 205). Como vemos, aproximando seu trabalho à arte, a professora parece concebê-lo como um ato engenhoso, perspicaz e criativo, desenvolvido conscientemente para favorecer a aprendizagem dos diversos conteúdos que ministra. Percebemos, na situação descrita, uma mescla de ciência e de arte que, como ela mesma ressaltou, foram apropriados, produzidos e acumulados ao longo de sua experiência profissional.

A experiência, como se vê, não pode ser confundida com o simples acúmulo de anos na profissão. Trata-se de uma experiência refletida que, como fica explícita na fala de Vitória, consiste na análise dos resultados das práticas, seguida de uma seleção e sistematização daquilo que poderá ser utilizado em outros contextos e situações. Em sua compreensão, o acúmulo de saberes e, por decorrência, a construção da profissionalidade, são

⁷⁶ Esta palavra aparece 11 vezes na entrevista de Vitória.

feitas valendo-se da reflexão sobre práticas que foram ou não eficazes. Fica claro que, no juízo da professora, é a “vivência profissional” que, de fato, norteia a produção de saberes e o processo de desenvolvimento de sua profissionalidade.

O conhecimento do contexto da prática (do lugar onde atua e das características dos alunos, da cultura da escola), como ressaltam alguns autores, é algo que se obtém na prática mesmo e parece ser difícil antecipá-lo na formação inicial. Todavia, de nosso ponto de vista, os formadores podem desenvolver nos futuros professores “disposições favoráveis” para a construção desse saber. De maneira especial ao mostrarem mediante “estudos de casos” e literatura especializada, a maneira como “professores reais” constroem seus saberes profissionais. Trata-se de uma sensibilização à diversidade cultural a ser vivenciada pelo futuro professor no âmbito de sua prática, a fim de evitar a sedimentação de estereótipos ou a percepção idealizada dos alunos e das unidades escolares. Tais procedimentos, sem dúvida, permitem que os futuros professores compreendam a complexidade das situações de ensino.

Conhecer e valorizar, destarte, as características do lugar de sua prática e as necessidades e expectativas dos alunos (e, se for o caso, integrá-los no currículo prático ou ativo) são elementos essenciais para a construção da profissionalidade do professor de Geografia e tornam, conforme testemunho dos professores que participaram desta pesquisa, a aprendizagem mais significativa. Entendemos que o conhecimento das características socioespaciais do lugar onde a escola em que atua está inserida, a sensibilidade ao lugar de sua prática pedagógica tocam particularmente o professor de Geografia, porque é do seu *métier* compreender e revelar a inter-relação existente entre o viver social e a organização do espaço. Trata-se de mostrar a significância do conhecimento geográfico para a vida social e, mais particularmente, para alunos de uma determinada escola ou comunidade. Reconhecer sua significância ou não passa pela compreensão de que, ao ocupar um determinado lugar na sociedade e no espaço, os seres humanos sofrem, forçosamente, impactos dessa situação geográfica.

Até certo ponto, divertido, o fato narrado a seguir revela as implicações que semelhanças ou discrepâncias em relação ao contexto da prática profissional provocam nos caminhos escolhidos pelo professor para propiciar o entendimento dos diversos conteúdos que ensina. Cotejando experiências didático-pedagógicas em escolas de contextos diferenciados, Vitória, refere-se ao tema Sociedade de Consumo:

Então, é como eu falei: se eu estou numa escola de periferia, como eu já estive no Requião⁷⁷, eu vou usar a mesma coisa [procedimentos didático-pedagógicos]? Vou! Eu vou usar a mesma coisa porque eles também estão na sociedade de consumo. Mas, em alguns momentos... isso ficou muito marcado na minha vida, na Unidade Pólo, dando aula de Geografia para a sétima série [...] Eu citando exemplos de consumismo e outros pontos e falei do Mac Donalds: eu falei, gente pensa no sabor do Mac Donalds... aí um aluno lá atrás falou: “ah professora, nós só sabemos o sabor do cachorrão”.... toimmmmmmm... [simulou oralmente uma pancada] Vitória, você está numa escola em que o aluno não tem acesso a isso! Então, ocorreu comigo e é uma coisa que eu me policio. Por isso que eu te falei, são experiências que você vai somando, e vai colocando no seu cotidiano [vai sendo incorporada ao saber profissional].

E conclui, afirmando:

Noventa por cento de nós professores não conhecemos o nosso aluno: de que tipo de família ele vem? Você não precisa se envolver com a família dele, mas você tem que saber a família, você tem que saber o que ele usa, aonde ele vai, por isso você consegue.... Como eu tenho eles anexado, adicionado nesses sites de relacionamento, eu procuro estar metida em tudo, eu vou ser sincera com você.... é em jogos, é em festa junina, eu sempre estou perto dos alunos, com projetos fora ou dentro da escola. Então, você acaba nessa vivência, conhecendo nosso aluno. Então, eu acabo usando isso como artifício, como estratégias de sala de aula. (Professora Vitória).

De acordo com Vitória, sua experiência foi revelando que alguns exemplos e ilustrações retirados de hábitos e costumes da atual sociedade de consumo podem ser facilmente generalizados a contextos diversos, outros, como no caso relatado, não. “É como eu disse para você [...]”, afirma Vitória, “[...] o professor tem que, obrigatoriamente, conhecer sua clientela, é essencial”.

Alguns comportamentos, como manter contato com os alunos por meio dos chamados sites de relacionamentos na internet, são características muitos pessoais de alguns professores e, embora sejam destacadas, não podem, de nosso ponto de vista, serem elencados como parâmetros da boa prática profissional. Têm importância para determinado professor, mas não podem servir para padrões de generalizações. Além disso, é preciso considerar que uma parcela considerável de alunos, notadamente da escola pública, ainda tem dificuldade de acessar a rede mundial de computadores.

Para explicar o conceito de região metropolitana a alunos da sexta-série, Salete se utilizou de um esquema por ela desenhado na lousa, mostrando os municípios que compõem a

⁷⁷ Populoso bairro da periferia da cidade de Maringá, PR.

região metropolitana de Maringá⁷⁸. Trata-se de um exemplo emblemático dos saberes criados pelos professores no âmbito da prática e que, muito em sintonia com a vivência geográfica dos alunos, proporcionam uma aprendizagem significativa.

Olha, eu até fico um pouco envergonhada, porque sou péssima de desenho, dizem que o professor de Geografia tem que saber desenhar mapas no quadro, mas eu não sei desenhar mapas não. Mas penso que o visual, dizem que a gente guarda muito pouco da oralidade, mas do visual é mais fácil da gente apreender, então, eu acho assim que, quando posso, uso o visual também porque é uma forma do aluno entender, de sistematizar e internalizar isso aí, porque o aluno sabe, por exemplo, que Sarandi está próximo de Maringá, mas se ele perceber isso visualmente, acho que vai ficar mais fácil para ele entender essa relação, entendeu? Eu até procurei colocar nesse desenho, não mostrei rigidamente, mais ou menos a distância das cidades em relação à Maringá e a organização [sua posição em relação à Maringá] delas. Para eles perceberem, então, a importância, neste caso, o destaque que tem Maringá em relação às outras cidades. Eu acho que é o aspecto visual que vai ter um impacto maior para ele poder internalizar isso daí [esse conteúdo]. (Salete).

A exitosa representação do conteúdo, que, segundo nossa observação, despertou sensivelmente o interesse e a participação da classe, foi possível graças à combinação de conhecimentos diversos, tais como, o domínio do conteúdo em sua relação com a Geografia da região de Maringá, conhecimentos pedagógicos e, como nesta categoria queremos destacar, da vivência geográfica dos alunos, ou seja, do contexto. Baseada em experiências didáticas anteriores, a professora considera, inclusive, as diferenças individuais dos alunos e sua capacidade de assimilar melhor o que vêem do que ouvem. Esse exemplo, de nosso ponto de vista, é paradigmático para aquilo que estamos procurando mostrar neste trabalho sobre o processo de mobilização e produção de saberes no decurso da construção da profissionalidade docente e, especialmente, do conhecimento da vivência geográfica do aluno. Por isso, conclui Salete:

Um dos papéis da Geografia é fazer o aluno compreender que aquilo que está estudando faz parte da vida dele, porque senão ele não vai dar a real importância, não vai ter significado para ele, e se não tem significado, não tem importância. Por que eu vou dar o exemplo de uma região metropolitana de Campinas ou de Santos? Eu tenho que dar um exemplo de realidades que eles conhecem. Você viu ali que tinha alunos que moravam em Sarandi e

⁷⁸ A Região Metropolitana de Maringá foi criada pelo governo do estado do Paraná através da Lei Estadual n. 83 de 1998, abrange 16 municípios, e com uma população estimada em 576.581 habitantes (IBGE/2005). Algo não observado pelo pesquisador no momento da atividade e que merece, sem dúvida, destaque, foi a preocupação de Salete em preservar, no referido esquema desenhado na lousa, a distância e a localização das outras cidades em relação à cidade de Maringá.

vêm estudar em Maringá, alguns citaram uma conhecida que foi ganhar nenê noutra cidade. Então, a partir do momento em que ele cita exemplos de sua própria vida, de conhecidos, de familiares ele vê que aquilo que está estudando é importante para entender realmente, fazer essa leitura de mundo.

A representação que, segundo nossa observação, propiciou aprendizagem não pode, por sua própria natureza, ser generalizada a contextos diversos. Todavia percebe-se que é o ato docente que, mesclando (sintetizando) saberes de diferentes fontes, integra-os no momento da aula e produz CPG, um conhecimento situado e personalizado. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.4 do apêndice D).

Uma sala de aula expandida: O espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia

A importância dos trabalhos de campo e dos Estudos do Meio no ensino de Geografia reúne, consensualmente, diversos pesquisadores da área (PONTUSCHKA, 2001b; 2004; VESENTINI, 2004; HISSA; OLIVEIRA, 2004 GOETTEMES, 2006). Além de propiciarem, privilegiadamente, o trabalho interdisciplinar, os professores têm a oportunidade de, ao mostrarem a ligação da teoria com a prática, tornar mais significativo o processo ensino-aprendizagem. O “conhecimento do espaço”, afirma Rita: “[...] não só teoricamente, mas com a vivência nesse espaço chama atenção porque é uma coisa que eles viram; não estão apenas lendo sobre aquilo, eles o vivenciaram [...]”. Tais encaminhamentos, são importantes porque, nesse tipo de atividade, é possível articular, mais concretamente e com grande poder motivacional, teorias trabalhadas em sala de aula e alguns dos procedimentos metodológicos de pesquisa em Geografia por meio da experiência direta com um determinado espaço que se decida estudar.

Como já ressaltamos anteriormente, as aulas e as pesquisas de campo ou, como os professores participantes desta investigação comumente denominam, “aulas-passeio”⁷⁹ ganham destaque porque, além de facilitarem o processo de contextualização dos conteúdos trabalhados conceitualmente em sala de aula, incorporam e renovam, no caso específico da disciplina Geografia, uma tradição de ensino e de pesquisa que, de certa forma, confere-lhe

⁷⁹ Na pedagogia Freinet, as “Aulas-Passeio” são tratadas teoricamente e é uma das fontes do Estudo do Meio (Pontuschka, 2004); esses autores não são citados pelos professores, contudo, parece que tal designação é uma referência, consciente ou não, da ideias disseminadas pelo pedagogo francês.

identidade. Revelam, deste modo e conforme nossa análise, mais um aspecto do CPG dos professores desta área do currículo. Fazendo referência a um trabalho de campo realizado recentemente com turmas do Ensino Médio, a professora Rita acrescenta:

Às vezes, na aula de campo, eles não verão nada de diferente das coisas que eles vêem no dia a dia. Nós fomos ao Ceasa⁸⁰, nós fomos ao lixão, nós fomos conhecer um trabalho solidário de pessoas que fornecem alimentos às pessoas carentes e alguns alunos até já tinham visto aquilo ali; *mas, quando você contextualiza isso dentro de um trabalho pedagógico, eles vão ter um outro olhar sobre aquela mesma situação.*[...] de repente, se não fosse junto com a escola, eles continuariam passando perto daquele “sopão”, continuariam passando perto daquelas pessoas, mas jamais conversariam com aquelas pessoas. Então, tem um pouco desse outro olhar sobre essa questão, um olhar científico prá aquilo que está acontecendo ali... Porque aquelas pessoas estão ali? Por que essa realidade é assim? (Professora Rita).

A ampliação da concepção mais tradicional de “sala de aula”, a utilização de “espaços” além muros escolares, nas palavras de Rita, “[...] como um laboratório mesmo, como uma sala de aula [...]”, é um saber, diríamos nós, que contribui para o fortalecimento da identidade do professor de Geografia e um fator importante na constituição de sua profissionalidade⁸¹. A experiência de Francisco corrobora o exposto acima:

Eu procuro trabalhar [aulas de campo], pelo menos uma a cada semestre, embora, muitas vezes, seja difícil acontecer todo semestre porque não depende só do professor ou só da escola, depende da empresa que você trabalha, no caso da escola particular, depende da instituição, seja uma instituição pública, seja uma instituição privada. Eu, nos meus planejamentos, tenho planejado pelo menos uma por semestre e acho muito importante porque é um momento em que todas as áreas do conhecimento podem trabalhar juntas. É possível focalizar um aspecto que está sendo trabalhado e depois fazer um trabalho conjunto em sala de aula. Acontece numa frequência muito pequena, é verdade, mas eu, particularmente, procuro praticar isso pelo menos duas vezes por ano. (Professor Francisco).

Podemos perceber que Francisco possui uma visão crítica da questão, ou seja, compreende que as práticas realizadas pelos professores nas unidades de ensino estão condicionadas a políticas curriculares mais amplas e que, deste modo, as aulas de campo, bem

⁸⁰ Refere-se às Centrais de Abastecimento do Paraná S/A, empresa que comercializa produtos hortifrutigranjeiros, pescados e outros perecíveis.

⁸¹ Vale lembrar, conforme aqui já analisada, a importância que o desenvolvimento desse tipo de atividade desempenhou no processo de superação das dificuldades iniciais na profissão enfrentadas por Rita e, da mesma maneira, no processo de reconhecimento profissional por seus pares.

como o trabalho interdisciplinar mais sistematizado dependem, não apenas de seus esforços, mas, também, de mudanças estruturais tanto no nível das unidades escolares como no sistema de ensino como um todo. Por isso, ainda que essas práticas ocorram, elas não têm força suficiente para provocar mudanças mais profundas nas práticas e na cultura escolares. Numa estrutura e cultura predominantes, em que se privilegiam mais o disciplinar e o trabalho solitário do que a realização dessas práticas pelo professor, tais práticas são difíceis e, não raramente, inviáveis.

Verificamos, todavia, que, quando realizado, esse tipo de atividade – aula-passeio ou trabalho de campo –, é feito em cooperação com professores de outras disciplinas. Podemos verificar, na experiência descrita por Francisco a seguir, que essa atividade é vista como oportunidade para ensinar e, ao mesmo tempo, produzir novos conhecimentos: a produção do currículo escolar. É uma oportunidade para aliar o ensino à pesquisa, conduzindo os alunos e o processo educativo como um todo para além de seus tradicionais abrigos institucionais.

Eu me lembro de uma aula-passeio que levei os alunos no rio Pirapó⁸² para trabalhar a questão da erosão, a questão do assoreamento, para trabalhar a poluição. É possível ter a integração entre as disciplinas, por exemplo, eu me lembro que, na época, o professor de Matemática trabalhou porcentagem de elementos químicos que estavam presentes na água, de produtos tóxicos, de agroquímicos que tinha ali. Como professor de Geografia, eu trabalhei a questão da erosão, a questão do assoreamento, o professor de Ciências trabalhou o tipo de vegetação que tinha ali, a fauna e a flora, o professor de História fez um resgate do processo histórico de ocupação daquela área. Então, eu vejo assim, que, antes de partir para campo, o professor tem que estudar e identificar de que maneira quer explorar aquele espaço, aquela aula-passeio, eu acho que ele tem que ir com o objetivo pré-estabelecido antes mesmo de ir para a aula-passeio, porque muitos professores acham que a aula-passeio é passear e depois pedir um relatório, sem integrar as coisas. Eu acho que tem que haver uma conversa entre os professores envolvidos antes de levar os alunos e deixar claro os objetivos que você quer alcançar, para que no final você tentar integrar esses conhecimentos. Então, eu acho que é possível, cada professor envolvido, abordar algum aspecto mais relacionado à sua área. Num primeiro momento, pode parecer alguma coisa fragmentada, um conhecimento fragmentado, porque o professor de História vai resgatar o processo histórico, o professor de Geografia vai tratar da questão do espaço ali, o professor de Ciências a questão das plantas e a vegetação e tal. Num primeiro momento, as coisas ficam fragmentadas mesmo, só que depois e em continuidade quando a gente volta para a escola, o que vamos fazer? *Construir com o aluno aquele conhecimento que não está escrito, você vai construir a partir da própria aula que você e seus colegas professores desenvolverem.* Então, não pode parar lá no campo, ela

⁸² No rio Pirapó, afluente do Paranapanema, está instalado o sistema de captação de água que abastece boa parte da população de Maringá.

tem que ter a continuidade na sala, de aula que é um momento muito importante também. O mais difícil, eu acho, é você levar o aluno, é você instrumentalizar o aluno para enxergar essa integração entre Geografia, História, Ciências, Matemática, que é uma etapa bem complicada, já que nossos alunos têm uma dificuldade muito grande de organizar o conhecimento. (Professor Francisco).

No excerto que se segue, como já havia destacado no anterior, Francisco destaca a importância do planejamento coletivo e da clara definição de objetivos na preparação das aulas de campo ou aulas-passeio:

Eu, particularmente, ajo da seguinte forma, quando eu pretendo retirar meus alunos da sala de aula, eu sigo alguns critérios. Muitos professores acham que está promovendo uma situação diferenciada de ensino-aprendizagem, mas não está, por que? Porque não tem critérios, você vê que fica uma coisa vaga, vazia, que não acaba dando em nada, então você já coloca os critérios: lá no campo você vai observar isso, isso e isso, a disciplina tal vai trabalhar isso, a disciplina tal vai trabalhar isso, ou seja, eu já levo o meu aluno daqui e ele já sabe o que vai ter que enxergar lá, não é qualquer coisa, depois o professor pede um relatório e ele apresente qualquer coisa, ele já sai daqui sabendo o que eu quero que ele observe lá. Essa questão dos critérios é importante. (Professor Francisco).

A professora Maria Cândida também valoriza as experiências de aprendizagem fora das salas de aula e incentiva seus alunos a observarem as transformações das paisagens com as quais têm contato. Todavia, perguntada se realiza frequentemente esse tipo de atividade, a resposta foi

Não! De fazer aula não. Vem a questão da dificuldade. Você precisa dispor de transporte, você não tem esse transporte para estar levando, uma equipe que vá te ajudar, te apoiando, você não tem isso. A não ser que você se vire sozinha. Então essas atividades eu raramente faço, essas atividades extraclasse. (Professora Maria Cândida).

A professora destaca que raramente realiza atividade de campo com seus alunos, seu procedimento é justificado pela falta de estrutura para sua realização. Valoriza a atividade, mas, “tendo que se virar sozinha”, sem apoio à atividade, ainda que seja importante para o ensino de Geografia, não a realiza.

É óbvio que as aulas de campo não são práticas exclusivas da disciplina Geografia e que o Estudo do Meio invoca, naturalmente, o trabalho interdisciplinar. A própria experiência dos professores colaboradores desta pesquisa, como vimos, atesta este fato. Todavia, é difícil imaginar projetos pedagógicos nesta área que não incluam essa metodologia

como procedimento para incrementar a aprendizagem dessa disciplina e consolidar sua identidade no currículo escolar. Visitar essa tradição científica e pedagógica, ressignificá-la e atualizá-la é, como mostra a própria experiência de nossos colaboradores, uma tarefa importante no processo de ampliação da profissionalidade do professor de Geografia. São iniciativas que corroboram uma tradição científica e pedagógica tão cara a geógrafos de diferentes tempos e espaços (LACOSTE, 2006; KAISER, 2006; SERPA, 2006; DEBESSE-ARVISET, 1978; HISSA; OLIVEIRA, 2004; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; VESENTINI, 2004; CLAVAL, 2004; MONBEIG, 1957) e contribuem, sem dúvida, para o fortalecimento da identidade da disciplina.

Não se trata, vale sublinhar, de pensar a expansão da sala de aula de Geografia de maneira genérica ou figurativamente. Aqui, a análise direta do espaço geográfico, a visita organizada e sistemática de um meio qualquer, ainda que dela não seja exclusividade, cumpre uma função didática pedagógica privilegiada e fundamental. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.5 do apêndice D).

Construção e organização de repertório geográfico pedagógico: Mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação

Muitas metodologias que a gente aprende, a gente aprende dentro da sala de aula, fazendo experimentações, se você não atingiu de uma forma, às vezes você consegue de outra, então, muitas vezes, a nossa principal metodologia é a nossa própria prática, a partir daquilo que você fez e não deu certo. (Professor Francisco).

Às vezes você dá um conteúdo de uma maneira que o aluno não consegue aprender, você tem que retomar, você tem que criar uma outra situação, tem que ressignificar aquilo. (Professora Salete).

Os excertos com os quais iniciamos essa subcategoria ilustram a importância outorgada pelos professores à criação e ao acúmulo de esquemas práticos e estratégicos de ação no decurso de desenvolvimento de sua profissionalidade. Trata-se, como veremos, de uma série de atividades originais ou adaptadas de outras fontes, as quais incluem procedimentos diversos, como a utilização de desenhos, imagens, quadros de síntese, esquemas que, isoladamente ou combinados, são mobilizados pelo professor ao longo de seu trabalho e, quando tiverem êxito, conservadas. Não obedecem, necessariamente, a um

ordenamento teórico único. As atividades foram desenvolvidas como resposta às necessidades postas pela prática profissional e ao desejo de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e acessíveis aos alunos. Como justifica Francisco: “Eu gosto muito de explorar desenhos, imagens, situações esquemáticas porque acho que facilita muito o entendimento do aluno acerca daquele conteúdo que está sendo trabalhado⁸³”.

É emblemática, neste sentido, uma situação de ensino observada durante as aulas ministradas por Francisco a alunos de quinta série, cujo tema central era as “Zonas Térmicas da Terra”. Impressionou-nos a atenção e a curiosidade com que os alunos acompanharam e participaram da aula e, particularmente, a habilidade do professor em trabalhar, simultaneamente, com o mapa-múndi, desenhos no quadro e o globo terrestre. Solicitamos ao professor que falasse sobre a estratégia escolhida para ensinar esse tema e, particularmente, a respeito da importância de se trabalhar com representações diferenciadas da Terra.

O meu objetivo foi mostrar que são representações diferentes, mas que se trata do mesmo espaço. Porque o aluno, às vezes pergunta: ah professor, o globo é uma representação de nosso planeta e esse mapa, de onde que é? Ele não tinha a visão de que era o mesmo espaço. Eu fui trabalhar com o mapa-múndi e o globo, nesse dia na quinta série, para mostrar para eles [os alunos] que era o mesmo espaço, só que formas de representações diferentes, que o mapa surge em função de algumas desvantagens que o globo tem. Dependendo do que quero trabalhar ou uso o globo ou uso o mapa para ele entender que é o mesmo espaço, só que representados de maneiras diferentes. Eu sempre faço aquilo, principalmente na quinta série, porque eles não têm, ainda, talvez, a noção do espaço. Eles acham que aqui é a Terra, mas eles achavam que o mapa-múndi fosse um outro espaço, achavam que era uma outra realidade, então, para mostrar para eles que não, trata-se do mesmo espaço, só que são formas de representação diferentes. (Professor Francisco).

Verificamos que as estratégias utilizadas pelo professor estão em íntima conexão com o conteúdo ensinado e, destacadamente, com as características próprias de alunos de quinta série. Podemos inferir, portanto, que alguns temas de ensino solicitam, por suas próprias características e natureza, práticas de ensino, metodologias e estratégias particulares para serem bem compreendidos.

No excerto que segue, podemos observar Salete descrevendo o processo de desenvolvimento de esquemas estratégicos e a criação de esquemas práticos. É importante

⁸³ Não pode haver ensino de Geografia sem esquemas e croquis, afirma Hanaire (*apud* PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2007). Trata-se, argumenta, “[...] de uma entre as boas atitudes a ser desenvolvidas no uso da lousa para o ensino da disciplina. O bom exemplo do professor desenhando constantemente no quadro convencerá os alunos de que eles mesmos devem aprender a desenhar, o que implica um esforço constante de propriedade, ordem e clareza” (p. 303).

salientar que a atividade desenvolvida pela professora nasceu da necessidade de tornar os conteúdos mais acessíveis aos alunos, nas palavras da professora: “ressignificar” conteúdos que não foram devidamente assimilados pelos alunos em uma primeira oportunidade.

Por exemplo, na sétima série, eu trabalhei “fontes alternativas de energia”. É aquela turma que, como já falei, são muito fracos. Então, trabalhei primeiro a parte textual do livro, depois trabalhei no laboratório de informática, apliquei a prova e eles não foram bem. O que eu fiz? Eu criei um quadro com as principais fontes de energia e falei: agora, nós vamos trabalhar... quais são os pontos positivos e quais são os pontos negativos de cada uma dessas fontes de energia. Entendeu? A partir do momento que fiz isso, por que estava tudo “embolado”.... o carvão é isso, a energia hidrelétrica é aquilo, isso e aquilo. *Só que a partir do momento que apresentei a eles assim: tem as fontes de energia aqui, mas cada uma tem seu ponto positivo e negativo eu fiz essa ressignificação, entendeu?* Para eles foi mais fácil e conseguiram até falar [das fontes de energia] com suas próprias palavras.

Entrevistador: Você fez um esquema no quadro?

É, eu fiz um quadro na lousa e coloquei [em uma coluna] todas as fontes de energia, cada uma delas. Depois coloquei [em outras duas colunas] os pontos positivos e os pontos negativos. Foi, então, uma outra maneira de apresentar o conteúdo, daí eles conseguiram. Eu não falei que tinham que decorar e colocar ali não. Eu falei: vamos fazer uma pesquisa e construir isso. A partir disso, acredito que eles não vão mais esquecer. Eles viram, por exemplo, que as placas de aquecimento solar são do ponto de vista ambiental, uma das energias mais limpas que se tem, mas que, do ponto de vista de investimentos é muito cara, porque é difícil as pessoas colocarem o cobre, os canos de cobre, é um retorno a longo prazo. Nem todo mundo tem esse dinheiro para investir ali naquele momento. Então, a partir do momento que fiz essa sistematização com pontos positivos e pontos negativos tive uma resposta melhor do que ficar só lá: o que o carvão faz? Entendeu? Como fiz antes da primeira prova. É dessa maneira que eu faço.

Entrevistador: você pensa em repetir essa estratégia em outras oportunidades?

Sim, tudo que vejo que dá certo, eu procuro repetir novamente. Às vezes não dá para repetir por causa da turma, porque cada turma tem um ritmo, mas, quando dá para repetir, é ótimo. (Professora Salete).

Podemos observar, sob a aparente simplicidade da atividade descrita pela professora, um momento de produção de conhecimento profissional e, conseqüentemente, de ampliação de sua profissionalidade. O fracasso, verificado pela avaliação realizada, leva a professora a buscar alternativas diferenciadas para ensinar o mesmo conteúdo. Ao seguir um esquema estratégico (criar alternativas pedagógicas diferenciadas para ensinar um determinado conteúdo, ou seja, a possibilidade de ensinar um mesmo conteúdo de diferentes maneiras), a professora coloca em ação diversos esquemas práticos combinados – realização de pesquisa sobre essas fontes de energia, construção de um quadro analítico evidenciando

seus pontos positivos e negativos, apresentação e discussão de ideias relacionadas – que, em avaliação posterior, resultaram em melhoria na aprendizagem dos alunos.

Todavia, como a própria professora ressaltou, embora sejam desejáveis, esses esquemas práticos não são suscetíveis de serem aplicados mecanicamente em diferentes turmas e a alunos de contextos diferenciados. Ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade docente pressupõe a capacidade de reorganização, adaptação e transformação constante desses esquemas práticos, considerando, como já citamos, as características dos alunos e os contextos de ensino. Sua utilização envolve discernimento e sensibilidade.

A “saída pedagógica” encontrada pela professora foi deduzida da avaliação e reflexão sobre a própria experiência e expressa, de nosso ponto de vista, a “sabedoria prática dos professores” (SHULMAN, 2005a; 2005b; SACRISTÁN, 1999), um momento de produção de conhecimento pedagógico geográfico. Salientamos, mais uma vez, o estreito vínculo entre o conhecimento do conteúdo ensinado e as estratégias adotadas pela professora: considerando que o eixo estruturador ou ponto central da atividade foi a ambiguidade que decorre da utilização de uma ou outra fonte de energia – cada uma delas possui vantagens e desvantagens que frequentemente provocam polêmicas e debates –, o conhecimento da matéria condicionou, sem dúvida, sua organização e definição.

Entretanto, tal como destaca Sacristán (1999), é preciso cautela para não reduzir o desenvolvimento de “esquemas práticos” pelos professores à mera aplicação de modelos prescritivos ou técnicos de ação ordenados aleatoriamente. Para promover, efetivamente, a ampliação da profissionalidade docente, esses esquemas práticos devem ser guiados por “esquemas estratégicos”, que, evidentemente, não são vazios de componentes intelectuais, éticos e sociais. Como esclarece Sacristán (1999, p. 80): “Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na acção.” E prossegue afirmando que

A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo esse edifício vivo e em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade. O seu conteúdo é formado pelas ideias e pelos recursos práticos, mas consiste essencialmente na capacidade formal de relacionar os diferentes níveis do edifício. (SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Observamos, deste modo, uma criação original da professora, presenciamos a criação de um conhecimento específico, tipicamente da docência, caracterizador da docência que, por nossa própria observação e pela avaliação mais pertinente da professora, produz aprendizagem duradoura, ou seja, a superação do recurso mnemônico para tratar desse conteúdo.

São muito emblemáticos, também, os procedimentos didáticos adotados pela professora Vitória para ensinar o conceito de paisagem ou, em suas palavras “[...] para que os alunos descubram o que é uma paisagem”. Ela explica:

Eu dou um giz na mão de um aluno na sala, ao primeiro na fila.... isso é uma coisa que sei que funciona, eu já aplico. Um giz, “enes” cores, as cores que tenho, divido o quadro pelo número total de filas, cinco ou seis espaços geralmente. [...] Aí, eu peço que eles desenhem uma paisagem e a deixo no quadro. A partir daí, eu começo o trabalho sobre o que é a paisagem. Porque está muito ligado na cabeça deles uma paisagem romântica; então, vem lá um solzinho, os elementos são os naturais, são os físicos, em seis desenhos, um ou dois no máximo, aparece uma casinha que representa a ocupação humana, ou às vezes um avião, mas em todos aparecem os elementos naturais. Então, eu começo a resgatar quais são esses elementos porque a paisagem é dividida em elementos naturais, culturais ou humanizados, então, eu estou resgatando como que essa paisagem foi organizada, quais foram os interesses presentes nessa organização, por que a paisagem de um lugar é diferente do outro? São apenas os elementos naturais que a fazem serem diferentes? (Professora Vitória).

Verificamos, portanto, que a professora domina, simultaneamente, o conteúdo e uma maneira interessante de ensiná-lo, já provados pelo *saber da experiência*: domínio de conteúdo e domínio de métodos pedagógicos se mesclam e configuram uma atividade didático-pedagógica em íntima relação com a matéria ensinada, neste caso, o conceito de paisagem. Observamos, ainda, que a professora conhece aqueles erros mais comuns e normalmente verificados na aprendizagem deste conteúdo e que agem, logo, contra a construção e o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Constatamos, deste modo, que a experiência profissional, quando não reduzida ao simples acúmulo de anos na profissão, permite ao professor se apropriar conscientemente de uma série de esquemas práticos e estratégicos de ação, um rico e intenso processo de pedagogização da matéria ensinada que, armazenados e retroalimentados, constituem-se em um verdadeiro tesouro profissional do professor. É dele que o docente retira, de acordo sua necessidade profissional, coisas velhas e novas. Nas palavras de Vitória: “Como eu disse para você, o que é bom eu guardo. Tanto é que você me viu com os caderninhos dos alunos... Eu

observo o que funcionou e aplico de novo, o que não funcionou eu descarto... Hipóteses, hipóteses, hipóteses...”

Conhecimentos sobre a didática específica da disciplina ou da matéria ensinada são assim indispensáveis para que o professor possa estabelecer a sequência dos conteúdos de ensino e para determinar a forma – recursos a serem empregados – de apresentar estes mesmos conteúdos. A capacidade de organizar sequências didáticas está diretamente ligada ao conhecimento da natureza (da estrutura interna) da matéria ensinada e das dificuldades dos alunos para a apropriação desse conteúdo. É preciso ressaltar que o conhecimento profissional não surge por geração espontânea. A ideia corrente de que se aprende a dar aulas, dando-as pode ser simplista demais e esconder armadilhas que podem resultar em desprofissionalização.

Um hábito profissional interessante desenvolvido e relatado por Vitória é a preservação e análise dos cadernos dos alunos no processo de planejamento e organização de atividades posteriores, notadamente, aquelas que foram mais exitosas. Como a professora afirma: “Todos os anos eu troco os cadernos, esse ano eu jogo aquele ou deixo guardado e passo a trabalhar com aquilo que funcionou, até para eu verificar, porque eu não consigo guardar [mentalmente] como eu organizei”. Ela prossegue:

Eu vejo assim, eu sou muito prática, você viu que eu tenho uma praticidade muito grande e talvez uma facilidade para lidar com algumas situações. Para mim, o que funcionou pode ser aplicado de novo, eu até discuti isso com você em outros momentos, é a história dos modelinhos... nós temos muito o costume de estar jogando fora tudo e a gente erra e peca nisso. É preciso usar o que funcionou, eu vou testar outros com certeza, mas não podemos jogar aquilo que funcionou, por isso eu guardo. [...] Então, se eu não tentar organizar e levar esse caderno organizado, que é um espelho ou um reflexo da aprendizagem, ou daquilo que eu tentei passar ou me propus a passar, ele também fica perdido. Então, eu procuro fechar da maneira mais prática no caderno, que é onde ele tem a prática número um, a prática número um que ele pode estar retornando e avaliando, para ele estar avaliando. Eu penso assim... pode ser que aí esteja incutido outras coisas, mas vamos falar nisso noutro momento. Mas é um erro muito grande essa história da gente não registrar aquilo que a gente faz. Por que eu não partilho isso com outros professores? Faltam oportunidades, faltam momentos de trocas, eu acho meio complicado isso, dentro do calendário da escola não se tem espaço para isso. (Professora Vitória).

Trata-se, de nosso ponto de vista, de uma dinâmica profissional interessante, uma prática que permite a reflexão e a possibilidade de teorização sobre o trabalho desenvolvido. A professora acumula, deste modo, uma série de experiências didáticas, as quais lhe serve de

suporte para o planejamento de atividades futuras. Ou seja, os registros permitem ao professor refletir sobre as atividades desenvolvidas e a pertinência de repeti-las ou não em oportunidades posteriores.

A professora não se guia por uma linha teórica única, sua racionalidade é guiada pelo resultado que busca alcançar, pelos resultados práticos daquelas atividades. Algumas frases parecem insinuar um pragmatismo muito acentuado que pode, conforme discussão aqui já desenvolvida, exacerbar o valor da prática em detrimento dos contributos teóricos que poderiam, em diversas circunstâncias, iluminar essas mesmas práticas.

Devemos ressaltar, mais uma vez, a inexistência de espaços organizados de maneira mais sistemática para propiciar a colaboração profissional entre os docentes em uma determinada unidade escolar. Além disso, a cultura profissional dos professores não favorece esse tipo de trabalho mais cooperativo. Não basta, portanto, criar espaços esporádicos para que isso aconteça. É necessário trabalhar para a construção de uma nova cultura profissional, na qual a postura dialógica seja internalizada e externada nas ações pedagógicas.

Por fim, observamos professores que, como fica explícito no excerto utilizado como epígrafe nesta tese, não se desincumbem da função de orientar e escolher os melhores meios para ensinar os conteúdos. Não negam, de maneira geral, a importância dos teóricos, mas mesmo os mais renomados não têm a última palavra em suas decisões pedagógicas. Como no caso exemplar de Francisco, indicam, ainda que com limitações, que o caminho para o desenvolvimento da profissionalidade docente requer, necessariamente, que os professores se assumam como atores privilegiados de sua própria prática, porque são eles que, de fato, conhecem seus alunos e o contexto de sua prática

De nosso ponto de vista, uma aceitação servil e indiscriminada de teorias e práticas elaboradas em outros contextos significa uma renúncia ao desejável papel de intelectual público a que é chamado o professor. Significaria, em uma palavra, desprofissionalização. (Outros excertos selecionados relativos a essa subcategoria podem ser analisados no item 2.6 do apêndice D).

6 CONCLUSÕES

Analizamos, ao longo deste trabalho, o processo de apropriação, produção e mobilização dos saberes/conhecimentos de base do ofício de professor de Geografia na Educação Básica. Considerando a natureza e os objetivos da Geografia no currículo escolar, propusemo-nos identificar e caracterizar aqueles saberes que, mobilizados/emergentes na/da prática pedagógica dos professores dessa disciplina, expressam especificidades desse campo e se revelam fundamentais para a afirmação de sua identidade profissional e o desenvolvimento de sua profissionalidade. Pelo exame da prática e do discurso dos professores colaboradores dessa investigação, intentamos compreender, em suma, a maneira como eles se apropriaram, produziram e foram transformando, ao longo de seu percurso formativo inicial e, sobretudo, do exercício de sua atividade profissional, os conhecimentos necessários para bem ensinar Geografia e, deste modo, possibilitar aos alunos aprendizagens significativas.

Nesta trilha de investigação, caracterizamos situações ou momentos em que a profissionalidade desses professores foi sendo configurada e desenvolvida. Ao focalizarmos a relação dos docentes com seus saberes profissionais, foi possível problematizar, de uma perspectiva privilegiada, os paradigmas de profissionalidade que historicamente têm marcado a formação do professor de Geografia no Brasil e explicitar, nesse sentido, necessidades formativas, de modo a lançar luzes sobre os processos de formação inicial/continuada e contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional. Por fim, fomentamos discussão a respeito da importância das pesquisas sobre os *saberes da docência* e suas implicações na formação e desenvolvimento da profissionalidade docente na contemporaneidade, enfatizando suas potencialidades e seus limites.

Estes foram os desafios que orientaram nossa investigação e aos quais procuramos responder ao longo do trabalho. Em suma, os resultados a que chegamos são expressos na forma descrita a seguir.

Podemos depreender da análise desenvolvida que a base de saberes – conhecimentos, compreensões, habilidades, disposições e valores – apropriados, transformados e produzidos pelos professores de Geografia participantes desta investigação no processo de formação e desenvolvimento de sua profissionalidade extrapola, largamente, o domínio específico do campo disciplinar em que são especialistas e, que, analiticamente, além do próprio conhecimento geográfico e de ciências afins, essa base é constituída de *conhecimentos pedagógicos gerais* – sobre os currículos escolares, a psicologia, a sociologia

da educação, as políticas educacionais, a filosofia e os fundamentos da educação –, *do contexto educativo e das características dos alunos* – muito particularmente de suas vivências geográficas –, além daqueles adquiridos na própria *experiência profissional*, com grande relevo para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Referem-se, como afirmam os autores que dão sustentação a este trabalho (SHULMAN, 2005a; 2005b; TARDIF, 2006; GAUTHIER, et al., 1998), a saberes “plurais”, “heterogêneos”, “personalizados”, e procedem, como mostramos, de fontes diversas. Confirmam, quanto à sua natureza, que estamos diante de saberes que, segundo diferentes denominações, são “compósitos” (ROLDÃO, 2007), “amalgamas” (TARDIF 2006), “mesclas” (SHULMAN, 2005a; 2005b), porque, quando mobilizados na prática, mantêm uma relação de organicidade uns com os outros.

Verificamos que os saberes adquiridos na prática profissional e na colaboração interpares, aqui categorizados como *sabedoria prática* (SHULMAN, 2005a; 2005b) ou *saberes da experiência* (GAUTHIER et al., 1998), são os mais destacados e valorizados por nossos colaboradores, sobretudo quando comparados aos saberes adquiridos em outras fontes, como, na formação inicial. Para eles, as diversas teorias e técnicas aprendidas no âmbito da universidade e até mesmo aquelas apropriadas em cursos e palestras que compõem a formação continuada não revelaram suficientemente os saberes necessários ao ensino. Não desvalorizam a formação inicial e continuada recebida, mas consideram que estas, de maneira geral, não dão conta ou não satisfazem as questões postas pela realidade, cotidianamente experienciada por esses profissionais. Ao privilegiar a *lógica acadêmica* das disciplinas presentes no currículo, a formação inicial obscureceu ou tornou secundária a *lógica da profissionalidade* docente em Geografia, ou seja, a experiência e a função profissional mais específica, vivenciadas pelos professores na sala de aula, foram pouco ou muito pouco discutidas e problematizadas.

Deste modo, os professores que participaram de nossa pesquisa avaliam, com bastante lucidez, que a graduação lhes proporcionou aprender, em níveis variados, por um lado, conhecimentos geográficos e, por outro, métodos, técnicas e teorias gerais de aprendizagem, mas eles não aprenderam suficientemente *como ensinar Geografia*. Destarte, a falta de organicidade entre as diversas disciplinas que compõem o currículo, notadamente entre as de conhecimentos geográficos e as de conhecimentos pedagógicos, é para eles o *calcanhar de Aquiles* da formação inicial de professores. Submetidos à lógica de formação, caracterizada neste trabalho como clássica ou somatória (conhecimentos geográficos + conhecimentos pedagógicos gerais + breve experiência no estágio supervisionado), a qual exclui ou não considera o saber que pode ser adquirido pela própria prática profissional e

socializado na comunicação interpares, os professores se queixam, notadamente, da ausência de Geografia na reflexão proporcionada pelas disciplinas de cunho pedagógico e, ao mesmo tempo, da falta de pedagogia nas disciplinas de conhecimentos específicos de Geografia.

Ante tais constatações, não deveríamos estranhar o modelo dicotômico das provas para a seleção de novos professores em concursos públicos no Estado de São Paulo e no Paraná, já citado neste trabalho. Sua apresentação em dois blocos herméticos, dos quais um contém questões de conhecimentos específicos da disciplina do candidato e o outro, questões gerais a respeito das teorias de aprendizagem e fundamentos da educação comuns aos candidatos de diferentes disciplinas, guarda *exemplar coerência* com os modelos de formação predominantes, mas revela uma *incoerência fatal e injustificada* com a realidade profissional do professor de Geografia e, vale ressaltar, de qualquer outra disciplina. Trata-se de um anacronismo.

Em nossa análise, para além do natural distanciamento entre o processo formativo de qualquer categoria profissional e as atividades mais concretas que compõem sua profissionalidade, a realidade flagrada nesta investigação indica o esgotamento de um modelo de formação e de profissionalidade, insistentemente criticado neste trabalho, que, apoiado na racionalidade técnica, simplifica e reduz as demandas para o exercício profissional dos professores. Ademais, oculta a especificidade e a complexidade de seu ofício e lhes dificulta apropriarem-se coletivamente daqueles saberes que, reconhecidos como seu patrimônio profissional, podem servir aos justos anseios de profissionalização desta categoria.

Deste modo, ao ingressarem na profissão, os professores se viram diante de um “território surpreendentemente desconhecido”, que se sentiam desafiados a explorar, mas relativamente despreparados para fazê-lo. O *choque com a realidade*, amenizado, no caso das professoras Rita e Salete, pela experiência anterior no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, é uma categoria que exprime muito bem esse sentimento que, como relatam os autores que dão sustentação a este trabalho, frequentemente, é causa de desistência e abandono da profissão. Não obstante, nossos entrevistados decidiram continuar, e as diversas categorias elencadas para descrever e analisar esse processo revelam aspectos relevantes da maneira pela qual, ao se defrontarem com as questões próprias da prática profissional, mas insatisfatoriamente trabalhadas na formação inicial, colocaram em movimento sua profissionalidade. Tais questões sintetizam, assim, momentos privilegiados do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade docente em Geografia.

Constatamos, por meio das categorias elencadas para interpretar e analisar esse processo, que, no intento de ampliar sua profissionalidade, os professores investiram e

investem esforços, sobretudo, na *gestão dos conteúdos de ensino* e na *gestão da classe*, duas grandes áreas ou dimensões da competência profissional do professor, as quais, conjuntamente, constituem o núcleo da vida em sala de aula. Representam tarefas que, como vimos, correspondem a duas funções pedagógicas fundamentais e inter-relacionadas exercidas pelo professor e que estão no cerne de sua atividade profissional: vale repetir, a de instruir e a de educar.

A *gestão da classe*, que muito inquieta e angustia os professores que participaram desta pesquisa, está relacionada à constante preocupação em manter a disciplina dos alunos na sala de aula e estabelecer contratos pedagógicos que, sem serem autoritários, proporcionem ao grupo o ambiente considerado mais adequado ao ensino e à aprendizagem, em suma, à capacidade de estabelecer uma boa relação com os alunos. Envolve, portanto, questões de natureza organizacional e interacional. Vimos que os investimentos afetivos e o sentido de comprometimento com os alunos e a comunidade escolar são alavancas para o desenvolvimento profissional dos professores, mas, em um momento em que a sociedade impõe ao professorado novas atribuições e tarefas – vale destacar, neste sentido, a habilidade de enfrentar situações de conflito e violência no ambiente escolar que, segundo diversas pesquisas e os próprios relatos dos meios de comunicação, estão se intensificando –, se não forem objeto de reflexões coletivas da categoria, podem facilmente converter-se em fator de risco para a saúde física e psicológica dos professores.

A *gestão dos conteúdos*, que nos propusemos analisar mais detalhadamente neste trabalho, refere-se à tarefa de ensinar com desenvoltura e, de certo modo, fazer valorizar os conteúdos geográficos que ensinam. Em outras palavras, à capacidade de transformar, crítica e criativamente, os diversos temas selecionados pelo currículo para serem ensinados aos alunos de maneira significativa.

Verificamos, neste sentido, que o olhar global dos professores de Geografia sobre seu trabalho e sua profissão carrega as marcas de seu campo disciplinar. Envolvidos na tarefa mais ampla de educar e contribuir para a formação de cidadãos, eles o fazem ou tentam fazê-lo, em grande medida, “do lado de dentro” da disciplina que lecionam. Estas constatações nos possibilitam afirmar que os saberes mobilizados/produzidos pelos professores colaboradores desta investigação em sua prática profissional são tingidos pelas cores e tons do campo disciplinar com o qual trabalham, a Geografia. Eles percebem que a afirmação do discurso geográfico, com seus temas, conceitos e procedimentos no currículo escolar, é um fator importante para o fortalecimento não apenas da identidade da disciplina, como de sua própria profissionalidade. Eles se definem como professores em seu sentido mais genérico, porém se

reconhecem e são reconhecidos como professores de Geografia. Pela organização e implementação de práticas e atividades de educação geográfica, eles se apropriam de e mobilizam, em diversos níveis de profundidade conceitos, temas, procedimentos e valores que estão em constante evolução e tocam outros campos do currículo escolar, mas sempre expressando especificidades desse campo disciplinar. O professor incorpora, nesse movimento, uma determinada *tradição geográfica escolar* que, alimentada pelo desenvolvimento histórico da ciência de referência e pelo próprio saber produzido e acumulado pela experiência profissional, é avaliada, criticada e recriada continuamente. Não se trata, evidentemente, de um processo natural e unívoco. Pode comportar avanços e retrocessos.

Ficou evidenciado que cabe ao professor de Geografia, por força mesmo da natureza e função social da instituição escolar, pensar continuamente nas possibilidades pedagógicas de sua disciplina no currículo escolar. Mais do que isto e desejavelmente, cabe-lhe pensar de maneira crítica sobre a real contribuição que sua disciplina, seus temas e conteúdos selecionados para comporem os currículos e os programas escolares oferecem para a formação geral dos educandos. No honesto desempenho de seu ofício, os professores se deparam, inevitavelmente, com as diferenças existentes entre uma *exposição teórica*, típica do ambiente universitário e acadêmico, e uma *exposição didático-pedagógica*, típica do ambiente escolar da educação básica. Na primeira, seu autor leva em conta o estado do conhecimento, ou seja, sua preocupação primeira diz respeito ao progresso e à evolução de determinado campo da ciência. Na segunda, seu autor deve levar em consideração, também, como afirma Forquin (1992, p. 33) “[...] o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social”, Não se trata, arremata o autor, citando Verret, “[...] apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer com que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operativos ou de *habitus*” (p. 33). O que em uma *exposição teórica* (acadêmica) poderia ser considerado como redundância (repetições, analogias, exemplificações, enfim, recursos perifrásticos, abundantemente observados nas práticas dos professores no universo escolar), em uma *exposição didático-pedagógica* é uma necessidade, uma característica *sui generis* da cultura escolar. Enquanto o pesquisador é guiado precipuamente pelo estado da arte de seu campo de conhecimento, seus problemas e desafios, o professor lida com o imperativo de, levando em consideração o estado dos aprendizes e seu contexto, ou seja, o tempo e o espaço em que eles realizam sua tarefa, ser capaz de ensiná-los. É esse “imenso trabalho” – porque complexo e

exigente –, usando uma expressão de Forquin (1992, p. 32), que caracteriza a *práxis* e a profissionalidade docente. O professor não ensina apenas informações geográficas aos alunos, e sim, essencialmente, uma maneira específica de olhar para o mundo (o olhar geográfico), de compreendê-lo, de “poder agir”, visando, numa perspectiva crítica desejável, a uma possível transformação. A Geografia, neste caso, está a serviço da cultura escolar.

Conforme constatamos pela análise dos dados levantados nesta investigação, o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem, com o intuito de tornar acessíveis, atraentes e úteis aos alunos os conhecimentos geográficos que desejam ensinar, não ocorre à margem da natureza dos temas e conteúdos selecionados pelo currículo. Desse modo, a categoria de conhecimento docente apresentada por Shulman (2005a; 2005b), o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, que neste trabalho achamos conveniente denominar de *Conhecimento Pedagógico Geográfico*, foi muito importante para atingirmos os objetivos propostos por esta pesquisa. Trata-se de uma ferramenta teórica que nos permite ver e compreender de um ângulo privilegiado, conforme já mostramos por meio da figura 4 (p. 178), a especificidade do ofício docente. No ato docente (neste caso, em Geografia), o *conhecimento geográfico*, os *conhecimentos pedagógicos gerais* e os *conhecimentos do contexto da ação educativa* se mesclam e dão origem ao *conhecimento pedagógico geográfico*. Ele é, sem dúvida, um *sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos* que uma docência de qualidade exige e, revela, concomitantemente, o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Deste modo, as subcategorias elencadas para explicitar e caracterizar essa categoria de conhecimento profissional – *a visão panorâmica e integrada do conhecimento geográfico a ser ensinado; centralidade da análise espacial e promoção do raciocínio geográfico do aluno; relação entre as sociedades humanas e a natureza; conhecimento e valorização da vivência geográfica dos alunos: o trabalho pedagógico em diferentes escalas geográficas de análise; uma sala de aula expandida: o espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia; construção e organização de repertório geográfico pedagógico: mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação* –, ainda que não esgotem toda a riqueza de possibilidades de uma educação geográfica de qualidade, são sinais evidentes da elaboração e do desenvolvimento do conhecimento pedagógico geográfico obtido por esses professores e, em decorrência, como mostrado, da ampliação de sua profissionalidade.

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico geográfico se faz, como vimos, por meio de um processo complexo, que consiste na *qualificação* do conhecimento geográfico e de ciências afins que o professor possui. É esse domínio

qualificado do conhecimento geográfico – um conhecimento preparado para o ensino – que poderíamos definir como **o conhecimento profissional de excelência do professor**. A tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos.

Trata-se de um saber que é configurado e reconfigurado na experiência profissional, porquanto sua elaboração leva em conta, necessariamente, as características daqueles que estão aprendendo, bem como as condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam. Como vimos ao longo deste trabalho, esse conhecimento profissional 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, acessíveis e úteis aos alunos. Ele se consubstancia quando o professor encontra a *justa forma* – porque nela conteúdo e pedagogia estão em íntima conexão – para apresentar o conteúdo a um determinado grupo de alunos. É um tipo de conhecimento que está diretamente relacionado ao fortalecimento da identidade profissional dos professores, em especial daqueles que atuam em área específica do currículo escolar; proporciona ao professor maior dinamismo e confiança no encaminhamento das atividades em sala de aula e, ainda que por suas próprias características esteja sujeito a constantes adequações, constitui parte importante de seu tesouro profissional. Sua produção e desenvolvimento é, seguramente, um dos signos da boa docência em Geografia.

O reconhecimento desta categoria de conhecimento docente implica, por um lado, em reconhecer a complexidade do ato de ensinar, aumentando as demandas para o exercício profissional do professor, e, por outro, tornar mais complexa a própria função dos formadores de professores. Ou seja, tem consequências diretas sobre a prática e a formação de professores. Como vimos, o ensino de métodos sem conexão com seu conteúdo, ou seja, sem o exame conceitual da natureza da matéria de ensino de um lado, e, de outro, o ensino de conteúdos específicos sem a reflexão sobre as formas mais apropriadas de representação para os distintos tipos de alunos, é causa frequente da dificuldade que tem o professor em serviço para propiciar uma aprendizagem significativa para os alunos. Sua complexidade, evidentemente, dificulta sua produção na formação inicial, mas defendemos ser possível proporcionar aos futuros professores as “disposições favoráveis” à sua produção e desenvolvimento. Destarte, a formação inicial, como apontam alguns dos pesquisadores que

iluminam esta investigação, deveria estar mais centrada nesse tipo de saber, que, como vimos, contribui significativamente para a ampliação do domínio da profissão pelos professores.

Muito embora essa questão não tenha sido objeto direto de preocupação deste estudo, ao trazer para debate os dois modelos de formação do CPC, apresentados na seção dois, a saber, o modelo *transformativo* e o modelo *integrativo*, entendemos que este último responde melhor aos dados obtidos e às análises por nós desenvolvidas. É o ato docente que, no momento da prática, compõe, mescla e organiza – em uma palavra, mobiliza – os diferentes conhecimentos que possibilitam seu aparecimento.

Com base nesses resultados, entendemos que a definitiva superação dos modelos de formação docente e de profissionalidade a eles subjacentes, aqui já criticados e caracterizados como “aplicacionistas”, nos quais a função de execução prevalece em detrimento das de planejamento e concepção, está vinculada a estratégias formativas que proporcionam ao professor em serviço e, de modo especial, ao futuro professor refletir mais intensamente a respeito da natureza e função específica de seu ofício (a *condição de professor*) e experienciar qualitativamente as práticas profissionais que o caracterizam. É neste contexto que, em nosso juízo, os professores de Geografia ou de qualquer outra área poderão encontrar solo mais fecundo para compreender, apropriar-se e produzir, mais consciente e coletivamente, aqueles conhecimentos profissionais (que sabemos tratar-se de uma construção histórico-social em permanente evolução) que os distinguem de outros atores sociais e de outros agentes profissionais. Essa empreitada converge, evidentemente, para o reconhecimento social do *conhecimento profissional específico dos professores*, que, como sublinha Roldão (2007), constitui-se “no elo mais fraco da profissão”. Importa, assim, explicitá-lo e nele investir como alavanca capaz de promover a profissionalidade docente.

Verificamos, não obstante, que boa parte dos saberes e práticas analisadas neste trabalho é de natureza pessoal e da ordem de um saber/fazer que ultrapassa as ações conscientemente planejadas e mobilizadas pelos professores em sala de aula para alcançar seus objetivos pedagógicos. Tratam-se, sem dúvida, como ressaltam alguns autores, de saberes personalizados, com alto grau de complexidade (que, frequentemente, levam alguns a caracterizarem o ensino como arte) e de difícil transmissão a outrem. Algumas expressões utilizadas pelos professores para descrever o caráter situacional de seu ofício, como a necessidade de usar de “artifícios”, de ter “jeitinho” ou “traquejo” nos encaminhamentos das atividades, de “guardar cartas na manga” ou “inventar moda”, parecem confirmar tal concepção. Semelhantemente ao “jogo de cintura”, citado na introdução desta investigação, a arte e a criatividade que a compõem são, sem dúvida, bem-vindas à atividade docente,

mormente quando considerados aqueles modelos tecnocráticos de profissionalidade aqui já criticados; mas, se levada ao extremo, essa concepção poderia desembocar em “praticismo”, em improvisação e destituir o ofício docente de seus fundamentos teóricos e críticos. Há, sem dúvida, componentes artísticos no trabalho do professor, mas é preciso uni-los à técnica e informá-los com ciência (ROLDÃO, 2007).

Neste contexto, são pertinentes os questionamentos de Tardif (2006, p. 299): “Como passar, então, dos saberes práticos, por definição sempre situados, contextualizados, fortemente ligados à personalidade dos atores e à particularidade das situações de trabalho, aos saberes formalizados que podemos incorporar nos programas de formação universitários?” Este autor, como outros defensores ou críticos dessa abordagem investigativa, coloca o problema da generalização do *saber dos professores* e questiona, pertinentemente, a real possibilidade de se realizar a passagem da experiência individual, descrita em inúmeras pesquisas, a um saber coletivo, passível de ser formalizado e incluído nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Este é, queremos ratificá-lo, um dos grandes desafios enfrentados pelas pesquisas que, como esta, buscam analisar a maneira com são produzidos os saberes profissionais pelos professores no âmbito de seu trabalho. Entendemos que a análise da “sabedoria prática dos docentes” (SHULMAN, 2005b) ou dos “saberes da experiência”, como o denominam Gauthier *et al.* (1998) é uma contribuição importante para o processo de “libertação profissional” dos professores, porquanto contribui para desmistificar esses saberes e torná-los disponíveis para eles próprios. Acessando essas pesquisas, os professores podem refletir sobre seus saberes profissionais e têm a oportunidade de conhecer os processos relativos à apropriação e mobilização desses saberes em sua prática (BORGES, 2004). Embora tenhamos destacado seu caráter pessoal, trata-se de um saber elaborado na tentativa de “resolver” demandas coletivas dos professores de Geografia, por isso podem e devem ser socializados. Defendemos, como já assinalamos na seção um, que a tarefa do pesquisador é exatamente esta: contribuir para tornar público ou socializar esse tipo de saber, que carrega, seguramente, componentes tácitos, mas pode, quando valorizados e incorporados à cultura profissional, tornar mais ampla a profissionalidade docente.

Entre as estratégias relativas à formação inicial, ficou evidenciada a necessidade de conceber e implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão mais orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, ofereça-lhes meios adequados para o desenvolvimento de *disposições* que os levem a conceber e desenvolver uma *docência*

sensível aos diversos contextos da prática profissional do professor. Em sintonia com autores de outros contextos (GAUTHIER, 2006; GARCIA, 1999; FORMOSINHO, 2009), nossa análise confirma a necessidade de superar a lógica curricular clássica de formação disciplinar ou acadêmica de caráter meramente aditivo, em favor de uma *lógica de desenvolvimento de saberes profissionais*. Isso significa trazer para discussão, na formação inicial, problemas e desafios percebidos e vividos pelo professores no terreno da prática profissional. Ou seja, as questões profissionais e pedagógicas que afetam os professores de uma forma geral e aquelas mais específicas e definidoras da profissionalidade do professor de Geografia, que poderíamos caracterizar como pedagógico-geográficas constituir-se-iam em importantes eixos estruturadores e promotores de uma práxis profissional mais coerente com os problemas práticos profissionais enfrentados.

Além disso, é preciso promover uma gradativa aproximação entre os cursos de formação de professores e as unidades escolares – mais particularmente com aquelas em que os estágios supervisionados são realizados – e, conseqüentemente, entre as reflexões sistematizadas no âmbito da universidade e as reflexões individuais e coletivas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica. Isso está imbricado, desejavelmente, com o florescimento de uma cultura colaborativa e de diálogo mais simétrico entre essas duas instituições educacionais, representadas, de um lado, pelos pesquisadores e formadores de professores e, do outro, pelos professores que atuam nestas escolas. Neste sentido, do aumento quantitativo das horas de estágio nas escolas, já previsto nas leis que regulamentam os cursos de licenciaturas e está sendo implementado pelas faculdades e universidades de nosso país, deve haver um incremento qualitativo dos estágios. Falamos em mudança qualitativa porque, sob esta perspectiva, os estágios deixam de ser espaços de simples *aplicação* de saberes e competências aprendidas anteriormente para tornarem-se momentos privilegiados de mobilização e produção de novos saberes, da assimilação consciente de uma cultura profissional. Neste possível contexto, os professores, selecionados para receberem os alunos do estágio em docência são reconhecidos e valorizados como formadores dos futuros professores, por isso devem ser distinguidos como tal pelos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ou seja, em nível institucional.

Portanto, a contínua busca de conhecimentos para o exercício da docência e a necessidade de constante qualificação profissional, que unem consensualmente pesquisadores e legisladores educacionais em nosso tempo, devem estar *orientadas*, na perspectiva vislumbrada por esta pesquisa, para desenvolver nos professores em serviço e nos futuros professores uma atitude investigativa em face de seu trabalho e de sua tarefa específica. Não

se trata mais de frequentar cursos e palestras para apenas assimilar as teorias e os conhecimentos de ponta da ciência geográfica, nem de apreender os novos métodos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação. O que é fundamental, num contexto de relativa autonomia, é o professor realizar um trabalho reflexivo sobre sua própria atuação profissional de modo a formalizar esses saberes.

Nessa trilha e em sintonia com a tradição intelectual em que está alicerçada esta pesquisa, é preciso investir na pessoa do professor e trabalhar no sentido de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, proporcionando-lhe possibilidades de se apropriar coletivamente dos saberes de que é portador. Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que eles são, fazem e sabem, constitui as bases para a elaboração de programas de formação. Assim, o endereço onde se devem buscar as soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da instituição escolar e, particularmente, no ensino de Geografia não é somente o mundo da academia e as obras de ponta dos pesquisadores da ciência de referência, mas, também e conjuntamente, no fértil diálogo no interior de uma comunidade profissional. Isso não significa a rejeição de análises teóricas em função de um praticismo exacerbado. A ampliação da profissionalidade do professor está implicada em maior consciência da possibilidade de a prática gerar novos saberes sem negar a importância do conhecimento formal na produção desses mesmos saberes.

Acreditamos, enfim, que este trabalho, em conjunto com outras pesquisas semelhantes, pode constituir um “repertório de casos⁸⁴” que, discutidos e criticados, passe a desempenhar uma função importante no processo de mudanças do currículo atualmente em curso, no qual as questões que desafiam a profissionalidade docente – a lógica profissional da docência – assumem importância maior em relação a formatos curriculares anteriores, que enfatizam excessivamente a lógica acadêmica. As análises baseadas “nesses casos” não podem, seguramente, ser generalizadas de maneira indiscriminada, porém deixam ver, como afirma Shulman, “imagens possíveis” de uma docência de qualidade. Elas enriquecem o processo formativo, fornecem pistas de desenvolvimento profissional e construção da profissionalidade, podendo, talvez, amenizar angústias e desconfortos futuros. De nosso ponto

⁸⁴ As análises de casos na formação de professores, explicam Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 161), “[...] abandonam a ideia tradicional da simplificação da actividade do professor, exigindo-lhe, para compreender, capacidades de análise e resposta a acções complexas. O professor é, ainda, motivado para a compreensão das diferenças (dos alunos, do contexto), implicando-se e comprometendo-se com a sua acção educativa, tornando-se responsável e activo”.

de vista, acreditamos que conhecer em profundidade esse processo, ou seja, de que forma os saberes profissionais são apropriados, mobilizados e produzidos na prática pedagógica do professor de Geografia, contribui de maneira significativa para a formulação de propostas de formação que considerem esses saberes e a sua constituição como ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes. Não obstante, a teorização produzida não servirá de *receita* a possíveis processos pedagógicos. Na verdade, ela apresenta mapas, desenhos ou representações de possíveis itinerários que devem ser apropriados pelos professores, considerando, de maneira crítica e criativa, o contexto onde cada um deles atua. Desse modo, embora não seja prescritiva, ressaltamos a importância da teoria para informar essas práticas.

Conquanto o foco principal dessa investigação tenha sido as práticas de sala de aula, sobretudo a análise dos saberes pedagógicos geográficos mobilizados no cotidiano escolar, é preciso considerar o contexto social em que essas práticas estão aninhadas. A prática docente dos professores de Geografia, ou de qualquer outra disciplina, está condicionada a circunstâncias sócio-históricas que, de fato, modelam a prática mais imediata do professor na sala de aula; mas é preciso acrescentar, por outro lado, que restringir sua ação a determinações externas, instaladas no plano macroestrutural, seria um fator de desprofissionalização. Em suma, como afirma Sacristán (1995, p. 74): “O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos”. Notamos que, se, por um lado, tal consciência é “libertadora” – porque atribui ao professor um papel destacado no processo educativo –, por outro, ela estabelece certos limites ao “poder da prática” dos professores em sala de aula. Ao mesmo tempo que potencializa, também coloca limites às possibilidades transformadoras da ação do professor. Investir na profissionalidade do professor significa ampliar suas possibilidades de ação e dar-lhe maior autonomia sem supervalorizar o poder da prática mais imediata do professor em sala de aula. Os professores desempenham um papel fundamental no “jogo educativo”, contudo não é apenas deles a responsabilidade pelas vitórias nem pelos fracassos nesse campo. Responsabilizá-los, por exemplo, por todas as mazelas da educação é uma maneira sutil e ideológica de desviar o foco daquilo que, de fato, condiciona o trabalho do professor em sala de aula. A ideia das práticas profissionais do professor como “práticas aninhadas” (SACRISTÁN, 1995) é, neste sentido, significativa para compreendermos as possibilidades e os limites da prática profissional mais imediata dos professores.

A dinâmica de *valorização intelectual* que aqui se vislumbra não pode ser um projeto individual. Seguramente, ela depende de condições estruturais ainda não totalmente existentes; pressupõe que é preciso reconhecer o papel destacado que os professores desempenham no processo educativo, sem acreditar, entretanto, que tudo depende deles. Conceber *o ofício docente como trabalho intelectual* significa reconhecer as possibilidades que os professores possuem de resolver os complexos problemas pedagógicos por eles enfrentados cotidianamente na sala de aula e tornar significativos os conteúdos que ensinam sem, contudo, negligenciar a necessária compreensão crítica do contexto social no qual desenvolvem sua ação educativa. Para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, é necessário articular, conscientemente, diferentes níveis de ação: a mais imediata (mas não menos complexa) que se desenvolve no interior da sala de aula, a da esfera política das lutas profissionais coletivas em sua devida conexão com interesses das comunidades onde atuam, até as questões maiores em que essas comunidades estão envolvidas. Como investigadores educacionais, assumimos, também nós, como sugere Goodson (1999), o papel de “intelectuais públicos”. Nesta condição, professores e investigadores podem unir-se politicamente em um coro de vozes que, conquanto eventualmente possa conter dissonâncias, levanta-se para defender o valor e a importância do ofício do professor na sociedade. Não se trata de defender, corporativamente, os interesses de uma categoria profissional, e sim de assegurar a todos, democraticamente, direitos sociais já consagrados como bens públicos. A “voz dos professores” e a “voz dos investigadores” firmam-se mutuamente pela luta incessante por uma educação de qualidade. O presente trabalho quis ser um esforço nessa direção.

REFERÊNCIAS

- ALLAIN, L. R. *Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional*. São Paulo: Annablume, 2005.
- ALMEIDA, M. I. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 55-69.
- APPLE, M. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, ano 19, n. 47, p. 7-19, 1998.
- ARAÚJO, M. C. Possibilidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores de matemática. In: ANPED, 28. 2005. *Anais eletrônicos...* Caxambu, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunios/28/textos/gt08/gt0835int.rtf>>. Acesso em: 22 ago. 2008.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E. T. (Org.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007. p. 209-237.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-60.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Setenta, 2007.
- BARRETO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, A. (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 55-64.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido e didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-39, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art6.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2006.

- BORGES, M. C. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP: JM, 2004.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Os saberes dos docentes e sua formação: apresentação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 22, n. 74, p. 11-26, 2001.
- BRABANT, J. M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 15-23.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Geografia*, Brasília, DF: MEC, 1998.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001a.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas reflexões*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2001b. p. 57-63.
- CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 255-259.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica e as teorias de aprendizagens*. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CANDAU, V. M. Formação de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a. p. 51-68.
- CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b. p. 30-50.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CARVALHO, M. I. *Fim de século: a escola e a Geografia*. 2. ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2004.
- CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005a.
- CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educação geográfica e as teorias de aprendizagens*. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 25, n. 66, p. 129-272, 2005b.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. S. A prática docente em Geografia: contextos e sujeitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUC-PR, 2004.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006a.

- CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006b. p. 27-49.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CLAVAL, P. A paisagem dos geógrafos. In: CORRÊA, R. L.; ROSENTHL, Z. (Orgs.). *Paisagens, textos e identidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004. p. 13-74.
- CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 237-254.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, M. V. Um olhar sobre a problemática do trabalho docente. In: COSTA, M. V. (Org.). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-123.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- DEBESSE-ARVISET, M. L. *A educação geográfica na escola*. Coimbra: Almedina, 1978.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A fragilização da escola pública, a glorificação dos saberes docentes e a minimização do conhecimento educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre, *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: PUC, 2008. p. 425-444.
- DINIS, M. S. *Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira*. São Paulo: 1999, Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- DINIS, M. S. Ouvindo narrativas, criando saberes: um novo processo de formação. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 287-293.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-26.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESCOLAR, M. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo: Hucitec, 1996.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIorentini, D; SOUZA JR., J. A.; ALVES DE MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E .M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 307-335.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo: USP, Pró-Reitoria de Graduação, n. 8, 2009.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCHER, M. Lecionar a Geografia apesar de tudo. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP: Papirus, 1989. p. 13-29.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In:_____. (Org.). *A causa dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 17-90.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, C. M. Cómo conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Org.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. v. 1. Santiago de Compostela: Tórculo, 1993. p. 151-185.

- GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docente en Quebec. *Revista de Educación*, n. 340, p. 165-185, 2006.
- GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1999.
- GIL VILLA, F. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Campinas, SP: Papirus, SP, 1998.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOETTEMS, A. A. Problemas ambientais urbanos: desafios e possibilidades para a escola pública. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 231-254, 1990.
- GOODSON, I. The education researcher as a public intellectual. *British Research Journal*. London, v. 25, n. 3, p. 277-297, 1999.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores* 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.
- GORZ, A. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art5.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2007.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad – cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1994.
- HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. *Boletim Goiano de Geografia*. v. 24, n. 1-2, p. 31-41, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 33-61.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. *et al.* (Orgs.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 153-169.

JACKSON, Ph. W. *La vida en las aulas*. 6. ed. Madrid: Morata/Paideia, 2001.

JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, ano 25, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

KAERCHER, N. A. *A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica*. São Paulo: USP/FFLCH, 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 20 jan. 2006.

KAISER, B. O geógrafo e a pesquisa de campo. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo n. 84, p. 93-104, 2006.

KATUTA, A. M. O ensino da Geografia e as figurações espaciais. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. v. 4. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 113-130.

LACOSTE, Y. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, n. 84, p. 77-92, 2006.

LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LAPO F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LARANJEIRA *et al.* Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação institucional*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 17-50.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudanças de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, Cedes, ano 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

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, 2002.

LOPES, C. S. *A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno*. Maringá, 2001. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2001.

LOPES, C. S. A violência nas escolas de Maringá – PR. *Acta Sci. Human Soc. Sci.*, Maringá, Pr., v. 30, n. 1, p. 35-44, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MONBEIG, P. *Novos estudos de Geografia humana brasileira*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1957.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre práticas e saberes. *Educação e Sociedade* Campinas, Cedes, n. 74, ano 22, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 2002, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002a.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 129-147.

MONTEIRO, A. M. C. Entre saberes e práticas: a relação de professores com os saberes que ensinam. In: ANPED, REUNIÃO ANUAL. 26., 2003, Poços de Caldas. 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2003.

MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

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

MORAES, A. C. R. Historicidade, consciência e construção do espaço: notas para um debate. In: BARRIOS, S. *et al. A construção do espaço*. São Paulo: Nobel, 1986. p. 33-50.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 118-124.

MORAES, A. C. R. Capitalismo, Geografia e meio ambiente. *Tese de Livre Docência*, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2000.

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. *A valorização do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1984.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995a. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995b. p. 11-30.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores* 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVA, J. T. A pedagogia e a realidade ausentes no ensino de Geografia: reflexões acima do ceticismo e da mistificação. *Orientação*, São Paulo, n. 7, p. 11-14, 1986.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. A. (Org.). *Geografia na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 34-49.

OLIVEIRA, L. Novos desafios na formação do professor de Geografia. *Geografares*, Vitória, n. 4, p. 61-64, 2003.

OLMEDILLA, J. M. M.; GARCIA C. M. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado: Presentación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 15-17, 2006.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A. *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Concurso para professores – Geografia, UFPR, 2007. Disponível em: <www.nc.ufpr/concursos_externos/seed2007/provas/09.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2007.

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: RUFINO, S. M. V. C. (Org.). *Ensino de Geografia, Cadernos Cedes*, Campinas, SP, n. 39, p. 47-56, 1996.

PEREIRA, M. G. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). *Educación geográfica e as teorias de aprendizagens. Cadernos Cedes*, Campinas SP, v. 25, n. 66, p. 137-163, 2005.

PERES, A. F. *Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa*. Londrina, 2007, 229 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRONE, P. O ensino de Geografia nos últimos 50 anos. *Orientação*, São Paulo, n. 10, p. 13-17, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINHEIRO, A. C. Produção acadêmica sobre a formação do professor de Geografia no Brasil 1974/2003. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA. 7., 2005, Dourados, MS. *Anais eletrônicos...* Dourados, MS: UFMS, 2005a.

PINHEIRO, A. C. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Goiânia: Vieira, 2005b.

PONTUSCHKA, N. N. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. *Cadernos Cedes: Ensino de Geografia*. Campinas, SP, n. 39, p. 57-63, 1996.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 145-154, 2000.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, I. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001a. p. 101-124.

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

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 249-288.

PONTUSCHKA; N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Geografia. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 519-534.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Revista brasileira de educação física e esporte*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 12 n. 34, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación*. Costa Rica, v. 5 n. 2, p. 1-18, 2005. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SANTOS, M. *A natureza do espaço; técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV, N. A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 89-102.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In: JACKSON, Ph. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/Paidéia, 2001, prólogo, p. 11-26.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Concurso para professor de educação básica II – Geografia, VUNESP, 2007. Disponível em: <www.vunesp.com.br/concursos/seed601/profeducbasicII_geografia_obj.pdf>. 2007. Acesso em: 27 ago. 2007.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*. Ano 11, n. 21 e 22, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SEABRA, M. F. G. Estudos sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1 e 2 graus. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 58, p. 121-133, 1981.

SERPA, A. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo n. 84, p. 7-24, 2006.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-322.

SILVA, J. L. B. Formação de professores de Geografia e suas abordagens didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7. Dourados, MS. *Anais eletrônicos...* Dourados, MS: UFMS, 2005.

SILVA, M. P.; CARVALHO, W. L. P. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. *Ciência & Educação*. Bauru, SP, v. 11, n. 1, 73-82, 2005.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 92-103.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, Madri, n. 277, p. 43-53, 1985.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV, N. A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2002. p. 103-114.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre a Geografia tradicional e Geografia crítica). *Terra Livre*. São Paulo: AGB, n. 2, p. 59-90, 1987.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 30-38.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 219-248.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VILAR, E. T. F. S. Re-significando o saber-fazer/dizer da prática pedagógica de professoras ao ensina Geografia às crianças do 2º. ciclo. Niterói, RJ, 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2003.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E; M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. 3. reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tópico guia da primeira entrevista:

1 O percurso de formação e suas fontes

- Identificação e situação profissional do professor;
- Tempo de exercício na profissão;
- História de vida: por que ser professor? Por que ser professor de Geografia?
- As lembranças de aluno e seus reflexos na profissão.

1.1 A Graduação

- A instituição de formação;
- Avaliação da formação recebida na graduação;
- A importância da formação inicial e seus reflexos na profissão;
- A relação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação inicial;
- A relação teoria x prática na formação inicial;
- A concepção de profissionalidade assimilada na graduação.

1.2 A experiência profissional

- A entrada na profissão;
- As dificuldades e os problemas enfrentados e as maneiras encontradas para superação;
- A construção do saber profissional;
- Os saberes, a profissão e os processos de desenvolvimento profissional;
- A relação do professor com o currículo escolar;
- O envolvimento afetivo e moral/ético com a profissão;
- Concepções de profissão e de profissionalidade;
- Projetos de desenvolvimento profissional.

1.3 A formação continuada

- A importância da formação continuada para a prática pedagógica;
- Os cursos complementares realizados e os motivos dessa busca;
- A formação coletiva no interior das unidades de ensino.

APÊNDICE C – Tópico guia da segunda entrevista

1 O processo de aprender a ensinar Geografia: a construção do conhecimento profissional mais específico. (Trabalhados à luz das situações de ensino-aprendizagem, observadas e analisadas nas observações das aulas)

- O papel da Geografia no currículo escolar;
- A importância do conhecimento geográfico na compreensão/organização da vida social;
- Os impactos do conhecimento geográfico na vida do aluno;
- O que é específico no ensino de Geografia? As especificidades do ser professor de Geografia;
- A relação ou interdependência com as demais áreas do currículo escolar;
- A relação entre a Geografia escolar e a ciência de referência: aproximações e distanciamentos;
- O significado de educação geográfica;
- As maneiras de desenvolvimento do currículo: sua maneira de desenvolver a aula e os conteúdos de ensino;
- As maneiras de desenvolvimento dos conteúdos na aula: a transformação do conhecimento geográfico em conhecimento a ser ensinado;
- As formas de “conquista” do interesse dos alunos;
- Os saberes de base do exercício profissional do professor de Geografia.

2 As necessidades formativas explícitas e implícitas nas práticas pedagógicas do professor de Geografia.

- Os obstáculos enfrentados na atividade profissional como professor de Geografia;
- Os principais obstáculos no trabalho com a Geografia escolar;
- As lacunas existentes na formação inicial e continuada do professor de Geografia;
- Projetos de formação e desenvolvimento da profissionalidade.

APÊNDICE D – OUTROS TRECHOS SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS

1 TERRITÓRIOS PRIVILEGIADOS DA APROPRIAÇÃO E DA PRODUÇÃO DE SABERES

1.1 As experiências discentes

Me marcaram as professoras que tinham preocupação não só com o conteúdo, mas que tinham uma preocupação também de trazer alguma coisa a mais da vivência dela, um exemplo da família por exemplo. Eu percebia que ela estava querendo, não naquele momento, mas hoje eu percebo, que ela queria incentivar a gente para despertar para as questões dos valores, eu lembro que isso me marcava bastante. (Professora Salete).

[...] eu fui filha de bancário, de gerente de banco, de dois em dois anos meu pai era transferido, banco particular, então eu tinha muito forte essa questão da escola, porque de dois em dois anos eu tinha que me adaptar muito rapidamente a essas situações, de amizade, de disciplina, entendeu? Eu sempre convivi com isso, então percebo assim, que em algumas situações em que talvez eu consiga me sair bem, foi por aquilo que eu vivi, pela experiência que eu adquiri ao longo do tempo e desde muito cedo, entendeu? Eu tenho lembranças da época de escola, participação, eu me metia em tudo: na época do desfile de 7 de Setembro, na apresentação de trabalhos, na baliza de fanfarra, nos jogos, eu sempre estive envolvida em todos os tipos de projetos, nos grêmios, eu sempre me envolvi muito. Talvez isso esteja relacionado ao fato de eu chegar na escola e uma maneira de me fixar, de ter amizades, então, cada grupo, eu me metia em todos os grupos até para facilitar minha convivência a partir daquele momento que eu tinha chegado na escola, certo, isso é uma coisa que eu tinha muito forte. As minhas lembranças sempre são muitas boas, sempre muito participativa, terrível, eu sempre fui terrível na escola, nunca sentei na frente, sempre fui da turma da bagunça, nunca reprovei, fiquei em dependência em alguma disciplina, naquela época a gente chamava de segunda época, mas nunca dei trabalho para minha mãe, sempre fui uma aluna regular, nunca me destaquei, eu sempre fui uma aluna regular, eu me via dessa forma. (Professora Vitória).

E teve também um professor que me marcou também pelo lado ruim, que eu falei que nunca eu ia fazer aquilo com meus alunos, que era um professor de História, que dava aula ali no colégio [nome do colégio]. Ele mandava a gente decorar cem questões de História e depois ele tirava dez para a prova. Então, assim, a gente não aprendia... se eu rever hoje, eu detesto História, e como professora de Geografia eu preciso também da História. Mas eu não tinha assim, aquela linha do tempo, virava uma confusão na minha cabeça porque eu só ficava decorando perguntas, perguntas, perguntas, eu não conseguia entender os acontecimentos que era o mais importante. (Professora Salete).

1.2 A formação inicial

[...] na faculdade mesmo, você aprendeu técnicas de Cartografia, mas não aprendeu a ensinar Cartografia para o seu aluno, eu pelo menos não aprendi. Eu não me lembro de nem uma aula de Cartografia ou prática de ensino na qual o professor me ensinasse como trabalhar a Cartografia com o aluno, eu tive que descobrir como fazer isso. Nenhum professor me ensinou, por exemplo, como ensinar o conteúdo que eu estava trabalhando nas últimas aulas: a ocupação histórica do Brasil, a ocupação territorial, a extensão do território. Eu não me lembro de ninguém explicando para mim, na faculdade ou em um curso de capacitação, como se faz isso. Falta professores da Geografia trabalharem com a prática de ensino, porque a disciplina de prática de ensino e os cursos de formação para professores são dados, muitas vezes, por pedagogos, e os pedagogos têm um outro olhar para a escola, diferente do professor específico da disciplina; ele tem um olhar que não vê a especificidade daquela disciplina. Falta, além de ensinar ao futuro professor, o conteúdo geográfico, ensiná-lo o como ensinar este conteúdo aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. (Professora Rita).

Pelo menos na época que eu estudei, porque já fazem mais de dez anos, não sei se mudou. Mas, na época que eu estudei, os conteúdos de conhecimento geográfico não estavam voltados para a prática de ensino em Geografia. Para aprender como que você vai ensinar, não é isso, você aprendia o conteúdo. Na sua época, era assim também? [risos] [...] É lógico que eu sei que, como profissional de Geografia, preciso aprender os diversos conhecimentos, porque a Geografia é muito ampla. Eu tive que aprender a Geologia, a Cartografia, a Climatologia, mas se tivesse disciplinas mais voltadas realmente para prática pedagógica poderia formar melhor o professor de Geografia. Por exemplo, no magistério quando a gente ia ter aula de Matemática, a gente tinha aula de Aritmética, porque era a forma como eu ia trabalhar com meu aluno, a Matemática de primeira a quarta série, não era apenas para eu aprender matemática, mas para aprender como que eu ia explicar fração para o meu aluno de primeira quarta série, entendeu? Eu tenho que aprender a aerofotogrametria, que vai ajudar a entender como se elaboram os mapas, mas tenho que entender também, por exemplo, como que vou trabalhar com a maquete, como trabalhar com uma planta, então, isso foi uma lacuna que ficou. Eu tive que aprender isso na prática. (Professora Salete).

Eu acho que elas [as disciplinas de conhecimento pedagógico geral] contribuíram pouco na minha formação, muito pouco. Porque se estudava muito, eu vejo assim, situações irreais, ou a situação da escola ideal, do aluno ideal, da sala de aula ideal. Eu vejo que faltou discutir nessas disciplinas, por exemplo, os problemas de sala de aula, os problemas que a gente enfrenta na sala de aula, problemas de disciplina, déficit de atenção. Ali [na sala de aula], nós temos alunos com pai e mãe separados, que o pai é alcoólatra, que a mãe é prostituta, tudo que você imaginar nós temos dentro na sala de aula. Então faltou, assim, inclusive, como atividade de prática de ensino, faltou essas outras disciplinas nos subsidiar para essas questões, porque quando a gente sai da faculdade a gente acha uma coisa, que é lindo maravilhoso e coisa e tal e quando a gente chega aqui é uma situação que

não tem nada a ver, tanto é que muitos desistem. Muitos colegas meus que, depois de dois ou três meses, já saíram, foram, já desistiram de sala de aula. Então, eu acho que falta mais, eu não sei como está academia hoje, mas eu acho que falta mais, se trabalhar nessas disciplinas de didática, psicologia da educação estrutura e funcionamento da educação brasileira, trabalhar mais essas questões mais práticas, situações concretas que os professores vão enfrentar lá fora. (Professor Francisco).

1.3 A experiência profissional

1.3.1 *O choque com a realidade*

O primeiro lugar que eu trabalhei foi uma experiência agradável, era uma escola pequena, tinha um número pequeno de alunos na sala, eram uns alunos calmos, era uma escola super tranquila, então ali, o choque não foi tão grande, eu digo que eu tive sorte com essa experiência nesta escola, foi uma experiência boa. Mas o choque maior veio depois [risos]. (Professora Maria Cândida).

[...] eu tive algumas disciplinas na faculdade que, muitas vezes diante de determinados assuntos, eu me perguntava: mas como eu vou usar isso na minha sala de aula? Na minha prática de sala de aula, como que eu vou usar isso aí? Na faculdade, nós temos esse costume de pegar os textos científicos, de ficar digerindo o que o autor pensava naquele momento e tal, de ficar naquela coisa que é muito descontextualizada de sala de aula [...] os meus dois primeiros anos foi assim, eu demorei uns dois anos para começar a modificar algumas concepções, então, eu comecei a associar com aquilo que eu tinha na faculdade: poxa vida, eu reclamava tanto de alguns textos que o professor da faculdade trazia... por que é que eu precisava saber o que o cara pensava sobre aquilo e tal e já fazia uma projeção, como que eu vou usar isso aqui em sala de aula e tal ? Então, primeiro, eu estava praticando uma coisa que eu criticava nos professores da academia e isso é contraditório. Então, eu vou fazer aquilo que lá na faculdade achava que era correto, ou seja, trabalhar de fato as questões que realmente interessam para sua prática, isso para resolver a questão daquele problema que eu tinha, que o aluno vá aprender tudo que você vai transmitir. Há professor que acha e tenta trabalhar todo o planejamento anual, então, a partir do segundo ano, comecei a enxergar que é melhor a gente priorizar aquilo que é mais relevante e atender, se não atender tudo, mas o pouco que atender que o aluno compreenda, então lá pelo segundo ano. Depois de uns dois ou três anos de prática eu comecei a ver também o que muitos psicólogos, principalmente na escola particular, dizem. Então em vi, por exemplo, que muitas vezes o aluno é inquieto na sala, mas não é porque ele quer, não é porque ele é mal educado: eles podem ter problemas neurológicos, inclusive. Quando a gente entra em sala, a gente entra cru. A gente acha que o aluno muito ativo é indisciplinado, bagunceiro, coisa e tal e, muitas vezes, ele tem problemas, ele não é daquele jeito porque ele quer, mas você só consegue pegar isso aí com prática, a escola vai te passando isso aí. Você começa a ver, por exemplo, que a criança faz tratamento com o neurologista, que a criança faz tratamento com psicopedagogo, então eu comecei a enxergar: não adianta eu

esperar dos meus alunos, o que eu fui enquanto aluno, porque isso aí, esquece [...] Então, tudo isso quem vai transmitir para você é a situação de escola, é a situação de escola, o espaço escolar é uma situação muito interessante. [...] *Quando você vem da academia você não tem noção nenhuma, né, da situação do cotidiano de sala de aula. Eu acho que ficou faltando isso na minha formação.* (Professor Francisco).

1.3.2 A relação do professor com o currículo escolar

No início de ano, a gente faz uma avaliação diagnóstica, a gente faz todo um trabalho prá levantar aquilo que o aluno já sabe, prá ver se ele já tem condição, de fato, de estar encarando aquela nova série e, muitas vezes, o que está ali no currículo, esquece, esquece que ele não vai ter condição nenhuma, porque nem aquilo que estava previsto para o ano passado, ele sabe. Há professores, eu vejo no meio onde estamos, que não têm essa preocupação não, trabalham aquele assunto e não têm a menor preocupação se o aluno está entendendo, se não está entendendo, as vezes, eles até falam assim: mas você vai ficar voltando, você foge da sua estrutura, você tem que pegar outro livro e tal.... mas eu vou fazer o que? Vou trabalhar um assunto que naquele momento não cabe? (Professor Francisco).

[na seleção do material utilizado em sala de aula] Eu sempre procuro saber se é uma leitura fácil para o aluno se ele, lendo aquele texto, ele vai entender com a minha mediação, se é um texto muito difícil para ele entender, se está muito longe do alcance do aluno eu sempre levo isso consideração. [...] Eu não costumo seguir livro didático, eu recebo os conteúdos para trabalhar na série e aí vou buscar o material didático que mais se adapta àquele conteúdo, se eu não encontro ou se acho que o livro didático não está dando conta, procuro buscar outros materiais. (Maria Cândida).

1.3.3 A compreensão do papel da Geografia no currículo escolar

Hoje em dia com a questão do meio ambiente, como se fala, é uma questão transversal, ele deve estar presente em todas as disciplinas. Só que, na verdade, em algumas disciplinas os professores têm uma resistência e falam que é só papel da Geografia e de Ciências. Então, eu acho assim, como a Geografia é muito rica, com ela tem muitas faces para você interpretar o mundo, então talvez essa questão do desenvolvimento sustentável e do meio ambiente, a Geografia consiga mostrar um caminho mais verdadeiro em relação a isso. Porque existem muitas interpretações, principalmente interpretações econômicas, mas interpretações sociais, do homem mesmo, em relação ao desenvolvimento sustentável, ela só é feita pela Geografia, entendeu? Vamos colocar outro conteúdo, a própria globalização, não tem disciplina melhor para explicar a globalização que a Geografia. Qualquer outra disciplina que for abordar essa questão, como fora do contexto escolar, a economia, ela estuda a Geografia para entender a globalização. (Professora Salete).

[a questão mais específica da Geografia é o trabalho com] o espaço, a ocupação e a exploração do espaço, como foi, como ocorreu. Porque a História, eu entendo assim, ela vai explicar o fato. Cabe à Geografia analisar esse fato para entender como esse fato mudou, alterou, [o espaço] entendeu? E como é que eu vou aliar a História e a Geografia aí, então, é o fato e o que ele trouxe de consequências. Claro que sempre observando o lado do espaço. Como que mudou o espaço, de que maneira isso afetou, que consequências ele trouxe. Tanto é que você esteve presente, eu trabalhei com a Revolução Industrial, eles me falaram a professora de História já trabalhou... trabalhou as características básicas da Revolução... Agora, para onde eu fui? Como que é que essa tecnologia altera a qualidade de vida dessa população, não foi isso que você vivenciou lá? A qualidade de vida dessa população. Porque ele está na miséria? Ele não passou por esse processo industrial? Porque ele é dependente? Quando eu citei, por exemplo, o caso que nós produzimos aquilo que não é essencial para nós dentro do mercado. A História explica isso, a fato de ter ocorrido... eu não fui buscar lá as colônias de exploração, as colônias de povoamento? Mas eu usei a História para explicar o que nós temos hoje, como que ocorreu. Quando eu falo África e ele tem na cabeça dele que é negro e pobre e nós lembramos no Império Egípcio naquele momento que é uma dos impérios mais ricos que nós já tivemos. (Professora Vitória).

1.3.4 A constituição do contrato pedagógico com o aluno

[as minhas preocupações são] principalmente em como lidar com o aluno, essas questões mais psicopedagógicas, conhecimento mais psicológico, não o conhecimento científico [geográfico], porque esse a gente acompanha, a gente procura ler e se aperfeiçoar, mas conhecimentos de outras áreas, na área da psicologia, da psicopedagogia, dessa questão mais da relação com o aluno, como se lidar, por exemplo, com problemas de indisciplina, de déficit de atenção, dessas questões mais ligadas à psicologia à psicopedagogia, é essa que eu sinto mais. (Professor Francisco).

Eu acho que sou detalhista demais. Eu acho que os detalhes fazem a diferença. Eu não sei se você tem essa percepção, mas quando eu entro na sala eu os quero organizadinhos, não que a minha aula para se dar tem que estar organizada, mas como eu ando na sala e aquelas mochilas todas, acabo precisando desse espaço, infelizmente, você acabou não vendo, mas nós temos aulas de debate, é que você não presenciou. [...] O aluno pensa que o professor vai entrar encher o quadro, explicar, explicar, explicar, sair, ir embora e depois cobrar na prova? Esse é a visão do aluno! Para toda ação, há uma reação, você toca em mim eu vou rapidamente puxar a mão se esse toque for exagerado, se for um toque mais suave, eu vou ter uma outra reação, certo? Sempre trabalhei com ação e reação. Então, eu entendo assim, quando ele está esperando uma coisa e você vem na contramão daquilo, você faz com que o aluno reflita. É sempre o mesmo pensamento: eu acho que o aluno tem que refletir.[...] Porque essa situação desperta a curiosidade, tentar fazer com que ele enxergue aquilo ou ir contra aquilo que ele está esperando. (Professora Vitória).

1.3.5 O envolvimento ético e afetivo com a profissão

Ontem mesmo, eu fui dar aula na educação de jovens e adultos e um aluno disse: eu não imaginava que aprender Geografia fosse tão bom desse jeito, então, são esses discursos que a gente escuta que faz perceber se estamos acertando, se estamos errando e que realmente confirma essa questão da afetividade. E se realmente você não gostar, isso não vai acontecer. Você percebe até na prova: tem aluno que escreve um recadinho no final... então eles dão esse *feedback* para a gente, esse retorno. É, às vezes, bem pouquinho, mas a gente acaba percebendo, que fica evidente para o aluno aquele professor que gosta de ser professor, aquele professor que gosta de ministrar História ou Matemática ou de Geografia, eles sabem. Eu acho que é uma questão de sinergia mesmo, a gente acaba passando isso para eles. (Professora Salete).

Quando você começa a fixar, fixou um padrão numa escola, o teu ambiente passa a ser tua casa. Na tua casa, você gosta, na tua casa você faz o que acha ser mais bonitinho, mais gostosinho, é uma área de lazer para você, certo. Você chega em casa doida para tirar o sapato e relaxar, quando você vê a escola como sua casa, a situação muda. A relação que você tem com a escola é muito importante. Eu vivo duas realidades hoje entre escolas diferentes, do mesmo porte, do mesmo nível, e duas realidades diferentes. Muito diferentes. Eu não consigo, isso não eu não escondo de ninguém, vários colegas trabalham comigo nessas duas escolas e eu não deixo de dizer: Numa escola eu me sinto filha. Na outra não consigo me sentir da casa. Numa, eu digo a minha escola, a nossa escola, noutra, eu digo a escola. Eu já percebi várias vezes eu falando isso, às vezes até me polígio em relação a isso. Então, eu acho assim que o ambiente de trabalho também vai te auxiliar na tua profissionalidade, você tem que amar, você tem que se sentir bem no local. Eu vejo assim. (Professora Vitória).

[...] eu gosto muito da minha profissão. Eu relutei muito, não queria até pelas dificuldades que eu sabia que ia enfrentar, eu já sabia que seria muito difícil, mas hoje é uma relação de agradecimento, enquanto pessoa eu acho que eu aprendi muito, tanto com os alunos, como com os meus colegas. [...] eu, às vezes, me cobro demais... até de questões éticas e morais na minha responsabilidade enquanto professor, até relembro do juramento que a gente fez no dia da formatura, o que eu estou fazendo com esses alunos? Eles estão aqui, estão passando esse tempo comigo e que retorno eu estou dando para eles? Às vezes, eu vejo que estou recebendo mais do que estou dando, então, é uma relação de cobrança comigo mesmo. (Professora Rita).

1.3.6 A compreensão da natureza instável da profissionalidade docente e a necessidade da formação continuada

Muitas vezes [os cursos oferecidos pela prefeitura], os temas que eles traziam não eram os que estavam incomodando a gente. Por exemplo, eu tenho um problema na escola que me incomoda mais... falar sobre

indisciplina, é só um exemplo, a indisciplina é sempre um problema que incomoda e nunca se tinha um curso para se discutir a indisciplina na escola, nunca se tratava, nunca se discutia sobre essas questões, esse é só um exemplo. Eu penso que porque a gente nunca tinha a oportunidade de escolher o tema para se fazer um curso, ele vinha da secretaria, era a secretaria da educação que escolhia, ele não atendia às necessidades da prática, do dia a dia [de alguma forma eles lembravam a graduação]. (Professora Maria Cândida).

Conversando com os colegas, por exemplo, me lembro como se fosse hoje: fusos horários eu nunca vi na faculdade, na universidade, fusos horários? Eu tinha noção do que era, certo, não me lembro de ter visto fusos horários, não me lembro de, no ensino médio, ter visto fusos horários, primeiro porque eu fiz um curso técnico, eu sou desse período das especificidades dos cursos na escola tecnicista e, então, eu não me lembro de ter visto isso. Então, o que é que eu fiz, eu tinha fuso horário para dar, eu tinha pegado uma aula de ensino médio com fusos horários. Primeiro, eu corri, eu joguei para frente até eu aprender, porque eu não sabia. Aí eu fui correr atrás de professores que, que no caso já eram da nossa equipe, de nosso grupo lá na universidade, colegas que já tinham passado por essa experiência para eu aprender. Isso ocorria não só com fusos, mas no “enes” outros [conteúdos]. Na realidade, você tem que correr atrás, não tem acerto, é você e o teu interesse. (Professora Vitória).

Eu acho que é difícil [a teoria dizer o que o professor deve fazer na prática]... eu estava lendo um texto muito interessante que fala dessa questão da teoria e da prática. Esse texto mexeu muito comigo... de repente é uma questão que, agora, você me fez pensar... de repente a teoria ela pode ajudar sim... eu agora me lembro que é um texto que li sobre a questão do ensinar e o do aprender que me fez refletir sobre a minha prática, ela não ensinou como faz, mas, de repente, como não faz, eu estava fazendo como não era para fazer, mas não mostrou como faz, então, ficou uma interrogação na minha cabeça: como é que eu vou resolver o problema? (Professora Rita).

1.3.7 A compreensão da questão social mais ampla e os limites da atuação profissional do professor

Você tem lá 35, 40 quando não 50 alunos em sala de aula que vêm de realidades diferentes, que vêm de educação, de limites, disciplina diferenciadas e, ali, você tem um aglomerado de situações completamente diferentes, heterogêneas e isso aí é um obstáculo, é um obstáculo para nós. (Professora Vitória).

Na escola, na verdade, infelizmente, essa interdisciplinaridade, essa interdependência, se você preferir entre as várias áreas do conhecimento, acaba ficando muito no papel. Ela dificilmente acontece assim na prática. Por quê? O que acontece? O professor nunca trabalha numa escola só, muitas vezes o horário de aula, muitas vezes a carga horária que cada

disciplina tem que atingir bimestralmente ou anualmente, então nós temos toda uma estrutura educacional que, na minha concepção, dificulta um pouco essa interdisciplinaridade. O fato da gente ainda ter que aplicar prova, cumprir, ainda, no caso da Geografia, 120 horas por ano, assim, como Português e Matemática que é mais. Então, eu acho que a estrutura da nossa escola, como está organizada a escola e o ensino, porque a escola está inserida no ensino brasileiro, acho que dificulta essa interdisciplinaridade. Eu acho que deveria acontecer uma mudança estrutural, o que é isso? Uma mudança no sistema educacional brasileiro, eu vejo isso como um guarda-chuva, nós temos o sistema educacional brasileiro e, depois, nós temos aqui a escola, se a mudança não vem de cima para baixo em termos de organização da educação, seria necessário para começar a falar dessa integração entre as diversas áreas do conhecimento, porque enquanto houver essa estrutura fragmentada vai ser muito difícil acontecer isso aí. (Professor Francisco).

O professor, hoje em dia para sobreviver, tem que dar muitas aulas por semana e a própria escola que não permite ou não possibilita, possibilita de forma irrisória esses espaços, essas oportunidades [de formação continuada]. O professor não pode ir ao curso porque senão o aluno vai ficar sem aula, aí eu tenho que entrar, o diretor não quer entrar, o supervisor, a orientação não quer entrar, ninguém quer entrar, e a escola não te libera. (Professor Francisco).

2 MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 Visão panorâmica e integrada do conhecimento geográfico a ser ensinado

Uma vez levantados os conhecimentos prévios [dos alunos], você tem uma noção mais ou menos de como a sala de uma maneira geral está. É a partir daí que vou pautar o meu trabalho, que eu vou elencar os materiais que acho necessários para aquele nível e para aquela sala e, conseqüentemente, a metodologia de trabalho, os recursos didáticos que vou utilizar, os equipamentos. É a partir daí que a gente vai trabalhar a aula. Da mesma forma, se eu vejo que a sala já tem um nível de conhecimento naquele assunto um pouco mais avançado, vou trabalhar aquele conteúdo de uma forma mais rápida, não de forma muito aprofundada. O contrário também, se a gente perceber que a turma que tenho, há uma defasagem muito grande que precisa, muitas vezes acontece isso. (Professor Francisco).

Ele [o livro didático] é fundamental? Sem questionar! Eu não deixo o aluno com as minhas palavras, eu não deixo, o aluno tem o texto de apoio no livro. Eu nunca trabalho com apenas um livro, eu sempre trabalho com dois ou mais livros, eu deixo para o aluno, além dos textos as minhas explicações e os próprios textos deles. Então, na realidade, ele tem um reforço, se ele não

entende por um, ele entende por outro. Isso é prática minha. (Professora Vitória).

Por exemplo, antigamente, como já citei, eu não sabia quais eram os conteúdos que compunham o currículo de cada série, hoje eu sei. Eu sei que existe uma variação entre os livros, mas geralmente, é aquilo, o comum que deve acontecer na quinta, na sexta série e assim por diante. Foi uma aquisição, foi uma conquista. (Professora Salete).

2.2 Centralidade da análise espacial e a promoção do raciocínio geográfico do aluno

Porque é igual à Matemática. Na matemática, não começa tudo da matemática a partir das quatro operações? Não é a raiz dos conhecimentos matemáticos? Na Língua Portuguesa, a partir das vogais e consoantes? Então, na Geografia também, a partir dessas categorias de análise, região, do lugar, etc. (Professora Salete).

Eu acho que [a especificidade da Geografia] é o desenvolvimento econômico, a questão econômica [relacionado ao espaço] Eu acho que outras disciplinas teriam dificuldade de explicar, até mesmo a História, porque tem muita ligação entre a Geografia e a História, eu vejo, mas eu me prendo muito nesta questão econômica, a produção econômica, desenvolvimento econômico, as consequências dessas relações econômicas, isso eu acho que isso é da Geografia e mais a localização, mapas, interpretação de mapas, a localização, isso é um elemento da Geografia, isso eu não vejo como outra disciplina pode estar explorando. (Professora Maria cãndida).

2.3 Relação entre as sociedades humanas e a natureza

[o objeto da Geografia] Seria essa relação homem, natureza e espaço. Um pouco complicado outro professor conseguir fazer essa relação desses elementos aí, não que seria impossível, mas, talvez, não com a profundidade que o professor de Geografia consegue fazer: A questão espacial da Geografia. (Professora Rita).

Eu acho que o professor de Geografia tem que ser bom observador, a observação, descrição, experimentação, pesquisa e, na minha opinião, a mais importante é a capacidade de síntese, a capacidade de integração das diversas variáveis que compõem o espaço. De organização de ideias, de sistematização. Eu acho que seriam essas as aptidões que um bom professor de Geografia deve desenvolver. (Professor Francisco).

2.4 Conhecimento e valorização da vivência geográfica dos alunos: o trabalho pedagógico em diferentes escalas geográficas de análise

Eu sempre procuro, também, na hora em que eu estou trabalhado um conteúdo, fazer uma ligação com algo que eles conheçam, eu vou fazendo essa ligação. Quando, por exemplo, estávamos falando da degradação [ambiental], foi em outra aula, não nessa que você assistiu, nós estávamos falando da degradação, e eu citei exemplos do que temos aqui perto, nós temos uma mata aqui e, agora, eles fizeram uma trilha dentro da mata e eu estava colocando para eles que logo o espaço ali ao longo da trilha vai estar todo degradado porque não tem como evitar, que as pessoas vão entrar, vão andar, vão entrar no meio da mata, então vai acontecer isso, e se não tomar cuidado, aquela vegetação ali pode desaparecer, aí eu vou utilizando coisas que eles têm perto, que eu acho que também ajuda. E aí eles querem visitar a “matinha”.

Entrevistador: Bem você fez propaganda do lugar!

É aqui perto, eles vão sempre lá! Eles conhecem. (Maria Cândida).

Se ele [o aluno] não entender e, principalmente, não tiver clareza da dimensão local, regional e global e que uma está ligada na outra, fica complicado. Eu posso falar daqui da casa dele, mas ele vivencia o global. Ou eu posso falar do global que é a soma, é a minha primeira preocupação, eu começo com isso. Em qualquer série, eu falo da Geografia, da importância da Geografia, o que ela estuda, dentro do espaço geográfico eu parto disso para falar de suas dimensões, certo, que eu chamo de conceitos fundamentais dentro da Geografia. E junto com esse, vêm outros como, mapear, ler tabelas, fazer leituras e análises de gráficos, eu acho isso essencial. (Professora Vitória).

2.5 Uma sala de aula expandida: o espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia

Eu, como professora, exercendo o meu papel tenho que saber o conteúdo, sou obrigada a saber o conteúdo, jamais posso dizer para eles ou levá-los a perceberem o que não sei. Então, eu preciso estar muito firme sobre aquilo que eu quero. Tenho que ter muito claro o meu objetivo. A partir do momento que tenho clareza desse objetivo, posso usar o que eu quiser dentro da sala de aula, captando informações, porque, a partir desse captar, desse diálogo, porque daí não é mais um monólogo, é um diálogo, a partir daí eu consigo arrastá-los para o caminho que eu quiser. Certo?

2.6 Construção e organização de repertório pedagógico geográfico: mobilização de esquemas práticos e estratégicos de ação

[sobre o atendimento mais individualizado dos alunos] Tem sempre aquele aluno que necessita de uma atenção mais individualizada. Que a gente tem que chegar e ver se ele está entendendo, porque às vezes o aluno é tímido, não quer expressar a sua dúvida no coletivo, ele tem vergonha mesmo, nós professores temos que ter o bom senso de identificar esses alunos e

perguntar se está tudo bem, se não está, por uma questão de postura, uma questão de personalidade que tem vergonha mesmo, e acho que tem que ser respeitado. Segundo, porque tem alguns alunos que faço questão de passar perto, para ele ver que eu estou ali do lado porque eles realmente perturbam a sala de aula no sentido literal da palavra, então, se deixar, ele pinta e borda, não tanto para focalizar aqueles casos que o aluno tem vergonha, que não quer manifestar suas dúvidas no coletivo, como também para impor respeito para aquele que gosta de, de vez em quando, dar uma bagunçada na sala aula, uma agitada na aula, como sempre tem. (Professor Francisco).

Quando você quer uma coisa que você precisa guardar, é importante ligar ela a uma outra coisa, então, eu sempre ligo ao verbo ou à raiz etimológica, porque se você conhece a palavra, pela palavra, você consegue explicar o sentido. A palavra é o sentido da coisa. Certo? Então eu resgato em quase todos os pontos, quando eu consigo, quando está dentro do meu conhecimento resgatar [o conceito] pela palavra, usando principalmente pelos verbos. (Professora Vitória).

Entrevistador: Como você sabe que determinada atividade deve ser repetida?

Quando eu pego a avaliação ou quando eu sigo com eles, e, por exemplo, quando eu chego na oitava série e eu faço uma pergunta e eles dizem: professora a senhora nos falou isso o ano passado, quando deu aquela atividade no caderno.... Então, é aquilo que eu disse para você, eu uso o registro a imagem, o meu corpo, *uma série de artifícios para atingir os meus objetivos... Eu já sei, eu já medi, eu já avaliei esse trabalho em anos anteriores, ele funciona, por quê?* Porque quando eu chego lá na frente e eu pergunto e eles respondem. Você se lembra que, na sala de aula, lá no primeiro ano, eu chamei a atenção da Marina... ela foi minha aluna na quinta série, quinta e sexta série lá na prefeitura....E ela fala assim: professora parece que eu enxergo você em alguns conteúdos, eles não se lembram dos conteúdos em si... eles precisam lembrar de mim primeiro, para depois lembrar dos conteúdos, então, a forma como eu usei as mãos, as metáforas, aí eles se lembram dos conteúdos. Muitas vezes na própria hora da prova, eu faço um sinal, um gesto que fiz, ah, professora é assim.... então, *o meu objetivo é fazer com que ele aprenda aquilo lá, não interessa como, eu vou ser bem sincera com você, eu quero que eles saibam, então eu uso "enes" maneiras.* (Professora Vitória).