

A PESQUISA MEDIANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pesquisa mediando a formação de professores no processo de aprendizagem em geografia

Vanilton Camilo de Souza

Resumo

Trata-se o presente trabalho de uma reflexão sobre o papel do professor de geografia no processo de aprendizagem dos alunos. Um dos aspectos centrais da proposta é considerar, por um lado, a necessidade de se ter clara qual será a noção de formação, e de prática de ensino, do professor de Geografia como modelo capaz de realizar criticamente a construção do conhecimento dessa disciplina. Por outro lado, tomar a pesquisa como dimensão fundante à construção do conhecimento, à formação de professores de Geografia e à orientação didática da disciplina às práticas escolares. Considera-se, dessa forma, a potencialidade da pesquisa para o ensino da Geografia na escola com vistas a superar o modelo tradicional de ensino, e promover a construção de práticas mediadoras na construção do conhecimento.

Palavras chave: Formação de professores – mediação -; ensino de geografia.

Resumen

El presente trabajo es una reflexión sobre el papel del profesor de Geografía en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Uno de los aspectos centrales de la propuesta es considerar, por un lado, la necesidad de tener claro cuál es la noción de formación

y de práctica de enseñanza del profesor de Geografía, como modelo capaz de realizar críticamente la construcción del conocimiento de esa disciplina. Por otro lado, tomar la investigación como dimensión fundante de la construcción de conocimiento, de la formación de profesores de Geografía y de la orientación didáctica de la disciplina.. Se considera, de esa forma, la potencialidad de la investigación para la enseñanza de la Geografía en la escuela con una visión que busca superar el modelo tradicional de enseñanza, y promover la construcción de prácticas mediadoras en la construcción de conocimiento.

Palabras clave: Formación de profesores - mediación - enseñanza de la geografía.

Summary

This paper is a reflection on the role of professor of Geography in the learning process of students. One of the central aspects of the proposal is to consider, first, the need to be clear about the notion of training and practice of teaching Geography teacher, as a model capable of constructing critically knowledge of that discipline. On the other hand, take the investigation as founding dimension of the construction of knowledge, the training of Geography's teachers and didactic orientation of the discipline. Considered thus, the potential of the research for the teaching of Geography at school with a vision that seeks to overcome the traditional model of education, and promote the construction of practical mediators in the development of knowledge.

Keywords: training teachers - mediation - geography teaching.

O texto analisa elementos da formação do professor de Geografia tendo em vista uma proposta de formação em que sejam vislumbradas as condições para que o professor possa mediar a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo mediar a construção do conhecimento dos escolares. Os objetivos desse artigo são os seguintes: analisar as interfaces entre o ensino e a pesquisa na formação do professor de Geografia; analisar o processo de ensino e de aprendizagem efetivados nas escolas; refletir sobre os procedimentos de ensino capazes de mediar a construção do conhecimento da Geografia escolar.

É comum na literatura sobre formação de professor a explicitação de que existem propostas alternativas e interessantes para o ensino de Geografia e que essas propostas raramente chegam às escolas. Vários podem ser os motivos para que isso ocorra: má formação do professor de Geografia; negligência do papel da Didática da Geografia durante a formação do professor; desvalorização da profissão na atualidade, essencialmente pelos baixos salários e pela falta das condições de trabalho nas escolas públicas; insuficiência das formas clássicas de tratar o conhecimento e pela forma como ele é construído; dentre outros. Nesse sentido, este artigo suscita problemas como: que concepções de ensino, de aprendizagem e de Geografia estão presentes na formação e na prática do professor de Geografia? Quais os obstáculos da formação do professor de Geografia e da aprendizagem de conteúdos geográficos nas escolas? Que elementos da prática do professor de Geografia apontam para metodologias mediadoras na construção do conhecimento?

Boa parte dessas questões se relaciona com a ideia de que é necessário pensar qual é o “modelo” de formação capaz de refletir sobre os problemas

apresentados. Na atualidade, tem-se apontado para a necessidade de pensar um modelo de formação de professor capaz de mediar a construção do conhecimento desse profissional numa perspectiva crítica e autônoma com possibilidade de se superarem os obstáculos existentes no processo. Para tanto, há de se considerar a necessidade de se ir além dos Modelos Didáticos de Formação de Professores que influenciam e dificultam o processo, tais como: o modelo tradicional, o modelo tecnológico e o modelo espontaneísta/fenomenológico (García Pérez, 2000a e 2000b; Porlán e Rivero, 1998).

O modelo tradicional se sustenta na ideia de que o conhecimento científico/ acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. Porlán e Rivero; Martín del Pozo (1998) afirmam que esse modelo parte do pressuposto de que a dificuldade de aprender ou é decorrente de problemas centrados no processo de transmissão por parte do professor ou é decorrência de alguma debilidade do aluno. Outra caracterização desse modelo pode ser vista no trecho a seguir:

“El modelo didáctico tradicional [...] pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se conciben, pues, desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (el saber correspondiente a un tema más el saber correspondiente a otro, etc.), siendo la referencia única la disciplina; es decir, el conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios (cuyo contenido llega posteriormente a las etapas de enseñanza no universitaria). No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose, además, por supuesto que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos alumnos, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura”. (García Pérez, 2000a: 4)

Para esse modelo, a supremacia do conhecimento também é referência na formação do professor. Dessa forma, as fontes para tal formação, no modelo tradicional, são exclusivamente os saberes disciplinares (Porlán e Rivero 1998; García Pérez, 2000a e 2000b). Isso significa que basta uma boa formação que proporcione o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa crença é decorrente do fato de que, se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo. Acredita-se, ainda, que os conteúdos transmitidos serão assimilados sem que ocorra qualquer alteração (Ibidem).

Já no modelo tecnológico ocorre a substituição do processo de ensino centrado no academicismo e no conteudismo do modelo anterior pela dimensão prática e pelo saber fazer. A perspectiva tecnológica dá ênfase à dimensão técnica e normativa do ensino. A aprendizagem é decorrente dos procedimentos usados no processo de ensino. Sobre esse modelo, a citação a seguir esclarece:

“[...] Se suele depositar, a este respecto, una excesiva confianza en que la aplicación de esos métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones ya previamente elaboradas por los científicos. Para ello se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos

específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades, muy detallada y dirigida por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados [...] y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue. Sin embargo, junto con este 'directivismo' encontramos, a veces, otra perspectiva en la que la metodología se centra en la actividad del alumno, con tareas muy abiertas y poco programadas que el profesor concibe como una cierta reproducción del proceso de investigación científica protagonizado directamente por dicho alumno". (García Pérez, 2000a: 4)

As fontes de formação nesse modelo centram-se na didática que toma a dimensão prática como âmbito de estudo e investigação. Nessa perspectiva, geralmente não ocorrerão tentativas de se estabelecer relação com os conteúdos no processo de construção do conhecimento. Segundo Porlán e Rivero (1998), é um modelo marcado por um reducionismo epistemológico, racionalista e instrumental, pois os professores não usam os saberes das disciplinas, mas os seus derivados técnicos. O saber didático não consiste em um aprendizado das dimensões teóricas e abstratas, mas das dimensões que proporcionam o domínio de competências e habilidades para o professor desenvolver suas ações na sala de aula de forma eficaz. Ocorrerá nesse modelo, a supremacia do conhecimento advindo da Ciência da Educação, especificamente da Didática Geral (Porlán e Rivero, 1998).

Quanto ao modelo espontaneísta-ativista a dimensão prática, valorizada no modelo tecnológico, é rigorosa e tecnicamente regulada pelas normas prescritas desse modelo, o que não ocorre numa perspectiva da prática espontaneísta e fenomenológica. Nesse modelo, o processo de ensino decorre dos interesses espontâneos dos alunos em aprender. O entorno é que promoveria esse interesse e o tipo de conteúdo a ser apreendido. De maneira geral, a caracterização desse modelo pode ser apreendida nas considerações a seguir:

"En este modelo se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Esa realidad ha de ser 'descubierta' por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc". (García Pérez, 2000a: 6)

A fonte do saber nessa perspectiva centra-se na ação e no interesse espontâneos do indivíduo ligados ao processo de formação. Ainda nessa perspectiva, o conhecimento é tido como natural.

De maneira geral, os modelos de formação e de práticas de ensino dos professores não tomam por base o processo de construção do conhecimento. O argumento é de que o processo é complexo, tomando-se por base a dificuldade de se estabelecer relações entre as práticas escolares e os fundamentos teórico-metodológicos do ensino. No caso da Geografia, há de se tomar um modelo de ensino que, a partir da realidade escolar, busque nos conceitos da Geografia nos aportes pedagógicos, nos aportes filosóficos, dentre outros, novas bases para a construção do conhecimento. Nessas bases, a mediação é fundamental.

Considera-se a mediação uma noção vigotskyana importante para a compreensão da maneira pela qual o professor de Geografia constrói o seu conhecimento e o papel que tal noção exerce no processo de aprendizagem dos escolares. A mediação é o processo que permite o trajeto da dimensão social à dimensão psicológica do indivíduo. É o processo da criação da própria consciência. Portanto, não é simples nem mecânico. Tem de ser mediado e, necessariamente, há de se pensar em modelo de formação capaz de promovê-lo.

A proposta de um modelo alternativo à formação de professores e a um ensino também alternativo é decorrente do argumento de que os modelos anteriormente citados, principalmente o tradicional, criam situações escolares nem sempre compatíveis com a escola desejada e também com a ideia de um professor que medeia a construção do conhecimento. A situação escolar mais típica desses modelos é a descontextualização dos conteúdos ensinados, ou seja, os conteúdos ensinados, por não tomarem como referência os saberes presentes no meio escolar, resultam em aprendizagens mecânicas e sem significado para os alunos. Outra crítica está situada na forma pela qual se concebe a composição do saber profissional. É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado.

Nesse sentido, numa proposta alternativa de formar professores frente a essa problemática, toma-se a realidade escolar como aspecto central para tal modelo. Portanto, a formação do professor decorrerá do intenso processo de investigação na escola (Porlán e Rivero, 1998; García Pérez, 2000a e 2000b). Aponta-se, portanto, para a importância da pesquisa como dimensão fundante de um modelo alternativo para a formação e para a prática de ensino. Seria um modelo que toma o sujeito como ser social e capaz de construir o seu conhecimento, no caso um conhecimento geográfico, espacial.

Para discutir a importância da pesquisa nesse processo, toma-se a perspectiva de Pimenta (2005), visto a pesquisadora considera a pesquisa como um indicativo de que os docentes, como sujeitos do processo investigativo, podem construir conhecimentos sobre o ato de ensinar, promovendo uma reflexão crítica sobre a sua atividade numa dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Romanowski (2004) analisou as relações estabelecidas entre teoria-prática por um grupo de pesquisadores no momento em que eles elaboravam suas teses e dissertações. A autora percebeu que, de uma forma ou de outra, todas as pesquisas faziam referência à prática dos pesquisadores: “A prática é o locus privilegiado da origem da pesquisa, nesse campo é gestada, pensada”

(Romanowski, 2004: 200). Percebeu ainda que as pesquisas foram capazes de promover uma análise crítica de suas práticas.

Outra possibilidade de a pesquisa promover uma análise crítica da realidade é perceptível no texto de Fiorentini (2004). O trabalho do autor aborda a importância das práticas reflexivas e das pesquisas que tomam a prática docente como objeto da investigação. Nesse sentido, o autor trata a autoinvestigação e a reflexão compartilhada como mecanismos centrais das pesquisas realizadas no interior de suas disciplinas de Didática e Prática de Ensino.

Existem diversas modalidades de pesquisa voltadas para a formação docente. Além disso, existe um grande desafio na atualidade que é a formação de professores de Geografia para o nível de educação básica. Esses profissionais, com a sua formação técnico-científico-cultural, contribuem para que os nossos jovens exerçam conscientemente a sua cidadania. É fundamental que se empreendam reflexões sobre a formação de professores e sobre a relevância da pesquisa em sua na formação. Como sujeito real de um fazer docente, a pesquisa pode proporcionar-lhe uma ação. Acredita-se, ainda, que a prática investigativa pode ampliar as possibilidades de alteração do tradicional modelo dos cursos de formação de professores rumo a uma postura crítica e transformadora na realidade escolar.

Na perspectiva crítica, o professor de Geografia deve ter com um vasto domínio dos conceitos e das teorias da Ciência Geográfica. Callai (1999) chama atenção para o fato de que não basta o acesso às teorias educacionais e às teorias geográficas na formação do professor. Para a autora, é necessário que se reflita a respeito da dimensão pedagógica, visto que essa reflexão oportunizará a articulação entre conteúdos da ciência e conteúdos de ensino. Nesse sentido, ressalta a importância do conhecimento dos paradigmas atuais para se estabelecer a interligação entre o conhecimento produzido pela ciência e a produção do seu próprio saber no ensino da disciplina.

É recorrente a ideia de que os conceitos e as teorias sejam a base da formação inicial do professor, bem como elas se façam presentes nas práticas de ensino da Geografia no meio escolar. Entretanto, não adianta falar – a não ser que o façamos como mero exercício acadêmico e idealista – de uma nova formação pedagógica, um novo professor, se não falarmos de posturas formativas que coloquem em destaque a construção do conhecimento. Associada a essa postura formativa em torno do conhecimento, está a necessidade de mudanças estruturais na sociedade, que vislumbrem melhorias concretas, seja nas condições de vida do professor, seja nas condições materiais das IES.

Considera-se a abordagem qualitativa da pesquisa educacional a mais apropriada para a formação do professor de Geografia e para subsidiar a sua prática escolar. Nesta abordagem, a investigação dos aspectos estruturais em educação cede espaço para as dimensões culturais. Tenta-se entender como os professores de Geografia, mergulhados em uma cultura pedagógica, em uma prática cotidiana e em interação com outros sujeitos no meio escolar, podem efetivar as práticas próprias da disciplina nesse ambiente.

Por fim, destacam-se alguns apontamentos para as práticas mediadoras, tendo-se em vista as contribuições que a pesquisa oferece na formação e na

prática do professor de Geografia. Dentre tais apontamentos, destacam-se: 1) análise do espaço escolar e das práticas de ensino de Geografia. Esse aspecto é importante, pois toma a escola, a prática do professor, os conteúdos geográficos e as aprendizagens como objetos essenciais de pesquisa; 2) desenvolvimento de uma proposta de ação na escola, tendo a pesquisa como base. Se se pensa em uma Didática de Geografia capaz de problematizar os fenômenos geográficos no processo de aprendizagem dos alunos e ter esses alunos como sujeitos ativos e pensantes, os componentes próprios da pesquisa podem compor a dimensão das práticas escolares; 3) o papel dos conteúdos geográficos no cotidiano escolar. Se se pensa que cabe à Geografia a formação do pensamento espacial nos alunos, os conceitos geográficos são fundamentais nesse processo e, portanto, é necessária a seleção de conceitos geográficos que cumpram as intencionalidades dos objetivos propostos; 4) o planejamento dos conteúdos e das práticas de ensino de Geografia. Sabe-se que o currículo é dimensão muito complexa no espaço escolar e no ensino de Geografia. É por meio de investigações diversas (junto aos alunos, à comunidade escolar, à academia etc) que se pode estabelecer quais os conteúdos a serem selecionados para uma dada realidade, já que terão maior motivação para a aprendizagem; e, por fim, 5) a avaliação do processo de aprendizagem. É entendida como recurso que avalia, antes de tudo, o trabalho do professor. Se o professor é quem medeia o processo de aprendizagem do aluno, há de se ter um rigor de como ele está desenvolvendo o processo. Nesse contexto de como se avaliam as práticas do professor ao ensinar Geografia, é necessário avaliar o que o aluno aprendeu, as dificuldades que ele teve ao aprender determinados conteúdos e ao aprender o que dos conteúdos ensinados serviram para a vida prática. Esse é o sentido da avaliação numa perspectiva mediadora do professor construindo o conhecimento dos alunos.

Além dos apontamentos apresentados, vale destacar alguns obstáculos à mediação tanto da formação quanto das práticas de ensino de Geografia, com destaque para: 1) a dificuldade na formação inicial de professores de lidar com a escola real. Mesmo tendo vivido uma trajetória escolar na sua formação básica, os alunos de graduação possuem o imaginário de uma escola descontextualizada da realidade atual; 2) a força dos conteúdos disciplinares e da transmissão desses conteúdos no processo de construção do conhecimento. Durante a formação inicial, os graduandos em Geografia acreditam que, metodologicamente, deve-se partir dos saberes dos alunos para, com isso, dar mais sentido aos conteúdos geográficos. Acreditam, também, que o processo de ensino deve ser uma construção do aluno. No entanto, ao analisar as suas primeiras propostas docentes, verifica-se que desconsideram tudo isso e imprimem a lógica da transmissão em suas práticas escolares; 3) as contradições entre teoria e prática são intensificadas dificultando as práticas mediadoras no processo de aprendizagem. Quando assumem a escola como profissionais de início de carreira, é recorrente entre os professores recém-formados a ideia de que “na prática a teoria é outra”. É intensa a dificuldade de tomar os conceitos como elementos que podem contribuir para superar os problemas da escola e do ensino da Geografia.

Pode-se considerar, então, que a pesquisa é alternativa didática que potencializa as práticas mediadoras no ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, contribui para a superação dos obstáculos que impedem a efetivação dessas práticas.

Referências

- Callai, H. Copetti (1999). *A formação do profissional de Geografia*. Ijuí: Unijuí.
- Fiorentini, Dário (2004). A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: Romanowski, Joana Paulin; Martins, Pura Lúcia Oliver; Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat.
- García Pérez, F. F. (2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, 207. Extraído el 17 de enero de 2009 desde <http://www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm>
- García Pérez, F. F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Extraído el 17 de enero de 2009 desde <http://www.ub.edu/geocrit/nova.htm>.
- Marcondes, M. I. (2004). A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In Romanowski, J. P. Et al., *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat.
- Pimenta, S. Garrido (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. V. 31 (3), São Paulo.
- Porlán, R. e Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora.
- Porlán, R.; Rivero, A.; Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. Nº 15 (2), 155-171.
- Romanowski, J. P. (2004). Os processos de pesquisa e a formação docente. In Romanowski, J. P. et al, *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat.