



PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

REVISTA DE
GEOGRAFIA
Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

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

ORIENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Francisco Kennedy Silva dos Santos¹

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Bolsista de Produtividade do CNPQ. E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4431-5632>

Artigo recebido em 21/03/2021 e aceito em 06/10/2021

RESUMO

Este artigo resulta de uma investigação que teve por objeto as aprendizagens de docentes produzidas com base na orientação à monografia ou trabalho de conclusão de curso em curso de Geografia. O estudo parte da concepção de que a atividade docente de orientação exige uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Os resultados aqui apresentados reafirmam a tese de que as estratégias desenvolvidas na orientação revelam a prática e a experiência como campo pedagógico de aprendizagem e servem como suporte para o desenvolvimento da ação docente. Ressalta-se a importância da experiência como produção de saber e como objeto privilegiado da orientação. Afirma-se ainda a necessidade do desenvolvimento da reflexividade entre os professores e da abertura para práticas dialógicas e colaborativas, um dos obstáculos para aprendizagem da orientação e para conquista de maior autonomia, de modo a transformar a orientação em atividade menos 'desamparada'.

Palavras-chave: Ensino-pesquisa; Ensino de geografia; Aprendizagem docente; Formação de professores.

ORIENTATION AND CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: PEDAGOGICAL MEDIATION FOR TRAINING GEOGRAPHY TEACHERS

ABSTRACT

This article is the result of an investigation that had as its object the learning of teachers produced based on the orientation to the monograph or course conclusion work in the Geography course. The study starts from the conception that the teaching activity of guidance requires an integration between knowing how to teach and knowing how to research. The results presented here reaffirm the thesis that the strategies developed in the orientation reveal the practice and the experience as a pedagogical field of learning and serve as support for the development of the teaching action. The importance of experience as a production of knowledge and as a privileged object of guidance is highlighted. It is also stated the need to develop reflexivity among teachers and openness to dialogic and collaborative practices, one of the obstacles for learning guidance and for achieving greater autonomy, in order to transform guidance into a less 'helpless' activity.

Keywords: Teaching-research; Teaching geography; Teaching learning; Teacher training.

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS SOBRE A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O desafio de formar profissionalmente pela pesquisa, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que permitam aos indivíduos agirem na sociedade “do conhecimento” (SANTOS, 2011) nos coloca diante de velhos e novos paradigmas que se constroem e se desconstroem no cerne da docência. 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 (SANTOS, 2011). 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, 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.

No debate, 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.

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 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.

Esse texto pretende situar o paradigma da formação pela pesquisa no ensino superior face à fragmentação da relação ensino e pesquisa. Tais reflexões centradas nas categorias de racionalidade pedagógica, aprendizagem e prática docente, compõem parte das leituras da tese que visa a compreender os processos de aprendizagem para a docência universitária, viabilizados pela orientação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Geografia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e sua contribuição para a compreensão das possíveis racionalidades emergentes a partir da relação ensino e pesquisa em face ao ensino de Geografia no âmbito da licenciatura.

Aqui, são apresentadas reflexões oriundas da pesquisa, evidenciando as percepções dos docentes, os conhecimentos e as dificuldades comuns relativas à orientação. É deste modo que, tomamos como objeto de análise o TCC na área de Geografia, em particular dos trabalhos associados ao ensino de geografia, 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.

MODELOS, ESTRATÉGIAS E SABERES DA ORIENTAÇÃO NA ÁREA DE GEOGRAFIA: A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO COMO DESAFIO PARA INTEGRAR SABER-ENSINAR E SABER-PESQUISAR

A orientação à pesquisa para monografia ou trabalho de conclusão de curso não tem sido preocupação frequente de trabalhos de investigação em educação. Ao se discutir as implicações e resultados da formação em pesquisa na Universidade, em geral, Pós-graduação se sobressai como

espaço privilegiado dessa prática, considerando-se a hierarquia que o modelo universitário traçou para o ensino e para a pesquisa.

Bianchetti e Machado (2006) reconhecem a pouca atenção dispensada ao processo de orientação e acrescentam que orientar implica em “uma relação singular e intersubjetiva (...) de peculiar riqueza e complexidade” que, por se configurar como um “processo de criação intelectual-científico”, não pode ser reduzido ao campo de metodologia.

Os autores afirmam a importância do orientador na formação dos pesquisadores, a despeito do desconhecimento dos processos, estratégias e dificuldades próprias do orientar, tal é a tradição da privacidade que parece marcar com os selos de “segredo, cumplicidade, culpa, castigo e perdão”, as relações entre orientador e orientandos.

É como atividade complexa que orientar se configura em uma rica e invisível trama entre *saber-pesquisar* e *saber-ensinar*. Ao enfrentar necessidades didático-pedagógicas próprias à orientação, os ‘docentes-pesquisadores-orientadores’ necessitam articular teoria e prática, leitura/escrita/autoria, autonomia e colaboração, ensinar a aprender/pesquisar. O desafiante, para o campo da formação de professores, é que a pesquisa deve necessariamente se constituir em um caminho didático e investigativo para a prática do futuro professor (VEIGA, 2009).

Diante desta complexa teia sistêmica, destacamos a existência de quatro racionalidades que delineiam a formação e a prática dos professores participantes da pesquisa em momentos de orientação, a saber: racionalidade acadêmica, racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade pedagógica, sendo predominante no grupo investigado, 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.

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 Gómez (1998, p.37) destaca 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”.

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.

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.

Mergulhado neste cenário de múltiplas racionalidades e movidos pelas falas dos sujeitos, nos deparamos com as seguintes questões: Quais saberes os docentes adotam como essenciais para orientar? E como estes saberes se transformam em estratégias e *rotinas orientadas para a prática* (SACRISTÁN, 1999), portanto, capazes de organizar modelos de orientação?

Na primeira aproximação com os professores, estes revelavam a preocupação com a disponibilidade para orientar temas dissonantes em relação às suas áreas de formação, estudo ou mesmo interesse. Aparecia a primeira divergência entre os docentes ante a indagação: para orientar na graduação é necessário o domínio teórico do assunto, ou a competência/vivência no campo da pesquisa é suficiente para acompanhar pesquisadores iniciantes? Parte dos professores manifestou concordar com a segunda proposição, coincidentemente aqueles que manifestaram estar mais à vontade na tarefa ou aqueles com experiência mais abrangente neste campo. Muitos dos orientadores destacaram aspectos contextuais como mais problemáticos, desviando-se deste foco da discussão ou afirmando necessitar pensar melhor a respeito. Observando os relatos a seguir, sobressaíam os saberes disciplinares relativos aos conteúdos a ensinar e orientar e aqueles mais relacionados aos processos formativos e pedagógicos.

Apesar de aparecer esta preocupação pedagógica relacionada à orientação, esta não é ainda compreendida como um saber propriamente pedagógico do formador. Percebe-se a necessidade dos professores reconhecerem o seu conhecimento pessoal e prático que desvela percepções e valores ligados ao trabalho. Este necessário exercício reflexivo é condição para desenvolvimento da profissionalidade docente.

As práticas de orientação descritas evidenciam o predomínio da orientação individual em apenas três dos casos em estudo; para todos os demais, destacam-se práticas de orientação em grupo, presenciais e virtuais, em meio eletrônico. Há em comum a preocupação com a proficiência na leitura e na escrita, sendo que metade do grupo apresenta estratégias nesta direção. Os modos de trabalho na orientação revelam uma racionalidade técnica predominante nos docentes, pois supõem o domínio de conhecimento teórico e técnico

na utilização de procedimentos que visam à produção de pesquisa do aluno. Demonstrem, contudo, a “artesanaria” presente na ação do professor, expressa na capacidade de raciocinar pedagogicamente e realizar ajustes na sua prática, conforme as situações de orientação.

Foram identificados três modelos predominantes de orientação em uso que, na acepção de Sacristán (1999), são utilizados como *esquemas práticos* para nortear o trabalho dos professores. Estes modelos servem como ilustrações das sequências de trabalho, embora não sejam estruturas fechadas ou singulares. É interessante referendá-los como formas de trabalho na orientação, haja vista que a orientação de monografia é tratada de modo assistemático, intuitivo, dificultando até mesmo ao professor reconstituir os passos que segue nesta atividade.

O primeiro modelo dá destaque à compreensão leitora, o segundo reforça a dimensão metodológica, enquanto o terceiro ressalta a relação do aluno com o tema. A partir destes esquemas ou *scripts*, cada professor cria uma rotina de orientação e nela aparecem as estratégias mais usuais, que são: centradas na leitura e escrita, metodológicas, de gestão do tempo e de socialização de experiências no campo da pesquisa. As estratégias revelam o esforço empreendido pelos professores para dar conta da orientação, para torná-la atividade bem resolvida, sendo que algumas são restritas a uma perspectiva mais instrumental, pragmática, a exemplo daquelas centradas na otimização do tempo. A disponibilidade para compartilhar as aprendizagens em pesquisa junto aos orientandos, demonstrada por alguns professores, foi o fator que mais impactou a pesquisa, relacionado à falta de abertura para esta discussão com os pares.

Quase todos os docentes relatam uma trajetória na relação com a pesquisa e, nesta, citam a monografia ou trabalho de conclusão de curso enquanto oportunidade de relacionar-se com a pesquisa. Tal experiência se afigura como necessária à atividade atual de orientação, orienta *quem fez* (perspectiva prática) e *quem sabe* (perspectiva teórica).

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 predominante como destacado no início deste texto (racionalidade técnica) 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, para alguns docentes, 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 ensino/orientação. Essa divergência de posições é sintomática da diversidade de esforços que os docentes têm feito para mobilizar a sua racionalidade docente (AZEVEDO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 (SANTOS, 2011).

Nesse cenário, foi observado que algumas aprendizagens produzidas na orientação costumam ser utilizadas a favor das situações de ensino. Nestes casos, recorrentes para apenas alguns professores, é possível reconhecer a constituição da profissionalidade no trabalho docente. Foram identificadas variadas aprendizagens, destacando-se a transformação de experiências oriundas da orientação de pesquisa em elementos essenciais para criar ‘modelos’ de ação adequados a determinados contextos e situações.

Outro elemento de destaque em relação ao desenvolvimento da docência refere-se ao fenômeno da capacidade de compartilhar ‘boas’ estratégias recorrentes no trabalho e ajustá-las para outras situações de ensino. Aprender com os orientandos revela a necessária mediação docente. Esta se apresenta como fator mais visível de aproximação entre ensinar e orientar pesquisa, confirmando deste modo, a necessidade de desenvolver a capacidade de interagir com as situações de orientação e com os orientandos.

Esta observação aponta para o fenômeno de uma racionalidade de outra ordem, a dialógica e interativa. Infelizmente, nem todos os docentes sustentaram que aprendem com seus orientandos e que precisam que estes lhes apresentem dúvidas, dando sinalizações para as suas necessárias intervenções. Orientar como forma de “ensino apurado”, apreciação feita por alguns professores,

exige a relação intersubjetiva, a troca de saberes e de dúvidas, a conquista do acordo de orientação. Para a maioria dos professores, o orientador é um *guia*; apenas alguns o concebem como aprendiz em formação nesta atividade. Ou seja, apesar dos avanços identificados em algumas práticas, nem todos conseguem formular para si e de modo adequado a relação entre o que *faz* e como *pensa* o que faz, a relação entre crenças e práticas. Este é mais um ponto sugestivo da necessária reflexividade crítica que requer se distanciar da prática para melhor compreendê-la, buscando modos de aprofundar e aperfeiçoar a prática, associando ao saber da prática o conhecimento especializado fundado na teoria.

Conclui-se que a epistemologia da prática, consoante (AZEVEDO, 2011) se afigura como campo pedagógico de aprendizagem da orientação, particularmente de monografias e trabalhos de conclusão de curso, quando visualizado as estratégias, modelos e referenciais científicos que o docente deve dominar para enfrentar os desafios que apresenta a orientação de alunos e as carências de uma formação adequada e competente. Esta contribuição da prática aparece inicialmente quando os docentes transformam suas vivências como orientandos, pois eles precisam, de algum modo, dominar a atividade, saber como enfrentar a falta de referências formais.

Em síntese, a orientação pode colaborar para o desenvolvimento da ação de ensino e para a consolidação da competência reflexiva crítica do professor, tão necessária em contexto de orientação. Não há, porém, um caminho único ou mais correto, porquanto a aprendizagem da docência é tecida temporalmente e muitos são os recursos que concorrem para ela.

REFERÊNCIAS

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 em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BIANCHETTI, L e MACHADO, A.M. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias para orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis, São Paulo: Ed. UFSC, 2006.

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), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995.

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

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.

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.

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

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p.63-92.

SANTOS, Francisco Kennedy S dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. Fortaleza, UFC, 2011 (Tese de Doutorado).

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.

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

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** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

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.