

# CONSTRUIR-SE COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: SABERES, PRÁTICAS E TRABALHO DOCENTE

Esse artigo trilha pelo campo da educação, buscando novos olhares para pensar o professor<sup>2</sup> de Geografia, para melhor compreendermos a problemática do seu trabalho de ensinar e dos saberes que ensina. Entre as contribuições importantes nesse campo do conhecimento encontramos, nas pesquisas realizadas por TARDIFF et al.<sup>3</sup>, uma nova dimensão para pensar a problemática dos saberes docentes e outros subsídios, presentes nas pesquisas de ZEICHNER<sup>4</sup> e MOREIRA<sup>5</sup>, para discutir o trabalho do profissional professor, nos diversos níveis da sua categoria, e o papel que ocupa nas relações sociais de trabalho. Tais referenciais possibilitam um novo diálogo com um dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, o professor de Geografia, e, também, outros ângulos de reflexão sobre a sua prática no espaço escolar.

## Os saberes e práticas docentes

O professor, antes de se tornar profissional da educação e atuar no ensino escolar, é um ser que herda atributos como os de gênero, cor, valores e crenças com os quais

<sup>1</sup> Professora de Geografia na Escola de Educação Básica e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - MG. E-mail: fatimagreco@centershop.com.br

<sup>2</sup> Neste texto, a palavra professor será utilizada no seu sentido amplo, incluindo a(s) professora(s) e o(s) professor(es).

<sup>3</sup> TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores Face ao Saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria & Educação. Dossiê Interpretando o Trabalho Docente, p. 215-233.

<sup>4</sup> ZEICHNER, Kenneth M. Para Além da Divisão entre Professor Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: FIORENTINI, D. et al. (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente, p. 207-236.

<sup>5</sup> MOREIRA, Antonio Flavio B. A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. In: MOREIRA, A.F.M. (Org.) Conhecimento Educacional e Formação de Professores, p. 127-138.

compõe sua história de vida, e que constrói sua visão de mundo por meio de vivências e experiências em diferentes espaços e tempos. Esses diferentes sujeitos histórico-culturais continuam processando outras experiências durante a formação acadêmica e no decorrer da atividade profissional.

Durante a formação universitária, nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Geografia, as concepções de mundo de cada aluno e aluna, futuros professores, se defrontam com diferentes professores universitários, com outras histórias de vida e visão de mundo que reforçam, principalmente, as concepções de ciência, os pressupostos teóricos e metodológicos da Geografia no ensino e na pesquisa, na teoria e na prática desse campo do conhecimento, construídos no tempo e no espaço. Os futuros professores, como sujeitos socioculturais, articulam os novos conhecimentos e as novas experiências, interagem, afirmam ou negam novos e/ou outros valores científicos, sociais e culturais, com conhecimentos geográficos que são apropriados no seu processo de formação configurando sujeitos com identidade profissional: professores de Geografia

A formação acadêmica do professor em Geografia representa um aspecto importante na definição da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina no currículo escolar. Sem dúvida a qualidade do ensino de Geografia está atrelada à qualidade da formação do professor, devendo ser valorizada no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, o conhecimento no campo da Geografia seria o único conhecimento envolvido e desenvolvido pelo professor no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina no currículo escolar?

Os professores, no decorrer da sua atividade profissional, nas suas experiências como docentes nos diversos tipos de escolas e níveis de ensino e diante de diferentes dimensões biopsicossocioculturais dos alunos e alunas, vão descobrindo que os conhecimentos obtidos nos cursos de licenciatura em Geografia não serão os únicos inscritos para a sua atuação como profissionais no espaço escolar. Esse território é amplo e complexo e o saber docente não se resume ao saber da disciplina obtido durante a formação que é desenvolvida em sala de aula para os alunos. Para TARDIF et al.<sup>6</sup>, o saber docente é plural, heterogêneo e provém de diferentes fontes: das disciplinas, profissionais e pedagógicos, curriculares, da experiência ou da prática. E os professores estabelecem com esses saberes relações de interioridade e de exterioridade.

Os conhecimentos obtidos durante o processo de formação em Geografia, um dos diversos campos de conhecimento de que dispõe a sociedade, oferecido pelas universidades, em cursos de licenciatura e/ou bacharelados, correspondem aos **saberes disciplinares** dos professores<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. Op. cit., p.216.

<sup>7</sup> Idem, p. 220.

Podemos dizer que esses saberes constituem os conhecimentos com os quais desenvolvem uma concepção de Geografia e as bases teórico-metodológicas com as quais se afirmam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir desses princípios, elaboram as metodologias e desenvolvem os conteúdos dessa disciplina em sala de aula, incorporando esses saberes à sua prática escolar.

Outro conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores constitui os **saberes profissionais**, compreendendo as ciências da educação e a pedagogia, obtidos nas escolas normais ou faculdades de ciências da educação e nas disciplinas dos cursos de licenciatura<sup>8</sup>.

As ciências humanas e as ciências da educação não só produzem conhecimentos como procuram incorporá-los à prática docente, transformando-os em saberes destinados à formação científica e à prática docente. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece através da formação inicial ou continuada do professor.

Para essas ciências, o professor e o ensino são objetos de saber, assim como a prática docente não só é objeto como é atividade. Uma atividade que mobiliza outros saberes que são os **saberes pedagógicos**, incorporados à formação profissional. Esses saberes se apresentam como concepções que, produzidas por reflexões sobre a prática educativa, orientam-na, como as perspectivas da escola plural e/ou do construtivismo e doutrinas pedagógicas, por exemplo, centradas na ideologia da 'escola nova', etc. Nesse sentido, fornecem um arcabouço ideológico à profissão e também técnicas de ensino<sup>9</sup>.

Ao atuar no espaço da escola, o professor traz da sua formação inicial uma visão sobre currículos no sentido amplo e sob forma de programas escolares. Embora o currículo formalmente não seja produzido, elaborado e controlado pelo professor, é no interior do sistema de ensino e no decorrer de sua carreira que ele irá aprender, participar do processo de construção e alteração, aplicar concretamente e se apropriar de **saberes curriculares**, que *"correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita"*<sup>10</sup>.

Os saberes disciplinares advindos dos diversos campos do conhecimento, como a Geografia, os saberes profissionais, os saberes pedagógicos e os saberes curriculares precedem a prática da profissão e são incorporados à prática do professor. Mas não é a prática docente no ensino escolar que produz e legitima tais saberes. Esses saberes têm como fonte o espaço acadêmico e se apresentam como produtos já determinados na sua

<sup>8</sup> Idem, p. 219.

<sup>9</sup> Idem, p. 219.

<sup>10</sup> Idem, p. 220

forma e conteúdo pelos grupos produtores de saberes sociais da disciplina e do currículo. TARDIF et al. chamam-nos a atenção para essa situação, na qual *"a função docente define-se em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem"*<sup>11</sup> Dessa forma, a relação dos professores com esses saberes é a de "agente de transmissão", e não de produtor, o que os desvaloriza.

Essa perspectiva de análise nos leva a questionar se os professores de Geografia, então, estariam, como 'agentes de transmissão', restritos a ensinar o que é produzido na academia. O que sabem e produzem na sua ação cotidiana no espaço escolar se reduz a apenas reproduzir saberes sociais ou conhecimentos socialmente produzidos? Algumas pistas para essas questões podem ser encontradas na prática profissional cotidiana, na ação dos professores no processo de ensino e aprendizagem de Geografia na escola. As pesquisas de TARDIFF et al. (1991) nesse campo de ação dos professores também nos ajudam a compreender a problemática dos saberes docentes, estratégicos e desvalorizados, e indicar-nos perspectivas para analisar essa questão.

A tendência do **corpo docente**<sup>12</sup> diante da situação de não produtores, mas executores destinados à tarefa de transmitir os objetos de saberes exteriores, por um lado é a de se distanciar dos saberes adquiridos fora dessa prática, das "teorias abstratas" dos formadores universitários (que não controlam). Assim, certos professores passam a desvincular sua prática da relação com a teoria e a dicotomizar teoria e prática. Nesse sentido, a relação do professor com esses saberes (disciplinares, profissionais e pedagógicos) aparece como uma natureza estranha à prática docente, numa relação que TARDIF et al.<sup>13</sup> denominam de relação de exterioridade em sua forma e conteúdo.

Por outro lado, diante dessa condição de não produzir e controlar esses saberes heterogêneos, provenientes de diferentes fontes (disciplinares, profissionais e pedagógicas), certos professores tentam transformar essas relações de exterioridade com os saberes (conteúdo-forma; teoria-prática; ensino-pesquisa) em relações de interioridade. E, como uma reação a essa condição, o corpo docente produz os saberes da experiência (ou práticos). Ou seja, o corpo docente, *"na impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais compreende e domina sua prática"*<sup>14</sup>.

Os **saberes da experiência** se distinguem dos demais saberes docentes por se constituírem em *"saberes que não provêm das instituições é*

<sup>11</sup> Idem, p.221.

<sup>12</sup> A expressão corpo docente se refere aos professores de 1º e 2º graus, atualmente correspondendo ao ensino básico, Fundamental e Médio.

<sup>13</sup> TARDIF et al., Op. cit., p.222.

<sup>14</sup> Idem, p. 227.

*de formação ou do currículo". Os saberes da experiência "não estão sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias". Os saberes da experiência estão presentes no discurso dos professores e podem ser caracterizados pelo fato de "se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados". O saber docente é plural, incorpora todos os saberes da prática docente, incluindo os saberes da experiência, que são "saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)". São, também, "um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões". Os saberes da experiência constituem a "cultura docente em ação"<sup>15</sup>.*

É através dos **saberes da experiência**, adquiridos e requeridos na prática profissional com o contexto escolar dinâmico e complexo envolvendo diversos saberes, que os professores fundamentam sua prática e a sua competência profissional. E, também, por meio deles julgam sua formação, as reformas introduzidas nos programas ou métodos e concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. O saber da experiência representa o núcleo vital dos saberes docentes, pois

*O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que constituem limites à atuação do(a) professora(a). Esses limites não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como os experimentados pelos técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de determinados modelos e seus limites decorrem da aplicação ou da elaboração de determinados modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função os limites aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, a experiência dessas limitações e dessas situações é formadora: somente ela permite ao docente desenvolver os 'habitus' (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os ponderáveis da profissão.<sup>16</sup>*

Esses saberes da experiência, que nascem do confronto com as condições da profissão, são produzidos no coletivo, adquiridos e partilhados entre os pares; são sistematizados e traduzidos no discurso da experiência

<sup>15</sup> Idem, p. 228.

<sup>16</sup> Idem, p. 228.

para responder os problemas docentes; são retraduzidos, polidos e submetidos às certezas; refeitos, se não forem capazes de formar ou informar outros docentes, enfim, construídos na prática do trabalho cotidiano, expressam um saber-fazer-se e um saber-ser professor.

Esse saber docente, da experiência ou da prática, ao ser transmitido entre os professores se objetiva. E, com isso, se objetiva a relação crítica com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação do professor. Dessa forma, os saberes da experiência, objetivados numa rede de interações entre pessoas, meio e instituições, adquirem objetividade. Com isso, o docente é não apenas um agente da prática, mas também um formador<sup>17</sup>.

O corpo docente produz, no quadro de sua profissão, saberes práticos e formativos, ou seja, "*o(a)s próprio(a)s professore(a)s, no exercício de sua função e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio*", os saberes da experiência ou da prática<sup>18</sup>.

Nesse sentido, os conhecimentos no campo da Geografia não são os únicos a compor os saberes dos professores de Geografia. Pois o saber docente, como argumentam TARDIF et al., é um saber plural: saberes das disciplinas, saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes da experiência. Os saberes docentes compõem-se dos diversos campos das ciências e do conhecimento elaborado pelos pesquisadores acadêmicos, das doutrinas elaboradas pelos ideólogos da educação e, ainda, dos provenientes do campo da ação, da prática ou da experiência docente.

Dessa forma, os professores estabelecem relações de exterioridade e de interioridade com os saberes docentes: transmitem conhecimentos exteriores à sua prática e, também, produzem saberes formativos, interiorizados na sua prática.

Portanto, na relação com o ensino escolar, a ação desses profissionais não se reduz a transmitir saberes já constituídos por diversos campos do conhecimento acadêmico. Mas sim, como professores do Ensino Fundamental e Médio, produzem saberes formativos, afirmando-se como sujeitos sociais formadores e se reafirmam como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Como formadores de saberes obtidos na prática e fundamentados no trabalho e no conhecimento do seu meio, os professores podem e devem ser valorizados e qualificados por meio de contribuições à teoria através da

<sup>17</sup>Idem, p.230.

<sup>18</sup>As pesquisas educacionais sobre a formação docente têm enfatizado mais a problemática da concepção de educação no sentido escolar ou das disciplinas de que se ocupam os professores e, principalmente, restringem a noção de saber docente aos saberes de formação profissional transmitidos pelas instituições de formação. TARDIF et al., ressaltam que "existem poucos estudos ou obras consagrados aos saberes do(a)s professore(a)s . (...) inexplorados até pelas ciências da educação". Este autor amplia a problemática da natureza dos saberes docentes, do(a)s professore(a)s de 1º e 2º graus, e desenvolve o conceito de saber da experiência ou da prática ( Op. cit., p. 216).

prática, estabelecendo vínculos entre pesquisa e ensino pela sua ação intelectual. Ocorre, entretanto, que as problemáticas educacionais ou das diversas áreas do conhecimento ficam circunscritas à academia e à escola.

As pesquisas recentes sobre o ensino da Geografia no Ensino Fundamental e Médio nos alertam, por um lado, para a necessidade de se repensar os pressupostos e a prática pedagógica dessa disciplina e, por outro lado, de se reavaliar os currículos de licenciatura nas faculdades e cursos de magistério. Sendo os currículos de formação de professores e os currículos da Geografia escolar fatores que não têm contribuído para as questões do processo ensino-aprendizagem, por que essas questões se mantêm cada uma localizada no seu espaço?

Como argumenta ZEICHNER, *"ambos, professores e acadêmicos, percebem suas perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes, apesar de alguns exemplos isolados em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassam a linha que as divide"*<sup>19</sup>.

No geral os professores do ensino Fundamental e Médio sentem que as pesquisas produzidas pelos acadêmicos, suas problemáticas teóricas, são irrelevantes para instruir e melhorar suas práticas. Para alguns professores acadêmicos ainda prevalece a consideração de que as pesquisas e as problemáticas práticas sobre a vida nas escolas são triviais, atóricas, negando-as como uma forma de produção e consideram-nas irrelevantes para os trabalhos desenvolvidos na academia. Dessa relação decorre uma percepção dissociada de pesquisa/ensino e teoria/prática.

Nesta perspectiva, teorias educacionais e pesquisas acadêmicas são entendidas como atividades de construção e produção de conhecimentos dissociadas das realidades das escolas e salas de aula, restritas aos pesquisadores (à universidade, aos centros de pesquisas de professores-acadêmicos). Dessa forma, a pesquisa acadêmica representaria a teoria, enquanto a prática seria exercida pelo corpo docente, como se este, no exercício da sua prática escolar, estivesse impedido de pesquisar, refletir, negar ou confirmar propostas teóricas, adaptando-as ou reformulando-as através de novas bases, investigando, produzindo e criando outras propostas e possibilidades.

Romper com essa linha que divide professores e os seus territórios de ação é necessário para estabelecermos uma comunicação para o enfrentamento dos problemas educacionais de hoje, os quais incluem as problemáticas da Geografia escolar. E, para isso,

*nossas reflexões sobre a nossa prática, sobre a escola e sobre o trabalho do professor precisam ser debatidas e socializadas. Daí a importância de se facilitar, na universidade, a troca de experiências entre os professores, criando um ambiente de verdadeira*

<sup>19</sup> ZEICHNER, Kenneth M. Para Além da Divisão entre Professor Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: FIORENTINI, D. et al. (Orgs). Cartografias do Trabalho Docente, p 209.

*efervescência intelectual e incentivando-se a crítica e o enriquecimento de trabalhos, pesquisas e experiências. Daí também a preocupação em promover o retorno das pesquisas para a escola*<sup>20</sup>.

MOREIRA reafirma que a pesquisa deve ser inscrita no processo de formação de professor porque ela é parte constitutiva de seu trabalho como docente e, só assim, poderá *"superar a noção de ensino como reprodução do conhecido e desenvolver um processo de pesquisa como produção de saberes, integrada à formação profissional"*<sup>21</sup>. Defende, ainda, que *"o esforço por formar professores que atuem como intelectuais transformadores é favorecido quando os professores universitários participantes dessa formação funcionem, também, de modo pleno, como intelectuais"*<sup>22</sup>.

A pesquisa deve acompanhar a vida do professor para além da sua formação universitária e, para isto, há necessidade de criar espaços alternativos para o estudo e a pesquisa ou incentivar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em novos espaços (como em programas ou núcleos de ensino, estudo e pesquisa), nos quais docentes-pesquisadores integram-se segundo áreas de conhecimento ou de interesses afins buscando contribuir tanto para a relevância da escola fundamental comprometida com a humanidade quanto para assegurar que a universidade desempenhe melhor as funções sociais que dela se esperam, enfim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação. É também por meio da pesquisa, como defende MOREIRA, *"que se irá sacudir o marasmo e a apatia que ainda se abatem sobre algumas faculdades e departamentos de educação"*<sup>23</sup>.

Com isso estarão formando-se professores capazes de promover uma intervenção mais qualificada no movimento social, nas relações humanas e, ao desempenhar sua função profissional, capazes de ampliar a pesquisa ao ambiente escolar, relacionar teoria e prática, superando a dicotomia conteúdo e forma.

Pelo que até aqui foi exposto, a ausência de reconhecimento dos saberes docentes, especialmente os saberes da experiência, reduz o valor do corpo docente perante o conjunto de saberes de que dispõe a sociedade e dificulta o diálogo necessário para se estabelecer um elo entre as problemáticas educacionais, incluindo as da Geografia escolar. E, ainda, a articulação entre os professores do ensino escolar e os professores universitários encontra barreiras de comunicação entre os teóricos (de pensarem a prática) e os práticos (de praticarem a teoria). A esse quadro teórico e político acrescentam-se as próprias relações sociais de trabalho que diferenciam os profissionais da educação pela posição que assumem no

---

<sup>20</sup> MOREIRA, Antonio Flávio B. A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. In: MOREIRA, A.F. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação de Professores*. p. 131

<sup>21</sup> Idem, p. 131

<sup>22</sup> Idem, p. 136

<sup>23</sup> Idem, p. 136

sistema de educação e sua correspondente função no interior desse grupo social. Essa diferença de posição e função da mesma forma que a divisão dos saberes entre os professores do Ensino Fundamental e Médio e os professores universitários torna frágil a relação entre eles, assim como as relações entre pesquisa, ensino, teoria e prática. Qual a origem dessa divisão de saberes, dessa diferença de valores do trabalho docente que torna frágeis suas relações no campo educacional?

### Saberes e trabalho docente

*No quadro da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, dos corpos docentes e de formadores, capazes de assegurar, no centro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individual e coletivos que estão na base da cultura moderna, intelectual e científica<sup>24</sup>.*

No entanto, esse saber docente, envolvido e desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem no currículo escolar, não só é desvalorizado no conjunto de saberes de que dispõe essa sociedade, como os saberes que possuem e transmitem não garantem a valorização do corpo docente no interior da sua categoria profissional. Nem mesmo a função que o corpo docente desempenha por meio deles, embora socialmente estratégica na estrutura da sociedade contemporânea, confere ao seu trabalho uma posição social valorizada nas relações entre trabalho e capital.

Essa posição socialmente estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada do trabalho e dos saberes docentes diz respeito ao papel dos professores na sociedade e, conseqüentemente, envolve a educação e a escola. Sendo assim, o trabalho e os saberes docentes são dimensões de análise que nos possibilitam compreender as complexas questões que a sociedade coloca à educação escolar, ao professor e às suas potencialidades intelectuais no contexto da sociedade capitalista. E, sendo a Geografia uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, torna-se importante participar da discussão dessa problemática.

Essa situação de desvalorização do corpo docente pode ser explicada conjugando-se os efeitos decorrentes de fenômenos diversos e inter-relacionados. No caso das reflexões aqui desenvolvidas, podemos analisar esta questão pelo viés dos saberes docentes. TARDIFF et al. ressaltam que o saber docente é heterogêneo não apenas em relação à natureza da sua formação (advém de diversos campos de saberes), mas que essa heterogeneidade do saber docente decorre também "*da situação do*

<sup>24</sup>TARDIFF et. al., op. cit., p. 216.

*corpo docente face aos demais grupos produtores e detentores de saberes e às instituições de formação*"<sup>25</sup>. Dessa forma, os professores mantêm com os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos relações de exterioridade assim como com aqueles que produzem tais saberes.

*E essas relações de exterioridade inscrevem-se hoje numa divisão social do trabalho intelectual entre produtores de saberes e formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas nobres de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação concebidas sob o modo desvalorizado da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber fazer*<sup>26</sup>.

Dessa forma, entre outros elementos explicativos, a divisão social do trabalho intelectual diferencia os professores no interior da sua categoria (ou grupo social). Essa divisão social do trabalho intelectual é fundamental para o modelo da cultura da modernidade que tem em si uma dada ordem estrutural que se nutre, para o seu desenvolvimento e continuidade, de um sistema de educação expresso concretamente por meio de dois sistemas que aparecem como solidários: o sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos e formação nesses conhecimentos e o sistema de formação e de educação (instrução/formação social).

Essa solidariedade representa a divisão do trabalho intelectual que se revela, por um lado, pelo trabalho que o primeiro sistema assume, por meio de instituições como as universidades e faculdades, na pesquisa científica e erudita e na produção de conhecimentos e o ensino para a formação nesses conhecimentos. Por outro lado, por meio de sistema de instituições e práticas educativas, como a instituição escolar, o trabalho se revela no segundo sistema na tarefa de instruir os membros da sociedade nos saberes sociais disponíveis, embora nem todas as pessoas tenham assegurado o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais construídos historicamente. Esse trabalho apresenta-se de forma mais ampla em uma rede de instituições e de práticas sociais educativas.

Esse modelo cultural de sociedade depende, para sua continuidade e desenvolvimento, da (re)construção constante do conjunto de saberes de que dispõe a sociedade e para isto depende também do movimento de um e do outro sistema que alimentam a estrutura desse modelo. Nesse sentido, esses dois sistemas, ou seja, os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação, podem ser considerados dois fenômenos complementares do trabalho intelectual.

Dessa forma, nessa estrutura social e cultural, o corpo docente envolvido com processos de formação e educação pertence ao grupo social

<sup>25</sup> TARDIF et. al., op. cit., p. 231.

<sup>26</sup> Idem, p.232

cujas funções são estratégicas, pois, inserido numa rede de instituições escolares, reafirma esse modelo de cultura intelectual e científica. Entretanto, o corpo docente é desvalorizado por ter seus saberes reduzidos a uma função improdutiva de transmissores do conjunto de saberes de que dispõe a sociedade, por desempenhar as tarefas consideradas menos nobres da educação, que passam a conferir-lhe menor valor social e a distingui-lo hierarquicamente, pela posição que ocupa na divisão de trabalho intelectual.

Os professores são diferenciados não só pela função que assumem nesse processo e sua correspondente posição social como pela inserção em um ou em outro sistema de educação (o sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos e o sistema de formação e de educação). Dessa forma, entre o ensino superior e o ensino básico Fundamental e Médio se estabelecem

*dois pólos da divisão do trabalho intelectual e profissional que separam os corpos de formadores da escola normal ou da universidade, que monopolizam o pólo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, do corpo docente consagrado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes*<sup>27</sup> [grifos meus].

Nessa lógica a construção, a produção e a disseminação do conhecimento deixam de representar um processo que o professor domina, e cada uma dessas etapas do processo passa a representar uma tarefa a ser assumida, numa divisão social e intelectual do trabalho. A função do professor perde seu sentido amplo de pesquisar, teorizar, ensinar, praticar e estender e assume o sentido restrito à tarefa. Assim, a divisão social-intelectual do trabalho acirra-se no interior do categoria docente e entre as redes institucionais, em todos os níveis do sistema de ensino.

No ensino superior<sup>28</sup>, há uma distinção na função docente entre os professores envolvidos com a tarefa de formação do corpo docente e aqueles envolvidos com a tarefa de pesquisa em ciência básica ou aplicada. E, também, há distinção entre os professores pelo alto *status* na hierarquia acadêmica do trabalho abstrato e o baixo *status* do trabalho útil e aplicável<sup>29</sup>

A exigência constante de inovações tecnológicas no mercado capitalista torna imperativo desenvolver e produzir conhecimentos que, por

<sup>27</sup> Idem, p. 225.

<sup>28</sup> Embora o professor-pesquisador acadêmico tenha maior prestígio na hierarquia docente e *status* social e, nas últimas décadas da história o País tenha tido uma das maiores concentrações intelectuais, suas condições de trabalho têm provocado a "migração de cérebros". As universidades federais mal sabem como financiar despesas simples como manutenção, não há planos de carreira atrativos, etc.; nas estaduais paulistas (que produzem metade da ciência brasileira), professores e pesquisadores se aposentam, desiludidos ou com medo de perder benefícios, e os mais jovens ou são absorvidos pelo primeiro mundo ou "canibalizados" por ofertas do ensino privado onde não há pesquisa científica. O estudo realizado pelo Observatoire des Sciences et Techniques (OST), sobre a produção científica mundial, informa que a América Latina produz apenas 1,8% da pesquisa mundial, mas fornece batalhões de pesquisadores para os laboratórios dos Estados Unidos (Uma Esperança do Passado, 09/01/2000, Folha de S. Paulo, Cad. Opinião1/folha 2).

<sup>29</sup> ZEICHNER, op. cit., P.209-210.

isso, assumem destaque nos centros de pesquisas universitários e valores na sociedade capitalista. Com isso, as pesquisas sobre as problemáticas do currículo escolar e do ensino das disciplinas, que qualificam também a formação de professores, passam para um segundo plano, uma vez que sua produção intelectual não resulta em produto imediato a ser ofertado para o mercado. Como se, no curso de licenciatura de Geografia, por exemplo, fosse necessário apenas o ensino teórico e este fosse desprovido de pesquisas - teóricas e práticas - que são capazes também de gerar novos espaços / conhecimentos para enfrentar as problemáticas escolares da sociedade atual, tão acirradas no nosso contexto dinâmico de transformações políticas e culturais.

Se essa separação entre pesquisa e ensino está se iniciando nas universidades, nos outros níveis do sistema escolar *"essa separação já foi concretizada há muito tempo, de vez que o saber docente aí operante reside inteiramente na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos"*<sup>30</sup>.

Nas escolas são delegadas tarefas específicas aos diretores, supervisores, orientadores educacionais e aos professores e suas correspondentes disciplinas<sup>31</sup>, que lidam com a educação no ensino básico Fundamental e Médio e/ou no preparatório para o vestibular. E, ainda, delega-se ao corpo docente a exclusiva dedicação à prática de ensino centrado na sala de aula, separando-o do ofício da pesquisa.

Embora, para o desenvolvimento social e econômico de um país, a educação básica represente um importante fator colaborador e garanta a cada nova geração a inserção nos saberes indispensáveis à sociedade, o corpo docente tem sua profissão ainda mais desvalorizada pelas condições de trabalho e de salário a que é submetido, impedindo-o de investir no próprio trabalho profissional de ser professor.

A função estratégica do professor, como grupo ou categoria social, na estrutura do capitalismo é assim negada para a afirmação desse mesmo modelo de sociedade e cultura. Essa estrutura necessita, como condição fundamental para sua afirmação, da divisão social e intelectual do trabalho que se realiza pela hierarquia das funções e parcelamento das tarefas e do conhecimento para o seu controle.

Essa categoria é hierarquizada como na lógica da produção, pelas atividades que exercem e produzem: os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos, materialmente e ideologicamente. Essa situação desapropria saberes, nega autonomia e consciência da necessidade da transformação social, do comprometimento com o ser humano e expressa a relação ambígua do professor com o saber na sociedade capitalista, o que impede o exercício pleno da função docente. Seu trabalho estratégico é

<sup>30</sup> TARDIF et. al., p. 218.

<sup>31</sup> A interdisciplinariedade ou multidisciplinariedade representa um movimento que busca romper com a visão parcelada do espaço escolar, da divisão do trabalho escolar. Entretanto, este movimento é capturado para servir aos interesses do capitalismo globalizado no qual não basta à força-de-trabalho ser apenas especialista/parcelado, mas também apresentar-se possuidora de um saber global.

desvalorizado estrategicamente.

Mas o corpo docente (ainda) resiste e entre seus pares a valorização do professor é configurada pelos saberes da experiência ou da prática. Ou seja, pelas respostas que são capazes de dar às situações que se desenvolvem no ensino, concretas, transitórias e variáveis, que são formadoras dos saberes da experiência do professor; pela capacidade de afirmar-se como sujeito do processo ensino-aprendizagem trazendo uma forte base conceitual e teórico-metodológica da Geografia; pela busca da autonomia de elaborar e criar, com base nos saberes que não produzem e controlam, novas formas de ensinar, teorizando o conteúdo e o método na prática da sala de aula em contato com o corpo discente e para atingir as finalidades da educação.

Assim, entramos no campo das posturas políticas para a educação, como propostas para superar essa realidade de separação e distinção das tarefas que os professores assumem nas relações sociais, separação que torna frágil a possibilidade de uma práxis educativa transformadora.

Tendo como pressuposto que os saberes docentes dos professores do ensino Fundamental e Médio são capazes de enfrentar as problemáticas da escola/educação, que também são objeto de investigação de professores-formadores e pesquisadores-acadêmicos, podemos articular o elo que parece perdido entre professores universitários, produtores de teoria-pesquisa, e professores produtores da prática/ensino, ampliando as relações entre teoria e prática, ensino e pesquisa, rompendo a separação de corpos docentes e de conteúdo e forma.

Esses subsídios fortalecem a desnaturalização das tarefas de produção e de execução que divide os sistemas de educação e os diferencia nessa rede de sistema educacional. Ainda, desmistificam o funcionamento das relações de poder e a divisão do trabalho. Pois o conhecimento é dinâmico, a ciência e as disciplinas (História, Geografia, Ciências, Matemática, Português, Artes, Educação Física e outras que são reconstruídas no espaço escolar) podem ser apreendidas de diferentes maneiras e novas racionalidades podem ser construídas na teoria-prática do processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, pensar sobre ser professor requer ir além da discussão em torno da formação acadêmica em Geografia, embora ela seja fundamental para sua ação como sujeito no processo de ensino e aprendizagem. É importante ampliarmos nossos debates discutindo os saberes docentes envolvidos no ensino de Geografia e o papel do trabalho docente na sociedade em que vivemos. Assim, é preciso pensar (pesquisar e teorizar) as relações de interioridade e exterioridade dos professores com os saberes docentes, algo que pouco se pensa sobre esse profissional: como estabelecem suas tarefas diárias no espaço escolar retraduzindo os saberes teórico-práticos; como elaboram suas atividades docentes em sala de aula

criando novas possibilidades de tratar o conteúdo e a forma; como matizam diferentes experiências docentes no convívio com diversas dimensões biopsicossocioculturais dos alunos e alunas, nos diversos níveis de ensino, tipos de escolas e localização espacial. Enfim, é preciso buscar na prática docente os saberes por meio dos quais os professores têm dado respostas aos problemas educacionais presentes no cotidiano escolar, na lida com crianças e adolescentes de diferentes lugares, escolas e níveis socioculturais.

Essa compreensão do que é ensinar Geografia e de como ensinar é uma via de interesse para aqueles que se propõem uma educação que rompa com a escola reprodutora, com currículos que inibem a autonomia pessoal e coletiva e possibilite, aos alunos e alunas, a consciência das espacialidades do mundo em que vivemos e a criação de novas paisagens. E, além disso, essa compreensão é o caminho para que o professor de Geografia desempenhe seu trabalho como um 'especialista' mais político na ação e no desejo, comprometido com a construção dos saberes, com a transformação do Homem visando o social.

Sem dúvida estamos no momento de dialogar, somar valores, não dicotomizar, para (re)construirmos esse elo que parece perdido entre os educadores de diferentes áreas e diversos níveis. O diálogo entre o corpo docente, seus formadores e os pesquisadores sobre as problemáticas da educação em todos os níveis representa uma postura política que permite contribuir para as questões do nosso tempo, que não é de certezas mas de dúvidas e interrogações, e construir mudanças profissionais e sociais na cultura contemporânea a partir da escola, um lugar onde o trabalho de ensinar e os saberes que os professores ensinam e aprendem são estratégicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOLHA DE SÃO PAULO (caderno opinião). *Uma esperança do passado*. São Paulo, 09 de janeiro de 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio B.A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. In: MOREIRA, A. F. M. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, pp. 127-138, 1994.

TARDIF, Maurice LESSARD, Claude LAHAYE, Louise. Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação. Dossiê Interpretando o Trabalho Docente*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, pp. 215-233, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M.

Para Além da Divisão entre Professor Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: FIORENTINI, D. et al. (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 207 - 236, 1998.