

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL POR MEIO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

GEOGRAPHY TEACHER TRAINING: PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH A COMMUNITY OF PRACTICE

Leovan Alves dos Santos **1**

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões estabelecidas a partir de uma pesquisa desenvolvida juntamente com professores de Geografia do Ensino Médio na rede estadual de educação em Goiás. A investigação ocorreu a partir da formação do Grupo de Discussão em Geopolítica (GDG) e as atividades do grupo foram realizadas durante o ano de 2019. A formação da Comunidade de Prática (CoP) para o acompanhamento do trabalho do professor de Geografia estimulou o desenvolvimento profissional dos professores que participaram. Vale ressaltar que a existência do grupo foi pequena e constituiu-se apenas em uma experiência que poderia indicar, como de fato indicou, a potencialidade desse tipo de formação e a necessidade de criar na escola, ou com a escola, grupos permanentes para estabelecer uma relação crítica com o currículo.

Palavras-chave: Professor de Geografia. Desenvolvimento profissional. Currículo. Comunidade de Prática.

Abstract: This article presents some reflections established from a research developed together with High School Geography teachers in the state education network in Goiás. The investigation took place from the formation of the Discussion Group in Geopolitics (GDG) and the activities of the group were carried out during 2019. The formation of the Community of Practice (CoP) to monitor the work of the Geography teacher stimulated the professional development of the teachers who participated. It is worth mentioning that the group's existence was small and constituted only an experience that could indicate, as it in fact indicated, the potential of this type of training and the need to create permanent groups at school, or with the school, to establish a critical relationship with the curriculum.

Keywords: Geography teacher. Professional development. Curriculum. Community of Practice.

Introdução

Como o professor relaciona-se com o currículo? Como o professor compreende e reflete sobre ele, como documento oficial que limita, e por vezes, dificulta o seu trabalho em sala de aula? De que forma o professor pode imprimir propostas autônomas no desenvolvimento do conteúdo geográficos em sala de aula?

No objetivo de buscar respostas a esses questionamentos, este artigo apresenta algumas reflexões estabelecidas a partir de aproximações com professores de Geografia do Ensino Médio na rede estadual de educação de Goiás por meio de um grupo chamado Grupo de Discussão em Geopolítica (GDG)¹. As atividades do grupo foram realizadas durante o ano de 2019 e tiveram como foco o acompanhamento do trabalho do professor de Geografia com conteúdos relacionados à temática da geopolítica.

A perspectiva foi pensar a prática da sala de aula, os desafios que o professor enfrenta para levar a cabo suas propostas de ensino com o conteúdo relacionados à temática de geopolítica no contexto de mudanças de orientações curriculares que são propostas pelas normativas nacionais e locais. Nesse sentido, buscou-se no grupo discutir as perspectivas e as possibilidades dos professores frente às orientações e prescrições curriculares para o planejamento e desenvolvimento das aulas.

Buscou-se também, perceber dentro de um trabalho desenvolvido em grupo, os diversos elementos que revelam os dilemas, os impasses, as soluções e os caminhos que são percorridos pelos professores de Geografia na efetivação de uma proposta curricular.

Essa experiência dentro do GDG, envolveu, de forma experimental, a formação de uma Comunidade de Prática (CoP). Dentro dessa proposta há uma possibilidade para a formação continuada do professor, a partir de um processo de colaboração, de partilha de conhecimentos, de interesses, de atividades e de práticas para a produção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo. No desenvolvimento de uma CoP é possível, dessa forma, o estudo e a reflexão dos modos de ensinar e aprender, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional continuado do professor.

Uma das características nesses grupos é, de acordo com Fiorentini (2010), o estudo e a formação docente como dimensões que envolvem a dedicação aos estudos dos modos de ensinar e de aprender nas escolas. Esses grupos constituem comunidades investigativas e/ou reflexivas formadas por professores da escola, professores/pesquisadores da universidade e futuros professores que estudam, compartilham, discutem, investigam e escrevem sobre a prática pedagógica em um ambiente colaborativo.

Assim, discute-se nesse artigo os elementos de uma CoP a partir de uma dimensão da aprendizagem como atuação social, e não individual. Entende-se, assim, que o professor é um elemento-chave na transformação da escola por ser sujeito daquilo que faz e daquilo que pensa.

Os professores que possuem uma postura de estudo e buscam parceiros para analisar e discutir suas práticas pedagógicas apresentam fortes indícios de que desejam uma participação mais ativa, contínua e autônoma, sendo protagonistas dos processos de mudança curricular a partir da escola e do seu processo de desenvolvimento profissional, elencando as prioridades a serem estudadas, compartilhando e refletindo sobre a própria prática de ensinar e aprender Geografia na escola.

O Grupo de Discussão em Geopolítica (GDG) e o processo de mudança dos professores participantes

No processo de atuação docente, a mudança do professor pode ocorrer a partir do momento em que há uma progressão na aprendizagem dos estudantes, ou seja, a partir de uma mudança positiva do resultado de aprendizagem dos estudantes. Essa mudança consequentemente reflete nas crenças e nas atitudes da maioria dos professores.

¹ O GDG foi constituído para a condução metodológica da pesquisa de doutorado intitulada "O professor de Geografia do Ensino Médio e as orientações curriculares: o conteúdo relacionado à temática geopolítica nas propostas recentes", junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG).

No GDG, os professores começaram sua participação na comunidade de prática e, inicialmente, já modificaram sua conduta, uma vez que começaram a participar de um espaço de discussão sobre o desenvolvimento de conteúdos que envolvem uma temática específica, que estava presente em seu cotidiano.

Em um primeiro momento, mesmo não estando totalmente convencidos da necessidade ou importância de integrar-se à um grupo os professores aceitaram a proposta. Um fator que influenciou no aceite envolveu a explicação sobre a importância da formação voltada para uma mudança intelectual que poderia ocorrer a partir do grupo e a consequente mudança de suas práticas a partir dos momentos de reflexão sobre essas.

Percebe-se assim, que toda mudança implica em insegurança, pelo menos temporariamente, pelo novo que está a se apresentar. Dessa forma, os professores precisam de um tempo para assimilar as informações e planejar a forma como irão introduzir essas pequenas modificações em seu cotidiano.

Nesse contexto, Garcia (1999, p. 49) ressalta que existem fatores que restringem a capacidade de inovação dos professores, tais como:

- 1- Sensação que os professores têm de estar isolados, com pouca formação, pouco conhecimento científico, que determinam a insegurança na execução e a falta de apoio;
- 2- Benefícios limitados que a inovação oferece: escassa eficácia das inovações, atitudes comportamentais dos alunos, problemas em relação à gestão da sala de aula;
- 3- Os custos percebidos são maiores que os benefícios;
- 4- As dificuldades do próprio sistema educativo: legislação, exigências dos programas, carga horária diária excessiva, falta de tempo;
- 5- Escassez de materiais didáticos, espaços, mobiliários inadequados etc.

Compreende-se, assim, que a formação docente é parte do desenvolvimento profissional do professor, no qual estarão envolvidos a organização escolar, o contexto e as condições do trabalho docente. É necessário entender que a mudança e a inovação são processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, nos quais os professores se implicam como pessoas adultas.

O GDG, como um espaço contínuo do professor, cumpriu, em parte, a finalidade formativa de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A ação de ensinar do professor está comprometida com sua proposta de ensino e com a formação contínua estabelecida no grupo. Uma premissa importante, neste contexto, é que os professores necessitam cumprir sua tarefa profissional, um desses compromissos envolve a eficácia de sua ação de ensinar.

Um aspecto a ser considerado é que o desenvolvimento profissional docente está situado na prática diária de ensino. Diante dessa questão, é necessário pensar nas abstrações para agir localmente na realidade próxima e no contexto de trabalho dos professores. Nesse sentido, considerar as fases e os ciclos de vida dos professores tem a finalidade de otimizar as opções de mudança e de melhoria nas escolas e focar no conhecimento profissional direto que os professores têm e, a partir daí, mergulhar em novas estratégias de organização curricular.

Um segundo aspecto envolve a ideia de seleção e o modelo do que será ensinado como matéria/conteúdo para aprendizagem dos alunos. Para essa análise, o professor considera as diretrizes curriculares oficiais para o ensino e as formas com que o currículo apresentado chega até ele, seja por meio dos livros didáticos, seja através do Documento Curricular para o estado elaborado sob o prisma da BNCC.

Por fim, um terceiro aspecto está relacionado às escolhas e aos caminhos que os professores realizam para a efetivação do currículo. Essa dimensão envolve o currículo modelado pelo professor em sala de aula a partir do conhecimento pedagógico do conteúdo e do desenvolvimento profissional docente que esse professor trilhou e/ou está trilhando.

Sacristán (2000) diferencia o currículo apresentado aos professores do currículo modelado pelos professores. O currículo apresentado aos professores diz respeito aos documentos elaborados para traduzir as prescrições, como o caso dos livros didáticos e uma série de materiais e subsídios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos dos currículos prescritos. Esses materiais derivados do currículo prescrito podem tornar-se uma referência para o professor decidir sua ação (SACRISTÁN,

2000).

O currículo modelado pelos professores, por sua vez, refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes. Abrange os projetos político-pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais. É o currículo transformado que surge na prática cotidiana do professor que interage com a proposta do currículo prescrito e faz adequações ao currículo apresentado aos professores. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador do currículo (SACRISTÁN, 2000).

No processo de planejamento do ensino para a sua ação didática e desenvolvimento em sala de aula, o professor é o mediador do currículo e também aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Conforme destaca Greco (2014), o conhecimento escolar abrange não só os conteúdos que se quer que sejam aprendidos, mas também os procedimentos pedagógicos, os quais vêm impregnados das relações sociais e dos valores culturais que permeiam as atividades escolares.

Nessa perspectiva, o currículo, que se desenvolve nas escolas, é construído a partir de diversos âmbitos de referência e é produzido por diferentes conhecimentos e saberes. O professor de Geografia, enquanto um profissional ligado à produção e à mediação do saber científico e pedagógico, utiliza seu conhecimento e sua experiência para desenvolver, em contextos escolares, o pensamento geográfico. Para isso, o professor tem como referencial os instrumentos simbólicos que possibilitam a formação deste pensamento e os conhecimentos teórico-metodológicos para atuar com essa finalidade na escola.

Mudanças efetivas nos currículos escolares só ocorrem a partir da internalização dessas mudanças nas práticas docentes. Na experiência vivenciada no GDG, foi possível perceber que o currículo apresentado aos professores sofreu diversas modificações, existiram resistências por parte dos professores em seguir o currículo que estava instituído como o que deveria ser trabalhado naquele momento. Essa questão aponta para o fato de que os professores estabeleceram aproximações com um currículo que é seu e é mais próximo da realidade da comunidade escolar em que atuam. As modificações que foram estabelecidas envolveram, também, o desenvolvimento profissional cooperativo, dentro das questões que foram possibilitadas pela dinâmica proposta no grupo.

O currículo modelado pelos professores participantes do GDG tem uma íntima ligação com o desenvolvimento profissional docente possibilitado pela formação de cada professor e potencializado no espaço formativo em que os professores estavam inseridos, seja considerando o processo individual ou o coletivo que ocorreram nos espaços do grupo ou no local de trabalho de cada professor. A escola, campo de trabalho desse profissional, é um espaço que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais do professor através de diferentes experiências.

Marcelo (2009, p. 10-11) discute o desenvolvimento profissional docente tendo como base a evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nessa perspectiva, o autor apresenta o desenvolvimento profissional docente tendo como características:

- Que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, de avaliação, de observação e de reflexão;
- Que é um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considerase que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;
- Um processo que tem lugar em contextos concretos, ou seja, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
- Envolve os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
- Considera a problematização da prática como um processo que o professor reflete sua própria experiência e reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante sua carreira;

- É concebido como um processo colaborativo, ainda que se reconheça que é possível existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

- Adota diferentes formas em diferentes contextos, e, neste sentido, as escolas e professores podem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais adequado.

Essas características apontam importantes questões para a discussão sobre os elementos que envolvem a formação de espaços como é o GDG, onde os profissionais se unem em torno de um mesmo tópico de interesse. Os profissionais docentes trabalham juntos para encontrar meios de melhorar o que fazem. Nessa ótica, em relação ao que foi trabalhado dentro do grupo, os professores tomaram uma posição frente às orientações curriculares e desenvolveram a sua proposta de ensino envolvendo a temática de geopolítica.

Nesse sentido, para além do conhecimento pedagógico, os professores precisam possuir conhecimentos específicos sobre as matérias que ensinam. Shulman (2014) e Marcelo (2009) apresentam dimensões que envolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo como um dos elementos centrais do saber do professor e representa a combinação adequada entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para a prática docente que possibilite o desenvolvimento do conteúdo.

Shulman (2014), por exemplo, dedica-se a pensar a composição do conhecimento pedagógico do conteúdo, dando centralidade ao papel do conhecimento do conteúdo específico no fazer pedagógico do professor. Entendo que os professores de Geografia são os sujeitos responsáveis pela elaboração da proposta de ensino de Geografia, a qual é efetivada em sala de aula.

Para tecer essa proposta, o professor considera um conjunto de conhecimentos e realiza esse encaminhamento considerando premissas que envolvem sua base de conhecimento. É importante destacar que essa proposta de elaboração não é totalmente livre, uma vez que as orientações dos professores se pautam em critérios que corroboram para a formação do pensamento geográfico pelo estudante, e toda ação didática é voltada para que esse pensamento seja construído.

No GDG, o conteúdo geográfico advindo da temática de geopolítica foi tomado como um dos elementos para a formação do que Young (2007) chama de conhecimento “poderoso”. Essa referência é possível, pois trata-se de um conhecimento trabalhado na escola, que não pode ser adquirido em casa, na comunidade, entre os adultos ou no trabalho de maneira sistemática, mas sim a partir de um encaminhamento próprio que é realizado na escola, um conhecimento que é mediado pelo professor de Geografia.

Para o professor de Geografia fazer essa mediação didática, é necessário, também, um processo de formação contínua. Ao considerar que toda atividade que o professor realiza com foco e finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional, como pessoal, individualmente ou em grupo – há uma colaboração para o desenvolvimento de atividades inovadoras no espaço escolar, sendo essa uma dimensão do desenvolvimento profissional do professor aqui considerada. Nesse viés, García (1999) entende o desenvolvimento profissional de professores como qualquer atividade de desenvolvimento profissional realizada isoladamente ou com outros professores depois de ter concluído sua licenciatura e depois de começar a sua prática profissional.

Quando inseridos nesses espaços formativos, os professores são vistos como aprendizes ativos que constroem seus próprios significados de participação ativa nos processos de desenvolvimento profissional. Portanto, uma proposta de formação cooperativa entre professores não pode considerar uma abordagem em que os participantes são receptores passivos de ideias e de instruções. É necessário considerar o desenvolvimento de um papel ativo e autoral para os professores participantes na concepção e na implementação de iniciativas voltadas para o seu desenvolvimento profissional.

Compreendo, dessa forma, que o GDG foi um espaço experimental que estimulou o desenvolvimento profissional dos professores participaram. Ademais, entendo que os espaços formativos possibilitados pelo grupo estão diretamente relacionados a uma abordagem na formação de professores que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a

mudança. Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento do meio escolar em que cada profissional está inserido. Nesse sentido, García (1999, p. 137) enfatiza que:

[...] o desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade de um professor manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados.

Para tanto, García (1999) defende a necessidade de estabelecer relações com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. O desenvolvimento profissional dos professores nos apresenta como um elemento capaz de integrar, na prática, esses campos de conhecimento e que há muito tempo tem sido ignorado.

A experiência formativa do GDG foi uma atividade de desenvolvimento profissional planejada e desenvolvida fora do contexto escolar, o ideal seria que essas propostas emanassem dos próprios espaços formativos, discutindo os anseios dos profissionais que trabalham nesses espaços. Porém, todo o encaminhamento desenvolvido, durante os encontros do grupo, almejou a formação permanente dos professores. O objetivo centrou-se no estudo dos processos através dos quais os professores puderam aprender, bem como desenvolver sua competência profissional, aperfeiçoando e enriquecendo a competência profissional dos professores inseridos e envolvidos nas tarefas de formação.

Desenvolver profissionalmente e construir o currículo para ensinar Geografia na escola

A experiência profissional é concebida como fonte de conhecimentos e saberes e, portanto, a escola é o local de sua construção. Lopes (2010) explica que, ao afirmar sua identidade por meio do desenvolvimento de conteúdos, procedimentos e habilidades característicos desse campo, a Geografia pode marcar seu espaço no rol das disciplinas que compõem o currículo da escola básica.

É no exercício consciente e sistemático de práticas geográficas escolares que a Geografia garante sua legitimidade e importância social. O professor de Geografia precisa se relacionar, de maneira autônoma, com os conteúdos que ministra. No GDG, essa questão não foi ignorada, por exemplo, ao trabalhar com os livros didáticos, esse material foi considerado de grande importância para os alunos e para os professores construírem seu pensamento geográfico.

Dentro deste contexto, houve uma preocupação em delimitar e explicitar os objetivos e o papel que a Geografia possui para o currículo escolar voltado para a formação integral e cidadã dos estudantes. A capacidade de transformar o conhecimento disponível sobre uma temática geopolítica em conteúdos geográficos para o desenvolvimento do aprendizado do estudante foi o que caracterizou a prática dos professores do grupo na escola, e isso envolveu um processo de seleção, estruturação, hierarquização, adequação e sequenciamento do conteúdo selecionado. Para esse trabalho, os professores tiveram que utilizar sua base de conhecimento profissional para distinguir entre o que é essencial e o que é acessório nos diferentes conteúdos possibilitados pela temática da geopolítica para serem ensinados.

Brooks (2019a) destaca que, quando confrontados com desafios, a partir de seu contexto escolar e de reformas educacionais mais amplas, os professores utilizam sua *bússola profissional* para a tomada de decisão. Essa bússola seria uma metáfora de como e por que os professores se comportam de determinada maneira e está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional do professor de Geografia.

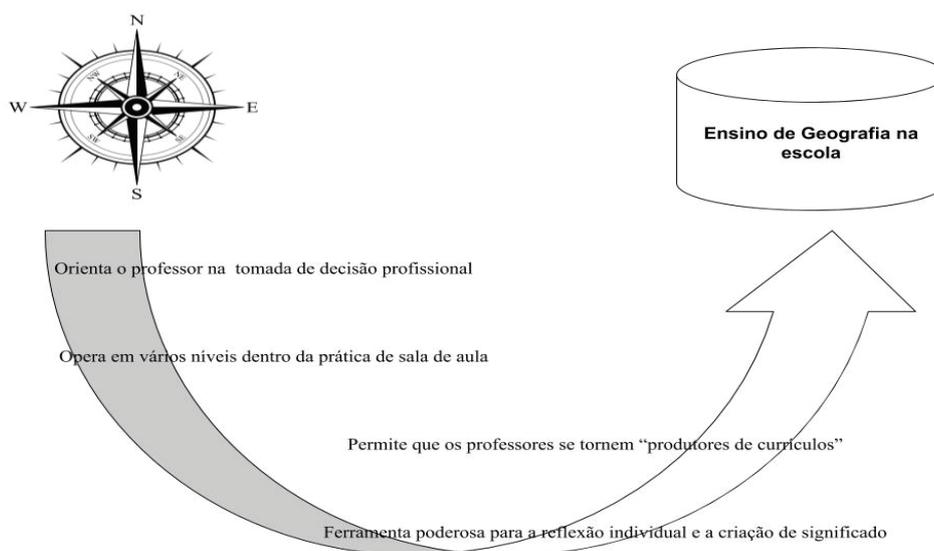
A identidade disciplinar docente é, de acordo com Brooks (2019a), uma parte importante da identidade profissional e uma poderosa influência na prática profissional. A *bússola profissional*, nesse sentido, não prescreve cada direção didática que o professor deve seguir, nem

o resultado de aprendizagem que essa escolha resultará. Isso significa que o conhecimento do professor, que é utilizado para a seleção, estruturação e desenvolvimento do seu trabalho, não determina os resultados de aprendizagem desejados ou os objetivos curriculares para os quais eles estão trabalhando, mas é um importante elemento aplicado ao planejamento e ao encaminhamento didático que será realizado.

Essa base de conhecimento profissional para o ensino é entendida, então, como um corpo teórico de compreensões, conhecimentos e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios de saberes apresentados pelos alunos. Esse amálgama que é feito pelo professor depende de suas condições intelectuais e das condições gerais de trabalho. Essas condições, por sua vez, são dadas, em parte, através de processos de formação inicial e continuada, que são elementos centrais na composição do desenvolvimento profissional do professor.

Dessa forma, o professor precisa entender suas próprias demandas e necessidades e, por meio do seu conhecimento e desenvolvimento profissional, determinar as direções nas quais ele quer seguir para alcançar seus resultados. A metáfora da *bússola profissional* reflete a relação entre o senso de propósito de um professor e o panorama do conhecimento profissional que pode influenciar sua prática. Nesse sentido, uma bússola profissional é individual e orientada por valores constituídos por meio do seu desenvolvimento profissional, conforme ilustra, baseada em Brooks (2019a, p. 81), a Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Metáfora da Bússola Profissional Docente



Fonte: SANTOS (2021, p. 202).

Brooks (2019a) destaca que a bússola profissional, que representa o desenvolvimento profissional docente, pode ser um instrumento simbólico para a orientação do professor na sua tomada de decisão profissional. A partir dessa seleção, o professor pode operar em vários níveis dentro da prática de sala de aula. Por exigir uma constante reflexão teórica e também sobre as dimensões da própria prática, a bússola profissional permite que os professores se avancem para além de um ensino mnemônico, repetitivo e “bancário”. Ou seja, avancem em uma direção de professores produtores de seus próprios currículos, que sejam responsáveis por um currículo relevante e poderoso no ponto de vista da construção do conhecimento.

O conhecimento poderoso consiste em um potencial de “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294), tendo uma relação com a capacidade de promover pontos de vistas adicionais e críticos em relação ao

conhecimento já existente. Desse modo, a bússola profissional pode ser compreendida como uma ferramenta poderosa para a reflexão individual e para a criação de significado, contribuindo para a identidade, resiliência e compromissos profissionais do professor.

Nesse sentido, Brooks (2019a) esclarece que a conscientização sobre a identidade disciplinar pode ser uma poderosa ferramenta para entender o trabalho dos professores. O argumento aqui discutido não é de que os professores devam receber um cheque em branco para exercer seus próprios valores, mas sim um reconhecimento de que os valores dos professores, particularmente aqueles relacionados à disciplina escolar, são importantes e merecem especial atenção.

A atuação docente medeia a aprendizagem geográfica do aluno. Nessa lógica, o professor é o mediador desse processo e o encaminha com base em suas concepções teóricas, epistemológicas, didático-pedagógicas, enfim, nos saberes que compõem os conhecimentos de base da docência. Por sua vez, a docência é uma atividade profissional complexa, que exige conhecimentos específicos.

Por trás dessa afirmação, está o entendimento de que não basta ao professor conhecer o conteúdo e a temática que será ensinada; é preciso articular esse conhecimento com uma série de outros, como aqueles relacionados à prática pedagógica geral, às dimensões do trabalho, à ambiência do trabalho, ao contexto e ao processo de aprendizagem dos alunos, ao planejamento e à avaliação da aprendizagem. Esses conhecimentos são amalgamados pelo professor, que acaba se configurando como um intelectual com um grau de autonomia suficiente para fazer escolhas em seu trabalho docente e praticá-las em sala de aula.

A formação identitária do professor de Geografia possibilita que os professores entendam a viabilidade dos seus argumentos e os utilizem para resistir aos modismos e tendências, bem como para se concentrarem no que é importante no ensino dos estudantes. A profissionalidade interativa que foi desenvolvida no GDG, por exemplo, consiste no desenvolvimento da capacidade dos profissionais trabalharem colaborativamente em um ambiente de diálogo e de interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam seu trabalho, buscando compreendê-lo, pondo em evidência o modo como o desenvolvem, tal como os sentidos educativos subjacentes decorrentes dessas ações.

Para Young (2007), o conhecimento poderoso, que precisa ser ensinado aos alunos, tem relação com os saberes disciplinares especializados, justamente por possuírem potencial de generalização, de síntese e de análise crítica da realidade, os quais têm na escola seu ambiente privilegiado e exclusivo para a aprendizagem.

Outra dimensão importante para ser observada no processo de construção curricular do professor e no ensino de Geografia envolve a compreensão da ciência geográfica como um conjunto implícito de valores, ultrapassando a dimensão do compreender o conteúdo. Para Brooks (2019b), o relacionamento de um professor com uma disciplina possui uma perspectiva ética e de conhecimento que influenciará a maneira como os professores selecionam o conteúdo e seus métodos preferidos de investigação, assim como no modo como fazem os processos de recontextualização. Os professores, assim, apropriam-se, reinterpretam, criam e recriam referências para construir a prática pedagógica dessa etapa de escolarização e, para isso, valem-se de diversas referências, bem como de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2017) analisa que, se por um lado, o trabalho do professor tem sempre a interferência de políticas públicas, de decisões institucionais externas que impactam seu cotidiano; por outro lado, o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação, inicial e continuada, e de sua prática, tudo isso fundamentado por concepções educativas e pelo papel da Geografia na escolarização de seus alunos.

Assim sendo, a prática profissional é um importante componente para pensar o saber profissional, na medida em que essa prática passa pela reflexão consciente de suas demandas, das teorias e das políticas. Nessa perspectiva, compreendo que, na ação do professor de Geografia, podemos encontrar a chave para entender como o currículo pode ser viabilizado e qual trabalho é realizado a partir das propostas curriculares que chegam até a escola. Como agente central para viabilizar o currículo, o professor de Geografia faz isso diante de várias influências, lidando com vários componentes para viabilizar o seu projeto de ensino.

Por esse ângulo, é o professor que vai tornar possível o currículo a partir da relativa autonomia que possui, da sua concepção de Geografia e de ensino desse componente curricular e do seu projeto de atuação como professor. O docente consegue fazer um amálgama equilibrando as imposições externas e a proposta por ele defendida. No entanto, é sempre importante destacar, que a qualidade desse trabalho depende de algumas condições, tais como a experiência pessoal, as experiências anteriores com o ensino do conteúdo que está sendo trabalhado e a estrutura de funcionamento e de encaminhamento das formas de trabalho na escola.

Brooks (2019b) acentua a importância do reconhecimento do papel vital que o professor desempenha, ou seja, ele é produtor de um currículo, o direcionador de uma decisão em torno de um currículo. Por ser um processo dirigido pelos professores, esse papel engloba suas perspectivas pessoais sobre a disciplina escolar, bem como todo o rol de elementos que eles consideram importante.

Sem dúvida, essas perspectivas pessoais dos professores podem ser influenciadas pelos debates mais amplos sobre o que constitui um conhecimento poderoso dentro do currículo de Geografia e também são influenciadas pelas próprias experiências. Por esse motivo, espaços colaborativos, como o GDG, são de grande relevância, pois amparam as dúvidas dos professores e permitem que eles possam compartilhar e vivenciar outras práticas muito próximas de suas realidades.

Considerações Finais

O trabalho de ensinar requer a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para atender às demandas das escolas. Os professores precisam fazer uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o Ensino Médio, buscando superar a tradução simplista do ensino de Geografia, que não se proponha a instrumentalizar o raciocínio geográfico em termos de localização, descrição e análise dos fenômenos estudados, ou seja, que não garantiam a apreensão da espacialidade dos fenômenos.

Compreende-se, assim, que o conhecimento geográfico não é fim, mas sim um meio para que se favoreça, aos estudantes, os instrumentos teóricos-conceituais-metodológicos através dos quais eles poderão interpretar espacialidades vividas, percebidas e concebidas.

Dessa forma, considera-se que os processos de resistência e de emancipação conferem, ao professor, uma relativa autonomia para a efetivação desse trabalho e, conseqüentemente, interferem na seleção dos conteúdos, nas suas abordagens metodológicas, em seus posicionamentos em relação à avaliação dos alunos, e, mais do que isso, na intencionalidade dos seus atos profissionais.

Destaca-se, por fim, que o GDG foi um espaço experimental que estimulou o desenvolvimento profissional dos professores que participaram. Vale ressaltar que a existência do grupo foi pequena e constituiu-se apenas em uma experiência que poderia indicar, como de fato indicou, a potencialidade desse tipo de formação e a necessidade de criar na escola, ou com a escola, grupos permanentes para estabelecer uma relação crítica com o currículo.

Ademais, entende-se que os espaços formativos possibilitados pelo GDG estão diretamente relacionados a uma abordagem na formação de professores que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento do meio escolar em que cada profissional está inserido.

Referências

BROOKS, C. Uma bússola profissional. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. **Conversas na escada**: currículo, docência e disciplina escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019a, p. 49-86.

_____. A relação entre “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência. In: ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. **Conversas na escada**: currículo, docência e disciplina

escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2019b, p. 143-165.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. (Orgs). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, p. 15-32.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental; Educação em Ciências; Educação em Espaços não-escolares; Educação Matemática. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 570-590.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

GRECO, F.A. S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do Ensino Médio**: um estudo sobre o ensino de geografia nas escolas. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LOPES, C. S. **O Professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, jan.-abr, p. 7-22, 2009. Disponibilidade em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf . Acesso em: 12 jan. 2020.

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

SANTOS, L. A. dos. **O professor de geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica**. Tese de doutorado. Goiânia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFG, 2021.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014. Disponibilidade em: <https://www2.uepg.br//programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em 12 jan. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.101, p.1287-1302, set.-dez. 2007. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Recebido em 12 de janeiro de 2021.

Aceito em 22 de abril de 2021.