Revista Brasileira de Educação em Geografia
ISSN 2236-3904

DA FORMAÇÃO INICIAL AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia

Lucineide Mendes Pires [1]
lucineide@ueg.br

Resumo
O presente texto constitui parte das reflexões realizadas na minha dissertação de mestrado intitulada *"A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental"* e busca refletir sobre uma temática que não é nova, mas que ainda continua sendo foco de preocupação e pesquisas por parte de professores, pesquisadores e estudiosos do assunto. Trata dos desafios que marcam a formação inicial, a trajetória e a prática pedagógica dos professores de Geografia no cotidiano escolar, objetivando, com isso, contribuir para repensar não somente o ensino e as condições de trabalho na escola, mas as práticas construídas e viabilizadas em sala de aula e a própria formação docente.

Palavras-chave
Formação inicial, Ensino de Geografia, Prática pedagógica

DE LA FORMACIÓN INICIAL AL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE: entre desafíos, perspectivas y prácticas en el cotidiano del profesor de Geografía

Resumen
El presente texto constituye parte de las reflexiones realizadas en mi tesis de magíster titulada *"La práctica pedagógica del profesor de Geografía de la Enseñanza Fundamental"* y busca reflexionar sobre una temática que no es nueva, pero que todavía continua siendo el foco de preocupación e investigación por parte de profesores, investigadores y estudiosos del asunto. Trata de los desafíos que marcan la formación inicial, la trayectoria y la práctica pedagógica de los profesores de Geografía en el cotidiano escolar, objetivando, con eso, contribuir para repensar no solamente la enseñanza y las condiciones de trabajo en la escuela, sino también las prácticas construidas y viabilizadas en la sala de aula y la propia formación docente.

Palabras-clave
Formación inicial, Enseñanza de la Geografía, Práctica pedagógica

[1] Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade de Morrinhos. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Rua 14, nº 265. Jardim América. Morrinhos (GO). CEP 75650-000

Introdução

O texto apresenta parte da análise dos dados obtidos com uma pesquisa realizada no ano de 2008, que teve por objetivo analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano), da Rede Estadual de Ensino do Município de Morrinhos - GO. Especificamente, buscou-se verificar se a prática pedagógica do professor de Geografia tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual; conhecer a prática pedagógica dos professores que ensinam Geografia e os dilemas práticos expressos no cotidiano do docente; verificar se as experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional do professor tem influenciado no saber e fazer docente; verificar se há a busca de aperfeiçoamento por parte do professor de Geografia.

Ao buscar apreender o movimento da prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental, balizou-se o olhar investigativo em algumas questões sobre a atuação do professor de Geografia: como se constitui a prática pedagógica em Geografia? Como os professores veem e julgam sua prática docente? Ela tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual? Como tem sido a prática pedagógica do professor de Geografia, considerando que, no atual contexto, a aprendizagem acontece não apenas em sala de aula, mas em ambientes diversos? As experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional têm auxiliado na construção de um saber e um fazer competente? Que elementos fundamentais estão presentes na prática pedagógica do professor que contribuem para a formação do aluno crítico-reflexivo? Quais as metodologias aplicadas pelos professores de Geografia em sala de aula? O ensino oferecido atende às necessidades e interesses dos alunos? Atinge os objetivos educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes? Em outras palavras, está cumprindo a sua função? Existe integração e sistematização entre teoria e prática na atuação do profissional em questão? Há interesse do professor na busca de aperfeiçoamento?

O problema subjacente a esta pesquisa consistiu, então, em saber: por que, na prática docente, diferentemente da acadêmica, a rigidez de uma postura teórico-metodológica não é considerada pelos professores? Apesar de profundas mudanças ocorridas na sociedade ao longo das últimas décadas, determinadas pelas relações políticas, econômicas e sociais, consagrou-se um determinado modelo de Geografia escolar que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais.

O fato de esse processo ter se construído historicamente contribuiu para que o método tradicional de ensino como modelo de prática pedagógica seja mais frequente do que imaginamos. Nessa perspectiva surgem algumas questões: por que isso ocorreu? O que leva um professor a mudar ou não sua prática pedagógica? A prática pedagógica do professor de Geografia necessita de transformações? Até que ponto existe uma verdadeira mudança de qualidade ou a simples continuidade de uma prática pedagógica historicamente dominante em nosso país, ou seja, o que mudou e o que permaneceu? É uma prática diferenciada e reflexiva ou uma prática que reproduz elementos tradicionais do ensino?

Para responder aos questionamentos acima formulados e visando atender os objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que se utilizou algumas técnicas de coleta de dados, a saber: questionário semiaberto, observação direta, entrevista individual semiestruturada. É importante ressaltar que as considerações que se fará aqui não estão ancoradas apenas nos dados coletados. Estão ancorados também nos conteúdos das anotações de campo, fruto de pré-análises, impressões, concepções, preocupações e reflexões em relação ao contexto, às falas e às conversas tidas com os professores.

Assim, o texto está dividido em duas partes: apresenta-se, primeiramente, uma breve caracterização das escolas-campo, a caracterização do perfil dos professores envolvidos na pesquisa e, num segundo momento, a descrição da prática pedagógica desses professores.

O contexto educacional, o perfil docente e a situação de trabalho

Compreender a prática pedagógica do professor de Geografia implica partir do entendimento de que cada ação, cada gesto, cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto maior, que transcende a sala de aula: a escola. Assim, partindo do pressuposto de que o propósito de um estudo de caso é descrever o caso em seu contexto, segue uma breve contextualização das escolas, que pretende ser mais descritiva do que interpretativa. Tais escolas compõem o universo conhecido como "condições de trabalho" dos professores envolvidos na pesquisa, em que se desenrolam as relações pedagógicas e curriculares que interferem direta e indiretamente na prática docente cotidiana.

As cinco escolas[2] nas quais trabalham os professores de Geografia participantes desta pesquisa se localizam na cidade de Morrinhos – GO e têm como mantenedor o Governo do Estado de Goiás. Atendendo a uma população escolar bastante diversificada social, econômica e culturalmente, oriunda de diversos bairros do município de Morrinhos, essas escolas apresentam características que ora as aproximam ora as distanciam.

Quanto às condições ambientais de trabalho, todas as escolas possuem laboratório de informática, salas de aula em quantidade suficiente, amplas e com ventilação razoável, salas de professores, pátio interno e externo, quadra de esportes, banheiros distintos para professores/servidores administrativos e para os alunos, almoxarifado, salas destinadas à administração da escola (direção, secretaria, coordenação pedagógica), todos condizentes com a tarefa realizada e com quem a realiza. No que se refere ao estado de conservação das paredes das escolas, das carteiras e do quadro-giz vai de bom a razoável.

Com relação a recursos didático-pedagógicos, as escolas possuem fitas de vídeo, mapas de parede (Múndi, do Brasil, Político etc.), livros didáticos e literários, tv's, aparelho de vídeo cassete, aparelho de DVD, aparelho de som, mimeógrafos e retroprojetores.

As atividades realizadas pelas escolas são supervisionadas por uma equipe pedagógica multidisciplinar, quase que cotidianamente, composta de um a dois professores por área de conhecimento, que têm a tarefa de implementar, acompanhar e orientar os possíveis desdobramentos dos projetos das escolas, dentro das prioridades da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Do mesmo modo que é importante conhecer o contexto escolar para que possa compreender a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula, se faz necessário conhecer o perfil dos professores de Geografia. Esse perfil, por sua vez, foi construído tendo como base as respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores, os quais visavam obter informações que não foram possíveis de serem percebidos nas observações das aulas.

---

[2] Evidentemente, a rede de escolas estaduais do município é bem maior, sendo composta por nove escolas. Porém, não foram consideradas as que oferecem somente a 1ª fase do Ensino Fundamental, pois devido ao recorte empreendido, apenas a 2ª fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) interessa à pesquisa. Por sua vez, estabeleceu-se que a pesquisa se desenvolvesse com professores lotados em escolas do sistema de ensino público, ligadas diretamente à Secretaria de Educação do Estado de Goiás e que oferecessem o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. O intuito de apreender a prática pedagógica do professor de Geografia num contexto macrossocial (a escola pública) permitirá a leitura da prática pedagógica de um grupo social mais amplo - os professores em exercício no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Ensino de Morrinhos.

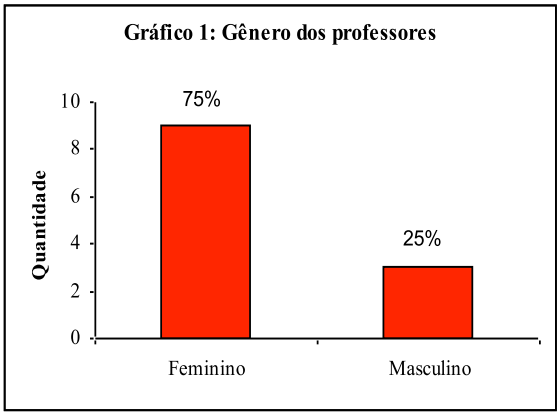
O levantamento dessas informações permitiu traçar um perfil docente a partir de alguns elementos como: habilitação profissional do professor; instituição em que estudou, curso, ano de conclusão, disciplinas que ensina atualmente; cursos de pós-graduação que realizou ou outros cursos na área; se é professor apenas na escola observada [e há quanto tempo] ou se também trabalha noutro(s) estabelecimento(s); se ensina outra(s) disciplina(s) etc.

Aproveitou-se, ainda, para levantar algumas informações sobre o cotidiano das aulas, se são planejadas, como são desenvolvidas, quais recursos didático-pedagógicos são utilizados, formação continuada e a caracterização da prática pedagógica.

Os doze professores envolvidos nesta pesquisa são vinculados à Rede Pública Estadual de Educação do Estado de Goiás e estão distribuídos nas cinco escolas citadas anteriormente. Estes seguem as mesmas normas, regras, currículos, programas, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc. propostos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO). Também adotam os mesmos livros didáticos e se inserem num contexto escolar e situação de trabalho que se assemelham.

A prática pedagógica desses professores normalmente é influenciada pelos programas e projetos da Secretaria Estadual de Educação, que são implantados na rede como um todo. Cada professor, porém, ao receber tais orientações, as inclui na sua prática pedagógica de forma particular e singular. Recorre-se a Tardif (2007) para dizer que o saber-fazer é lapidado pelo professor segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Ele adapta e retraduz os conhecimentos adquiridos em um saber-fazer bastante diversificado e de natureza diferente no exercício do trabalho docente.

Os dados relativos ao gênero dos professores confirmam a predominância do sexo feminino entre os professores de Geografia. São nove mulheres e apenas três homens, fato já captado pelo senso comum: a profissão docente vem sendo uma profissão essencialmente feminina (Gráfico 1).



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

Esses dados apresentam semelhança com o levantamento de dados feito pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2003, sobre a situação dos trabalhadores da educação básica, feita em todos os níveis e redes de ensino, em dez estados brasileiros. A pesquisa apontou que a classe de professores é composta basicamente por mulheres. Verificou-se que 83% dos professores das escolas brasileiras são do gênero feminino, enquanto 27% são do gênero masculino.

Um estudo realizado pela UNESCO no Brasil, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Instituto Paulo Montenegro sobre o retrato atual dos professores brasileiros dos ensinos Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas em todos os estados brasileiros apresenta dados semelhantes. O estudo revela que 81,5% dos professores são mulheres e 18,5% são homens. (UNESCO, 2004).

Essa evidência também foi apontada por Pessanha (1994). Em suas pesquisas, a autora demonstrou que, exatamente por sua origem pautada na divisão social do trabalho, o magistério, não só no Brasil como em boa parte do mundo, vem consolidando-se como uma categoria eminentemente feminina.

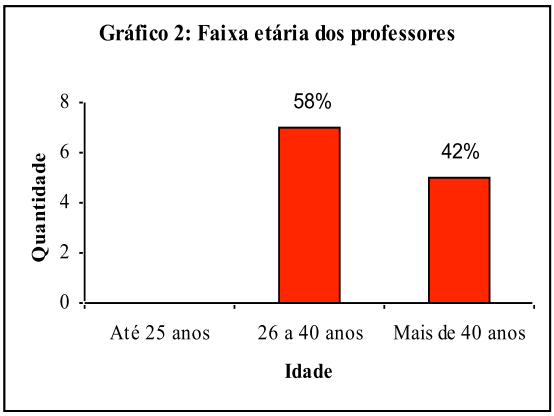
Historicamente, observa-se que os baixos salários pagos ao professor constitui fator determinante da presença feminina na carreira docente, o que, em partes, justifica a quase ausência de homens nessa profissão. Há que se considerar, no entanto, que existem casos da presença de alguns homens que optaram tardiamente pela carreira docente, pelo simples fato de que, tendo percorrido outras opções profissionais, encontraram melhores perspectivas financeiras e de carreira no magistério.

É o que aponta o professor P2, ao afirmar que sua escolha pela profissão docente não foi determinada apenas por um desejo pessoal, pela vocação ou ainda pela

representação que ele tinha da função, mas, basicamente, pela necessidade real de permanência no mercado de trabalho e de certa segurança financeira. Veja o que ele diz:

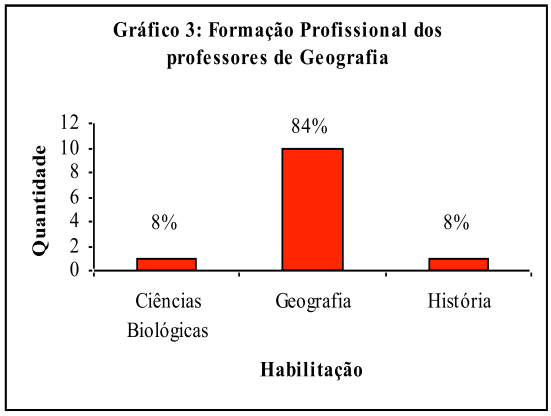
> *Eu comecei a exercer a profissão de professor com mais de 30 anos. Chega um momento na vida que você precisa ter aquele ganho garantido todo mês, se firmar em uma profissão. Como eu já gostava da disciplina de Geografia, decidi fazer o curso na UEG com o intuito de ser professor. (P2)*

Em relação à faixa etária do grupo de doze professores pesquisados no ano de 2008, constata-se que sete encontravam-se na faixa etária entre 26 e 40 anos. Outros cinco professores tinham mais de 40 anos, conforme se verifica no gráfico 2, abaixo:



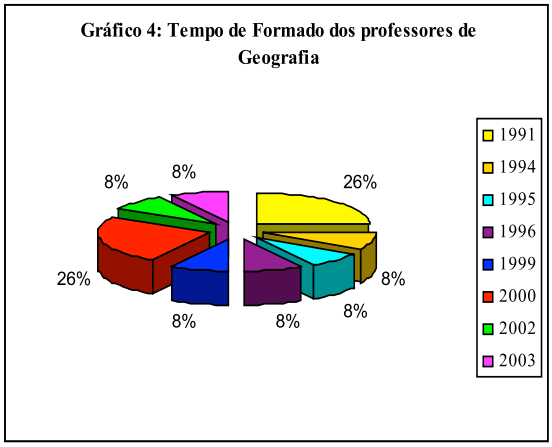
Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

No que se refere à formação inicial, 84% de todos os professores participantes da pesquisa são formados em Geografia, possuindo, com isso, formação específica para atuar nessa área do conhecimento. Embora essa porcentagem possa ser significativa, ela também indica que há professores que atuam no ensino Geografia sem possuir formação específica. Oi seja, dois professores, um licenciado em História e outro em Ciências Biológicas, ocupam o espaço que é específico do professor de Geografia, conforme se verifica no gráfico 3.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

A Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Morrinhos[3] – foi responsável pela formação inicial de onze professores, sendo que apenas um deles cursou Geografia na Universidade Católica de Goiás. Quanto ao tempo de formado, verificou-se que sete professores se formaram há mais de 10 anos e os demais, entre 9 e 5 anos (Gráfico 4).



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

Em relação à formação inicial, praticamente todos os professores pesquisados relataram que ela pouco contribuiu para o desempenho de sua prática pedagógica em

[3] É importante ressaltar que os professores que se formaram até 1998, em sua grande maioria, têm seus diplomas chancelados pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Morrinhos (FECLEM). Em 1999 foi criada, por meio do Decreto nº. 5.560 de 01/03/2002 do Governador do Estado, com efeito retroativo a 16 de abril de 1999, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), como sendo uma universidade *multicampi*, a partir da unificação de várias faculdades isoladas estaduais distribuídas pelo interior do Estado. Com efeito, a partir da data de sua criação, os diplomas passassem a ser chancelados pela UEG, mesmo aqueles que até então não haviam sido emitidos.

sala de aula. Para eles, a formação forneceu alguns elementos norteadores do saber-ensinar, mas o que conta mesmo é a experiência construída no cotidiano da sala de aula.

Segundo os depoimentos dos professores, podem ser elencadas algumas questões para reflexão sobre: (1) a formação inicial possibilita a aquisição de saberes científicos e pedagógicos, mas existem dificuldades encontradas pelo professor para retraduzir estes saberes no exercício da docência; (2) há um distanciamento entre os saberes produzidos pela formação inicial e aqueles produzidos pelos professores no exercício da prática docente; (3) a prática docente é consolidada nas bases do saber experiencial; (4) o estágio supervisionado é desvinculado de uma reflexão sobre o contexto educacional e não tem possibilitado ao licenciando a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas no contexto escolar.

Nota-se a partir do discurso dos professores, que a formação inicial não foi suficiente para que eles desenvolvessem uma prática pedagógica condizente com a realidade socioeducacional. É, contudo, inegável que o processo formativo possibilitou aos professores a aquisição de saberes científicos e pedagógicos no decorrer de sua formação.

Ademais, a prática docente não é resultado apenas do saber oriundo das ciências sociais, como afirma Tardif (2007). Segundo o autor, "[...] para os professores de profissão a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. [...]". (2007, p. 61).

Corroborando com a afirmação do autor, pode-se dizer que a aquisição/construção dos saberes da formação inicial dos professores pesquisados não se desenvolveu nem se consolidou no período de formação inicial, mas durante e, principalmente, no exercício cotidiano do trabalho docente. Ao longo da carreira, os professores mobilizaram outros saberes que, incorporados à prática docente, forneceram algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas, como o saber experiencial ou prático, fruto da experiência profissional individual e coletiva dos professores.

Logo, a valorização dos saberes experienciais dos professores pesquisados supre, em partes, as deficiências da formação. Para Tardif (2007), os saberes da experiência filtram e organizam os demais saberes, na forma de *habitus*. Dito de outra forma, esses saberes podem transformar-se num estilo pessoal de cada professor ensinar, em "macetes" da profissão e em traços de personalidade profissional, que se expressam num saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano. A construção do

saber docente, contudo, dependerá tanto das condições e das situações concretas em que o trabalho do professor se realiza, quanto da personalidade e da experiência profissional desse professor.

Os saberes da experiência levaram os professores pesquisados a questionarem a formação inicial. Essa situação é sustentada, também, por Tardif (2007). O autor afirma que muitos professores, ao iniciarem a carreira, descobrem os limites dos saberes pedagógicos adquiridos nos cursos de formação inicial. Com isso, passam a fazer reavaliações e julgamentos sobre sua formação ao longo da carreira, bem como da pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos de ensino. Nesses termos, os professores passam a acreditar que são os únicos responsáveis pelo sucesso profissional.

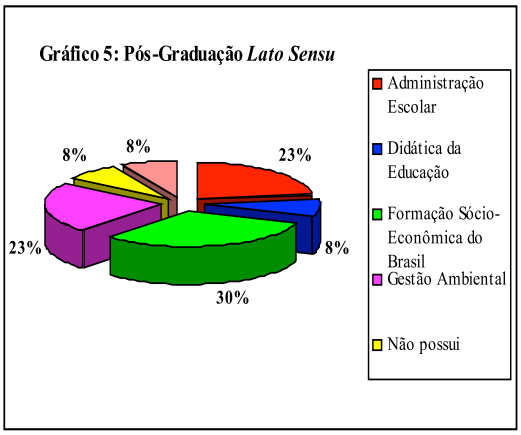
O reconhecimento das limitações da formação inicial, por certo, não impediu os professores de realizarem seu trabalho docente. Mais do que isso, ao reconhecerem a limitação pedagógica de sua formação e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, buscaram por meio da experiência prática e da troca entre seus pares, encontrar caminhos que suprissem suas deficiências no exercício do trabalho docente.

No âmbito das atividades que não foram satisfatórias nos cursos de formação inicial, o professor P8 aponta para a indissociabilidade entre teoria e prática. Para Cavalcanti (2008), a teoria e a prática precisam ser elementos presentes e imbricados na formação inicial, com vistas a preparar os professores de Geografia para atuarem em conformidade com as necessidades socioeducacionais.

A literatura recorrente sobre o tema "formação de professores" aponta que a articulação teoria/prática é uma das questões principais a ser considerada nos processos de formação inicial e/ou continuada. Há que se considerar, portanto, que a universidade, a escola e a sala de aula apresentam diferenças significativas, o que pode explicar, de certo modo, o quanto o trânsito de conhecimentos que os professores mobilizam de um contexto para outro é problemático. Trazer os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial para a sala de aula das escolas ainda é um desafio para os professores de Geografia.

No que se refere à realização de curso de especialização pelos professores pesquisados, onze realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas. A concentração maior foi em *Formação Socioeconômica do Brasil,* com 30%, seguida de *Gestão Ambiental* e *Administração Escolar*, ambas com 23% (Gráfico 5). Apenas a pós-

graduação em Gestão Ambiental foi realizada pela UEG – UnU Morrinhos. As demais foram oferecidas pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

O processo formativo nos respectivos cursos de pós-graduação para os professores constitui um mecanismo primordial e essencial no desencadeamento de mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da prática pedagógica na escola, pois, para além de outros, tem como objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais.

Com relação a esse aspecto, alguns professores afirmaram que os cursos de especialização lhes asseguraram aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitaram a progressão na carreira. Entretanto, na concepção de parte dos professores, em algumas especializações que cursaram, tal aperfeiçoamento apresenta lacunas no que se refere a espaços ou momentos específicos destinados à formação e capacitação pedagógica. Prioriza-se amplo domínio do campo específico, ficando desprovida de conhecimentos relacionados ao exercício da profissão docente.

Em termos de formação continuada, nenhum dos professores pesquisados tem participado de cursos, oficinas, seminários ou encontros ligados à Geografia nos últimos cinco anos. Ao verificar se eles têm procurado alternativas para ampliar seus conhecimentos na área, foram unânimes em dizer que não. Nesse cenário, indagou-se: como, então, se atualizam esses professores?

Em suma, pode-se dizer que as experiências trocadas com outras pessoas [alunos, professores] direta e indiretamente podem possibilitar aos professores a

aquisição de atitudes e conhecimentos que não se limitam a conteúdos bem circunscritos e que dependem de um conhecimento especializado. Considera-se, ainda, que os professores atualizam-se a partir dos programas curriculares e das propostas que os livros didáticos apresentam.

Conforme os professores pesquisados, quando muito, eles participaram de cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEE – e das Semanas Pedagógicas. A esse respeito, caberia indagar: até que ponto os cursos da SEE satisfazem as necessidades dos professores e os ajudam a lidar com questões atuais da sala de aula?

Os professores mencionaram que nem sempre a formação continuada oferecida pela Secretaria Estadual de Educação é efetivada devido ao desinteresse de alguns e a metodologia de alguns cursos ou encontros de formação. Na verdade, fica claro no depoimento dos professores que eles carecem de atividades ou cursos de formação continuada na área de atuação, pois esses não têm sido oferecidos pela SEE.

Os professores P1, P7, P10 e P12 disseram que a maioria dos cursos de formação continuada não oferece novas experiências que os levem a um amadurecimento da profissão, pois muitas atividades eles já fazem na prática. Na concepção dos professores as ações de formação continuada não atendem as suas reais necessidades e, no geral, a maioria está repetindo aquilo que eles já conhecem e já vivenciaram em outros cursos ou até na sala de aula. Afirmaram ainda, que a maioria das experiências de formação continuada não teve muitos impactos na sua prática pedagógica em sala de aula. Em síntese, os professores acreditam que aprenderam mais sozinhos nas suas práticas cotidianas e na troca de experiências com seus colegas do que em ações de formação continuada.

Os depoimentos dos professores permitiu pôr em evidência dois traços marcantes da oferta de ações de formação continuada: por um lado, a *uniformidade*, no que diz respeito a modalidades, conteúdo e duração e, por outro lado, a sua *ineficácia* quanto ao oferecimento de elementos teóricos e metodológicos que possibilitem ao professor articular o conhecimento obtido com o trabalho docente no cotidiano escolar.

Em suma, a ausência de uma formação continuada na área de atuação é justificada pelos professores pesquisados como fruto de fatores de diversas ordens: ausência de incentivos oferecidos pelo Governo; falta de tempo disponível; falta de recursos financeiros ou, ainda, porque a formação continuada, em sua maioria, não culmina em titulação ou certificação formal e nem sempre produz "recompensas" visíveis e mensuráveis, tais como promoções, reconhecimento ou aumento de salário.

Cabe aqui dizer que há resistência de alguns professores em participar de cursos de formação continuada, pelo simples fato de que muitos deles acontecem aos sábados, atrapalhando o descanso por eles tão almejado. Quando são realizados durante a semana, porém, os professores não podem participar porque possuem elevada carga horária. Se optarem por participar, precisam pagar um substituto. Dadas as reais condições salariais, é praticamente impossível sua participação sem que haja um retorno financeiro também, pois investem tempo e dinheiro, mesmo que os cursos oferecidos a eles sejam gratuitos.

Então, questiona-se: como deveria acontecer a formação continuada? Em que tempos e espaços deveria acontecer? Para alguns professores, a formação continuada deveria acontecer durante o planejamento pedagógico no início do ano, na própria escola em que estão lotados. Quando muito, a cada seis meses, atendendo as diversas áreas do currículo. Para outros, os cursos de formação continuada deveriam acontecer durante a semana, desde que sejam previamente elaborados e constem no calendário anual das atividades escolares.

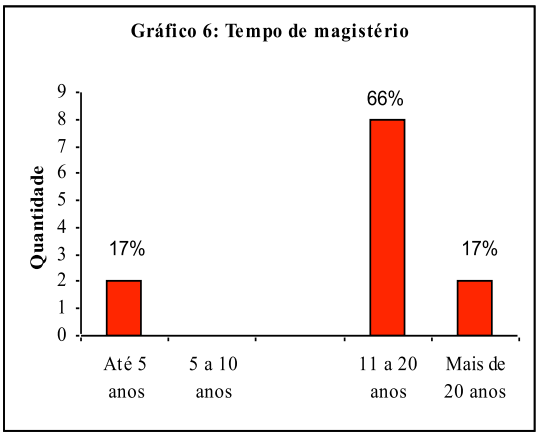
Os poucos professores pesquisados que demonstraram interesse em se atualizar são os que estão no início da carreira docente [com até cinco anos]. Aqueles que exercem a profissão há mais de dez anos mostram-se desestimulados em investir no seu aprimoramento intelectual. Em termos mais precisos, pode se dizer que os professores procuram, geralmente, uma formação continuada pensando na melhoria salarial.

Do que foi exposto, depreende-se que apenas o prazer da descoberta, das trocas e do próprio sentimento de adquirir conhecimentos teórico-práticos que propiciem a evolução profissional do professor, não é suficiente para atraí-lo à aquisição de experiências e saberes oferecidos pela formação continuada. É sabido que tão importante quanto ter uma boa formação inicial é a busca pelo professor de uma aprendizagem ao longo da vida, em que, num exercício consciente e dialógico, possa sistematizar teoria e prática, ter outro olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem. Noutras palavras, a atualização permanente, seja por meio de cursos ou da participação em eventos científicos, é considerada eterna para todo professor.

Há que se recordar aqui que a institucionalização da formação continuada sempre foi uma reivindicação da classe docente que a encarava como um direito [dos

professores] e uma obrigação [do Ministério da Educação - MEC[4]]. Portanto, essa situação, de certo modo, inverteu-se, posteriormente. Para muitos professores, a formação continuada passou do simples exercício de um direito ao cumprimento de um dever.

Com relação à situação de trabalho, todos os professores integram o quadro de pessoal da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás e foram admitidos mediante concurso público. A maioria dos professores (73%) exerce a profissão há mais de dez anos, e possui uma larga experiência no magistério, ou seja, um amadurecimento profissional ao longo da carreira. Somente 17% dos professores estão em início de carreira, conforme se verifica no gráfico 6, abaixo:



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

Frente ao exposto, surge uma questão: até que ponto a experiência profissional possibilita ao professor uma maior desenvoltura e segurança necessárias à fundamentação teórica e prática durante o exercício da sua prática docente?

Huberman (1995), ao realizar um estudo sobre a carreira do professor, considera que a profissão docente é marcada por cinco fases: ao escolherem a sua profissão, os professores iniciam-se na vida profissional. Essa fase é denominada "entrada na carreira" e corresponde de 1 a 3 anos de atuação profissional. Nesse período, os aspectos da sobrevivência e da descoberta são vividos paralelamente. A sobrevivência nada mais é do que o encontro do professor com a complexidade do trabalho docente. Nesse momento, ele percebe a distância entre o ideal e o real na sala de aula. A

[4] Segundo Teles (2006, p. 9), "o Ministério da Educação (MEC) tem como relevante atribuição elaborar e fomentar políticas de formação inicial e continuada de professores dos ensinos básico e superior, visando dar sustentabilidade à função social da universidade e da escola como espaços de construção de conhecimentos historicamente transformadores da realidade".

descoberta seria o entusiasmo inicial de se perceber professor e, também, o sentimento de pertença a um grupo de profissionais; em seguida, no período de 4 a 6 anos de atuação profissional, o professor se afirma no mercado de trabalho, possui maior segurança, têm melhor domínio de sala e procura definir um estilo próprio de docência; posteriormente, de 7 a 25 anos de carreira, é a fase marcada pela diversificação, em que o professor apresenta um maior dinamismo no seu fazer docente. Nesse momento, o professor encontra-se na fase de consolidação de um repertório pedagógico. O período entre 26 a 35 anos de docência é uma fase denominada de seriedade e distanciamento afetivo, caracterizada pela maturidade, em que a preocupação com a avaliação externa diminui. Nesse período, o professor vai desacelerando a atividade docente até paralisar a vida profissional, com mais de 35 anos de profissão. Nessa fase denominada "conservadorismo" ou "desinvestimento", o professor apresenta maior resistência a inovações e apego às lembranças do que já passou.

Ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, Huberman (1995, p.38) afirma que "para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades". Segundo o autor, embora seja possível delimitar os ciclos que atravessam a carreira dos professores, não se pode dizer que essas sequências são fixas, nem tampouco que eles [os professores] vivam todas elas. Além disso, essa sequência não é universal e não é determinada apenas pelo tempo de carreira, independente das condições sociais e do período histórico.

A esse propósito, chama-se a atenção para o fato de que diversos aspectos podem influenciar e, às vezes, determinar a carreira docente, dentre eles as relações estabelecidas *com* e *no* contexto socioeducacional, os fatores históricos, culturais e de formação.

Visto por estes aspectos apresentados por Huberman (1995), ao analisar o tempo de magistério dos professores de Geografia em efetivo exercício, pode-se considerar que 83% dos professores participantes da pesquisa estão consolidando sua vida profissional numa fase marcada pela diversidade e pelo dinamismo. Apenas 17% encontram-se numa fase de transição entre o início da sua vida profissional e a afirmação no mercado de trabalho. Nenhum dos participantes encontra-se na fase de seriedade, maturidade profissional, conservadorismo ou paralisação da sua vida profissional.

Como bem lembrado por Huberman (1995), essas fases não são imutáveis e devem ser entendidas apenas como "tendências", pois podem apresentar certa

flexibilidade. A construção do professor está relacionada a inúmeros fatores internos e externos à profissão docente. Assim, a diversificação e o dinamismo podem aparecer em qualquer momento da carreira, bem como o professor pode viver ou não uma ou outra fase.

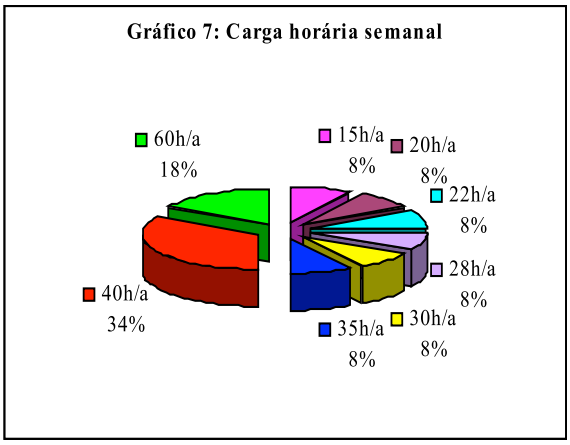
Por meio das anotações, das observações e das entrevistas realizadas com os professores de Morrinhos – GO, percebe-se que essas fases não se aplicam a alguns deles e nem são marcadas por um tempo cronológico. O professor P7, por exemplo, considerando-se que possui mais de 10 anos de magistério, estaria consolidando-se na vida profissional. Sua prática docente deveria ser permeada por uma diversificação e um maior dinamismo. Ao contrário, ele apresenta momentos de insegurança, marcados pela sobrevivência e pela descoberta vividas paralelamente. Esses momentos muito se assemelham com as fases iniciais da carreira.

Pode-se dizer que, segundo Tardif (2007), a consolidação na carreira depende de outros fatores relacionados ao exercício da prática docente, como, por exemplo, possuir poucas turmas e que elas sejam fáceis de lidar. Entretanto, esse não é o caso do professor citado, pois ele possui elevada carga horária e, consequentemente, um número elevado de turmas, o que pode justificar, em partes, suas ações pedagógicas.

Tal afirmação demonstra que a quantidade de turmas que o professor possui reflete na qualidade de seu trabalho. Uma carga horária grande, exige-lhe mais investimento de tempo e energia na concretização de suas tarefas, no que se refere a execução de tarefas burocráticas da instituição, bem como na preparação do material e das aulas.

Dessa forma, considera-se que a maioria dos professores pesquisados possui um número excessivo de turmas e, consequentemente, carga horária elevada. Apenas quatro professores possuem menos de cinco turmas e os demais de sete a onze. Ao total, 52% dos professores possuem carga horária igual ou superior a 40h/a semanais (Gráfico 7).

Alguns professores, quando não atingem essa carga horária em sala de aula, exercem funções administrativo-pedagógicas dentro da escola, como: coordenação pedagógica, dinamizador de laboratório de informática e dinamizador de biblioteca. Executam, também, Projetos Pedagógicos em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Essa elevada carga horária pode interferir no desenvolvimento profissional e, sobretudo, contribuir para a precarização da prática pedagógica do professor.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos docentes no ano de 2008.
Org.: PIRES, 2013.

Observou-se, também, que alguns professores pesquisados ainda ministram aulas em outros estabelecimentos de ensino ou exercem outras atividades para aumentar a sua renda. Dos doze professores, três ministram aulas em outros estabelecimentos de ensino, sendo que dois desses já possuem carga horária elevada na escola pesquisada. Mesmo com intensa carga horária de trabalho, eles ainda ministram diversas disciplinas do currículo escolar para completar sua carga horária visando, exclusivamente, melhorias salariais. Além de Geografia, quatro dos doze professores ministram outras disciplinas que possuem *déficit* de professores.

As áreas disciplinares ocupadas pelos professores de Geografia, praticamente em todos os casos, exceto em dois, não condizem com a formação inicial deles. Além de Geografia, eles ministram aulas de Sociologia, História, Química, Biologia, Ciências, Ensino Religioso, Inglês e Espanhol.

Nesse sentido, pode-se inferir que a diversidade de disciplinas sob a responsabilidade dos professores pesquisados exige tempo e estudo complementares para subsidiar a prática pedagógica, o que pode comprometer a qualidade do ensino de Geografia, apesar da formação específica que estes professores possuem.

Caracterização das formas de organização e desenvolvimento das aulas de Geografia

A partir da observação direta das aulas dos professores envolvidos na pesquisa e da realização de uma entrevista individual semiestruturada com esses sujeitos,

pode-se confirmar precisamente que há uma diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, as quais implicam diferentes modos de organizar os espaços e tempos *das* e *nas* salas de aula. Apesar de possuírem personalidades diferentes e uma forma de ensinar/aprender particular, os dados das observações revelam que, apesar de cada sala de aula ter uma cultura interna própria, as práticas pedagógicas dos professores apresentam algumas semelhanças e também diferenças. Em razão disso, os professores vivem limitações, bem como apresentam pontos comuns entre suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Com o propósito de conhecer as atividades de rotina dos professores, a regularidade de suas ações e interações, evidenciou-se duas constantes de práticas mais frequentes utilizadas na sala de aula. A primeira situa-se no extremo de uma linha imaginária de organização da prática pedagógica, em que se tem uma organização baseada na transmissão dos conhecimentos geográficos e o professor como centro desse processo; no outro extremo temos uma organização centrada na construção do conhecimento pelos próprios alunos, tanto coletiva quanto individualmente. Nessa organização, os alunos são orientados pelo professor, que cria situações e oferece auxílio.

Nas observações, foi possível identificar que a aula expositiva clássica é, sem dúvida, uma das formas mais comuns de instrução utilizadas pelos professores pesquisados. Nela, o professor discorre sobre determinado assunto e a postura do aluno é quase que totalmente passiva. As aulas, em sua maioria, são centradas na transmissão-assimilação dos conteúdos e na figura do professor como centro do processo de transmissão.

É razoável dizer que não faltam críticas para a aula expositiva, a qual é vista como um método tradicional de ensino. No entanto, pela sua própria natureza, a aula expositiva depende da habilidade do professor em conduzir a aula, bem como da estrutura e da dinâmica que ele imprime em sua aula.

Nas observações das aulas dos professores P3, P4, P5, P7 e P8, o discurso deles ocupava todo o tempo da aula e, muito raramente, eles eram interrompidos por eles mesmos ou pelos alunos para promover o diálogo a respeito do assunto abordado. Quando encerrava a exposição, os professores solicitavam que os alunos resolvessem os exercícios que o livro didático trazia sobre o assunto, com o objetivo de fixá-lo. Não raras vezes, eles deixaram de fazer a correção dos exercícios junto com os alunos.

Muitas das aulas, porém, iam além de uma exposição oral centrada no professor. Dependendo do assunto ensinado, os professores buscavam romper com a postura passiva dos alunos, instituindo um diálogo e criando situações que valorizavam as experiências trazidas por eles, de forma que se promoviam aproximações entre o conteúdo desenvolvido e a realidade. Nesse processo, os alunos eram levados a explicitar um conjunto de sentidos e representações que eles dispunham sobre o conteúdo trabalhado.

Para citar exemplos, os professores P2, P5, P6, P10 e P11 provocavam a participação dos alunos por meio de perguntas variadas sobre o conteúdo da aula, feitas durante a leitura do texto do livro didático. Muitas vezes, os professores direcionavam uma mesma pergunta a vários alunos visando estimular não só a construção de uma resposta mais completa ou correta, mas também, possibilitar a ocorrência de diferentes interpretações. Em alguns momentos, deixavam espaço para que eles expusessem suas dúvidas a respeito do assunto em questão. Entre as inúmeras perguntas feitas pelos professores aos alunos durante as aulas, grande parte tinha por objetivo verificar se eles estavam entendendo o conteúdo em exposição.

Em algumas aulas observadas, os professores faziam perguntas aos alunos antes da exposição do conteúdo, com objetivo de saber que tipo de conhecimentos prévios eles possuíam a respeito do assunto, para que assim pudessem estabelecer o ponto de partida da aula daquele dia.

A título de exemplo, cita-se o desenvolvimento das aulas dos professores P1, P9 e P12. Eles sempre iniciavam suas aulas com perguntas-chave provocativas aos alunos. Buscavam não só a estimulação e a participação dos alunos, mas, igualmente a promoção do maior número possível de interações verbais entre eles, como: "*Você já ouviu falar de...? O que você sabe sobre...? O que você pensa sobre...?"*. Durante a exposição do conteúdo, esses professores buscavam, constantemente, estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento novo. Nesse processo, os alunos eram constantemente desafiados a questionarem os sentidos e representações iniciais que possuíam, a organizarem os conhecimentos novos e a perceberem as lacunas existentes em suas ideias iniciais. Também eram levados a se envolverem em um esforço de compreensão e de atuação. Em razão disso, os professores, de certa forma, conseguiam levar os alunos a se motivarem e a se manterem atentos à exposição do assunto.

A partir dessa prática, percebeu-se que os alunos apresentavam uma maior possibilidade de interpretar diferentemente o mesmo conteúdo, a construir novos significados ou novas aprendizagens e a desenvolver a habilidade verbal de argumentação.

Durante as observações das aulas, constatou-se uma dificuldade dos professores em gerenciar o tempo das atividades durante as aulas. O início das aulas era sempre marcado por uma rotina que incluía dois eventos principais: realização da chamada dos alunos e o pedido de silêncio. O tempo gasto pelos professores em cada um desses eventos variava entre as séries e de uma aula para outra do mesmo professor. Os professores ditos mais "experientes" apresentavam um maior controle do tempo nesses dois eventos, no desenvolvimento da aula e na realização de atividades, do que os em início de carreira.

Segundo os professores mais "experientes", eles aprenderam na prática o que "dá certo ou não" e, com isso, desenvolveram estratégias próprias para suas aulas no que se refere ao tempo gasto na aula. Dado o caráter desta pesquisa de analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano), não foi possível quantificar o tempo gasto por cada professor no cumprimento de cada uma das etapas de suas aulas.

De uma maneira geral, o tempo de aula não era distribuído de acordo com a realização de cada atividade pelos alunos e pelos professores. Algumas atividades, geralmente, demoravam muito mais do que o necessário. Em praticamente todas as aulas observadas, muito tempo da aula era gasto discutindo eventos que iriam acontecer nas aulas seguintes, distribuição de dever de casa ou assuntos não diretamente relacionados à disciplina.

Acresça-se ainda o fato de que algumas interferências aconteciam por parte do próprio professor. Ele parava a aula para atender profissionais e alunos da escola, bem como pessoas que não tinham relação direta com o contexto escolar. As interferências que dificultavam o desenrolar das aulas eram interrupções de diversos tipos, como por exemplo: aulas interrompidas pela direção, pela equipe administrativa ou pedagógica para dar avisos aos alunos; professores falando de projetos; pessoas divulgando livros, produtos ou cursos etc.

A quantidade de interrupções em algumas escolas era tão grande ao ponto de praticamente não acontecer uma aula sem que essas interferências ocorressem. Isso

tornava difícil a execução do trabalho de alguns professores no que se refere ao desenvolvimento do que foi planejado para a aula.

A ausência de atividades planejadas em sala de aula gerava momentos de indisciplina dos alunos e irritação dos professores. Os professores P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, por exemplo, muitas vezes, gastavam mais tempo controlando a indisciplina dos alunos, ameaçando-os com sanções e reprovações do que efetivamente explicavam os conteúdos.

Convém destacar que, em algumas aulas, os professores passavam exercícios para os alunos realizarem e utilizavam esse tempo para realizar outras atividades como, por exemplo, correção de provas e de trabalhos, dar visto nos cadernos, ir até a sala dos professores conversar com seus pares e/ou resolver questões burocráticas junto à secretaria da escola etc. Esses fatos puderam ser presenciados nas aulas dos professores P3, P4, P5, P7 e P8. Já os professores P1, P2, P6, P9, P10, P11 e P12 sempre faziam o atendimento às dúvidas dos alunos de forma individualizada em suas carteiras. Outras vezes, os próprios alunos se dirigiam à mesa do professor.

Em praticamente todas as salas de aula que os professores P1, P9, P10, P11 e P12 entravam, o ambiente era calmo, ordenado e organizado. Algumas vezes, porém, houve excitação e euforia no comportamento dos alunos, mas, regra geral, não existia alunos de pé, nem a falar alto. Alguns alunos, em determinados momentos, conversavam com os colegas, mas sem exageros que atrapalhassem o desenvolvimento das aulas. Quando acontecia, geralmente os professores direcionavam-lhes um "sermão" e eles se aquietavam. Se os professores saíam da sala, não havia desordem nem atropelos, salvo pequenas conversas de alguns alunos, mas em baixo tom de voz. No geral, os alunos continuavam trabalhando nas atividades que estavam sendo realizadas, da mesma maneira.

Nas aulas dos professores P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 era frequente os alunos movimentarem-se bastante, ficarem de pé e conversarem com os colegas durante a leitura dos textos do livro didático ou até mesmo durante as explicações, quando eram feitas. Poucas foram as vezes que observei momentos de concentração dos alunos nas aulas e atividades realizadas. O barulho era grande. Não era só um ruído de fundo, mas também de conversas paralelas em voz alta. Alguns alunos ficavam de pé, movimentavam-se pela sala. Esse movimento de desordem levava alguns dos professores a se irritarem com certa frequência. Os atos indisciplinares eram punidos apenas uma

chamada de atenção ou "sermões". Com isso, os alunos permaneciam quietos e em silêncio por pouco tempo.

Os professores envolvidos nesta pesquisa foram categóricos em afirmar que um dos maiores problemas que eles encontram na sala de aula era justamente a indisciplina e a irresponsabilidade, aliadas ao desinteresse pela disciplina de Geografia. Para eles, a imaturidade e a ausência de estrutura familiar e financeira colaboravam para o aumento dos problemas no cotidiano escolar.

Nota-se que a indisciplina é um dos obstáculos para um melhor desempenho do trabalho docente. Diante da indisciplina, os professores revelam o sentimento de impotência que vem marcando sua prática pedagógica. Dão pistas de que esse sentimento tem gerado angústia e acomodação.

Durante as observações, percebeu-se que alguns professores apresentam limitações relacionadas ao conhecimento de determinados conteúdos geográficos. São problemas de ordem conceitual e de compreensão. Na concepção dos professores, um dos maiores obstáculos da prática docente no que se refere aos conteúdos geográficos é levar os alunos a entenderem o espaço geográfico como algo produzido pela sociedade, estabelecendo uma integração entre o homem e o meio, sem sujeitar um elemento ao outro.

Dadas as reais condições de trabalho dos professores nas escolas públicas, não há muitas possibilidades de mudança. A prática pedagógica dos professores encontra muitas resistências entre o ideal e sua realização. As condições salariais fazem com que, na maioria das vezes, os professores assumam elevada carga horária de ensino. Com isso, a ausência de tempo livre para planejamento da aula, o acúmulo de tarefas burocráticas da escola, o curto tempo de aula etc. levam os professores a reproduzirem elementos tradicionais do ensino.

Apesar do desejo de mudança, esse é um processo lento e complexo que envolve não só os professores. Segundo Sacristán (1995) mesmo que a prática pedagógica do professor dependa exclusivamente de suas decisões, não podemos nos esquecer de que a escola é regida por normas coletivas e determinações de uma organização escolar maior.

Com relação às ações que mais interferem na prática pedagógica dos professores pesquisados verificou-se que a variável tempo é vista como o maior obstáculo. Não é possível pensar, certamente, que o tempo de aula é a única variável da qual depende a qualidade e eficácia da prática pedagógica do professor de Geografia.

Não obstante, os depoimentos dos professores revelaram, a todo o momento, a relação existente entre a ausência de tempo disponível para planejar e realizar atividades diversas com os alunos, que levem a uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas.

Ao perguntar os professores se as escolas adotassem o sistema de "dobradinha", as aulas de Geografia teriam um rendimento maior tanto por parte do aluno quanto do professor, a maioria afirmou que, por um lado, a proposta é interessante e que do ponto de vista de inovações no fazer pedagógico, as aulas dobradas são essenciais. No entanto, dizem que isso poderia causar problemas na organização do horário dos professores que ministram aulas em outras escolas também. Por outro lado, os professores afirmam que manter o aluno concentrado nas explicações por mais de uma hora não é tarefa fácil. Isso seria um desafio constante para eles. Para os professores, considerando que no Ensino Fundamental são três aulas semanais de 50 minutos, poderia concentrar apenas duas em um único dia e não três.

De fato, é preciso dizer que as aulas curtas tendem a ser expositivas. Uma maneira de otimizar o tempo escolar seria organizar aulas duplas, pois, assim, o professor teria condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo, realizar trabalhos de campo, realizar aulas no laboratório de informática etc. Disso decorre dizer que não basta elevar a qualidade do desempenho pedagógico e aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores. Embora isso seja relevante, o ideal seria que a escola planejasse o horário escolar de forma que contemplasse as aulas de Geografia dobradas. Isso poderá se constituir num grande desafio para todos os envolvidos no contexto escolar. Mas, por que não tentar?

Segundo os professores é preciso considerar as condições desfavoráveis para a realização da prática pedagógica no contexto escolar. Dentre as mais citadas pelos professores, destaca-se: as condições de trabalho, que devem promover a valorização do ensino e da profissão docente; melhores salários; autonomia profissional; melhoria na formação de professores, que deve partir das necessidades do trabalho pedagógico nas escolas; as rotinas burocráticas presentes na escola; o excesso de alunos por sala; a jornada de trabalho do professor em sala de aula, que inviabiliza um planejamento do trabalho pedagógico, a reflexão e a pesquisa; a falta de recursos financeiros; dificuldade em diversificar atividades oferecidas aos alunos, dentre outros.

Depreende-se que as problemáticas que acompanham o ensinar e o aprender são de caráter complexo. Por mais que se questionem os desafios e se apresentem soluções, não existem receitas pedagógicas prontas, pois a verdadeira mudança só será

concretizada a partir da experiência observada e vivenciada em sala de aula. Tais desafios, no entanto, exigem o esforço de todos os envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Considerações finais

As informações dos relatos dos professores envolvidos na pesquisa permitiram olhar de modo diferente para a questão principal deste trabalho que é o exercício da profissão docente no cotidiano escolar. Verificou-se as situações mais recorrentes que, apesar de não descreverem todas as aulas, bem como todos os professores de Geografia do Ensino Fundamental, ajudam a compor um quadro de práticas pedagógicas e concepções que sustentam o trabalho docente.

O exercício da profissão docente perpassa uma dimensão espaço-temporal que traz a marca das experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades da profissão. Não obstante, a prática pedagógica dos professores oscila entre a rotina e a improvisação, entendida não como despreparo, mas como resultado de uma prática, fruto de uma reflexão em um determinado contexto. Segundo relato dos professores, ela é regida por aquilo que "dá certo" na sala de aula.

A prática pedagógica dos professores está voltada para atender os desafios e enfrentamentos do trabalho docente no cotidiano escolar. Nesse sentido, os professores servem-se do repertório de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais (saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais ou práticos), que foram construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. Tais saberes visavam enfrentar, solucionar e concretizar as diversas tarefas cotidianas, tanto na sala de aula quanto na escola.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Formação de professores:** reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: NEPEG/Vieira, 2008.

CNTE. Confederação dos Trabalhadores em Educação. **Relatório de pesquisa sobre a situção dos trabalhadores(as) da educação básica.** Abril de 2003. Disponível em http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf. Acesso em: 14 nov. 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PESSANHA, Eurize. **Ascenção e queda do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TELES, Jorge Luiz. Introdução. In: TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **Educação na diversidade:** experiências de formação continuada de professores. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros –** o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna/Instituto Paulo Montenegro/INEP/MEC, 2004.

Recebido em 16 de novembro de 2012.

Aceito para publicação em 22 de dezembro de 2012.