

A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: por uma mudança de paradigma científico

TEACHER TRAINING IN GEOGRAPHY: for a change in the scientific paradigm

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Licenciada em Geografia (UFPEL) e Mestranda em Geografia (UFRGS)
vi145_sm@hotmail.com

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Doutor em Geografia (USP)
Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS
nestorandrek@gmail.com

RESUMO: O PRESENTE ARTIGO TEM O INTUITO DE PROVOCAR UMA REFLEXÃO CONCERNENTE À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA COM O ENFOQUE PARA OS SABERES DOCENTES E O MODELO DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA. PARA TANTO, REALIZOU-SE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E UMA PESQUISA DOCUMENTAL VISANDO FUNDAMENTAR AS EXPLICITAÇÕES TEÓRICAS EMPREENDIDAS. DIANTE DO PARADIGMA DOMINANTE NA UNIVERSIDADE, ASSENTADO NA PERSPECTIVA DA CIÊNCIA MODERNA, OBSERVAM-SE ALGUNS LIMITES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES CAPAZES DE LIDAR COM A COMPLEXIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO, COMO A VISÃO DICOTOMIZADA ENTRE TEORIA E PRÁTICA, O MODELO APLICACIONISTA E A DESCONSIDERAÇÃO DO CARÁTER AFETIVO DO TRABALHO DOCENTE. REPENSAR A FORMAÇÃO INICIAL REMETE AO QUESTIONAMENTO CONSTANTE SOBRE A VISÃO DE CIÊNCIA E DE ENSINO PREDOMINANTE EM ÂMBITO ACADÊMICO. PORTANTO, A MUDANÇA DO PARADIGMA DA MODERNIDADE PARA O DA CIÊNCIA PÓS-MODERNA CONSTITUI UM CAMINHO PROFÍCUO AO PAUTAR-SE NA RACIONALIDADE PRÁTICO-REFLEXIVA, NA INTEGRAÇÃO ENTRE OS SABERES, NA CONSIDERAÇÃO DE INCERTEZAS E NA ARTICULAÇÃO ENTRE RAZÃO E EMOÇÃO. UMA FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA NESTES PRINCÍPIOS PODERÁ CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM ENSINO DE GEOGRAFIA COM COR E SENTIDO AOS EDUCANDOS.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE; GEOGRAFIA; PARADIGMA CIENTÍFICO.

ABSTRACT: THE PRESENT ARTICLE AIMS AT SUGGESTING A REFLECTION CONCERNING THE INITIAL FORMATION OF THE GEOGRAPHY TEACHER WITH THE APPROACH TO TEACHING KNOWLEDGE AND THE UNIVERSITY TRAINING MODEL. FOR THIS REASON, THERE WAS A LITERATURE REVIEW AND DOCUMENTARY RESEARCH AIMED AT EVIDENCING THE THEORETICAL CLARIFICATIONS THAT HAVE BEEN UNDERTAKEN. BEFORE THE DOMINANT PARADIGM AT UNIVERSITY, BASED ON THE PERSPECTIVE OF MODERN SCIENCE, SOME LIMITATIONS WERE OBSERVED IN THE FORMATION OF EDUCATORS CAPABLE OF DEALING WITH THE COMPLEXITY OF THE CONTEMPORARY SCHOOL CONTEXT, AS THE DICOTOMIZED VIEW OF WHAT IS BETWEEN THEORY AND PRACTICE, THE APPLICATIONIST MODEL AND DISREGARD OF THE AFFECTIVE CHARACTER OF TEACHING. RETHINKING THE INITIAL FORMATION IS REFERRED TO CONSTANT QUESTIONING ABOUT THE VISION OF SCIENCE AND EDUCATION PREDOMINANT IN THE SCHOOL SPHERE. THEREFORE, THE CHANGING OF THE PARADIGM OF MODERNITY TO THE POSTMODERN SCIENCE IS A USEFUL WAY TO BE RULED IN PRACTICAL-REFLECTIVE RATIONALITY, THE INTEGRATION OF THE KNOWLEDGE, CONSIDERING THE UNCERTAINTIES AND THE RELATIONSHIP BETWEEN REASON AND EMOTION. A TEACHER TRAINING BASED ON SUCH PRINCIPLES MIGHT CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF A GEOGRAPHY TEACHING WITH COLOR AND SIGNIFICANCE FOR THE STUDENTS.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; GEOGRAPHY; SCIENTIFIC PARADIGM.

INTRODUÇÃO

A discussão concernente à problemática da formação de professores tem se destacado nos últimos anos, tendo em vista as mudanças às quais a sociedade enfrenta. O aluno de hoje não é mais o mesmo de algumas décadas atrás e isso se deve ao contexto contemporâneo marcado pela modernidade líquida, como afirma Bauman (2001), em que predomina a fluidez, a instantaneidade, o efêmero e um mundo em rede, interdependente. Diante disso, torna-se cada vez mais necessário que se forme um professor que saiba lidar com as exigências atuais, pois Belchior (1976) já alertara na música: “No presente a mente, o corpo é diferente e o passado é uma roupa que não nos serve mais”. Assim, um ensino que possibilite ao educando realizar uma leitura de mundo complexa, considerando suas diferentes dimensões, pressupõe um novo professor e uma nova escola.

O fato de a escola ser extremamente criticada por não formar estes sujeitos para o mundo atual, em função de não ter acompanhado as transformações decorridas na sociedade, não é novidade. As pesquisas em educação há muito tempo constataram este quadro preocupante do ensino básico. Entretanto, não se verificaram mudanças significativas na realidade escolar, embora o debate tenha avançado. Nesse sentido, tem-se o intuito de refletir acerca da formação inicial dos professores a fim de que se constatem obstáculos que ainda necessitam ser ultrapassados e se apontem alguns caminhos que podem ser trilhados para modificar esta realidade.

Salienta-se que a discussão teórica referente à formação de professores constitui um ponto de partida para se repensar o ensino básico. São os licenciandos de hoje que estarão nas salas de aula amanhã auxiliando no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, no processo de construção do conhecimento, na constituição de suas visões de mundo, na formação pessoal destes alunos enquanto sujeitos. Entretanto, não se pretende conferir à formação inicial a total responsabilidade pela formação do professor, de modo que a mesma é concebida como uma

das dimensões que interferem na constituição da identidade docente. Assim, cabem os questionamentos: quais os conhecimentos são necessários ao professor no contexto hodierno? De que forma a formação inicial pode colaborar para garantir estes conhecimentos essenciais ao docente? Articulação entre teoria e prática? Como a universidade se relaciona com a escola?

CONHECIMENTOS DOCENTES E (DES) PROFISSIONALIZAÇÃO

A necessidade de (re)pensar a formação docente está associada ao fato de que o trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade. Apesar de existirem exceções, predominam práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas nas instituições educativas. Este ensino conservador, ainda hegemônico nas salas de aula, é oriundo da própria história do ensino escolar. Ou seja, o ensino escolar moderno passou por uma evolução lenta, assim como o processo de profissionalização da docência, de maneira que para entender o quadro atual é preciso resgatar este processo histórico.

O ensino escolar é marcado por três idades que correspondem a determinados períodos históricos. Na primeira fase, que remonta aos séculos XVI e XVIII na Europa, o ensino é concebido como uma vocação. A idade do ensino como trabalho inicia-se a partir da separação entre os Estados-nação e as Igrejas por volta dos séculos XIX e XX. A relação dos professores com o trabalho deixa de ser uma vocação para tornar-se uma relação que envolve contrato e salário.

A terceira idade, a idade da profissão, desenvolveu-se a partir do século XX em consonância com as universidades modernas que visavam formar profissionais nas diferentes áreas pautando-se nos conhecimentos produzidos pela ciência. Assim, a profissionalização do ensino tinha como objetivo fazer com que os professores realizassem suas práticas com base em conhecimentos científicos. Contudo, de acordo com Tardif (2013, p. 562), “a idade da profissão ainda está em

gestação”. A proletarização, a diversificação e a complexificação do trabalho docente representam fatores que têm limitado esta profissionalização. Isso acarreta no desafio que se enfrenta atualmente, qual seja: a dificuldade de esclarecer os conhecimentos imprescindíveis ao professor e de colocá-los em prática.

No que diz respeito aos saberes do educador, é interessante, primeiramente, desmistificar algumas ideias preconcebidas. Estas existem devido à falta de definição dos saberes envolvidos no exercício dessa profissão. Desse modo, surgem algumas ideias equivocadas, segundo Gauthier (1998), como a noção de que basta conhecer o conteúdo para ser professor, basta ter talento, basta ter bom senso, basta ter experiência, basta seguir a intuição e basta ter cultura. São visões isoladas que reduzem a atividade do professor à necessidade de um conhecimento apenas e não de um conjunto de saberes. Defende-se a importância de cada um destes conhecimentos, porém a utilização de somente um deles não é suficiente ao trabalho do professor. Ademais, não basta apresentar um conjunto de conhecimentos, deve-se saber utilizá-los.

Nessa perspectiva, elimina-se a complexidade inerente ao trabalho docente que exige uma diversidade de conhecimentos, bem como impede a constituição de um saber profissional que vise abranger os distintos saberes. Deve-se ressaltar que atualmente ainda prevalecem algumas destas ideias preconcebidas, o que evidencia o desafio de elaborar um arcabouço de conhecimentos do professor e profissionalizar a atividade docente. Dessa forma, reitera-se ser pertinente “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Para Tardif (2014), a profissionalização do ensino está relacionada à tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Para tanto, é preciso construir um repertório de conhecimentos específico ao ensino a fim de que se tenha a clareza no que se refere

aos saberes dos professores, a maneira como são adquiridos e construídos e ao papel da formação na integração destes saberes. O autor ainda destaca que o estudo destes conhecimentos não pode indubitavelmente, ser desvinculado das situações reais de ensino, desconsiderando as condições concretas em que o trabalho é realizado.

Com o intento de analisar estes saberes articulando-os com a prática docente, Tardif (2014) discorre acerca de uma epistemologia da prática profissional. Esta epistemologia considera a prática como um local de produção e transformação de saberes por apresentar determinadas condições e fatores que não são proporcionados na formação teórica realizada na universidade, por exemplo. Assim, busca-se desvendar o conjunto de conhecimentos que são mobilizados pelos educadores em sua atividade, qual a natureza destes saberes, como são utilizados na prática e de que maneira interferem na constituição da identidade docente.

A epistemologia da prática valoriza a prática profissional como um momento em que o educador constrói conhecimento a partir da análise e reflexão desta. Diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação. Desse modo, não a precede, mas é elaborado durante seu fazer pedagógico. Monteiro (2012, p. 133) esclarece que:

[...] a epistemologia da prática refere-se à produção (technê) de um saber, permitido por um outro olhar (thôréô), sobre o que e quê é feito (prássô). Por isso, é possível teorizar sobre a prática, pois essa é observável; toda prática (prássô) submetida a um novo olhar (theôréô) pode ser modificada.

Uma epistemologia da prática apresenta sentido à medida em que considera teoria e prática como elementos inseparáveis. O conhecimento da prática pode ser alimentado pelas teorias da educação a fim de que o professor possua um suporte de saberes que possam contribuir nas situações concretas de ensino que irá se deparar. Através da articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, é possível que ambos sejam ressignificados. A partir disso, o

docente poderá enxergar sua prática com um outro olhar visando reconfigurá-la.

São inúmeros os saberes necessários ao professor para desenvolver seu trabalho, o que torna esta profissão extremamente complexa e ratifica a responsabilidade dos cursos de formação de professores. Qual seria o conjunto de saberes importantes ao educador? Conforme Gauthier (1998), o repertório de conhecimentos é composto pelo: saber disciplinar, saber da experiência, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da ação pedagógica e saber da tradição pedagógica.

O saber disciplinar refere-se ao saber da disciplina científica, ao conteúdo específico. O saber experiencial provém das experiências práticas do educador, ao hábito, das situações da sala de aula. O saber curricular é oriundo dos programas escolares, os quais são aprovados pelo Estado e resultam na elaboração de manuais dos professores. O saber das ciências da educação diz respeito à escola, sua organização, sua dinâmica e não está ligado diretamente à ação pedagógica do educador. O saber da ação pedagógica é o menos desenvolvido e o mais necessário à profissionalização do ensino, segundo o autor, pois está relacionado à reflexão científica sobre o saber experiencial, ou seja, consiste na divulgação do saber da experiência e na análise deste por meio de pesquisas a fim de legitimá-lo. O saber da tradição pedagógica compreende as representações de escola e de ensino que cada um possui, as quais são construídas antes de realizar um curso de formação de professores, uma vez que está associado à nossa vivência como alunos.

Deve-se refletir sobre o saber da tradição pedagógica, tendo em vista o papel que exerce na construção do sujeito professor. É errônea a ideia de que se torna professor a partir do momento em que se conquista o diploma de licenciatura. Do mesmo modo, não é o curso de licenciatura que irá formar o professor de Geografia. A vivência de cada um na escola e na sala de aula desde criança, na condição de aluno, irá intervir no perfil deste sujeito futuro professor. Por isso, é muito difícil a tarefa dos formadores de professores, pois devem

formar profissionais que chegam ao curso com diversas ideias cristalizadas acerca da profissão.

Além disso, em muitos casos ocorre que o professor, quando se depara com uma situação do trabalho sobre a qual não foi preparado na formação universitária, desenvolve uma ação semelhante à dos seus professores do ensino básico. Um exemplo comum refere-se a algum caso de indisciplina que provoca perturbações na aula e, para solucionar a situação de imediato, o educador assume uma postura autoritária. Isso acontece porque lembra que já vivenciou um contexto parecido quando era aluno e, assim, reproduz a mesma atitude do seu antigo professor. Na maioria das vezes, trata-se de práticas conservadoras que os educadores se utilizam no momento de aperto e insegurança, o que revela alguns limites e deficiências da formação inicial, que não é capaz de ensinar os futuros docentes a lidarem com todas as situações possíveis de trabalho.

É importante salientar que o saber dos professores é social, visto que não é construído sozinho, mas sim conjuntamente com outros sujeitos, sejam eles professores (nos cursos de formação ou na própria escola com os colegas) ou alunos (através da relação estabelecida no convívio diário por meio da prática educativa). Outrossim, o conhecimento dos docentes não é definido de uma vez, mas trata-se de um processo em construção, desenvolvido ao longo de uma carreira profissional.

Os saberes docentes também podem ser caracterizados como “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2014, p. 269). São temporais por serem adquiridos através do tempo com influência da sua própria história de vida escolar, dos primeiros anos de prática profissional e por se desenvolverem durante uma carreira. São plurais e heterogêneos por provirem de diversas fontes e pela prática do professor visar atingir diferentes objetivos. São personalizados e situados, pois envolve a personalidade, a cultura, as emoções do professor e são utilizados de acordo com uma situação particular de trabalho. Esses saberes também trazem a marca de seu objeto que é o

ser humano, ou seja, trabalha-se com sujeitos, na relação com o outro, o que implica em uma dimensão ética e emocional.

Ao lidar com sujeitos, o trabalho do professor é marcado pela presença de uma forte carga afetiva. As relações tecidas entre professor e aluno são de extrema importância para a maneira como será desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem, de modo que se deve atentar para a dimensão emocional. Parte-se do pressuposto, com base em Gauthier (1998) e Tardif (2013; 2014), que o ensino é um trabalho interativo. Isto é, ensinar é uma atividade humana, um trabalho desencadeado através de interações entre pessoas. Nestas interações que ocorrem entre professor e aluno, a racionalidade não ocupa a totalidade do processo educativo, uma vez que a afetividade e a sensibilidade também estão presentes nesta relação.

A partir disso, surge uma questão interessante para reflexão: como se ensinar o caráter afetivo da profissão docente nos cursos de formação, os quais se desenvolvem em um espaço acadêmico, altamente racional? A formação inicial consiste em oferecer disciplinas específicas da ciência que irá se trabalhar e também disciplinas pedagógicas. Todavia, estas, em geral, não abordam a problemática das relações humanas. De que maneira a formação inicial pode preparar o professor a buscar este equilíbrio entre razão e emoção?

Estas inquietações são imprescindíveis para se pensar o professor que se pretende ser e/ou o professor que se pretende formar. Se o objetivo dos educadores consiste em auxiliar na formação dos educandos como sujeitos autônomos e críticos, preparando-os para compreender e lidar com o mundo complexo, como será isso possível se os sentimentos e a vida são negados na escola/universidade?

A vida é composta pela racionalidade e o irracionalizável. Para Morin (1999), o racional deveria ser aquele que compreende os limites da racionalidade. Sendo assim, diante de uma Geografia escolar sem cor e sem brilho, torna-se premente resgatar o amor e a poesia para que o professor possa realmente exercer sua função social. Para que o discurso de aproximação da

Geografia com o cotidiano dos alunos se concretize, é preciso trazer a vida para a sala de aula. O autor nos faz refletir ao afirmar que: “O sentido do amor e da poesia é o sentido da qualidade suprema da vida. Amor e poesia, quando concebidos como fins e meios do viver, dão plenitude de sentido ao ‘viver por viver’” (MORIN, 1999, p. 10).

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O TRABALHO DOCENTE: ATÉ ONDE VAI O CIENTÍFICO?

Cabe enfatizar que o trabalho docente caracteriza-se pela diversidade de tarefas, pois sua atividade não se resume a somente ministrar aulas. Há o período de preparação das aulas, correção de provas e trabalhos dos alunos, participação em reuniões pedagógicas, conselho de classe, atendimento aos pais, tarefas administrativas, cursos de aperfeiçoamento, entre outras. Dessa forma, o trabalho do professor não se restringe à atividade que realiza na escola. Todavia, Tardif e Lessard (2009, p. 141) preconizam que:

Pudemos constatar que o trabalho docente é bastante diversificado. Mesmo assim, apesar dessa diversidade, quando nos defrontamos com as grandes categorias de atividades e seus objetos, a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos. Neste sentido, não devemos exagerar nessa diversidade de tarefas dos professores, pois a maioria delas têm um denominador comum: sua relação com os alunos. Em nossa opinião, a diversidade do trabalho docente está mais da multiplicidade de ações que os professores precisam realizar com os alunos. Se o trabalho docente é complexo, não é tanto por causa de sua divisão interna em tarefas diferentes, senão devido à própria natureza da relação com os alunos. Em outros termos, a complexidade dessa profissão decorre de seu objeto de trabalho – seres humanos que precisam cooperar na tarefa – mais que a soma e a variedade das tarefas.

Por conseguinte, apesar das múltiplas tarefas que o professor deve realizar no seu contexto de trabalho, todas elas são centradas nos alunos. Esta deve ser a preocupação maior dos educadores, qual seja: pensar nos educandos. Destarte, todas as ações docentes são direcionadas para atingir os alunos, o que torna explícita a complexidade inerente ao ensino. A sala de aula é permeada de contradições, tensionamentos, conflitos e incertezas, o que exige muitas vezes o improviso do educador. Refere-se a improviso não no sentido de criar um conhecimento, mas sim de mobilizar determinado conhecimento rapidamente diante de situações imprevistas.

Não há uma receita que possa explicar como o professor deve agir em cada situação de aula, tendo em vista a dinamicidade e complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Complexidade esta que, fundamentada em Morin (2005b, p. 35), “compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso”. Esta complexidade confronta-se com uma visão puramente racional do ensino que busca certezas e verdades absolutas. Diante disso, indaga-se: qual a visão dos professores acerca da formação que obtiveram na licenciatura? A partir da formação inicial, os professores sentem-se preparados para lidar com esta complexidade? Quais os obstáculos que o educador enfrenta na sua prática de ensino?

Analisou-se que os saberes dos professores provêm de diversas fontes e que, em muitos casos, as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las. Isso deixa claro que a identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exerce influência. Ainda assim, busca-se refletir acerca da formação inicial oferecida nas universidades, considerando sua parcela de responsabilidade na constituição do ser docente.

Os cursos de formação da universidade são organizados de acordo com um modelo apli-

cacionista. Isto é, os alunos passam um determinado número de anos na faculdade cursando disciplinas para que no final do curso realizem o estágio a fim de aplicar estes conhecimentos produzidos (SCHON, 1995; TARDIF, 2014). Segundo este modelo, a pesquisa, a formação e a prática representam momentos separados, sem articulação, o que acarreta em uma divisão entre pesquisadores, formadores e professores. Esta divisão do trabalho tende a aumentar ainda mais a distância entre universidade e escola em função da separação e ausência de diálogo entre pesquisadores e professores.

O modelo aplicacionista apresenta algumas limitações, como aponta Tardif (2014). É estruturado por meio de uma lógica disciplinar, de modo que é fragmentado em disciplinas isoladas, as quais não apresentam comunicação entre si. Além disso, há uma ênfase no conhecimento em detrimento da ação, fazendo com que conhecer e fazer sejam dissociados e hierarquizados. De acordo com essa perspectiva, o fazer subordina-se ao conhecer. Acrescenta-se ainda o fato de que as representações anteriores dos alunos acerca do ensino são desconsideradas e desenvolve-se uma formação sem problematização e tentativa de desconstrução destas crenças provenientes da história de vida escolar dos sujeitos.

Este modelo aplicacionista resulta da história da ciência, em que o progresso dos conhecimentos provocou a compartimentação dos mesmos e a consequente destruição do conhecimento-sabedoria, o qual para Morin (2005a) refere-se ao conhecimento que permite compreender a vida. O progresso fez com que os conhecimentos especializados se isolassem, dificultando sua comunicação e provocando uma regressão do conhecimento geral. Desse modo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos especializados permitiram o progresso, também auxiliaram no desmembramento do conhecimento científico, reduzindo o mais complexo ao mais simplificado. O paradigma científico dominante acarreta, portanto, a redução da complexidade e a compartimentação do real. Por isso, Santos (2010, p. 88) alerta:

Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui. A ciência moderna produz conhecimento e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado.

Por outro lado, Morin (2005a) afirma que o progresso real seria fazer progredir o conhecimento e também a ignorância. Isto é, o fato de reconhecer a incerteza também representa progresso. Além disso, há uma grande ilusão de que a ciência avança sempre. Deve-se compreender que a mesma avança e também pode retroceder. É papel da educação se “dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2011, p. 20). Assim, a racionalidade diferencia-se da racionalização. A primeira constitui uma das alternativas profícuas para se proteger do erro e ilusão, pois é aberta às críticas e ao contra-argumento, ao passo que a racionalização é fechada, tornando-se doutrina por não aceitar a contestação e seguir um modelo mecanicista e determinista.

A educação do futuro, e ousa-se afirmar que a do presente também, exige a consideração de um princípio de incerteza racional. Para tanto, é importante que se produza o conhecimento do conhecimento, é necessário (re)pensar a ciência. Morin (2005a, p. 21) ressalta que “a questão ‘o que é a ciência?’ é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica. É por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do auto-conhecimento do conhecimento científico”. Logo, a ciência deve ser reflexiva, deve se auto-estudar, assim como os pesquisadores e os professores pesquisadores devem se colocar em crise, se auto-interrogar.

Por meio da auto-reflexão e do questionamento constante, a ciência deixa de ser concebida como a responsável por apresentar a verdade,

embora ainda seja uma realidade predominante na academia a ideia de que a ciência é soberana, inquestionável. Deve-se esclarecer que a racionalidade corre risco permanente, o que exige que seja auto-crítica. Além disso, a ciência representa uma das formas de produzir conhecimento, não é a única. Possibilita uma das maneiras de interpretação da realidade e nem tudo consegue apreender. Quanto a isso, Morin (2005a) reivindica uma desinsularização do conceito de ciência. Isso quer dizer que a ciência não deve isolar-se e pode comunicar-se com a arte, visto que a própria atividade científica comporta uma dimensão artística.

Estes apontamentos concernentes à ciência remetem à reflexão sobre a universidade. A separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica produziu graves consequências, como a disjunção entre as diversas áreas do conhecimento e a dificuldade de se pensar os problemas humanos que se colocam no contexto contemporâneo. A organização fragmentária da universidade valoriza a especialização e se esquece das grandes interrogações sobre o ser humano e sobre a vida. Em suas metáforas interessantes, Alves (1980, p. 91) ressalta a importância de um debate interdisciplinar referente às seguintes questões:

Para onde vai o barco? Para onde queremos que o barco vá? Somente depois de respondidas estas perguntas teremos condições de tomar decisões lúcidas acerca do que deve ser pesquisado. Uma vez tomada a decisão, e somente então, faz sentido suar no remo. Antes disto seremos apenas sonâmbulos que não sabem o que fazem.

Parece que muitos pesquisadores universitários estão suando no remo há algum tempo sem, no entanto, refletir quanto à direção que se está movimentando. As pesquisas em educação e os cursos de formação de professores enquadram-se nesta situação na medida em que não se aproximam do contexto real escolar. Pensa-se, muitas vezes, em um modelo de escola, em um modelo de professor desconhecendo os diversos fatores que interferem no trabalho docente e na

organização da instituição educativa. Deve-se esclarecer que não se pretende com que os trabalhadores da educação deixem de sonhar. Ao contrário, os sonhos são necessários para a mobilização dos sujeitos com vistas às mudanças, mas também é preciso atentar para os obstáculos reais que devem ser superados. Nesse sentido, Galeano (2006, p. 341) afirma que “la primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla”.

Por isso, Morin (2008) propõe o desenvolvimento de uma cabeça bem-feita ao invés de uma cabeça bem cheia. Uma cabeça bem-feita é capaz de contextualizar e integrar os conhecimentos, o que permite ao sujeito enfrentar os desafios da complexidade. Para buscar uma cabeça bem-feita, deve-se realizar uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino, as quais estão diretamente relacionadas e também exigem uma reforma da universidade. Para a concretização destas reformas não se visa eliminar as disciplinas, mas sim possibilitar sua articulação. A reforma da universidade deve ser orientada no sentido de promover a inteligência geral e levar em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento. Não se pode pensar o professor, seus discursos e suas práticas, sem pensar o seu processo de formação.

Contudo, esta é uma reforma paradigmática, pois está relacionada aos princípios sobre os quais se pautam todos os discursos e teorias. Assim, algumas lógicas devem ser rompidas, como o paradigma da disjunção e redução e a necessidade de uma auto-reflexão da ciência. Deve-se ressaltar que as concepções de ensino, de ciência, de construção de conhecimento predominantes na academia devem ser questionadas. Nesta mesma linha de pensamento, Tardif (2014, p. 276) acrescenta que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Portanto, pensar o fazer pedagógico do professor do ensino básico remete a pensar a formação docente e, conseqüentemente, a própria prática dos professores universitários.

Os cursos de formação de professores devem estar inseridos neste processo de mudanças que pretendem um ensino capaz de desenvolver

o pensar complexo. Este pensamento complexo, conforme supracitado, caracteriza-se por ligar, integrar, articular os distintos conhecimentos, considerar o acaso, a incerteza e o paradoxo do uno e múltiplo. A necessidade da reforma do pensamento e do ensino faz emergir um questionamento essencial:

Quem educará os educadores? É necessário que se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de iniciativas marginais, por vezes julgadas aberrantes, mas caberá à própria Universidade levá-la a cabo. É óbvio que críticas e questionamentos externos nos fazem falta, mas sobretudo o que faz falta é um questionamento interior. (MORIN, 2003, p. 21)

Portanto, as instituições universitárias devem ser reformadas, bem como as mentes dos sujeitos. No contexto da formação de professores, a reforma do pensamento envolverá um trabalho realizado pelos próprios docentes, no sentido da sua auto-educação, mas também deve contar com a ajuda dos educandos. Através desta interação que faz parte do complexus (tecer junto) e da auto-crítica de cada um, será possível realizar as transformações pretendidas ao ensino.

Defende-se que, no âmbito da formação de professores, seja construído um repertório de conhecimentos dos mesmos. No entanto, a racionalização do ensino tem se direcionado à imposição de saberes considerados científicos ao invés de valorizar os saberes práticos dos educadores. Segundo esta lógica, os docentes não são sujeitos do conhecimento, produtores de sua profissão. Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados, uma vez que a formação inicial prepara educadores para atuarem em uma escola imaginária e não os forma para a escola real, que, em grande número, encontra-se sucateada.

Diante deste quadro, Imbernón (2006, p. 16) destaca que “por isso é tão importante desen-

volver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. Cabe à formação inicial ter como eixos centrais a prática educativa e a socialização do professor. Giroux (1997) também enfatiza que os professores em formação precisam de mais tempo em sala de aula a fim de que se possibilite a conexão entre teoria e prática.

Uma formação centrada na prática e a valorização do pensamento prático do professor são essenciais para compreender o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade e preparar os futuros educadores a lidarem com o ensino que se apresenta cada vez mais complexo. Isso pressupõe a parceria entre universidade e escola, no sentido de que a instituição escolar constitui também um espaço de formação, reflexão e socialização do professor. É preciso reiterar a importância da reflexão do educador, pois parte-se da premissa de que a formação inicial compreende um dos elementos para o desenvolvimento profissional. Cabe ao docente ter o discernimento de que a “consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57).

Por isso, a formação inicial exerce uma função relevante na constituição do ser docente, mas é necessário que o mesmo desenvolva sua autonomia. Uma reforma do ensino requer reformas na universidade, na formação do professor. Contudo, a mudança do profissional docente deve ser acompanhada de uma mudança da escola, visto que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1995, p.28). Para tanto, deve-se contar com os esforços de todos os setores de ensino, da universidade à escola, a fim de que a transformação educacional se efetive.

Outrossim, deve-se pensar em um modelo de ensino e um modelo de professor que possa atender as necessidades da sociedade. Estes modelos idealizados devem orientar os cursos de

formação de professores, de maneira que a responsabilidade de formar o profissional docente não seja única e exclusivamente da formação inicial. Logo, “este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores.” (GARCIA, 1995, p. 55). Esta articulação é essencial à medida que se concebe a formação docente como um processo longo de desenvolvimento profissional.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Na formação do professor de Geografia, especificamente, há algumas tensões que estão presentes na licenciatura. Entre estas se destaca a supervalorização do conhecimento disciplinar (específico da área) e um certo desprezo das ciências da Educação, o que evidencia uma tradição conservadora. Esta formação tem sido “bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente” (CAVALCANTI, 2008, p. 96).

Em geral, a ênfase está na formação de um especialista em determinada subárea da Geografia ou então o curso orienta-se pela ideia de que ao professor é necessário apenas o domínio do conteúdo que deve ensinar, como aponta Rosa (2006). O professor não é concebido como um produtor de saberes na perspectiva de um professor pesquisador, mas como um repassador de conhecimentos. Expressa-se uma formação regida pelo paradigma da racionalidade técnica, a qual privilegia a dimensão técnico-científica em detrimento da formação da autonomia intelectual, da reflexão, da criatividade e da sensibilidade.

Um ponto que deve ser analisado no interior desta problemática consiste no fato de que “a ciência do ponto de vista do cientista assume um caráter de fim, já para o educador é encarada como meio” (AZAMBUJA & CALLAI, 2003, p. 190). O conhecimento científico precisa ser transformado em conteúdo pedagógico, porém a questão que se coloca é: a partir de qual perspectiva, do

cientista ou do educador, as disciplinas do curso de Geografia devem ser definidas? Azambuja e Callai (2003) afirmam que em ambas perspectivas o conteúdo deve ser compreendido como um meio para desenvolver o raciocínio geográfico. Contudo, na formação do professor, especificamente, é necessário o conhecimento da metodologia da ciência para que seja capaz de ensinar os conteúdos.

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo.

Verifica-se ainda que, na grande maioria dos cursos de formação de professores, o momento da prática é destinado ao final, somente com a realização do estágio obrigatório. Dessa forma, o futuro professor tem pouco contato com a instituição educativa e sua prática fica limitada a um curto espaço de tempo. Posteriormente, é comum que tenha um choque ao iniciar sua prática profissional em função de ter vivenciado poucas experiências na realidade concreta durante sua formação inicial.

Entretanto, cabe salientar que se as licenciaturas são assim caracterizadas não é por falta do estabelecimento de diretrizes, visto que no parecer 9 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2001 e referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licen-

ciatura, de graduação plena, apresenta no inciso 2º do artigo 12 a seguinte afirmação: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2001, p. 67). Ainda neste artigo, nos outros incisos consta que a prática não pode corresponder a um espaço isolado no currículo, restringindo-se ao estágio, assim como todas as disciplinas que formam os componentes curriculares do curso de licenciatura devem apresentar uma dimensão pedagógica. Logo, cabe às licenciaturas cumprirem as determinações impostas pelo Conselho Nacional de Educação.

Outro fator que deve ser considerado quando se analisa a formação do professor refere-se à separação entre licenciatura e bacharelado. Daí provém a divisão entre teoria e prática, visto que, historicamente, os bacharéis são classificados como pesquisadores, ao passo que os professores são meros transmissores. A ideia ainda predominante na academia é a de que os bacharéis são responsáveis pela teoria e os professores pela prática. Esta visão vai de encontro à concepção de um professor pesquisador e confere um status mais elevado ao bacharelado do que à licenciatura.

Torna-se relevante superar estas dicotomias entre licenciatura e bacharelado, teoria e prática, ensino e pesquisa. Reitera-se que:

Essa formação deve ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, como tais, não se colocam hierarquicamente, nem como uma mais ou menos importante do que a outra. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas (de pesquisa, do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho. Logo, não há sentido em uma dicotomização entre o bacharel e o licenciado: os dois são um só e, como tal, devem ter a mesma importância

quanto aos aspectos de formação, à estruturação do curso e aos conteúdos desenvolvidos. (CALLAI, 2013, p. 106)

É preciso romper com a tradição bacharelesca e conferir à licenciatura a mesma importância dada ao bacharelado. Além disso, a investigação científica também deve fazer parte da formação do professor de Geografia. Destaca-se a necessidade de uma formação completa ao profissional da Geografia, o que requer uma formação não somente científica, mas também humana. Segundo Cavalcanti (2008, p. 97), “a atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social”. A formação profissional está inserida em um projeto mais amplo, o qual compreende a formação do sujeito como pessoa, como cidadão. Dessa maneira, o projeto de formação do profissional de Geografia deve estar alinhado a um projeto de sociedade.

No que concerne à formação do professor, a licenciatura deve ser repensada para contribuir na melhoria do ensino. Contudo, Castellar (1999, p. 58) ressalta que “dar formação não significa mudar a prática”. Ou seja, há todo um contexto que deve ser considerado e envolve o sistema educativo por completo. A qualificação da formação inicial deve ser acompanhada por políticas públicas destinadas à melhoria do ensino básico e à valorização profissional, o que inclui melhores condições de trabalho e níveis salariais. São estes investimentos contínuos que contribuirão para mudanças significativas na realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que a discussão acerca da formação do professor não pode dissociar-se do contexto político e social no qual faz parte. Para que os objetivos sejam alcançados, deve-se realizar uma mudança estrutural que não ocorre de forma rápida, mas se desenvolve em um longo período de tempo. Aliado a isso, propõe-se que também haja uma reflexão no que se refere

ao paradigma que serve como sustentáculo à universidade. No conjunto de mudanças que se visa implementar, ratifica-se que a mudança paradigmática merece atenção daqueles que se preocupam com a Educação.

Assinala-se que o paradigma da ciência moderna, caracterizado pela fragmentação do saber, pela redução da complexidade e por considerar cientificamente relevante somente aquilo que é quantificável, não propicia o entendimento da realidade contemporânea. A crise deste paradigma dominante expressa claramente a necessidade de um outro paradigma, o qual, para Santos (2010), não pode ser apenas científico, mas também um paradigma social. Assim, tem-se o intento de repensar o conhecimento e a vida, de maneira que estes estejam em constante integração.

A racionalidade técnica/instrumental, característica do paradigma da modernidade e ainda hegemônica nos espaços acadêmicos, tende a provocar uma hiperespecialização, fazendo com que se produza cada vez mais conhecimento sobre cada vez menos. Ao invés de buscar um conhecimento concernente à totalidade da realidade, chega-se a apenas parcelas isoladas desta. Logo, torna-se premente a concretização de uma outra lógica, a qual diz respeito à racionalidade prático/reflexiva que visa a formação de sujeitos autônomos e reflexivos (KRAHE, 2007).

A emergência de um paradigma da pós-modernidade pautado na racionalidade prático/reflexiva é essencial para a formação dos professores. Entretanto, surge o questionamento: como desenvolver uma racionalidade prático-reflexiva na academia se os próprios professores universitários foram formados sob uma racionalidade técnica-instrumental? Defende-se que não basta uma mudança curricular, é preciso uma mudança nas práticas pedagógicas dos formadores de professores, posto que estes servem como modelo para o acadêmico, futuro professor. A caminhada para promover estas transformações não será fácil, porém precisamos estar cientes de que o desafio só pode ser superado se provocar desconfortos nos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de Geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (et al.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELCHIOR. Velha roupa colorida. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. 1 CD. Faixa 2.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 8 de maio de 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: EdUnijuí, 2013.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 14, p. 51-59, jan./jul. 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. México: Siglo XXI, 2006.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 35-50
- GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: EdUNIJUÍ, 1998.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2007, p. 27-37.
- MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: E. V., 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHON, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.77-91

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.