PKS

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA

OJS

PUBLIC

(RECIFE)

OPEN

KNOWLEDGE

JOURNAL

PROJECT

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

SYSTEMS

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E RACIONALIDADE PEDAGÓGICA: O ENSINO PELA PESQUISA EM SITUAÇÃO SITUDA

Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
kennedyufpe@gmail.com

Dr. Jacques Therrien
Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)
jacques@ufpe.br

Artigo recebido em 27/12/2017 e aceito em 08/01/2018

RESUMO: A reflexão que vamos desenvolver neste breve ensaio será um olhar sobre nós mesmos, professores em formação contínua, tendo a escola como lugar de pesquisa e que prefiro interpretar a escola como lugar de aprendizagem do professor. Esse texto pretende situar o paradigma da formação pela pesquisa no ensino superior e na educação básica, trazendo de forma particular os desafios e possibilidades para a o ensino de Geografia em seus diversos contextos face à fragmentação da relação ensino e pesquisa e seu reatamento na docência. Tais reflexões centradas nas categorias de racionalidade pedagógica, aprendizagem e prática docente, compõem reflexões situadas que procuram compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária e na educação básica (estreitando o velho hiato – Ensino Superior x Ensino Básico), viabilizados pelo trabalho docente inserido em contextos de pesquisa e sua contribuição para a compreensão das possíveis racionalidades emergentes a partir da relação ensino e pesquisa. Os processos e as dinâmicas de formação dos professores de geografia, no tocante ao ensino e a pesquisa, têm sido marcados por um vazio metodológico que tem levado à ações improvisadas e superficiais, propiciando que as atividades pedagógicas se guiem por aspectos técnicos e instrumentais dos conteúdos, limitando a pesquisa como princípio formativo.

Palavras-Chave: Ensino-pesquisa. Ensino de geografia. Racionalidade pedagógica.

EPISTEMOLOGY OF PRACTICE AND PEDAGOGICAL RATIONALITY: TEACHING FOR RESEARCH IN SITUDA SITUATION

ABSTRACT: The reflection that we will develop in this brief essay will be a look at ourselves, teachers in continuous formation, having the school as a place of research and that I prefer to interpret the school as a place of learning of the teacher. This text intends to situate the paradigm of training by research in higher education and basic education, bringing in particular the challenges and possibilities for the teaching of Geography in its various contexts in the face of the fragmentation of the teaching and research relationship and its reduction in teaching. These reflections centered on the categories of pedagogical rationality, learning and teaching practice, are composed of reflections that seek to understand the learning processes for university teaching and basic education (narrowing the old hiatus - Higher Education x Basic Education), made possible by the teaching work inserted in contexts of research and their contribution to the understanding of possible rationalities emerging from the relation between teaching and research. The processes and dynamics of geography teacher training in teaching and research have been marked by a methodological vacuum that has led to improvised and superficial actions, allowing pedagogic activities to be guided by technical and instrumental aspects of the contents, limiting research as a formative principle.

Keywords: Teaching-research. Geography teaching. Pedagogical rationality.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão que vamos desenvolver neste breve ensaio será um olhar sobre nós mesmos, professores em formação contínua, tendo a escola como lugar de pesquisa e que prefiro interpretar a escola como lugar de aprendizagem do professor, conforme destaca Therrien (2000).

Esse texto pretende situar o paradigma da formação pela pesquisa no ensino superior e na educação básica, trazendo de forma particular os desafios e possibilidades para a o ensino de Geografia em seus diversos contextos face à fragmentação da relação ensino e pesquisa e seu reatamento na docência. Tais reflexões centradas nas categorias de racionalidade pedagógica, aprendizagem e prática docente, compõem reflexões situadas que procuram compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária e na educação básica (estreitando o velho hiato – Ensino Superior x Ensino Básico), viabilizados pelo trabalho docente inserido em contextos de pesquisa e sua contribuição para a compreensão das possíveis racionalidades emergentes a partir da relação ensino e pesquisa.

Aqui, são apresentadas reflexões oriundas dos resultados iniciais de pesquisas empreendidas pelo Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE), evidenciando as percepções dos docentes, os conhecimentos e as dificuldades comuns relativas à sua formação para pesquisa, e da pesquisa como princípio formativo. É deste modo que, tomamos como objeto de análise o trabalho docente dos professores da área de Geografia, em particular da análise de sua prática no âmbito de disciplinas do campo da pesquisa, tema oportuno e objeto de inúmeras discussões na universidade acerca da sua definição, do alcance para mobilizar aprendizagem e conseguir traduzir os esforços e êxitos da formação universitária.

Gostaria de estabelecer como ponto de partida dessa reflexão o seguinte postulado: Ser professor é o desafio do saber ensinar; é o desafio de uma profissão de construção de sujeitos e produção de saberes. Que motivo justifica que ser professor é um desafio? Vamos procurar entender que se trata da profissão de um sujeito eminentemente crítico, cuja prática é complexa porque requer produzir aprendizagem de saberes para a vida no mundo, dando sentidos e significados a esses para cada sujeito do ensino. Eu diria até que é uma prática ecológica, porque sempre situada em contextos específicos no tempo, no espaço e

com seres humanos marcados com história própria que deve ser respeitada porque é única, embora social.

Repito e tento justificar minhas primeiras palavras: ‘a reflexão que vamos desenvolver será um olhar sobre nós mesmos’. Após algumas décadas de experiência docente na pesquisa e no ensino, posso afirmar com toda convicção que souo que sou não tanto pelos meus diplomas de formação e nem por meus mestres que foram muito importantes, mas, em grande parte, pelas experiências de docência que vivenciei. Elas se tornaram aprendizagens significativas de formação contínua para o ensino graças à reflexão crítica que pude desenvolver junto aos meus alunos e colegas também aprendizes.

Vou dedicar minha reflexão sobre o ser professor de Geografia, profissional de docência, destacando alguns elementos essenciais que devem, necessariamente, integrar o sólido domínio dos conteúdos de ensino, fundamentando os processos de aprendizagem próprios da mediação pedagógica. Vou justificar, assim, essa introdução e minha compreensão de que se você não tem uma postura de pesquisador, você não consegue ‘ser professor’, educador para a vida no mundo.

Alguns princípios nos conduzem a reconhecer o professor-geógrafo como:

- Sujeito epistêmico – produz saberes;
- Sujeito hermenêutico – produz sentidos e significados;
- Sujeito que tem a epistemologia da prática como referência de ensino situado;
- Sujeito de *práxis* transformadora de si mesmo e do outro – de formação continuada;
- Sujeito pesquisador – movido por uma racionalidade pedagógica: a reflexividade crítica é condição ‘*sine qua non*’ da competência desse profissional.

Essa compreensão do ser professor como produtor de saberes nos aproxima da prática do pesquisador sem, contudo, confundir essas duas dimensões profissionais que têm características distintas.

Sem adentrar num debate dessa natureza, pretendo apenas conduzir uma reflexão sobre dimensões do ensino numa perspectiva rizomática, ou seja, descrevendo a convergência dinâmica de múltiplos aspectos em movimento que condicionam os processos de aprendizagem de saberes e conhecimento, sem pretensão de uma sequência ordenada de dependência.

Algumas indagações estruturam essa abordagem, sendo que os significados dados às possíveis respostas podem consolidar algumas conclusões e proposições que defendo. Espero, assim, deixar maior clareza a respeito do meu entendimento dos princípios enunciados que constituem o sujeito professor.

- Quem somos: *profissionais* da educação? - Que *trabalho* é esse? Mediadores de formação? – Para que atuamos? Produzir *aprendizagem*? – Que *racionalidade* rege nossa prática? A epistemologia da prática? Como entendemos o ensino, a docência e a pesquisa, ou seja, o trabalho do professor educador?

Neste contexto e parafraseando Demo (2003), “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar”, coloco-me diante de uma preocupação atual do campo pedagógico que é a renovação do ensino em suas dimensões epistemológica e prática. Tal atenção ao ensino recai sobre a docência na educação básica e, também, no ensino superior, pois a este se impõe o desafio de formar profissionalmente pela pesquisa, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que permitam aos indivíduos agirem na sociedade “do conhecimento” (AZEVEDO, 2011). A formação e prática de pesquisa se afirmam, nesta revisão do ensino, como importantes instrumentos para o desenvolvimento profissional dos professores.

Esta perspectiva supõe problemas de ordem teórica, metodológica e prática, já que a consolidação de um modelo de ensino pautado na pesquisa exige repensar concepções, práticas, formas de ensinar e aprender, comumente, vivenciadas no ensino superior, presentes na história da universidade. Mais que novidade, o paradigma do professor pesquisador reclama o debate acerca das exigências, habilidades e disposições do docente universitário face à sua prática e aos seus conhecimentos a respeito do que deve ser o ensino e a aprendizagem.

A Geografia, uma das áreas que se ocupa de tais processos, tem refletido sobre o ser professor na universidade e na educação básica e, propõe a necessidade de se investigar epistemologicamente o que sustenta as ações e decisões do professor sobre conteúdos, metodologias, formas de ensinar, de pesquisar e avaliar, enfim, aquilo que configura, na intimidade da ação pedagógica as situações de ensino.

2. FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E PESQUISA EM ESPAÇOS DE INCERTEZAS: O PROFESSOR-GEÓGRAFO

A perspectiva de trabalhar de forma investigativa em contextos complexos, implica uma formação para o futuro professor-geógrafo do domínio de um conjunto de competências e habilidades, assim como do caráter emergente de situar sua formação no campo de múltiplos saberes, o que pressupõe no professor uma mudança de atitude perante o conhecimento, significa ultrapassar a visão de prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado e implica outra concepção de educação, de acordo com a qual o conhecimento é visto à luz de seu processo de produção e apropriação, como produto social de contextos históricos determinados.

O desafio de compreender as transformações da realidade, do ponto de vista socioespacial, não se mostra apenas ao cidadão comum e para o ensino dos diversos componentes curriculares. Decifrar esse novo contexto tem representado, também, um grande desafio para a ciência geográfica, pois exige, fundamentalmente, pensar em novas teorias, em novos instrumentos metodológicos e em considerar atentamente a perspectiva de que a ciência é uma construção, fruto de seu tempo. O ensino deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar ideias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo.

O enfoque crítico sobre o ensino, centrado na perspectiva prática, considera que os processos de ensinar e aprender são produzidos sempre em cenários singulares e imprevisíveis, fortemente marcados pelo contexto, o que reclama a importância da experiência e da reflexão (SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998). O ensino passa a exigir a aquisição de conhecimentos específicos e de uma cultura profissional. A docência passa a ser vista como atividade complexa, incerta e interativa. Deste ponto de vista, o professor atual é aquele que elabora e recria rotinas, experiências de trabalho, instrumentos e materiais. Ao mesmo tempo, ao fazê-lo, pensa sobre como atua e com o quê está comprometido em sua ação pedagógica.

Diante deste quadro, as mudanças sociais no mundo do trabalho e da vida deste os anos 80 levaram inevitavelmente a uma "crise" do paradigma do conhecimento tradicional, "tecnocrata" e "behaviorista" que durante muitos anos dominou mundialmente a construção de planos de ensino e currículos das escolas.

Os processos sociais de modernização geram uma mudança de paradigma, ou até mesmo uma ampliação do conhecimento no trabalho, que teve seu reflexo na sociedade "taylorizada" na rígida divisão do planejamento e da execução do trabalho e da separação rígida entre educação (teórica) geral e formação (prática) profissional. Assim devemos

substituir o conceito tradicional de conhecimentos e de saberes pela visão de competência, que não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais, mas, sendo “essencialmente política”, orienta-se à capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social (THERRIEN, 2000).

A discussão atual sobre as novas competências no trabalho e na vida, demonstra ainda uma grande incerteza sobre as suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas, o que repercute diretamente sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais. Todavia, em muitos países, profundas reformas educacionais introduzem uma concepção de aprendizagem, ensino e formação sob o ângulo das competências. No Brasil a formação inicial de professores para a Educação Básica, por exemplo, passa atualmente por uma profunda reforma e o papel dos professores formadores de futuros professores tende a ser consideravelmente modificado, considerando a introdução da pedagogia por competência.

Entre essas argumentações se esboçam a falta de tradição de pesquisa na prática docente, que apontam para o entendimento de se romper com a diferenciação entre o professor e o pesquisador. O segundo, detentor do *status* de “pesquisador acadêmico”, a quem caberia a tarefa de pesquisar ao que, até bem pouco, não cabia questionamento. O pressuposto sustentado era o fato de que, para fazer pesquisa, fosse necessário ter “uma fundamentação teórica consistente, uma ampla leitura crítica da bibliografia especializada; enfim uma longa estrada construída no espaço acadêmico”. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.11). Visão inadequada para o tratamento a ser dado aos que têm pretensões de participar de pesquisas. Uma postura excessivamente acadêmica da pesquisa, tendendo a “ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática”. Ademais, fadiga a possibilidade de que os professores desenvolvam familiaridade com a teoria, o que “só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação” (BRASIL/CNE, 2001, p.23-25).

Os debates sobre o envolvimento em experiências com pesquisa, por iniciativa dos professores docentes no âmbito do ensino na Educação Superior e na Educação Básica, em contextos de sala de aula é ainda pouco explorada. No Brasil, os estudos de Martins (1999), sobre as dimensões teóricas e práticas na formação de professores, fazem referência à falta de tradição de pesquisa entre os professores, denunciando que são irrelevantes as que tomam a prática de sala de aula como objeto de análise. Na mesma época, os discursos

recorrentes de autores se posicionam sobre a necessidade de estreitar a relação entre ensino e pesquisa.

A pesquisa precisa ser vista como porta voz do “processo histórico de produção e disseminação de conhecimentos”, não limitada a ser apenas “um item a mais em alguma disciplina teórica, sem se admitir sua relevância para os professores” (BRASIL/CNE, 2001, p.23), considerando que todo professor tem uma atuação prática. Esta, por sua vez, possui

(....) uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada. (BRASIL/CNE, 2001, p.23).

Do que sabemos, no entanto, nas universidades o perfil de professor pesquisador manifesta-se (pelo desejo individual e pelas exigências institucionais) como horizonte atraente para os professores do Ensino Superior e estudantes, estendendo-se para a Educação Básica (basta observar os editais de incentivo a formação em pesquisa júnior, prêmios para professores inovadores, a efervescência da discussão sobre o professor reflexivo e pesquisador, etc...). Cabe indagar: a falta de experiência dos professores em pesquisas é limitante do exercício da docência? O que vem tolhendo os seus interesses de realizar essas atividades? Sendo a pesquisa inerente ao trabalho do professor, que prejuízos podem advir para o processo formativo dos professores da Educação Básica se a pesquisa (ou investigação) dela não faz parte? Essa situação contribuiria, para que não se tornem meros repassadores de informações?

Tais questões indicam que no âmbito da prática docente a pesquisa deve ser pensada e exercida como “atitude cotidiana na busca de compreensão dos processos de aprendizagem, instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação” (BRASIL/CNE, 2001, p.35).

Isso corrobora com os muitos argumentos em defesa da participação dos indivíduos em processos de investigação como favorável a criação do conhecimento, ao avanço da ciência e da qualidade da formação (SEVERINO, 2002), ensejando que os aprendizes (formando e formadores) sejam capazes de ultrapassar o caráter fatalista dos discursos neoliberais, da mera reprodução dos conhecimentos produzidos historicamente.

Os estudos de Matos e Vieira (2002, p.94) nos lembram que a incorporação da prática da pesquisa ao conteúdo programático das disciplinas tem ensinado que esta experiência “propicia uma dinâmica de trabalho prazerosa e instigante”. Apresentando-se,

portanto, para os professores e alunos como um novo desafio à sua trajetória acadêmica, deixando muito claro que, “dadas às devidas condições, alunos e professores são, sim, capazes de construir conhecimentos e se envolver nos cursos ministrados com compromisso, responsabilidade”, de realizar pesquisas.

Sem dúvida, as aprendizagens adquiridas no curso da formação influem na nossa ação e, se dela não fez parte, fazem falta. O apoio em Schön nos garante que, “dependendo de nossos antecedentes disciplinares, papéis organizacionais, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas, abordamos situações problemáticas de formas diferentes” (SCHÖN, 1995, p.18-16). De modo que, os chamados antecedentes disciplinares nos permitem avaliar diferentemente os fatos, e sua compreensão depende do “estoque profissional” de que dispomos para conduzir nossas ações. As instituições educacionais não estão isentas de co-responsabilidade na crise de confiança no conhecimento profissional. Se as profissões são acusadas de ineficazes para resolver os problemas da prática, suas escolas não podem ser excluídas da obrigação de ensinar ou de estar à altura de enfrentar os dilemas do desenvolvimento tecnológico e humano.

Isso incita-nos a assumir a pesquisa nos processos de formação como componente essencial, tanto na teoria quanto na prática. De modo semelhante, a compreender que a atuação prática com pesquisa nos processos de ensinagem fortalece o desenvolvimento das habilidades investigativas, da formação do professor reflexivo, bem como constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.

Os estudos de autores como Schön (1995), Contreras (1997), Alarcão (1998), que defendem a figura do professor reflexivo; Stenhouse (1975), investigador da própria prática e Giroux (1990), o intelectual crítico, trazem a partir das décadas de 80/90, as ideias de formar professores reflexivos para o meio educacional. Essas literaturas lançam a necessidade dos professores compreenderem estas importantes e complexas concepções da atividade profissional, por constituírem-se em elementos imprescindíveis à realização de uma ação reflexiva, na investigação consciente do fenômeno educativo. Inegavelmente, parte integrante do fazer docente, do desvelamento das possibilidades de transformação da realidade e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino.

As indagações formuladas por André (2006, p.8) expressam, em boa parte, as preocupações em torno desse debate: “É possível formar o professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala

em professor pesquisador? Que condições têm o professor, que atua nas escolas, para fazer pesquisa”?

No debate sobre a pesquisa e o caráter formativo do professor-pesquisador, há a defesa da pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2003; LUDKE e OLIVEIRA, 2009). Mesmo assim, as controvérsias se distinguem entre quatro grupos. Segundo pesquisadores como Foster (1999 apud SANTOS, 2001), a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar, a formação de professores deveria ser voltada para desenvolvimento de competências compatíveis com cada função. Já autores como Stenhouse (1975) e Schön (1995) consideram a pesquisa como elemento essencial no trabalho docente de tal modo que os currículos da formação deveriam estar voltados para a preparação do professor para esta atividade. Uma terceira posição entende que a pesquisa pode ter papel relevante, mas não se constitui elemento central da formação docente. A sua contribuição depende do conteúdo e da forma de participação do graduando no desenvolvimento da pesquisa (ZEICHNER, 2000; PERRENOUD, 1993). Finalmente, para Huberman (1992), não é o caso de transformar professores em pesquisadores, importa antes o trabalho cooperativo entre pesquisadores e professores, pois ambos ganham.

3. A FORMAÇÃO, A DOCÊNCIA E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM CAMPO DE MÚLTIPLAS RACIONALIDADES

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular, durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula (MONTEIRO, 2001). Os limites e insuficiências dessa concepção levam à busca de novos instrumentos teóricos, que sejam capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

Visando aprofundar as questões que levantamos até o presente momento, destacamos a existência de quatro racionalidades que delineiam a formação e a prática dos professores, no tocante ao ensino e a pesquisa, a saber: racionalidade acadêmica, racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade pedagógica, sendo predominante, a segunda.

Para Carminati (2006), a racionalidade acadêmica é herdeira da tradição pedagógica sistematizada pelos jesuítas. As regras de obediência passiva dos alunos e a autoridade centrada no professor respondem por um método criado em uma determinada época histórica, mas que continua ainda difundida entre nós.

O professor é tido como um intelectual, pois deve demonstrar interesse e criatividade para que seus alunos aprendam. Para isso, deve conhecer a estrutura organizacional da disciplina e dominar técnicas didáticas eficazes para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação do professor, em tal perspectiva baseia-se apenas na aquisição dos conhecimentos disciplinares produzidos pela ciência, correndo o risco de não se dar importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente (CARMINATE, 2006).

A racionalidade técnica tem suas raízes na tradição positivista. Ela tem sido predominante na cultura escolar do último século e suas influências têm sido visíveis no âmbito da estrutura organizacional da escola, no ensino e na pesquisa. Por ela, somos praticamente educados, tanto no âmbito da formação escolar e acadêmica, quanto política e culturalmente. Sacristán e Perez Gómez (1998, p.37) destacam que, “o domínio acadêmico do positivismo e sua projeção nas tradições do conteudismo, primeiro, e do cognitivismo, depois, varreram toda a tradição de entendimento das formas e papel do impulso efetivo na explicação das práticas sociais como a educação”.

O professor é compreendido como um teórico, “que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboraram, ou seja, ele não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas e dinâmicas de intervenção técnicas que se derivam daquele” (PÉREZ GÓMES, 1998, p.357). Isto, por sua vez, faz com que a prática do professor esteja submetida aos conceitos e teorias produzidas pela ciência.

A racionalidade prática é aquela que compreende o professor como um artesão, ou um artista, pois, é na sua experiência enquanto docente que ele deve demonstrar toda a sua criatividade para ser capaz de resolver os problemas e conflitos na docência.

Para melhor explicar a racionalidade que emerge da atividade prática, Schön (1995) oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores que,

segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Coerentemente com sua proposta voltada para ação, ele criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta sua própria realidade no ato e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado.

A racionalidade pedagógica, consoante Carvalho (2007), compreende o processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição, revelando o que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam de cultura docente em ação. A autora, parafraseando Sacristán, (p. 54) destaca que a cultura docente é uma das âncoras que situam os professores no mundo da prática pedagógica, imprimindo-lhe um sentido. Esta é também a concepção de Therrien e Sousa (2000, p.116), quando se referem à cultura docente como uma “construção de uma base de conhecimentos que o educador articula para dar sentido ao agir cotidiano e definir sua identidade profissional”, relacionando a cultura aos saberes, isto é, à racionalidade pedagógica.

Diante das múltiplas racionalidades que movem a ação docente dos professores, nos colocamos diante de alguns cenários, que a meu ver configuram-se como espaços de formação para a docência, dando um destaque de lugar a pesquisa enquanto princípio formativo, possíveis de promover uma mudança na prática pedagógica.

Impossível falar de prática de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas (NEVES, 2005).

O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, ou seja, o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer.

A teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada, histórico-social.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

Para Nóvoa (1995) a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O professor, no decorrer de sua profissão, desenvolve uma série de saberes para atuar em sala de aula. Estamos partindo do pressuposto tratado por Tardif (2002) de que o saber dos professores é um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diferentes de sua vida. Não apenas a formação universitária e a experiência prática do professor são os conhecimentos que utiliza e de que necessita. Na verdade o professor parece utilizar-se de conhecimentos oriundos de ambientes variados: de sua família, de seu meio cultural e de sua própria história de vida, além daqueles adquiridos na instituição universitária, dentro da escola e de sua prática de sala de aula.

No início dos anos 1970, a formação de professores apresentou um caráter simplesmente instrumental, como consequência da influência do desenvolvimento tecnológico e científico. A educação se constituía em elaboração e execução de planos de ensino dentro de uma visão sistêmica.

O professor foi transformado em um simples transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão desse conteúdo. A ênfase exclusiva no treinamento técnico do professor acabou prejudicando sua formação profissional. Este aprendeu como fazer, mas não aprendeu para que fazer.

A partir dos anos 1980 surge um movimento de consciência política e cultural no país e ao mesmo tempo emerge a necessidade do professor estar ciente de seu papel de agente sócio-político. Foi preciso analisar e redimensionar a função da dimensão pedagógica do ensino, neste novo contexto. E ainda superar a preocupação maior com a modernização de métodos de ensino e recursos tecnológicos para se preocupar com as novas funções sociais e políticas da educação.

A perspectiva crítica educacional fez com que essa formação tomasse novos rumos. O discurso do compromisso político do professor, a procura de novas alternativas de competência, a conscientização sobre o seu papel e da educação para a sociedade passaram

a ser a principal preocupação dos envolvidos com a tarefa docente. O questionamento dos educadores apontava para o que seria uma competência profissional englobando a dimensão política do ato pedagógico.

O ofício de professor vai além da aplicação de técnicas e métodos pedagógicos, pois envolve um sujeito que deve estar consciente do processo de construção de si próprio e do outro, o aluno. Nessa perspectiva, tem-se buscado a formação de um profissional que saiba agir nos momentos de incertezas e dificuldades, um profissional que esteja preparado para se defrontar com a complexidade que é uma sala de aula e com a singularidade de cada situação no decorrer do dia-a-dia profissional.

Tem-se evidenciado que apenas a formação universitária não consegue dar respostas a problemas que emergem no dia-a-dia profissional, porque o contexto da sala de aula “ultrapassa os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão prontas” (PIMENTA, 2005, p.19). Neste mesmo contexto, Libâneo (2005, p.70) ressalta que, “por meio da reflexão, o professor é levado a compreender o seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre sua prática”.

Acredito que uma formação na qual o aluno, futuro professor de Geografia, seja também um ator importante no seu processo de profissionalização, e não apenas a universidade e os professores do curso de formação, deve ser aquela que fuja de metodologias que visem memorização de conteúdos e busque, por meio da reflexão, a articulação entre o conhecimento teórico oferecido pela universidade e a prática de sala de aula, de modo a realmente compreender a problemática da prática (SCHON, 1995).

Assim, construir a identidade docente passa por uma série de etapas de construção de saberes ao longo não apenas da formação universitária, mas também no decorrer da profissão. Parece-me que o que está em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ler as coisas, as pessoas e os acontecimentos (CHARLOT, 2005, p.95).

A formação do docente, a aquisição do saber ensinar ou mesmo do aprender a ensinar, não se reduz ao curso universitário, é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se construir professor. Está claro para nós que compete ao curso de formação, não formar um professor completo, mas fornecer as bases, as ferramentas com as quais, o futuro professor vai dar início à construção do seu modo de

aprender a ensinar e a trabalhar com as situações problemáticas da sala de aula e até mesmo solidificar a sua postura pedagógica, o seu jeito de ser e agir.

Zeichener (2000) em seus trabalhos aponta duas concepções predominantes relativas à prática de ensino, a saber, o ensino como ciência aplicada e como prática reflexiva. Segundo este autor, o ensino como ciência aplicada busca fornecer uma base científica para a formação de professores, englobando a dimensão cognitiva e metacognitiva, e as competências básicas para ensinar, que todo professor, independente da área disciplinar, deveria desenvolver.

Perrenoud (1993) defende a iniciação à pesquisa como um caminho para a construção de uma prática refletida, pois requer tomada de decisão, manuseio de conceitos e dados observáveis, e oferece modelos reais que podem associar teoria e prática. Para o autor, pensar a prática compreende uma reflexão mais ampla, é pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares sem esquecer da autonomia e da responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente. Nesse sentido, Perrenoud adota a noção de competência como um esquema mais complexo e flexível de ação, articulada com conhecimentos teóricos e com recursos cógnitos mobilizáveis.

A tríade prática-competência-profissão tem base na ação do profissional. No entanto cabe destacarmos que além do plano cognitivo, político e social, há a questão pessoal envolvida no desenvolvimento das competências do profissional do magistério, daí concordamos com as afirmações de Tardif (2002) sobre a aquisição de uma sensibilidade para discernir as diferenças individuais em classes, sendo esta, segundo o autor, uma das principais características do trabalho docente.

As aprendizagens do professor, no contato com a realidade em que desenvolve seu trabalho, são tecidas de dificuldades e de possibilidade de construção e reconstrução dos conhecimentos e saberes. A análise sobre sua vida e sua prática, diante da política de educação e as mudanças dela decorrentes precisa apontar para a disponibilidade de fazer do trabalho um espaço de reflexão profissional. Freire (2003) defende o direito ao conhecimento para os profissionais do magistério.

Cortella (2008) recomenda muita cautela com as novidades, pois a educação é território fértil para elas. Segundo o autor, a novidade é passageira, enquanto o novo vem, se instala e permanece. A humanização na formação do educador sempre esteve presente

na educação e na formação docente. No entanto, parece estar encoberta pelas exigências de resultados.

Para essa reflexão, e amparados em Lima (2010), destacamos três eixos para o estudo da *formação humana na formação do educador*, em especial da área de Geografia, pano de fundo de nossas reflexões:

O conhecimento sobre o assunto – O professor é um intelectual em processo contínuo de formação. Vista nessa perspectiva, a pesquisa é o eixo formativo. A participação em eventos, o acesso à literatura filosófica e a outros recursos que possam promover o debate sobre os mecanismos determinantes dos processos que distanciam ou aproximam, através do trabalho, a pessoa do seu processo de humanização;

Identidade – Através de ações que promovam o debate sobre as questões identitárias, o sentido e o significado da profissão em sua vida, a interpretação do ser humano, da sua busca e transcendência;

A reflexão – A partir da pesquisa, buscar experiências no campo da técnica, da estética, da política e da ética no fazer docente e na dimensão individual (Rios, 2006).

4. ALGUMAS CONCLUSÕES

Vivemos uma realidade de reformas políticas e sociais que incluem as mudanças no campo da educação. A exigência legal (BRASIL, 1996) de professor qualificado, reforçado pelo discurso da qualificação, tem promovido uma grande corrida para as universidades à procura de certificação, qualificação e aperfeiçoamento profissional. Esse movimento é motivado também pelo cumprimento da legislação e das normas da educação, que consideram a titulação como critério de promoção e de ingresso no magistério.

É preciso lembrar que a formação humana é feita por pessoas e o ensino de qualidade, também. São professores com sonhos, desejos, sentimentos, memória e história. Considerar essas dimensões está além das questões religiosas e de moralidade. É direito do professor de Geografia conhecer mais do que os limites da sua área de conhecimento e mais do que o utilitarismo dos métodos que produzirão melhores resultados para a escola. Essa questão é importante e muitos são os esforços na sua direção. No entanto, é preciso cuidar também dos professores, essas pessoas que se empenham, todos os dias, em um

trabalho que consiste em realizar pequenas e grandes mudanças no campo da educação e da humanização do homem.

A perspectiva de trabalhar de forma investigativa, evidenciada em nosso campo de investigação, apontaram um conjunto de limites e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente que exige do professor uma mudança de atitude perante o conhecimento. Significa ultrapassar a visão de ensino e pesquisa como simples transmissão de modelos pré-definidos que os alunos não possuem e implica outra concepção de educação, de acordo com a qual o conhecimento é visto à luz de seu processo de produção e apropriação, como produto social de contextos históricos determinados. Esta observação aponta para o fenômeno de uma racionalidade de outra ordem, a dialógica e interativa.

Os processos e as dinâmicas de formação dos professores, no tocante ao ensino e a pesquisa, têm sido marcados por um vazio metodológico que tem levado à ações improvisadas e superficiais, propiciando que as atividades pedagógicas se guiem por aspectos técnicos e instrumentais dos conteúdos. O desafio é, então, discutir quais metodologias, conhecimentos e saberes sistematizados são mais relevantes para a efetivação e interligação dos processos recorrentes do ensino e da pesquisa.

Há, nesse sentido, uma racionalidade que impulsiona o desenvolvimento dos saberes para o ensino e a pesquisa, a partir dos conhecimentos científicos básicos aplicados, levando muitas vezes a um tipo de conhecimento de menor importância. Nessas condições, a atividade profissional é dirigida para a solução de problemas, através da aplicação de teorias e técnicas científicas. Em outros casos, ensinando a pesquisar, os docentes buscam a interação com os alunos, construindo um percurso de aprendizagem em pesquisa muito próximo das necessidades/esforços dos alunos neste campo. Ou seja, é necessário desenvolver uma racionalidade mais interativa e dialógica, no sentido de se apropriar dos recursos da pesquisa, na descoberta junto aos seus alunos, em situações de formação/docência/pesquisa. Assim, as transformações no campo educacional são construídas a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas como um todo, isso pressupõe um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes nesse meio.

A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, pois constitui-se num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófica-científica da prática pedagógica como aponta Saviani (1989). Porém, essa

dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional. A investigação da prática educativa, à luz do referencial teórico, constitui-se, hoje, num importante elemento articulador de um projeto coletivo de formação do educador (FAZENDA, 1991) e produção de conhecimento em educação.

Para que a docência se constitua em *práxis* é necessário que se efetive num processo em que, ao mesmo tempo, se construa a identidade do desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo. Para tanto é imprescindível que na sua formação sejam desenvolvidas competências morais e éticas com base na definição de uma filosofia que considere a educação um processo para se atingir tanto a consciência como a autoconsciência do desenvolvimento humano.

Posso concluir esse primeiro momento de reflexão, tentando responder à indagação: o que é 'ensino', 'docência' e 'trabalho do professor pesquisador'? Ensino é uma *práxis* situada em contexto intersubjetivo, moldada pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, ou seja, da teoria e da prática. Docência é uma prática de saberes que gera saberes, sentidos e significado, afetando todos os envolvidos no processo. O trabalho do professor-pesquisador é uma *práxis* transformadora de um sujeito-professor em interação situada com outro sujeito-aluno na qual a aprendizagem centrada na produção de identidade pela construção de novos saberes, sentidos e significados procede da ação comunicativa, da dialogicidade em direção ao entendimento entre ambos no horizonte de uma emancipação humana e profissional fundada no ser social.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente.** In Veiga, Lima P. A. Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar: como e para que? **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, p. 221-233, UFPE, Recife. Brasil.
- AZEVEDO, M.R.C. **Ensinar a Pesquisar:** O que Aprendem Docentes Universitários que Orientam Monografia? Tese de Doutorado. FAGED/UFC, Fortaleza, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- BRASIL, **Parecer CNE/CP 09/2001**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, graduação plena, 2001.

CARMINATI, Celson João. **Professores de Filosofia: crise e perspectivas**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006. 185p.

CARVALHO, Antonia Dalva França. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. Tese (Doutorado em Educação). FAGED/UFC, Fortaleza, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2005.

CONTRERAS, D.J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Moreto, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: utopias e esperanças. In Eliana (et al.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura: livro 3** / Peres, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10ed., São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, M. Teresa; ZACCUR, Edwigs (Org.) **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

FAZENDA, I.C.A., et al. **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.

FOSTER, Peter. Never mind the quality, feel the impact: A methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency. **British Journal of Educational Studies**, n.4, vol. 47, 1999, pp.380-398.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.1-27.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil genes crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação humana na formação do educador. In. SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. (Org). **Abrindo Trilhas para os Saberes: formação humana, cultura e diversidade**. Fortaleza: Editora Comercial, 2010, 395p.

LÜDKE, M. e OLIVEIRA, A. T. C. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Maria A. Viviani. O teórico e o prático na formação de professores. In: CAPILLETI, Isabel F. e LIMA, Luiz Augusto N. **Formação de educadores – pesquisas e estudos qualitativos.** São Paulo: Olho D'água, 1999. Pág. 7-18.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p.121-142.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. O Professor, sua formação e sua prática. In. <http://www.centrorefeducacional.pro.br/profprat.htm>, 2005. Acessado em 15/02/2013.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In. SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206 p.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, L. Dilemas da relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica:** 9 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d' Água, 2002.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. e SOUSA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer racionalidade do agir docente – elementos para uma análise da formação prática. In. NOBRE, M. D. e THERRIEN, J. (Org.). **Artesãos de um outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume: Fortaleza, 2000.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença Pedagógica**, vol. 6, n° 34, jul/ago. Belo Horizonte, 2000, p. 5-15.