

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

TEACHERS' TRAINING IN GEOGRAPHY: THE CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONALITY

Claudivan Sanches Lopes¹

RESUMO: Discutimos, neste artigo, aspectos do processo de apropriação, mobilização e produção dos saberes/conhecimentos de base do ofício de professor de Geografia na educação básica. Para tanto, além de uma pesquisa bibliográfica que focaliza esse campo de investigação, buscamos dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas na área do currículo escolar que atuam no município de Maringá - PR. Considerando a natureza e os objetivos dessa disciplina, caracterizamos situações ou momentos em que a profissionalidade desses docentes foi sendo configurada e desenvolvida. Desejamos compreender, em suma, a maneira como se apropriaram, produziram e foram transformando, ao longo de seu percurso formativo inicial e, sobretudo, do exercício da atividade profissional, os conhecimentos necessários para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Visamos, desse modo, lançar luz sobre os processos de formação inicial/continuada dos professores de Geografia e contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do professor de Geografia. Ensino de Geografia. Saberes docentes. Profissionalidade.

ABSTRACT: Aspects on the process of appropriation, mobilization and production of knowledge within the Geography teachers' role in Fundamental Education are provided. Besides analyzing the bibliography in this field of education, the current investigation brings forth data and information on classroom observations and interviews with five expert teachers, specialists in school curriculum, who work in the municipality of Maringá PR Brazil. While taking into consideration the nature and aims of Geography, certain situation and events in which the teachers' professional role was delineated and developed have been identified. The manner they appropriated, produced and transformed the required knowledge throughout their initial formation and especially throughout the exercise of their professional activity, to provide students significant learning, was investigated. Geography teachers' initial/continued formation processes were highlighted and the strengthening of their professional identity enhanced.

KEYWORDS: Geography teachers' formation. Teaching of Geography. Teachers' knowledge. Professionality.

Introdução

Colocamos em discussão, neste trabalho, aspectos relacionados ao processo de apropriação, produção e mobilização dos saberes/conhecimentos de base do ofício do professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Baseado em dados e informações coletados em pesquisa de campo²

¹ Doutor em Geografia Humana. Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: cslopes@uem.br

² Trata-se da pesquisa de campo que subsidiou a produção da tese de doutorado intitulada *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*, defendida em março de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, da Universidade de São Paulo – USP, sob orientação da professora Dr.ª Nídia Nacib Pontuschka. Contou com auxílio financeiro do CNPq.

com cinco professores experientes – com mais de oito anos na profissão – que atuam no município de Maringá - PR, buscamos compreender 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 possibilitar aos alunos aprendizagens significativas. O foco central da análise é, portanto, o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, isto é, o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades, valores e disposições que constituem a especificidade de ser professor e que um professor de Geografia precisa dominar para exercer a docência (SACRISTÁN, 1998).

Considerando que, no bojo das pesquisas sobre os *saberes docentes* e a profissionalização do ensino (SHULMAN, 2005a; 2005b; GAUTHIER et al.; TARDIF, 2006) 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. Destacando os propósitos e objetivos dessa disciplina da educação básica, discutimos, sem a presunção de esgotar o debate, o significado do que tem sido denominado por diversos autores como *educação geográfica*. Nessa trilha de investigação, caracterizamos situações ou momentos em que a profissionalidade dos professores participantes da pesquisa foi sendo configurada e desenvolvida.

Ao focalizarmos a relação dos docentes com seus saberes profissionais, foi possível problematizar, de uma perspectiva privilegiada, os paradigmas da profissionalidade que têm balizado a formação do professor de Geografia no Brasil e explicitar, nesse sentido, necessidades formativas. Afirmamos que a clássica dicotomia entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos didático-pedagógico - observada e criticada por diversos autores que analisam os processos de formação de professores (CANDAU, 1999; PONTUSCHKA, 2001; CAVALCANTI, 2006; VESENTINI, 2004) e as concepções implícitas de *saber profissional* a ela relacionada para além de questões ideológicas - são insuficientes para fazer frente aos problemas postos pela realidade social e educacional da atualidade. Pretendemos, assim, lançar luzes sobre os processos de formação inicial/continuada dos professores de um modo geral e, particularmente, do professor de Geografia, visando contribuir para o fortalecimento de sua identidade profissional.

Educação geográfica: as especificidades do fazer pedagógico do professor de Geografia

A Geografia recebe dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como também de outros documentos oficiais, 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 vinculados. Admite-se, em suma, que essa disciplina oferece dados essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social (BRASIL, 1998).

Os objetivos a serem alcançados pelos professores de Geografia são, por um lado, compartilhados com os demais docentes 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 dessa disciplina desempenha um papel particular, ou seja, ele tem uma função específica. Isso significa afirmar que se o professor de Geografia não o fizer, outro não poderá fazê-lo ou não o fará. Assim, considerando a natureza e a epistemologia dessa disciplina, entendemos que os saberes que devem orientar sua atividade profissional são constituídos, em grande medida, pelo trabalho com atividades didático-pedagógicas específicas desse campo, ou seja, devem estar alicerçados nos conceitos e procedimentos mais importantes e centrais que caracterizam essa disciplina e a ciência de referência. Cabe ao professor encaminhar atividades que proporcionem aos alunos a oportunidade de se apropriarem dos conteúdos, procedimentos e das habilidades *sui generis*, próprios ou específicos dessa área do currículo escolar. (LOPES & PONTUSCHKA, 2011).

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 nos atentarmos para as especificidades do conhecimento geográfico e da *educação geográfica* que se deseja, 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 disso, 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 relevância 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, grifos do original), “[...] 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 então, 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.

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 frequente acesso de expressões como: “educação geográfica” (CASTELLAR, 2005a; 2005b; CAVALCANTI, 2006), “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, 2001; CAVALCANTI, 2002; FOUCHER, 1989), “pensar geográfico” (CAVALCANTI, 2002; 2006), “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, Cavalcanti (2006, p. 34) (grifos nossos) afirma:

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.

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*.

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. Destarte, é necessário considerar que 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: estamos diante de um saber *transformado* e organizado tendo em vista os objetivos educacionais. O saber selecionado para tornar-se objeto de ensino na escola não é, portanto, o saber universitário simplificado. Trata-se, como afirma Marechal (apud PONTUSCHKA, 2001, p. 132), de “um saber transformado, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios”.

Com efeito, a imagem do professor como simples passador ou repassador de conteúdos científicos, produzidos na esfera acadêmica, é veementemente questionada. O trabalho do docente 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*. Conclusivamente, o bom professor ou o professor que domina seu ofício, como assinala Roldão (2007, p. 101) (grifos do original), “[...] 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 contínua. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102) (grifos do original).

Podemos identificar, neste ângulo de visão, um dos aspectos distintivos do ofício docente e, particularmente, em Geografia, a capacidade, sempre em contínuo processo de desenvolvimento, de tornar acessível, atraente e útil a todos os alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado pela sociedade humana. 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-lo aos alunos (LOPES; PONTUSCHKA, 2011).

Diante dessa realidade perguntamos: quais os momentos fundamentais do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio? Como ocorre, considerando seu percurso formativo e prática profissional, a passagem da *condição de aluno* para a *condição de professor*? Delineamos, a seguir, os pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que presidiram a pesquisa de campo que subsidia este trabalho para, em seguida, apresentarmos as categorias que sintetizam seus resultados.

A pesquisa de campo: pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos

A pesquisa de campo que subsidia este trabalho 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. Para isso, combinamos a observação *in loco* das práticas desenvolvidas em sala de aula com a realização de entrevistas semiestruturadas, 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. Optamos, neste contexto, pela realização da pesquisa de *cunho qualitativo* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BAUER; GASKELL, 2002), na qual

buscamos analisar o percurso formativo e a prática pedagógica de cinco professores de Geografia que atuam no Ensino Fundamental e Médio em Maringá – PR.

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. Docentes 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.

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 durante o ano letivo de 2008. 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 docentes, compreender seus êxitos, suas dificuldades, seus dilemas. As observações estavam centradas nas maneiras de os 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. 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).

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), construímos um conjunto de categorias analíticas de modo a permitir responder as perguntas formuladas por esta investigação e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogo com outros trabalhos preocupados com essa mesma temática.

Territórios privilegiados da apropriação e da produção de saberes

De acordo com a *análise de conteúdo* realizada, foi possível identificar três momentos ou territórios em que, como enfatizam outras pesquisas sobre os saberes docentes, revelam fontes fundamentais da aprendizagem da docência: *as experiências discentes*; *as experiências na graduação* e *as experiências da prática profissional*. Avaliando, entretanto, os objetivos deste artigo e a própria importância dada pelos professores aos saberes adquiridos por meio das *experiências da prática profissional*, enfatizaremos essa última categoria. Cada uma das subcategorias elencadas a seguir – *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* – 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. Buscamos identificar, deste modo, 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.

O choque com a realidade

Experimentado pela maioria dos sujeitos da pesquisa, o *choque com a realidade* - expressão que aparece frequentemente nas pesquisas que tratam dos processos de socialização ou de desenvolvimento profissional do docente, refere-se, sobretudo, ao distanciamento existente entre as diversas teorias que são discutidas na formação inicial e na realidade concreta experimentada em sala de aula nos primeiros anos da profissão (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 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 do professor Francisco:³ “eu costumo dizer que meu primeiro ano foi muito difícil, eu quase desisti. Estive à beira da desistência”. Esse impacto doloroso, “o choque com a realidade”, é um momento em que, como vimos, desistir da profissão é uma opção sempre considerada

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, sem dúvida interdependentes, da atuação docente: os problemas relativos ao domínio da matéria ensinada e ao comportamento dos alunos, à necessidade de manter a autoridade diante da turma. Os professores se deparam, assim, 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*.

Em nossa análise, a categoria “choque com a realidade” é mais facilmente compreendida quando colocada em contraposição com a necessidade da “desidealização” dos alunos e da escola, em suma: da situação profissional do professor. Nesse sentido, o processo de “desidealização” é uma resposta positiva e necessária ao “choque com a realidade” aqui destacado. 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 com íntima conexão com a tradição da disciplina de Geografia no currículo escolar, 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”. (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 docente fosse “reconhecida” como tal, tanto por seus pares como por seus alunos e amenizaram as angústias que a jovem professora possuía, dificuldades de se sentir revestida da autoridade do cargo, de *sentir-se professora*. Portanto, voltamos a afirmar, as tentativas de ultrapassar as dificuldades iniciais não aconteceram longe das características da própria disciplina que a professora ministra.

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.

³ Os nomes dos professores são fictícios e visam garantir seu anonimato.

A relação do professor com o currículo escolar

A *relação dos professores com o currículo e com os programas de ensino* é algo, em considerável medida, em que as características da profissionalidade docente são decididas. A visão que o professor tem do currículo escrito e suas possibilidades de decisão sobre este 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.

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 sobre o currículo proposto e de elaborar, considerado o contexto onde atua, seu próprio projeto educativo, sendo este, 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 tem como objetivo inovar e romper com práticas já instaladas que não lhe agradam, ou seja, desejos de ajustamento e de inovação parecem conviver em seu interior. Como se pode depreender pelo excerto que segue, um passo importante para a conquista da profissionalidade é a tentativa de superar a perspectiva prescritiva do 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 a 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).

Um aspecto importante, portanto, na construção da profissionalidade dos professores participantes da pesquisa foi, e continua sendo, o papel por eles desempenhado não apenas na constituição do currículo, mas, também e fundamentalmente, na seleção dos conteúdos e na formulação de seus objetivos, 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 operários do currículo”, passaram a reivindicar a função de serem ser, também, seus arquitetos (PACHECO, 1999).

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. (Professor Francisco)

Francisco manifesta, como vimos, 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 algo importante na construção do “edifício conceitual” da disciplina Geografia ou qualquer outra. Desse modo, assimilar os aspectos mais importantes de cada matéria, os conceitos que servirão de base para a compreensão de outros conteúdos, são saberes fundamentais para o professor.

Constatamos, assim modo, que um componente importante da profissionalidade dos professores, para além da imprescindível competência técnica, é ter uma sensibilidade em relação às necessidades e aos desejos 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. Os docentes mostram que não faz sentido ensinar conteúdos, mesmo 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 no que diz respeito ao contexto e às características de seus alunos. A aplicação obstinada e infalível dos conteúdos curriculares oficiais pode, 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 científicos. Ela nasce, sobretudo, de uma mescla entre competência profissional, na qual se destaca a compreensão da natureza da disciplina ministrada, da obrigação moral, e do compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002). Neste sentido, a eficiência técnica, “seguir o planejamento à risca”, mesmo que executado competentemente, revelaria insensibilidade quanto às reais necessidades dos alunos.

A preocupação do professor em relação aos pré-requisitos necessários para a aprendizagem também merece destaque, porque para o desenvolvimento de um *olhar geográfico sobre o mundo* é necessário que o aluno adquira instrumentos geográficos para interpretá-lo, isto é, o mundo precisa ser decodificado, já que sua simples aparência não revela sua realidade. A tarefa de identificar pré-requisitos, entretanto, não é simples. É preciso, do 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 forma de compreender o conhecimento geográfico a ser ensinado. Observamos, desse modo, que na prática real dos professores a Pedagogia e a Geografia são, de fato, inseparáveis.

Todavia, se por um lado, a participação dos professores na autoria do currículo significa um momento de ampliação de sua profissionalidade, por outro, representa o aumento de responsabilidades e de exigências em relação ao seu trabalho. Eles percebem a necessidade de fazê-lo, mas, considerando as restrições estruturais de sua consecução, concluem como 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 o currículo”.

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. Notemos a ambiguidade das afirmações da professora: se, por um lado, é bom tomar para si a responsabilidade de conceber e implementar o currículo, ou seja, é um risco, por outro lado, é assumir individualmente tal tarefa.

Além disso, 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*?

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 essa 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 ministrados e a própria avaliação. Considerando, entretanto, que quem ensina sempre ensina alguma coisa, a concretização desse 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. Ele necessita mostrar a relação entre o espaço geográfico, noção central dessa disciplina, a vida humana, a mútua influência existente entre o espaço geográfico e o desenvolvimento de uma determinada sociedade.

Quando perguntado sobre como o conhecimento geográfico reflete na vida do estudante, isto é, a importância do conhecimento geográfico na vida dos alunos, Francisco 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 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 as 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.

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. Os docentes 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 estes 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.

Para essa professora, 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 dessa disciplina não possuem um fim em si mesmo, estão a serviço do currículo escolar, da cultura escolar, da promoção da educação global do aluno. Desse 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 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. Dessa 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 se deseja ensinar. 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 ele 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 docente 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 afirma Debessé-Arviset (1978), é algo ainda a ser perseguido.

A constituição do contrato pedagógico com o aluno

A questão da indisciplina na sala de aula é, sem dúvida, uma “pedra no sapato” dos docentes 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 os professores que participaram desta pesquisa. É evidente 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 ministram 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 influenciando a aprendizagem, é em relação à indisciplina dos alunos”. Quais as estratégias ou saberes que os professores mobilizam nesse intento?

É curioso, todavia, que 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, estavam praticamente ausentes. Todavia todos os entrevistados citaram e mostraram-se preocupados com essa questão. Podemos inferir, portanto, que 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 discentes, a competência de se fazer-se ouvir são muito valorizados pelos professores, sendo 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 docente 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 ensina.

Considerações finais

Parece ser consenso entre pesquisadores, 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 (ESTEVE, 1995; PIMENTA, 1999; CALLAI, 2001; PONTUSCHKA, 2001; ENGUITA, 2004; NÓVOA, 1995). 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 para a 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 a mudanças constantes, 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 a ensinar sempre.

Não basta saber Geografia e dominar os conhecimentos dessa ciência, é fundamental saber e aprender ensiná-la continuamente. É indispensável, nesse 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, enfim, de incorporar, em um fluxo contínuo, saberes que permitam subsidiar o trabalho pedagógico. É preciso, enfim, estar aprendendo a ensinar permanentemente e investindo nos processos de produção de saberes e de identidade profissional, como defendem Gauthier et al. (1998), Tardif (2006), (1995), Enguita (2004), Nóvoa (1995), Shulman (2005a; 2005b) e Roldão (2007).

Verificamos, em consonância com outras pesquisas que tratam da socialização profissional de professores (HUBERMAN, 2000; ESTEVE, 1995; DINIS, 1999; LAPO; BUENO, 2003), que a passagem da *condição de aluno* para a *condição de professor* tem se revelado, de modo geral, um processo complexo, desafiante e, não raro, desestimulante. O “choque com a realidade”, amenizado, no caso de duas professoras, pela experiência anterior no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, é uma categoria que exprime muito bem essa situação que, frequentemente, é a causa da desistência e abandono da profissão.

Não obstante, nossos entrevistados decidiram continuar, e as 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. Eles sintetizam, assim, momentos privilegiados do processo de construção e de desenvolvimento da profissionalidade docente em Geografia.

Ficou evidenciado que cabe ao professor dessa disciplina, por força mesmo da natureza e da função social da instituição escolar, pensar continuamente nas possibilidades pedagógicas de sua disciplina no currículo escolar. Mais do que isso, 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. Essas 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 também 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 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 dessa área 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.

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 docente 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 “saude” 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 oferecer aos alunos e alunas de hoje.

Ressaltamos, enfim, que este trabalho, em conjunto com outras pesquisas semelhantes, pode constituir um “repertório de casos” que, discutidos e criticados, passe a desempenhar uma função importante nos processos de formação de professores de Geografia. As análises baseadas “nesses casos” não podem, seguramente, ser generalizadas de maneira indiscriminada, porém deixam evidentes, como afirma Shulman (2005a; 2005b), “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. Do nosso ponto 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 esses profissionais 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.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Setenta, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 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, 2001.
- CALLAI, H. C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. O. (Org.). *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. CASTELLAR, S. M. V. (Org.). Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. *Cadernos Cedes*, Campinas v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CANDAUI, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAUI, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b, p. 30-50.
- CARVALHO, M. I. *Fim de século: a escola e a Geografia*. 2. ed. Ijuí: 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 v. 25, n. 66, p. 129-272, 2005b.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- 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, 2006, p. 27-49.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEBESSE-ARVISET, M. L. *A educação geográfica na escola*. Coimbra: Almedina, 1978.
- DINIS, M. S. *Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira*. 1999, Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p. 93-124.
- 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: Papyrus, 1989, p. 13-29.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 231-254, 1990.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 33-61.
- 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. (Org.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 221-231.
- 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.
- LOPES; C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. *Geosaberes*, Fortaleza v. 2, n.3, p. 88-104, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-37, 1999.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVIA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995, p. 13-34.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1999.
- 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.
- PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, A. F. (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto. 2001, p. 111-142.
- PONTUSCHKA; N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- 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, 1998, p. 63-92.
- 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. (Org.). *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.

