

Formação de professores de geografia: um estudo de caso

Bruno Xavier Silveira
e-mail: bruno.geo@hotmail.com
Luís Fernando Minasi
Maximiliam da Rocha Gomes
Percila Silveira de Almeida

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente artigo corresponde a um aprofundamento reflexivo da pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia Licenciatura, que aqui se desdobra numa interpretação, a partir da representação de quatro professores, sobre seu processo formativo. Apresentamos uma síntese teórica que nos permitiu fomentar, analisar e discutir a formação de professores de geografia, e as implicações do desenvolvimento deste processo.

De natureza qualitativa, a pesquisa reservou-se a um estudo de caso Triviños (2001) de base dialética materialista, e investigou como os sujeitos pesquisados representam seu processo de formação como educadores, partindo das práticas de ensino, por eles desenvolvidas como estágio supervisionado. Discutimos as contradições presentes neste processo, salientando a necessária rigorosidade metódica para qualificar adequadamente os professores para o exercício de uma educação como prática de liberdade nas escolas do ensino básico.

Nosso objetivo foi identificar, analisar e compreender como a universidade propõe e desenvolve saberes necessários para ser professor de geografia, em contraposição com o aquilo que o contexto educacional está a exigir dos professores em exercício. O instrumento de investigação foi organizado de modo que oportunizasse aos sujeitos da pesquisa expressar suas angústias e satisfações frente ao conhecimento elaborado e sistematizado desenvolvido na academia para uso fora dela.

A realidade, em seu movimento dialético, desenvolve-se independentemente da vontade dos seres humanos e por isso condiciona o modo como estes a compreendem. Como a apreensão do real é, ao mesmo tempo, dependente das condições materiais existentes e da concepção de mundo dos indivíduos, a formação de professores, enquanto fenômeno material concreto sensível, precisa organizar conhecimentos que possibilitem a estes interpretar a

realidade para que possam compreendê-la na forma mais crítica possível, a fim de propor práticas pedagógicas contundentes frente ao que tem sido praticado nas escolas.

A pesquisa nos possibilitou conhecer fragilidades que o fenômeno investigado, como um processo dissociado político-pedagogicamente, em todos os seus sentidos, tem produzido na compreensão dos professores sobre a realidade objetiva. A natureza deste processo nos possibilitou problematizar a pesquisa na formação docente, bem como a necessária formação continuada, aspectos imprescindíveis no trabalho qualificado dos professores.

2. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE GRADUAÇÃO

A comprovação da teoria na prática pedagógica, como critério de verdade, sugere a coerência entre os conteúdos programáticos, enquanto teoria desenvolvida nos cursos de formação de professores, articulada à reflexão concreta como prática pedagógica dos docentes. Como meio de verificação da necessária materialidade dos saberes escolares, teoria e a prática aparecem, nesta investigação, como pólos dissociados.

No modo como representam esta questão, os professores entrevistados nos possibilitaram descobrir que os conhecimentos teóricos e práticos organizados pelo conjunto acadêmico das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da FURG não conseguiram desenvolver saberes adequados para realização de uma prática docente como práxis. Conforme consta em BRASIL (1999) a natureza deste processo segue um modelo tradicionalmente conhecido na formação de educadores:

Atualmente não tenho aproveitado materiais das disciplinas que a gente teve, em função que é um material que eu não consigo lidar para transportar junto com a gurizada na sala de aula, no dia-a-dia. Não deixo de estar embasado no que estudei, mas do jeito que nos foi passado eu não consigo. E1

Poucos professores tiveram essa preocupação de trabalhar o conteúdo deles, pensando o dia-a-dia da escola. Na escola ou na hora que a gente tivesse dando aula, tivesse ali no estágio [...] Se esquecem que só o conteúdo não basta. Deveriam pensar que seremos professores [...] E2

Como nos é possível compreender dessas citações, a realidade possível diante daquilo que a academia prepara frente ao que é realmente necessário para o mundo do trabalho apresenta

contradições que a formação de professores tem sido pontual em não querer discutir, uma vez que uma teoria sólida que seja aplicada para transformação das práticas escolares, acompanhando o que acontece no cotidiano da escola, não faz parte daquilo que o sistema tem permitido trabalhar.

Na fala dos egressos entrevistados há uma ratificação de posições, quando um deles expressa que *“as disciplinas trabalham os conteúdos corretos, só que de uma forma errônea”*. Nela reside um desencontro nos saberes docentes que indicam o mundo do trabalho como forma de se prepararem para a vida, enquanto que a prática docente desenvolvida tem preparado os alunos/professores para o mercado de trabalho, confundindo a função social da escola, que precisa estar coerentemente proposta a desafiar outro modo de ser da sociedade. Isso nos sugere a importância de se pensar teorias e conhecimentos trabalhados sobre enfoques em que as necessidades da escola e do trabalho pedagógico do professor sejam “incontestáveis”. As representações sociais dos entrevistados nos movem a pensar que os conhecimentos geográficos desenvolvidos durante a formação desses professores, não conseguem atender, ou mesmo motivar o entendimento para práticas criativas. Isso pode ser constatado na fala de um dos professores da seguinte forma:

[...] o curso de geografia licenciatura tem os conteúdos da geografia separados dos conteúdos da licenciatura. No curso se estuda a geografia, nas cadeiras da geografia, e depois se estuda, em separado, os conteúdos de formação de professores, os conteúdos pedagógicos nas cadeiras da licenciatura. Como não é integrado, ficamos sem saber direito como relacionar esses diferentes saberes para que se constituam a licenciatura em geografia. Como não foi desenvolvido juntos os conteúdos da geografia com os conteúdos da licenciatura, Realmente ficamos sem saber usar adequadamente o pedagógico nos conteúdos. E agora? [...] E3

A indispensável atenção à esta fala implica na compreensão de uma desarticulação entre a teoria e os conteúdos propostos, com as práticas que os professores das escolas de educação básica estão desenvolvendo com seus educandos. Há nessa prática um conteúdo que impede a sociedade no seu desejo de mudança, pois no modo como está sendo educada não consegue produzir saberes revolucionários.

Uma aproximação concreta da realidade vivida nas escolas, por meio da pesquisa, quer no ensino da geografia ou em outras áreas do conhecimento, é um dos modos que a academia pode permitir ao aluno o acesso a métodos e técnicas de ensino, principalmente no tratamento didático dos conteúdos. A pesquisa didático-metodológica torna-se necessária como componente curricular, para que se possa aprender a fazer a transposição didática facilitadora da aprendizagem dos conteúdos da geografia, que geralmente tornam-se densos para nível como se apresentam ao plano da educação básica.

Conforme Ponstuschka (2007), e também como consta em BRASIL (1999), essas fragilidades vulnerabilizam a grande maioria dos cursos de formação de professores no Brasil, pois é hegemônico um modelo tradicional de formação para a educação básica, evidenciando que as vulnerabilidades descobertas nesta pesquisa são peculiaridades da formação de professores em todo o território nacional.

Os dizeres dos entrevistados ratificam que os conteúdos do curso de geografia e as metodologias usadas para o seu desenvolvimento estão desarticulados, isso faz com que estes anunciem a necessidade da unidade entre a teoria e prática no processo de formação. Idéia presente, também, no documento oficial do MEC, que ao se referir ao modelo tradicional de formação de professores, diz:

Não há articulação entre conteúdo e método, entre saber geral e pedagógico: com isso perde-se a oportunidade preciosa de abordar, de forma indissociada, os conteúdos e o respectivo tratamento didático, condição para uma adequada formação docente (BRASIL, p. 24).

Essa desarticulação teórico-prática fragmenta conhecimentos necessários para formar professores de geografia, pois desliga saberes docentes e saberes geográficos. Isso implica em que mesmo não concebendo a formação do educador como meramente pedagógica, esse saber sistemático entre conhecimentos pedagógicos e geográficos é imprescindível para o tratamento adequado dos conteúdos escolares na mediação de aprendizagens.

A partir do que pontuamos sobre a imperativa articulação entre teoria e prática, dito também como as relações entre Universidade e Escola de Educação Básica, compreendemos que a

continuidade de estudos pelo educador é um elemento essencial a sua revisão e reflexão, principalmente se vir aliada à possibilidade de educar com pesquisa.

3. A PESQUISA COMO PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES

A partir do que estamos expressando, como sentimentos das representações sociais dos professores entrevistados, sobre os quais nos debruçamos na teoria materialista dialética para interpretação, destacamos a necessária promoção da pesquisa no ensino acadêmico dos professores, como uma das principais mediadoras da aprendizagem, de modo que disponham da pesquisa como um instrumento fundamental de formação e educação.

Essa compreensão é o que vai expressar um dos professores, quando questionado sobre o que mudaria no seu processo de formação: “[...] eu mudaria o PPP. Mesmo sem conhecê-lo eu colocaria nele algo que obrigasse a pesquisa na formação do professor de geografia, e **nele eu colocaria como um objetivo a pesquisa no ensino e uma proximidade da universidade com a escola**, para que a gente não seja formado às avessas.” E4 (Grifo, em negrito, nosso).

Esta fala nos remete a Triviños (2003, p.36), quando expressa que o professor ao ser formado pela pesquisa “é capaz de organizar e reorganizar seu conhecimento da realidade, ao mesmo tempo em que procura ensinar pesquisando, isto é, refletindo, pensando e originando novas formas de conhecimento”. O estudante, assim, com o ensinar pesquisando, segundo o mesmo autor, “aprende a pensar e não somente repetir conteúdos”.

Considerando a docência como atividade intelectual e prática, compreendemos a necessidade de que o professor construa maior intimidade com o processo investigativo, perspectiva que pressupõe uma mudança de atitude perante o conhecimento. Sendo um instrumento deste processo pedagógico, a pesquisa na formação do professor implica num princípio educativo, tal qual interroga Freire (2005, p. 29), dizendo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses são

que-fazerem que se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. **Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade** (Grifo, em negrito, nosso).

Assim, formar professores pesquisadores, passa a ser a ação de quem “interpreta o que ocorre, atua e interatua na situação problema” (Elliott, 2000, p.25). O professor pesquisador será o responsável por investigar as contradições da escola, da sua prática dentro e fora da sala de aula, da aprendizagem dos alunos, recorrendo sempre a esta sua capacidade de indagar a realidade, e nela atuar para transformá-la e se transformar.

Em outra entrevista, a pesquisa no ensino aparece como ausência para a prática docente dos professores do curso, isto é, os professores, para esse entrevistado, precisam conhecer bem a escola para a qual estão formando os professores de geografia, e para isto é necessário fazer pesquisa.

O curso de geografia é um curso bom[...] no entanto têm algumas ressalvas, os professores se assustam com as escolas, por quê? Porque não as pesquisam. Isso é que falta mesmo, na minha opinião. Pesquisa sobre as escolas. A gente não conhece a escola. Isso é um absurdo [...] Faltou conhecimento de causa. E2

Deveria-se formar professores, **pesquisando sobre a escola desde o início do curso**, e não formar professores que tenham conhecimento de escola lá no final do curso, quando realiza o estágio. [...] **Em todas as matérias, quer seja geografia física, geografia humana, as disciplinas de didática, todas têm que estar voltadas para as necessidades da educação dentro da escola.** Todo nosso curso [...] tem que estar voltado para isso. E2 (Grifos, em negrito, nossos)

Em nosso entendimento a fala do entrevistado confirma que não há como formar professores pesquisadores se no curso de geografia licenciatura não se discute a docência na sua dimensão concreta (a realidade da escola brasileira) e a pesquisa como modo de autonomia didática desse professor.

A idéia de vincular ensino à pesquisa na educação básica, segundo Triviños (2003, p. 12) é relativamente recente, entretanto fundamentalmente substancial na formação da cidadania.

Amparar o ensino na pesquisa desde a educação infantil, conforme o autor constitui-se como forma de emancipação de saberes velhos, para que os novos sirvam à realidade que está sempre em movimento:

Nós postulamos o ensino como pesquisa desde a educação infantil. Entendemos que pesquisar é pensar, refletir sobre determinadas realidades. Pensar é libertação individual e coletiva. É a possibilidade, pensando sobre nossa realidade, de elaborar um conhecimento próprio, colocar os fundamentos de nossa própria cultura nacional que começa nas escolas [...] (Triviños, 2003, p. 12).

Coloca-se, assim, o professor pesquisador como profissional que cria condições de um pensar e fazer autêntico nas escolas, comum a todos seus conteúdos curriculares. O professor de geografia, se pondo como pesquisador dentro dessa perspectiva precisará desenvolver seu trabalho pedagógico de uma maneira diferente do trabalho que tradicionalmente envolve o professor que não pesquisa.

Para Freire (2005) o que há de pesquisador no professor está diretamente relacionado a que se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador, e como tal, transformador no cotidiano escolar no sentido de ampliar a compreensão da dimensão espacial da realidade, como está na XI Tese de Marx à Feuerbach, que diz “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras: do que se trata é de transformá-lo” Marx & Engels (2002, p. 103).

Deste modo, propomos a investigação como aspecto presente na formação dos professores, a fim de formar um profissional que intervenha em toda prática social da educação, que represente os horizontes de seu trabalho transformador e faça deles processos de busca contínua de saberes adequados para sua emancipação, dos seus educandos e por isso mesmo da escola e da sociedade.

Compreendido esse saber como fundamental para aniquilar fragilidades teórico-metodológicas na formação de professores, situamos a importância deste profissional assegurar na formação continuada práticas significativas de autogestão didático-pedagógica como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma formação para uma educação “*para além do capital*”, como nos diz Mészáros.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO

A questão da continuidade de estudos para os professores aparece na medida em que o pensamento hegemônico ainda é aquele em que a graduação “dá” todos os saberes de que o professor necessitará. Situamos a importância de este profissional assegurar na formação continuada práticas significativas de autogestão didático-pedagógica devendo ser assumida “como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, implicando na possibilidade do profissional em aprender sempre” BRASIL (1999, p.36).

Os seres humanos, segundo Marx (2002) não apenas são produtos das circunstâncias, como essas são produtos seus. Esse condicionamento da humanidade pela natureza e com isso seu papel ativo em relação à sociedade, exige de certa forma, que os educadores precisam ser educados, pois a sociedade dividida entre os que aprendem e os que ensinam, entre educadores e educandos precisa ser rejeitada.

Isso significa dizer que o educador, porque já sabe alguma coisa não precise mais estudar-pesquisar. O educador, porque humano, porque “inconcluso” precisa estar conscientemente em permanente processo de aprendizagem, e é nesse sentido que Marx nos afirma que os educadores também precisam ser educados, e não apenas os educandos. Essa compreensão fundamenta a formação continuada dos indivíduos.

A formação continuada do educador, principalmente como pesquisador é reforçada pela III Tese de Marx sobre Feuerbach, onde Marx diz

A doutrina que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (Marx & Engels, 2002, p. 100).

Essa tese de Marx, que vai garantir a necessidade da formação continuada dos professores em nossos dias, advém da ideia de que o sujeito da atividade educativa não pode ficar restrito a uma parte da sociedade, por sinal, minoritária, que por sua vez não se transforma a si

mesmo pelo interesse de classe, mas cuja “missão” é transformar os demais. Por isso, jamais poderá haver educadores que não necessitem, por sua vez, serem educados.

Mesmo recém formados, os professores pesquisados pensam em continuidade de estudos, uma vez que na graduação predominou um saber abstrato, que não os possibilitou uma correta compreensão do papel do professor de geografia na instituição escolar, fato reforçado a partir do que coloca um dos professores:

Acredito que na formação continuada dá para pensar concretamente a minha função como educadora em geografia, já que agora eu sei onde estou pisando. Na graduação tínhamos alunos abstratos, escolas abstratas, porque tudo que líamos parecia que dependia só de nós. Não havia a questão de e se o aluno não quer aprender? E se a tua metodologia não dá certo? E se tu não sabes direitinho o conteúdo? Acho que na continuidade dos meus estudos, numa pós, eu posso articular a docência e a geografia. Só graduação é pouco E3.

Na fala da professora, a mesma reforça nossa concepção de que o educador precisa ser educado. A forma como a sociedade tem avançado em saberes socialmente elaborados exige dos professores um conhecimento bem mais amplo daquele oferecido no curto espaço de tempo da graduação. O começo da aprendizagem da profissão requer uma continuidade em cursos subseqüentes que possibilitem ao professor outras reflexões e estudos baseados em exigências de práticas necessárias provocadas pela realidade objetiva.

Na finalidade de “garantir condições essenciais que abarquem a totalidade das práticas educacionais” Mészáros (2005, p. 45), é nosso desejo que o professor se perceba, porque inconcluso, com possibilidade de aprender durante toda vida, e, portanto, em condições de formação continuada. “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato, quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, expressou Paracelso, no século XVI.

É pensando certo, mesmo que às vezes possa pensar errado, que os professores têm a possibilidade de analisar suas práticas e problematizar até onde necessitam (re)estabelecer, vínculos com a teoria a fim de superar esse pensamento hegemônico por meio da continuidade de seus estudos. Estar ciente do inacabamento, de que ninguém sabe tudo, nos parece o modo correto ao professor pensar sua prática.

5. PALAVRAS FINAIS

É preciso, para formar professores, que teoria e prática que orientam este processo estejam ligadas organicamente. A correlação abstrata entre esses dois aspectos do processo formativo surte como efeito na desorganização pedagógica das escolas e a frágil capacidade do professor estabelecer-se como pesquisador, e assim evidenciar aos educandos, e a si próprio, outras possibilidades de estarem sendo.

Percebe-se também que a organização sistemática dos cursos de licenciatura BRASIL (1999), e neste caso do Curso de Geografia na FURG, necessita aproximar teoria e prática pedagógicas, tanto no que se refere às questões “do ensinar e do aprender”, quanto às relações cotidianas ocorridas nos espaços formais de ensino, pois os cursos de licenciatura precisam acertar na criação de condições adequadas para que a escola com seus professores, e as universidades como centro formador criem meios a fim de que as reformulações necessárias ocorram na organização curricular da graduação.

Isso equivale a dizer que a pesquisa como princípio educativo possibilita a aproximação teórico-prática na formação, bem como a formação continuada, enquanto campo orientador do compromisso político e da importância social do trabalho docente em um processo de mudança. É necessário compreender nesta realidade, em que sentido a educação recria ou reproduz meios necessários para permanência/ transição dos processos sociais.

Nesse sentido, os professores precisam conhecer o funcionamento e a política da sociedade para que possam atuar coerentemente com um objetivo político concreto, no qual situamos a educação como prática de liberdade de sentidos, a fim de contribuir para ampliar as potencialidades humanas a pensar revolucionariamente os processos sociais que os têm feito menos, para na prática possibilitarem-se o “*ser mais*”.

REFERENCIAS

BRASIL/MEC/SESU. *Referenciais para formação de professores* – Material Digitalizado. Maio/1999.

BUHR, M.; KOSING, A. Práxis. In: MAGALHÃES, V; VASCO (orgs) *Práxis. Categoria do materialismo dialético*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. Volume I e II.

ELLIOTT, J. P. *La investigación-acción en la educación*. 4ªEd. Madri: Morata, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PONTUSCHKA, N. N (org). *Para ensinar a aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Bases Teórico-Metodológicas da pesquisa qualitativa nas ciências sociais*. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S (org) *et allí. A formação do educador como pesquisador para o MERCOSUL/ Cone sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.