

MOBILIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA¹

(Mobilization and knowledge building in the geography teachers' pedagogical practice)

RESUMO

Discute-se, neste artigo, o processo de mobilização e construção de saberes na prática pedagógica de professores de Geografia. Considerando o campo das pesquisas que têm por escopo a *profissionalização dos professores* e seu principal corolário, os *saberes docentes*, destaca-se os aportes teóricos formulados por Lee S. Shulman, particularmente, a categoria de conhecimento docente por este autor denominada de *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Para tanto, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtiveram-se dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, PR. Constatou-se que este tipo de conhecimento – o conhecimento pedagógico do conteúdo – é um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos de ensino que uma docência de qualidade exige e revela, também, o desenvolvimento da profissionalidade docente. Pretende-se, mais amplamente, contribuir para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria da formação do professor de Geografia no presente momento histórico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia - Formação do professor de Geografia - Saberes docentes – Profissionalidade - Conhecimento pedagógico do conteúdo.

ABSTRACT

The mobilization process and knowledge building in the pedagogical practice of Geography teachers are provided. Since research field aims at *teachers' professionalization* and its main corollary, *teachers' knowledge*, Lee S. Shulman's theoretical basics, specifically the teaching knowledge category called *pedagogical content knowledge*, is highlighted. Besides bibliographical research which focuses such investigation, data and information were collected in classroom observations and in interviews with five experienced teachers who are specialized in the field under analysis and who work in schools in Maringá PR Brazil. This type of knowledge, called pedagogical content knowledge, is an evidence icon of the special understanding of teaching contents characterized by quality and which reveals the development of teachers' professionalism. Current essay contributes generally towards the acknowledgement and greater social valorization of the teaching profession and, specifically, towards an improvement in Geography teachers' formation at this historical moment.

Keywords: Teaching of Geography - Geography teachers' formation - teachers' knowledge – Professionalism - Pedagogical content knowledge.

Claudivan Sanches Lopes

Professor do Departamento de Geografia
na Universidade Estadual de Maringá
(UEM)
Rua Martin Afonso, 1335, Bl. C, ap. 4,
CEP: 87010-900
Maringá (PR) – Brasil
Tel: (+55 44) 3011.4290
cslopes@uem.br

Nídia Nacib Pontuschka

Professora da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo (USP),
São Paulo – Brasil
nidia@usp.br

INTRODUÇÃO

Analizamos, neste trabalho, o processo de mobilização e construção de saberes profissionais na prática pedagógica de professores de Geografia que atuam na Educação Básica. No bojo das pesquisas que têm por escopo a *profissionalização dos professores*² e seu principal corolário, os *saberes docentes*, destacamos os aportes teóricos formulados por Lee S. Shulman (2005a; 2005b), particularmente, a categoria de conhecimento docente por este autor denominada de *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. Munidos deste propósito, além de pesquisa bibliográfica, que focaliza esse campo de investigação, obtivemos dados e informações em observações de aula e entrevistas com cinco professores experientes e especialistas nessa área do currículo escolar que atuam no município de Maringá, PR.

Com efeito, ao investigar os saberes emergentes/mobilizados da/na prática pedagógica de professores de Geografia que subsidiam o processo de construção de sua profissionalidade, tencionamos, considerando a especificidade desta disciplina no currículo escolar, contribuir com o refinamento da formação inicial e continuada desses professores visando a promoção de uma docência de qualidade. Pretendemos, mais amplamente, colaborar para o reconhecimento e maior valorização social do trabalho docente e, particularmente, com a melhoria dos processos de formação do professor de Geografia no presente momento histórico.

SABERES DOCENTES

O advento dos estudos sobre os *saberes da docência*³ marca a “descoberta” da prática cotidiana do professor no contexto escolar como *locus* privilegiado da produção e mobilização de saberes profissionais (TARDIF, 2006; GAUTHIER *et al.*, 1998; SHULMAN, 2005a; 2005b). Em alternativa às pesquisas que buscam conhecimentos *para o ensino*, forjados, com frequência, em circunstâncias especiais e muito distantes da prática cotidiana dos professores buscou-se pavimentar caminhos teóricos-práticos para a investigação dos conhecimentos produzidos *no ensino* pelos próprios professores. Isso significou com afirma Montero (2005, p. 153, grifo da autora),

[...] uma viragem decisiva para entrar no mundo *interno* dos professores e professoras mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino.

Negando o papel tradicional de simples reprodutor de conhecimentos produzidos por peritos ou especialistas o professor, nesta perspectiva, passa a ser (re)valorizado como ator privilegiado do trabalho escolar. Adquire, portanto, potencial centralidade no desenvolvimento do currículo e na implementação das políticas educativas. A relação tradicional entre a universidade – lugar da produção da teoria e do conhecimento – e a escola básica – lugar de reprodução e/ou aplicação de teorias e conhecimentos – é fortemente criticada e se busca, nesta perspectiva, uma aproximação colaborativa entre as duas instituições. No sentido de captar a especificidade do saber profissional dos professores, uma das funções da pesquisa educacional é “cartografar” a atividade docente em seu contexto de trabalho buscando, pelo reconhecimento da complexidade de sua tarefa, descrever e compreender, detalhada e atentamente, suas práticas, suas habilidades, seus encaminhamentos didáticos e pedagógicos. Ou seja, “descobrir” mediante exame minucioso das práticas e estratégias desenvolvidas pelos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem, o *seu conhecimento*, visto que o professor mobiliza, produz e transforma, continuamente, saberes profissionais. Como afirma Gauthier *et al.* (1998) quando defende a importância da realização de pesquisas sobre o saber da ação pedagógica, “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber [o saber que emerge da prática profissional dos professores]

não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (p. 34).

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

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

LEE SHULMAN E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

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

Ao longo desse extenso programa de pesquisa, Shulman⁴ e seus colaboradores identificaram o *missing paradigm* (o paradigma esquecido), que se refere à forma como os professores transformam em ensino os conteúdos específicos que dominam. Enfatizando o domínio dos conteúdos pelo professor para ensinar, o próprio autor explica que estava interessado em compreender “[...] la manera en que determinados tipos de conocimientos de la materia y estrategias didácticas interactuaban en la mente de los profesores” (2005b, p. 7).

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

de compreender os conteúdos da disciplina que ministra sob a perspectiva epistemológica (MONTEIRO, 2002).

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

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

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

Shulman (2005a; 2005b) critica as pesquisas do tipo *processo-produto*⁵ e propõe a instalação de pesquisas que possam contribuir para constituição de uma base de conhecimentos para o ensino, deslocando o foco de atenção, da busca de um padrão eficaz de comportamento docente (como devem agir os professores?), para a busca dos conhecimentos subjacentes à ação dos professores no contexto de sua prática (o que, de fato, sabem os docentes sobre os conteúdos que ensinam?).

Para Shulman (2005b), os conhecimentos necessários à docência – seus conhecimentos de base – são compostos por sete tipos de conhecimentos: o *conhecimento do conteúdo a ser ensinado* refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática, etc.); o *conhecimento pedagógico geral* refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; o *conhecimento do currículo* se traduz em um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; o *conhecimento pedagógico do conteúdo*⁶ é definido pelo autor como especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; o *conhecimento dos contextos educativos* que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; o *conhecimento dos alunos e de suas características* e finalmente, o *conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos*.

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

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

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

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

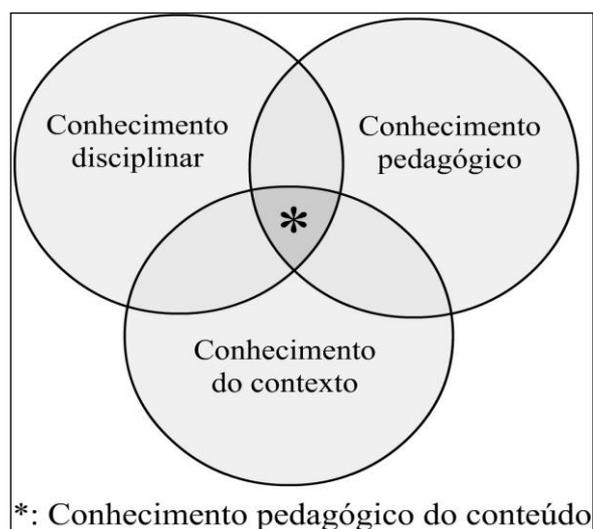


Figura 1 - Modelo Integrativo
Fonte: Adaptado de Gess-Newsome (1999, p. 12).

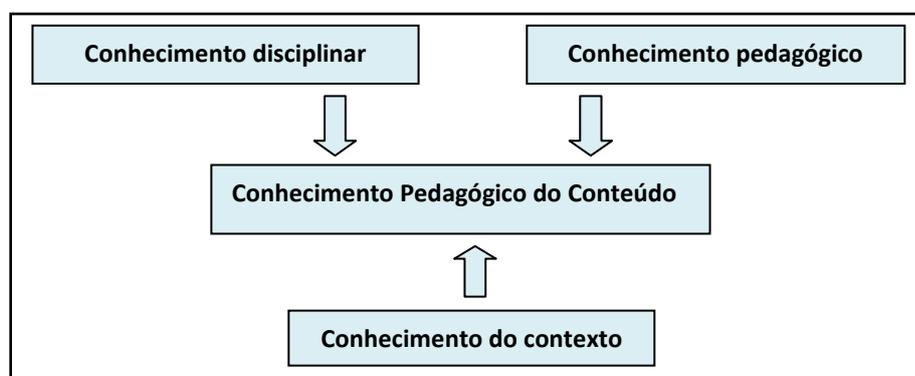


Figura 2 - Modelo Transformativo
Fonte: Adaptado de Gess-Newsome (1999, p. 12).

Objetivando explicitar as diferenças entre um modelo e outro, a autora, numa analogia com a química, associa o *modelo integrativo* a uma *mistura*, na qual os elementos originais se mantêm quimicamente distintos e podem ser separados. Em contraste, o *modelo transformativo* é associado a um *composto*, no qual suas propriedades iniciais não podem mais ser facilmente detectadas, já que, neste caso, estaríamos diante de uma nova substância, distinta, dos ingredientes que lhe deram origem. Portanto, no caso do *modelo integrativo*, os conhecimentos disciplinar, pedagógico e do contexto se desenvolvem separadamente e é o ato docente que os mescla ou os articula para formar o CPC. Já no *modelo transformativo*, os conhecimentos disciplinar, pedagógico e do contexto desenvolvidos, separadamente ou de maneira integrada, combinam-se de tal maneira que dão origem a um outro tipo de conhecimento. Desta forma, “o amálgama resultante é mais interessante e poderoso do que suas partes integrantes” (GESS-NEWSOME, 1999, p. 11).

Estes modelos permitem questionar, de um ponto de vista teórico interessante, a clássica dicotomia entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, que têm marcado a formação do professor nas diversas áreas (CANDAU, 2001, PONTUSCHKA, 2001). De uma lógica marcada pela separação ou meramente aditiva, entrevemos uma lógica *conceitualmente incorporadora* e com consequências evidentes nos processos formativos do professor. O CPC como conceito permite visualizar com maior clareza, por um lado, a complexidade do ato de ensinar e, por outro, a especificidade do saber profissional dos professores.

Em suma, essa categoria de conhecimento profissional vislumbra um cenário em que a prática e a formação docente devem ser constantemente revitalizadas por meio da reflexão sobre o ato de ensinar, na qual se considera, integradamente e no interior de um projeto educativo maior, a singularidade do contexto em que se ensina, a especificidade da disciplina ministrada e os meios mais adequados para ensiná-la. Ou seja, o CPC evolui e se desenvolve com a experiência do professor. Tem-se, por isso, um movimento contínuo de ensino e aprendizagem, no qual observamos, claramente, a especificidade do trabalho e do conhecimento profissional do professor.

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

SOBRE A PESQUISA DE CAMPO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo que subsidia este trabalho, como já adiantado na introdução deste 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 semi-estruturadas, nas quais os sujeitos da pesquisa puderam explicar/explicitar suas práticas e teorias implícitas. Optamos, neste contexto, pela realização de pesquisa de *cunho qualitativo* (BAUER; GASKELL, 2002;

CHIZZOTTI, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), 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, estado do Paraná.

De acordo com os pressupostos orientadores da pesquisa, decidimos pela escolha de professores experimentados que resultou na seleção de docentes que possuíam, no momento da coleta dados, entre oito e dezesseis anos de experiência efetiva em sala de aula. Professores que, de acordo com a categorização proposta por (HUBERMAN, 2000), já tivessem adquirido uma razoável experiência profissional e atingido, há certo tempo, o estágio da *estabilidade e diversificação* na profissão.

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 e que destacamos neste artigo, nossas questões se centraram no processo de transformação do conhecimento geográfico em conhecimento a ser ensinado aos alunos. 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* (BARDIN, 2007; MORAES, 1999), buscamos realizar uma descrição aprofundada dos processos em análise e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogo com outros trabalhos preocupados com esta mesma temática. Mais detalhadamente, buscamos identificar os saberes envolvidos no processo de transformação dos conhecimentos geográficos e de ciências afins em conhecimentos a serem ensinados aos alunos, ou seja, os conhecimentos, as concepções, as estratégias, os modos de ser/agir na base do ensino desta disciplina revelados na prática e no discurso sobre a prática dos professores participantes desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme constatamos pela análise dos dados levantados nesta investigação, o processo de reflexão pedagógica que os professores desenvolvem, com o intuito de tornar acessíveis, atraentes e úteis aos alunos os conhecimentos geográficos que desejam ensinar, não ocorre à margem da natureza dos temas e conteúdos selecionados pelo currículo. Desse modo a categoria de conhecimento docente apresentada por Shulman (2005a; 2005b), o *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC* que, considerando a especificidade desta pesquisa – os saberes profissionais do professor de Geografia –, achamos conveniente e propomos, no âmbito deste artigo, denominá-la de *Conhecimento Pedagógico Geográfico – CPG*, foi muito importante para atingirmos os objetivos propostos⁷. Trata-se de uma ferramenta teórica que nos permite ver e compreender de um ângulo privilegiado, conforme já se buscou mostrar, a especificidade do ofício docente. No ato docente (neste caso, em Geografia), o *conhecimento geográfico e de ciências afins*, os *conhecimentos pedagógicos gerais* e os *conhecimentos do contexto da ação educativa* se mesclam e dão origem ao *conhecimento pedagógico geográfico*. Este tipo de conhecimento é, sem dúvida, um *sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos* que uma docência de qualidade exige e, revela, concomitantemente, o desenvolvimento da profissionalidade

docente. Trata-se de um conhecimento em permanente estado de elaboração porque “não pode existir concretamente” se não for produzido para um determinado grupo e contexto. A qualidade especial deste conhecimento é que é formulado e organizado para o ensino.

A figura de Gess-Newsome (1999), já exibida neste trabalho, (figura 1), mas agora adaptada aos objetivos particulares deste trabalho (figura 3), permite-nos visualizar com certa precisão o conjunto de saberes mobilizados/produzidos pelos professores de Geografia em seu trabalho pedagógico. Ela representa, sinteticamente, de acordo com a análise dos dados e informações coletadas ao longo desta investigação e, particularmente, na pesquisa de campo, os conhecimentos/saberes que professores dessa área do currículo escolar mobilizam/produzem em sala de aula com o intuito de proporcionarem práticas de educação geográficas significativas aos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar sua profissionalidade.

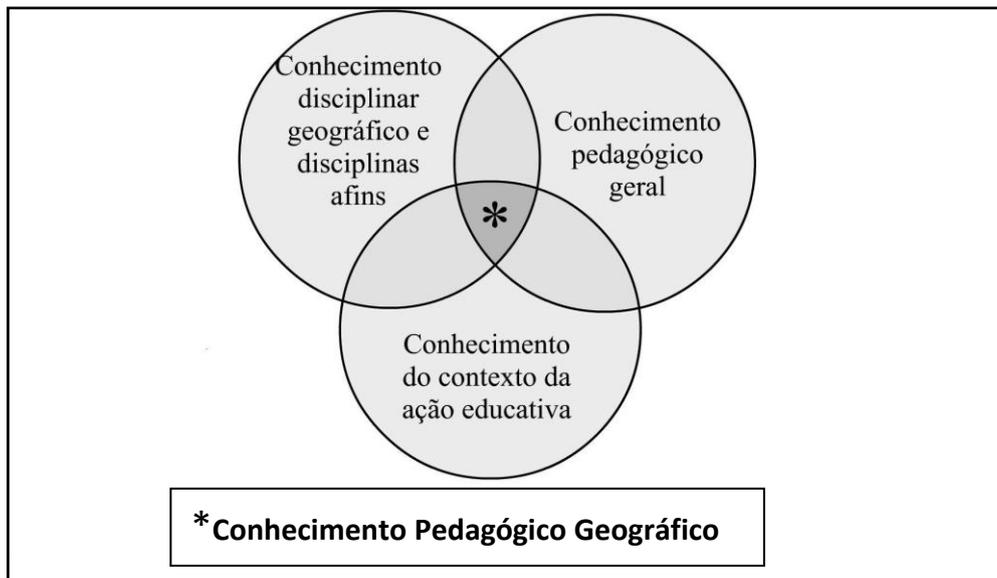


Figura 3 - Conhecimentos implicados na organização de Práticas de Educação Geográficas observadas em sala de aula
 Fonte: Adaptado de Gess-Newsome (1999, p. 12)

O *Conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins* refere-se ao conhecimento das estruturas do conhecimento geográfico, de seus principais conceitos e temas, dos procedimentos de pesquisa, de suas especificidades, de suas relações com outras ciências e, ainda, de seus propósitos no currículo escolar. São adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal na área e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada.

O *Conhecimento pedagógico geral* envolve os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, fundamentos e valores éticos da educação, que transcendem o domínio de um campo disciplinar, adquiridos, semelhantemente ao conhecimento disciplinar, pelo contato e exame crítico com a/d a literatura especializada.

O *Conhecimento do contexto da ação educativa* refere-se ao conhecimento das características dos alunos e do contexto sociogeográfico em que desenvolve seu trabalho: comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país – de suas vivências e experiências geográficas – em sua necessária interdependência com o espaço global. É adquirido pelo contato com a literatura especializada e pelo exame do contexto onde realiza seu trabalho.

O *Conhecimento Pedagógico Geográfico* (CPG), possível de ser observado na prática e na reflexão sobre a prática dos professores de Geografia, é o aspecto que, com já assinalamos na introdução deste artigo, buscaremos destacar a seguir. Analisamos, assim, modos de produção e de desenvolvimento do CPG por meio de exemplos extraídos da prática e do discurso dos professores sobre essa mesma prática.

Evidentemente que esses exemplos e análises não esgotam a riqueza de possibilidades da educação geográfica ou do CPG implícito e explícito no trabalho desenvolvido pelos professores de Geografia de uma maneira geral. Trata-se de um contributo que esperamos possa ser alargado, discutido, contestado, difundido, criticado.

A elaboração e o desenvolvimento do CPG se realizam por meio de um processo complexo, que consiste na *qualificação* do conhecimento geográfico e de ciências afins que o professor possui. É esse domínio *qualificado* do conhecimento geográfico – um conhecimento preparado para o ensino – que poderíamos definir como *o conhecimento profissional de excelência do professor*. A tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos.

Trata-se de um saber que é configurado e reconfigurado na experiência profissional, porquanto sua elaboração leva em conta, necessariamente, as características daqueles que estão aprendendo, bem como as condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam. Esse conhecimento profissional se manifesta, concretamente, nos exemplos, analogias, exercícios, atividades, metáforas, ilustrações, demonstrações, etc., potencialmente esclarecedores, que os professores utilizam/desenvolvem em sala de aula com o propósito de tornar os conteúdos interessantes, acessíveis e úteis aos alunos. Revela-se, também, na capacidade de o professor antever dificuldades e problemas na aprendizagem dos alunos, de encontrar maneiras alternativas de expor um mesmo conteúdo, etc. Ele se consubstancia quando o professor encontra a *justa forma* – porque nela conteúdo e pedagogia estão em íntima conexão – para apresentar o conteúdo a um determinado grupo de alunos. É um tipo de conhecimento que está diretamente relacionado ao fortalecimento da identidade profissional dos professores, em especial daqueles que atuam em área específica do currículo escolar; proporciona ao professor maior dinamismo e confiança no encaminhamento das atividades em sala de aula e, ainda que por suas próprias características esteja sujeito a constantes adequações, constitui parte importante de seu tesouro profissional. Sua produção e desenvolvimento é, seguramente, um dos signos da boa docência em Geografia.

Mas como esse saber se manifesta concretamente durante as aulas de professores de Geografia? Apresentamos, nos limites deste artigo, dois exemplos que podem ser caracterizados como emblemáticos para aquilo que estamos procurando mostrar neste trabalho sobre o processo de mobilização e produção de saberes no decurso da construção da profissionalidade docente e, particularmente da produção de CPG.

Ao justificar a necessidade de contextualizar os temas ensinados e de conhecer e compreender o “mundo dos alunos” o professor, que estava ensinando o conteúdo *Globalização* em uma turma da oitava série, se pronuncia da seguinte maneira:

[...] ao falar, por exemplo, de *Globalização*: “a integração econômica, social, política, cultural entre os países...”, uma coisa é eu dar essa definição de Globalização, outra coisa é eu explicar, por exemplo, o caixa eletrônico: eu posso depositar dinheiro na sua conta que está lá no Japão e o dinheiro cai no mesmo instante, no mesmo segundo que houve o depósito, é um exemplo que os leva a enxergar isso [o processo de Globalização] e é algo que está no dia a dia deles. E-mail,

Orkut que eles adoram, MSN, quer uma marca maior da Globalização que isso aí. Então, é trazendo exemplos da realidade, da vivência deles.

Ao buscar aproximar os conteúdos ensinados da vivência do aluno, o professor é levado a “pedagogizá-los” por intermédio de exemplos, de analogias, e pela possibilidade de eleger ícones que representem, sinteticamente, os temas e/ou processos que deseja ensinar. Os exemplos ilustrativos, que têm por pressuposto o conhecimento das experiências cotidianas dos alunos, tornam-se ferramentas poderosas para o trabalho docente, porque, é de sua natureza, quer dizer, “próprio do ofício de professor”, tornar os conteúdos que ensina acessíveis aos alunos. Isso “obriga” o professor a desenvolver uma compreensão especial do conteúdo, mas que, evidentemente, não o dispensa de uma compreensão profunda e científica do conteúdo. Pelo contrário, é condição.

Outra professora e em outra escola, com o propósito de explicar o conceito de região metropolitana a alunos da sexta-série, se utilizou de um esquema por ela desenhado na lousa, mostrando os municípios que compõem a região metropolitana de Maringá⁸. Ela explica:

Olha, eu até fico um pouco envergonhada, porque sou péssima de desenho. Dizem que o professor de Geografia tem que saber desenhar mapas no quadro, mas eu não sei desenhar mapas não. Mas penso que o visual, dizem que a gente guarda muito pouco da oralidade, mas do visual é mais fácil da gente apreender, então, eu acho assim que, quando posso, uso o visual também porque é uma forma do aluno entender, de sistematizar e internalizar isso aí. Porque o aluno sabe, por exemplo, que Sarandi está próximo de Maringá, mas se ele perceber isso visualmente, acho que vai ficar mais fácil para ele entender essa relação, entendeu? Eu até procurei colocar nesse desenho, não mostrei rigidamente, mais ou menos a distância das cidades em relação à Maringá e a organização [sua posição em relação à Maringá] delas. Para eles perceberem, então, a importância, neste caso, o destaque que tem Maringá em relação às outras cidades. Eu acho que é o aspecto visual que vai ter um impacto maior para ele poder internalizar isso aí [esse conteúdo].

A exitosa representação do conteúdo, que, segundo nossa observação, despertou sensivelmente o interesse e a participação da classe, foi possível graças à combinação de conhecimentos diversos, tais como, o domínio do conteúdo em sua relação com a Geografia da região de Maringá, conhecimentos pedagógicos e, como podemos observar, da vivência geográfica dos alunos, ou seja, do contexto. Baseada em experiências didáticas anteriores, a professora considera, inclusive, as diferenças individuais dos alunos e sua capacidade de assimilar melhor o que vêem do que ouvem. Por isso, conclui a professora:

Um dos papéis da Geografia é fazer o aluno compreender que aquilo que está estudando faz parte da vida dele, porque senão ele não vai dar a real importância, não vai ter significado para ele, e se não tem significado, não tem importância. Por que eu vou dar o exemplo de uma região metropolitana de Campinas ou de Santos? Eu tenho que dar um exemplo de realidades que eles conhecem. Você viu ali que tinha alunos que moravam em Sarandi e vêm estudar em Maringá, alguns citaram uma conhecida que foi ganhar nenê noutra cidade. Então, a partir do momento em que ele cita exemplos de sua própria vida, de conhecidos, de familiares ele vê que aquilo que está estudando é importante para entender realmente, fazer essa leitura de mundo.

A representação que, segundo nossa observação, propiciou aprendizagem não pode, por sua própria natureza, ser generalizada a contextos diversos. Todavia percebe-se que é o ato docente que, mesclando (sintetizando) saberes de diferentes fontes, integra-os no momento da aula e produz CPG, um conhecimento situado e personalizado.

O reconhecimento desta categoria de conhecimento docente implica, por um lado, em reconhecer a complexidade do ato de ensinar, aumentando as demandas para o

exercício profissional do professor, e, por outro, tornar mais complexa a própria função dos formadores de professores. Ou seja, tem consequências diretas sobre a prática e a formação de professores. Sua complexidade, evidentemente, dificulta sua produção na formação inicial, mas defendemos ser possível proporcionar aos futuros professores as “disposições favoráveis” à sua produção e desenvolvimento. Destarte, a formação inicial, como apontam alguns dos pesquisadores que iluminam esta investigação, deveria estar mais centrada nesse tipo de saber, que, como vimos, contribui significativamente para a ampliação do domínio da profissão pelos professores.

Muito embora essa questão não tenha sido objeto direto de preocupação deste estudo, ao trazer para debate os dois modelos de formação do CPC, a saber, o modelo *transformativo* e o modelo *integrativo*, entendemos que este último responde melhor aos dados obtidos e às análises por nós desenvolvidas. É o ato docente que, no momento da prática, compõe, mescla e organiza – em uma palavra, mobiliza – os diferentes conhecimentos que possibilitam seu aparecimento.

Com base nesses resultados, entendemos que a definitiva superação dos modelos de formação docente e de profissionalidade a eles subjacentes caracterizados como “aplicacionistas”, nos quais a função de execução prevalece em detrimento das de planejamento e concepção, está vinculada a estratégias formativas que proporcionam ao professor em serviço e, de modo especial, ao futuro professor refletir mais intensamente a respeito da natureza e função específica de seu ofício (a *condição de professor*) e experienciar qualitativamente as práticas profissionais que o caracterizam. É neste contexto que, em nosso juízo, os professores de Geografia ou de qualquer outra área poderão encontrar solo mais fecundo para compreender, apropriar-se e produzir, mais consciente e coletivamente, aqueles conhecimentos profissionais (que sabemos tratar-se de uma construção histórico-social em permanente evolução) que os distinguem de outros atores sociais e de outros agentes profissionais. Essa empreitada converge, evidentemente, para o reconhecimento social do *conhecimento profissional específico dos professores*, que, como sublinha Roldão (2007), constitui-se “no elo mais fraco da profissão”. Importa, assim, explicitá-lo e nele investir como alavanca capaz de promover a profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores que atuam na Educação Básica se defrontam com a tarefa de, considerando o contexto de sua prática, (re)pensar sua disciplina e os conteúdos a ela associados desde uma perspectiva didática e pedagógica. Assim, ao se envolverem nessa tarefa, ou seja, de torná-la mais acessível e interessante a alunos de diferentes idades e contextos, são levados a realizar uma transformação da matéria a ser ensinada. Para ser bem sucedido, o ofício docente exige, portanto, que seu autor desenvolva com maestria um processo de reflexão pedagógica – em contínuo movimento de avaliação e revisão –, cujo objetivo, como já salientamos, é representar os conteúdos de ensino por meio de exemplos, analogias, etc., assimiláveis pelos alunos. O professor tem, evidentemente, uma função mediadora fundamental, uma vez que, considerando as características dos alunos e de seu contexto, é levado a criar maneiras diferenciadas de ensinar o conhecimento que possui. Na reflexão sobre os acertos e erros da prática cotidiana combinada com a reflexão teórica sobre ela, o professor vai compondo, ao longo do tempo, um repertório de saberes profissionais e de esquemas estratégicos que são postos em ação quando necessários. Na devida relação com os conhecimentos formais apropriados durante a formação inicial e continuada, a experiência profissional vai revelando gradativamente, mas não, necessariamente, conhecimentos profissionais

específicos, que, modificados com frequência, tornam-se essenciais para a tarefa de ensinar.

Considerando as possíveis estratégias relativas à formação inicial, os resultados encontrados em nossa investigação, nos permite afirmar a necessidade de conceber e implementar uma arquitetura curricular que proporcione aos futuros professores uma compreensão mais orgânica da relação entre conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, ofereça-lhes meios adequados para o desenvolvimento de *disposições* que os levem a conceber e desenvolver uma *docência sensível* aos diversos contextos da prática profissional do professor. Em sintonia com autores de outros contextos (GAUTHIER, 2006; GARCIA, 1999; FORMOSINHO, 2009), nossa análise confirma a necessidade de superar a lógica curricular clássica de formação disciplinar ou acadêmica de caráter meramente aditivo, em favor de uma *lógica de desenvolvimento de saberes profissionais*. Isso significa trazer para discussão, na formação inicial, problemas e desafios percebidos e vividos pelo professores no terreno da prática profissional. Ou seja, as questões profissionais e pedagógicas que afetam os professores de uma forma geral e aquelas mais específicas e definidoras da profissionalidade do professor de Geografia, que poderíamos caracterizar como *pedagógico-geográficas* constituir-se-iam em importantes eixos estruturadores e promotores de uma *práxis* profissional mais coerente com os problemas práticos profissionais enfrentados.

Além disso, é preciso promover uma gradativa aproximação entre os cursos de formação de professores e as unidades escolares – mais particularmente com aquelas em que os estágios supervisionados são realizados – e, conseqüentemente, entre as reflexões sistematizadas no âmbito da universidade e as reflexões individuais e coletivas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica. Isso está imbricado, desejavelmente, com o florescimento de uma cultura colaborativa e de diálogo mais simétrico entre essas duas instituições educacionais, representadas, de um lado, pelos pesquisadores e formadores de professores e, do outro, pelos professores que atuam nestas escolas. Neste sentido, do aumento quantitativo das horas de estágio nas escolas, já previsto nas leis que regulamentam os cursos de licenciaturas e está sendo implementado pelas faculdades e universidades de nosso país, deve haver um incremento qualitativo dos estágios. Falamos em mudança qualitativa porque, sob esta perspectiva, os estágios deixam de ser espaços de simples *aplicação* de saberes e competências aprendidas anteriormente para tornarem-se momentos privilegiados de mobilização e produção de novos saberes, da assimilação consciente de uma cultura profissional. Neste possível contexto, os professores, selecionados para receberem os alunos do estágio em docência são reconhecidos e valorizados como formadores dos futuros professores, por isso devem ser distinguidos como tal pelos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ou seja, em nível institucional.

Portanto, a contínua busca de conhecimentos para o exercício da docência e a necessidade de constante qualificação profissional, que unem consensualmente pesquisadores e legisladores educacionais em nosso tempo, devem estar *orientadas*, na perspectiva vislumbrada por esta pesquisa, para desenvolver nos professores em serviço e nos futuros professores uma atitude investigativa em face de seu trabalho e de sua tarefa específica. Não se trata mais de frequentar cursos e palestras para apenas assimilar as teorias e os conhecimentos de ponta da ciência geográfica, nem de apreender os novos métodos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação. O que é fundamental, num contexto de relativa autonomia, é o professor realizar um trabalho reflexivo sobre sua própria atuação profissional de modo a formalizar esses saberes.

Nessa trilha e em sintonia com a tradição intelectual em que está alicerçada esta pesquisa, é preciso investir na pessoa do professor e trabalhar no sentido de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, proporcionando-lhe possibilidades de se apropriar coletivamente dos saberes de que é portador (NÓVOA, 1998; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que eles são, fazem e sabem, constitui as bases para a elaboração de programas de formação. Assim, o endereço onde se devem buscar as soluções para os problemas enfrentados no dia a dia da instituição escolar e, particularmente, no ensino de Geografia não é somente o mundo da academia e as obras de ponta dos pesquisadores da ciência de referência, mas, também e conjuntamente, no fértil diálogo no interior de uma comunidade profissional. Isso não significa a rejeição de análises teóricas em função de um praticismo exacerbado. A ampliação da profissionalidade do professor está implicada em maior consciência da possibilidade de a prática gerar novos saberes sem negar a importância do conhecimento formal na produção desses mesmos saberes.

Conquanto o foco principal dessa investigação tenha sido as práticas de sala de aula, sobretudo a análise dos saberes pedagógicos geográficos mobilizados no cotidiano escolar, é preciso considerar o contexto social em que essas práticas estão aninhadas. A prática docente dos professores de Geografia, ou de qualquer outra disciplina, está condicionada a circunstâncias sócio-históricas que, de fato, modelam a prática mais imediata do professor na sala de aula; mas é preciso acrescentar, por outro lado, que restringir sua ação a determinações externas, instaladas no plano macroestrutural, seria um fator de desprofissionalização. Em suma, como afirma Sacristán (1995, p. 74): “O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos”. Notamos que, se, por um lado, tal consciência é “libertadora” – porque atribui ao professor um papel destacado no processo educativo –, por outro, ela estabelece certos limites ao “poder da prática” dos professores em sala de aula. Ao mesmo tempo que potencializa, também coloca limites às possibilidades transformadoras da ação do professor. Investir na profissionalidade do professor significa ampliar suas possibilidades de ação e dar-lhe maior autonomia sem supervalorizar o poder da prática mais imediata do professor em sala de aula. Os professores desempenham um papel fundamental no “jogo educativo”, contudo não é apenas deles a responsabilidade pelas vitórias nem pelos fracassos nesse campo.

NOTAS

¹ O artigo está baseado nos resultados finais de pesquisa de doutorado intitulada “O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana na FFLCH/USP, orientada pela professora Dr.^a Nídia Nacib Pontuschka. Contou com auxílio financeiro do CNPq.

² O movimento de profissionalização do ensino – ou o movimento de profissionalização da atividade laboral que os professores realizam nas suas aulas no âmbito institucionalizado da escola – conduziu, nos anos 1990 (na América do Norte, Europa e América Latina), a importantes reformas na formação de professores e inclusive no Brasil. Em nosso país, segundo Laranjeira *et al.* (1999), as reformas colocaram em evidência a questão dos saberes e das competências nos processos formativos dos professores. Nelas, o professor é encarado como um profissional crítico reflexivo, estando no centro sua atuação profissional. Quando, neste artigo, falamos de ensino, estamos nos referindo à atividade profissional que professores e professoras realizam nas suas aulas no âmbito institucionalizado da escola.

³ De acordo com Lüdke (2001), foram Tardif, Lessard e Lahaye que, por meio do artigo: *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*, de 1991, apresentaram o conceito de

saberes da docência à comunidade científica educacional brasileira. Trata-se de um conceito que encontrou, não sem críticas e refutações, um campo fértil nos programas de pesquisas no Brasil.

⁴O autor publicou os resultados dessas pesquisas nos Estados Unidos, originalmente em artigos, de 1986 e 1987. Aqui, utilizamos versões desses mesmos artigos traduzidos para o espanhol (SHULMAN, 2005a; SHULMAN, 2005b.).

⁵O programa processo-produto, como explicam Borges e Tardif (2001, p. 63), “[...] tem por objetivo, de maneira geral, analisar os efeitos das ações dos docentes, ou das performances destes durante o ensino, sobre a aprendizagem dos alunos. Como base na análise das variáveis implicadas no processo, procurava estabelecer uma correlação entre as diferentes performances no ensino, “os processos”, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, “os produtos”. [...] O central dessa abordagem é o comportamento eficaz do professor e a eficiência do ensino, medidos por meio de testes estandardizados do rendimento dos alunos.

⁶Essa categoria – em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* – aparece na literatura especializada traduzida também por “conhecimento didático do conteúdo” (BOLÍVAR, 2005; GARCIA, 1999; MONTERO, 2005), “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (MONTEIRO, 2002), conhecimento pedagógico das matérias de ensino (AVALOS, 2007), entre outras.

⁷Não se trata, evidentemente, de uma nova categoria de conhecimento docente, mas uma adaptação às especificidades desta pesquisa.

⁸A Região Metropolitana de Maringá foi criada pelo governo do estado do Paraná através da Lei Estadual n. 83 de 1998, abrange 16 municípios (entre eles Sarandi) e com uma população estimada em 576.581 habitantes (IBGE/2005). Algo não observado pelo pesquisador no momento da atividade e que merece, sem dúvida, destaque, foi a preocupação da professora em preservar, no referido esquema desenhado na lousa, a distância e a localização das outras cidades em relação à cidade de Maringá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAIN, L. R. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume, 2005.
- AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E. T. (Org.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007. p. 209-237.
- 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, RJ: Vozes, 2002.
- BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido e didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-39, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art6.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2006.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Os saberes dos docentes e sua formação: apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 22, n. 74, p. 11-26, 2001.
- CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 30-50.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: USP, Pró-Reitoria de Graduação, n. 8, 2009.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching.** Dordrecht: Kluwer, 1999.

GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching.** Dordrecht: Kluwer, 1999.

GUDMUNDSÓTTIR, S.; SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.** Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-12, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art5.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 33-61.

LARANJEIRA *et al.* Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação institucional.** São Paulo: Unesp, 1999. p. 17-50.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade.** Campinas, SP, Cedes, ano 22, n, 74, p. 77-96, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de história: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: 2002, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-37, 1999.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

PERES, A. F. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa.** Londrina, 2007, 229 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

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.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista brasileira de educação física e esporte.** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, v. 12 n. 34, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Revista Electrónica Actualidades investigativas en Educación**. Costa Rica, v. 5 n. 2, p. 1-18, 2005. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

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, M. P.; CARVALHO, W. L. P. O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de sexualidade na vivência das professoras. **Ciência & Educação**. Bauru, SP, v. 11, n. 1, 73-82, 2005.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Trabalho enviado em Julho de 2011

Trabalho aceito em Julho de 2011