

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Miguel Sá de Souza Brito

Graduando do curso de Lic. e Bach. em Geografia
da Universidade Federal do Pará e Bolsista PIBIC/CNPq
miguelssb@gmail.com

Tamires Martins Sena

Graduanda do curso de Lic. e Bach. em Geografia
da Universidade Federal do Pará e Bolsista PIBIC/CNPq
tamires_sena@hotmail.com

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Pará na Linha Currículo e Formação de Professores.
genylton@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo a realização de uma breve revisão bibliográfica acerca de uma temática que se faz necessária no campo educacional, a Formação de Professores, mais especificamente a Formação do Professor de Geografia, de modo que esta pesquisa auxilia na solução dos seguintes questionamentos: Quais as principais concepções teóricas de professor nos cursos de Formação de Professores? e Como se dá a formação dos alunos-mestres a partir do entendimento de como o processo de ensino-aprendizagem é concebido pelos diferentes modelos de formação? Para isto, é necessário analisarmos os principais paradigmas que norteiam cada uma destas concepções e desta forma estabelecer um diálogo entre as mesmas para assim, podermos identificar qual ou quais concepção(ões) de Profissional Docente são consideradas na Formação do Professor de Geografia. Esta discussão se faz necessária, pois por meio desta, podemos identificar e caracterizar quais as propostas de Formação de Professores e de Formação de Professor de Geografia, e possivelmente a superação ao modelo de formação que se faz dominante no campo educacional que tornou-se incipiente para a, atual, realidade educacional. Tal revisão bibliográfica é relevante, pois permite a compreensão de que é significativo formar professores capazes de construir juntamente com os alunos o conhecimento, ou seja, pretende-se através desta pesquisa auxiliar o leitor para uma formação profissional que esteja comprometida com o aluno, na humanização dos sujeitos e autonomia do professor, construindo o conhecimento efetivamente por meio da teoria aliada a prática.

Palavras-chave: Formação do Professor. Geografia. Concepções Teóricas. Prática Docente.

THE GEOGRAPHY TEACHER'S TRAINING: A BRIEF BIBLIOGRAPHY REVIEW ABOUT THE THEORETICAL CONCEPTIONS

Abstract

This article has the goal to accomplish a brief bibliographic review about a theme that is necessary in the education field, the teacher training, to be more specific the geography teacher's training, this research helps solving the following questions: What are the main conceptions of a teacher, in a teacher training course? How is the formation of the students-masters through the understanding of how the process of teaching-learning is done by the different models of formation? In order to do this, it is necessary to analyze the main things that are part of each one of these conceptions and this way establish a dialog between them, so we may identify what are the purposes of the teacher training and the geography teacher's training and the possible improvement of the main train model on the education field that became a start to the current educational reality. This bibliographic review is relevant, because it allows the understanding that is important to train teachers that are able to build knowledge with the students, this means that the goal through this research is to help the reader to a professional training that is engaged with the student, in the humanization of the people and in the teachers autonomy, building knowledge though theory connected with the practice.

Key Words : Teacher training, Geography. Theory Conceptions, Teaching practice

Introdução

Este artigo tem por objetivo realizar uma revisão bibliográfica acerca das diferentes concepções de formação de professores. Primeiramente será abordada a formação docente na concepção da racionalidade técnica que se constitui no modelo dominante e que definiu e, ainda, define muitos cursos de formação, onde identificaremos as características do profissional que é formado por esta concepção, mostrando, posteriormente, quais as principais deficiências e críticas a este perfil profissional. Após a apresentação do profissional técnico, iniciaremos uma discussão acerca do profissional reflexivo, onde poderemos observar e identificar quais as propostas que são lançadas como alternativa para uma superação ao, então, modelo docente dominante.

Um terceiro momento deste artigo propõe o debate acerca da criticidade, que o profissional docente deve possuir, a partir das propostas lançadas por Freire (1996), Contreras (2002) e Giroux (1997) para compreendermos, também, como uma proposta de superação ao modelo tecnocrático de formação que concebe o professor como um profissional que, somente, aplica as técnicas que são produzidas por pesquisadores educacionais, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como algo possível de ser determinado.

O professor-pesquisador, não pode se admitir, apenas, como um usuário de técnicas que são produzidas sem sua participação, pois compreender as adversidades que ocorrem durante a prática, significa entender o contexto no qual ela se dá, ou seja, o conjunto complexo de fatores e as singularidades que cada caso nos fornece a partir da compreensão e análise das adversidades que ocorrem durante a prática com o objetivo de tentar melhorá-la. Refletir sobre a sua própria prática é importante e fundamental para o trabalho do professor que pretende superar o modelo técnico que domina, geralmente, os cursos de formação de professores.

A Formação Docente: concepções e características

Várias são as concepções sobre como devem ser os cursos de formação de professores, principalmente no que se refere ao modelo de profissional que se pretende formar, pois dependendo de quais concepções são adotadas nos currículos, teremos um profissional distinto sendo formado e, a partir daí, uma didática/prática distinta e capaz de formar não somente um determinado grupo, mas sim uma ou mais gerações.

O desenvolvimento do Currículo determina, como já mencionado anteriormente, as bases para a formação de determinado modelo de profissional, pois segundo Stenhouse (1975 apud GOODSON, 2008. p.58), “o desenvolvimento do currículo transfere as idéias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar sua própria prática, testando de modo sistemático e consciente suas idéias”. Neste sentido, devemos ver o currículo e, conseqüentemente, os cursos de formação de professores como vias de “mão dupla” e não apenas como transmissores de conhecimento.

Com relação aos programas de formação de professores, Nóvoa (1995, p.18) afirma que "Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional", ressaltando assim, a importância dos cursos de formação em relação ao perfil profissional que se pretende formar.

Podemos distinguir diferentes modelos de profissionais docentes, como exemplos: o professor como técnico; o professor como prático-reflexivo; professor como profissional crítico e o professor-pesquisador. Porém, os cursos de formação inicial de professores, tradicionalmente, são desenvolvidos a partir de concepções teórico-práticas e, muitas vezes os professores e os alunos-mestres são vistos apenas como aplicadores técnicos.

A formação de Professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade [...] (PIMENTEL, 2010. p.85).

Devemos compreender a profissionalidade docente como não restringida ao domínio de conteúdos e estratégias de aplicação, mas através de saberes que ganham significado a partir de contextos sócio-culturais, que possuem sua base na história da sociedade, na cultura, em valores socialmente definidos pelos próprios profissionais docentes e na forma como se dá a hierarquia de poder na mesma. O ensino deve ser considerado enquanto uma construção social, pois tanto o seu *sujeito formador* quanto o seu *objeto a ser formado* são seres humanos, portanto seres sociais. Com relação a essa não restrição dos profissionais da docência Tardif (2000), afirma que

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingí-los (p.03).

Os cursos de Formação Inicial não podem ser baseados em concepções tradicionalistas que pretendem formar profissionais voltados para aplicação de procedimentos, estratégias e técnicas, pois segundo Freire (1996, p.33) “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Neste sentido, devemos compreender quais devem ser as concepções adotadas nos currículos como proposta de superação para este modelo de formação e, conseqüentemente, deste modelo de profissional que é muitas vezes formado, pois a formação de uma “identidade profissional” não pode ser efetivada sem a adesão de um determinado número de ideias e valores por parte dos profissionais que estão sendo formados.

O professor como técnico

Para entendermos o professor como um profissional técnico, devemos compreender como se dá a formação deste profissional a partir da análise do modelo de *racionalidade técnica*¹ que dá a base teórica para os currículos formadores deste perfil de profissional.

O modelo racional técnico se dá a partir da hierarquização do saber, onde se pressupõe

uma forma de organização do conhecimento a partir da garantia de status de um conhecimento sobre o outro. De acordo com Gómez (1991 apud CONTRERAS, 2002), há imposição de uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, por parte do modelo racionalista técnico por meio da própria natureza da produção do conhecimento. Nesta perspectiva os métodos, técnicas e diagnósticos são produzidos por pesquisadores educacionais que, no geral, não possuem prática em sala e transferida aos profissionais que a vivenciam, concebendo o profissional docente como um “*expert infalível*”², que faz a aplicação destes conhecimentos de forma intuitiva, ou seja, baseado no senso comum, com visões padrão, portanto fixas e estáveis.

O modelo tecnocrático³ de formação que definiu e, ainda, define muitos modelos de currículo, está baseado no discurso positivista que possui como principais objetivos o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para os alunos, o que Paulo Freire denominou de “educação bancária”⁴ que concebe os educandos como receptáculos vazios que apresentam a necessidade de serem “preenchidos” e, também, vendo a escola como um simples local de instrução.

Para Contreras (2002) a racionalidade técnica está baseada na visão de que a prática profissional consiste na solução de problemas, sendo que esta “solução” ocorre de forma instrumental, onde há aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos que foram, previamente, disponibilizados como formas de controle e diagnóstico para a prática profissional.

Devemos observar que a racionalidade técnica reduz a complexidade do conhecimento à simples regras de causa e efeito que são produzidas por pesquisadores educacionais que, no geral, não “vivem” a prática docente, além de reduzir o conhecimento prático – onde a experiência prática do profissional é construída –, a um simples conhecimento técnico, onde relações complexas são transformadas em relações instrumentais, as quais nos permitem aplicar certos meios para atingir fins já definidos. O conhecimento, no modelo curricular dominante, é tratado basicamente como um domínio de fatos objetivos em situações pré-determinadas.

O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los [...] A concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que

enfrentamos, qual a sua natureza, suas características; o que pretender adiante de uma determinada situação, que decisões adotar etc. (CONTRERAS, 2002, p. 97).

No geral, as técnicas e diagnósticos que são disponibilizados aos alunos-mestres são produzidos sem o acompanhamento dos mesmos e este, sem dúvida, é o principal problema desta concepção de formação profissional, pois se esquece que a prática docente ocorre, no geral, a partir de enfrentamentos de situações problemáticas diversas, as quais não podem ser solucionadas com a aplicação de técnicas já formuladas. Estes momentos da prática ocorrem a partir de um complexo conjunto de fatores, os quais nem sempre podem ser “encaixados” nas categorias que foram pré-estabelecidas, ou seja, não há uma solução técnica geral para todas as diversidades cotidianas da prática profissional docente, daí a necessidade da construção deste currículo com a participação dos profissionais que vivenciam esta prática no dia-a-dia.

Giroux (1997) nos mostra que, dentre as deficiências do modelo racional técnico de formação docente, a teoria dominante parece incapaz de fornecer uma base racional para criticar os “fatos” de determinada sociedade, onde o conhecimento se torna externo ao indivíduo e separado do nosso conjunto de significados, conjunto este que é construído a partir de relações de interpretação entre o indivíduo e o conhecimento. Para o autor, a formação de professores enquanto técnicos representa um forte comprometimento com uma visão de racionalidade que se dá de forma a-histórica, ou seja, sua base científica ignora os elementos de competição e estruturas de referência dentro da própria comunidade científica.

O modelo racional técnico, de base positivista, que tradicionalmente definiu e, ainda define, alguns currículos dos cursos de formação docente busca através da aplicação de técnicas e diagnósticos gerais solucionar as diversidades cotidianas da prática docente, porém estas técnicas e diagnósticos são formulados por pesquisadores educacionais e transmitidos aos alunos-mestres de forma conteudista. Deste modo, o modelo de racionalidade técnica, como concepção de atuação docente, se revela incapaz de solucionar e tratar todas as situações adversas que não podem ser interpretadas como um processo de decisão e atuação técnica.

O professor reflexivo

A reforma no ensino e na formação dos professores pode ser visto como reação à reforma educacional feita de cima para baixo, ou seja, considerando os professores apenas como aplicadores técnicos. A formação docente concebida a partir de uma concepção técnica

deixa de considerar o conjunto complexo no qual se constituem os fatores/elementos da adversidade da prática, tais como a incerteza, o imprevisto, os dilemas, a criatividade, os valores e o pensamento lógico para a solução destas adversidades, portanto, todas as situações das quais as técnicas pré-estabelecidas não são capazes de prever e solucionar com uma simples aplicação de técnica. Neste sentido, se faz necessário o incentivo a uma visão reflexiva dos profissionais docentes sobre sua própria prática, o que para Zeichner (1993) torna os alunos-mestres responsáveis por sua própria formação, pois para o autor, o conceito de professor reflexivo reconhece que o processo de aprendizagem se dá durante toda a carreira docente.

Para Contreras (2002) e Dewey (apud ZEICHNER, 1993) a prática docente se constitui enquanto um processo que não está baseado somente na solução de problemas a partir da aplicação de certos meios para alcançar fins determinados, mas sim à reflexão sobre quais devem ser estes fins, ou seja, a formação reflexiva não consiste na transmissão de um conjunto de técnicas que serão transmitidas aos profissionais docentes, pois o professor reflexivo vê a necessidade de entender o novo problema e buscar a melhor forma possível de solucioná-lo, sendo que esta solução se dará a partir da identificação das características novas e singulares deste novo caso, pois profissional reflexivo deve ser capaz de reconhecer que sua experiência prática foi incapaz, neste primeiro momento, de solucioná-lo e para isso serão necessários novos recursos para que o objetivo seja alcançado.

A prática supõe não apenas o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao encontrar situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, além disso, o de um sistema valorativo que também começa a se tornar explícito, a desenvolver sua significação e a redefinir seus limites quando se está obrigado a tomar decisões que superam os limites do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social de suas próprias ações (CONTRERAS, 2002, p. 112).

O professor reflexivo, segundo Schön (1995), deve ser capaz de encorajar, reconhecer e até dar valor à confusão que seus alunos possuem durante o processo de aprendizagem, porém deve ser capaz, também, de dar valor as suas próprias confusões, pois não pode se considerar como o detentor da verdade de forma única/absoluta, para isso se faz necessário que o professor possua a capacidade de saber ouvir o aluno e, a partir daí refletir em busca da melhor solução para a problemática levantada pelo mesmo. Este tipo de ação profissional está emersa na concepção de *reflexão-na-ação*⁵ que é proposta por Schön (1983) e, esta é efetivada a partir de certas habilidades que o docente enquanto profissional reflexivo deve

possuir.

Deste modo o professor reflexivo, primeiramente, deve ouvir a observação/intervenção do aluno, em seguida pensar sobre a ação do discente e, simultaneamente, procurar compreender a razão pela qual a intervenção do aluno lhe causou surpresa e, no terceiro momento, o professor deve buscar as soluções para a problemática a qual se confrontou e, por último testar a solução que encontrou. Porém, pode ocorrer de que após a aula, o professor reflita sobre o ocorrido em sala e na solução adotada por ele para solucioná-la e, a esta ação Schön denomina de *reflexão sobre a reflexão-na-acção* e pode ser considerado como uma descrição/observação.

Um dos problemas da prática docente reflexiva se dá, no fato de que o saber reflexivo traz como consequência um “conflito” direto com a instituição formadora na qual o profissional está inserido, pois quando os profissionais buscam atuar de forma reflexiva no ambiente escolar, este se posiciona, inevitavelmente, em conflito com a burocracia da instituição. Neste sentido, a autoridade da escola é considerada, por Schön, como um entrave ao desenvolvimento do processo reflexivo. Neste momento, o profissional deve possuir a habilidade de aprender a ouvir os alunos e, ao mesmo tempo, transformar a escola em um ambiente onde esta formação reflexiva se torne efetivamente possível.

O processo de formação reflexiva dos profissionais docentes, deve ser construído de forma coletiva, pois a construção individual causaria uma reflexão ilusória, já que a construção individual incentiva à uma análise interior e o que deve ocorrer é uma análise do todo, da prática educacional como um todo.

Schön (1995) discute acerca da importância do “aprender fazendo” o que ele denominou de *practicum reflexivo* onde os alunos-mestres começam a praticar juntamente com indivíduos em igual situação e, neste momento este é capaz de fazer experiências sobre a sua ação, cometer erros, refletir sobre os nossos erros e assim tentar novamente, com o objetivo de não cometê-los outra vez. Este *practicum reflexivo* se dá na presença de um tutor, que busca envolver os alunos-mestres em uma reflexão coletiva da prática. O autor afirma que para que o *practicum* tenha uma utilidade real é preciso que este envolva os diversos conhecimentos do saber escolar.

De acordo com Dewey, o profissional docente não pode refletir sobre tudo e, Zeichner (1993) o importante é identificarmos até que ponto os professores aceitam a reforma educativa sem questioná-la, além de entender a reflexão como um processo que ocorre antes,

durante e depois da ação.

Contreras (2002) identifica como principal limitação a prática docente reflexiva, o fato de esta ser limitada ao universo da sala de aula, pois, como já mencionado anteriormente, o profissional que reflete sobre a sua prática se questiona e acaba por questionar a instituição escolar, e isto traz como consequência o conflito com a burocracia institucional escolar, porém a instituição pode tornar-se um *practicum reflexivo* se os profissionais docentes e os gestores trabalharem de forma conjunta para a produção desta reflexão da prática.

Para Zeichner (1993) a limitação da prática reflexiva se dá no âmbito de uma reflexão ilusória, onde se criou uma ilusão de desenvolvimento profissional que, de maneira sutil, mantém os docentes subordinados a aplicação de técnicas. O autor identificou quatro características que confirmam esta subordinação.

Em primeiro lugar, Zeichner identifica que há um grande esforço em ajudar os profissionais a “imitar” melhor as práticas sugeridas pelos investigadores educacionais – a partir do momento em que os professores apenas imitam as técnicas que os investigadores impuseram, estamos saindo da reflexão e retornando ao modelo racional técnico de ensino, em segundo lugar devemos identificar a não participação dos professores na construção destes diagnósticos, o que caracteriza o ensino como uma atividade técnica na qual o docente é concebido apenas como um aplicador. O terceiro lugar está na tendência de concentração da reflexão dos professores na sua própria prática ou em seus alunos, o que nos leva à última característica, que individualiza a prática reflexiva e assim, impede que os professores sejam capazes de confrontar e transformar de forma coletiva a sua realidade cotidiana em sala. O autor afirma que este isolamento acaba por transformar os problemas da prática em problemas individuais, o que torna a prática reflexiva inconcebível, pois durante a prática reflexiva a atenção do professor deve estar tanto virada para dentro – sua própria prática – como para fora, ou seja, para as condições sociais nas quais se situa essa prática.

Para que os profissionais docentes superem as limitações da prática reflexiva

[...] é necessário transcender os limites nos quais seu trabalho está inscrito, superando uma visão meramente técnica em que os problemas se reduzem ao cumprimento de metas previamente fixadas pela instituição. Esta tarefa requer problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar (SMYTH, 1978 apud CONTRERAS, 2002, p.156).

O professor como profissional crítico

Contreras (2002) afirma que a reflexão crítica baseada em uma crítica de introjeção de valores sociais dominantes, como forma de conscientizar os profissionais de suas origens e de seus efeitos, onde se busca não somente dotar de capacidade reflexiva os seus formandos, mas sim de defender uma orientação para a reflexão que esteja dotada de um compromisso político claro. E a partir desse compromisso político poderemos nos opor a função tradicionalista que é dada ao ensino e a própria prática docente, dando-lhe um novo significado, que se dê de forma racional, mais justo e mais satisfatório.

A teoria crítica educacional, segundo Giroux (1997), determinou-se a desvelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização.

Em vez de aceitarem a noção de que as escolas são veículos de democracia e mobilidade social, os críticos educacionais problematizam tal suposição. Sendo assim, sua principal tarefa política e ideológica é desvelar como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias (GIROUX, 1997, p.07).

Contreras (2002) concebe enquanto missão da ciência social crítica a reconstrução e explicação das formas na quais a razão se mostra historicamente capaz de superar o “aprisionamento” a que foi submetida, superando desta forma as dependências ideológicas existentes e assim construindo uma razão que atua com interesse libertador.

Uma ciência social crítica [...] esforça-se para investigar quando as proposições teóricas captam (leis) invariantes de ação social e quando captam relações de dependência, ideologicamente fixadas, mas em princípio suscetíveis à mudança. Enquanto for este o caso, a *crítica das ideologias* espera [...] que a informação sobre nexos legais desencadeie um processo de reflexão nos (próprios) afetados [...] O âmbito metodológico que estabelece o sentido de validade dessa categoria de enunciados críticos pode ser explicada em termos do conceito de *auto-reflexão*. Esta libera o sujeito da dependência de poderes hipostasiados. A auto-reflexão está determinada por um interesse cognitivo emancipatório (HABERMAS, 1984 apud CONTRERAS, 2002, p.170).

Conceber a atividade docente a partir de uma visão crítica de trabalho significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social.

Contreras (2002) afirma que quem melhor desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais foi Giroux (1997), pois para este autor, o sentido dos professores compreendidos

como intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que, para ele, devem ser os professores. Neste sentido o autor entende que os docentes têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas.

[...] os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino [...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997, p.162-163).

Para Giroux (1997) os profissionais críticos devem desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais sejam capazes de reconhecer que a efetivação de mudanças é possível.

A prática reflexiva crítica docente deve conceber o ensino para além de um simples treinamento técnico, ou seja, compreender que o ensino é construído de forma coletiva e com bases sócio-culturais, pois os formadores e os formandos são seres humanos, portanto seres sociais que já trazem um conhecimento tácito em seu arcabouço teórico e prático que foi construído ao longo de sua história. Freire (1996) nos afirma que o ato docente nos exige respeito com relação aos saberes dos educandos.

O autor nos faz alguns questionamentos, dentre eles o seguinte: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que ele tem como indivíduo?” (FREIRE, 1996, p. 30), ou seja, o profissional crítico deve respeitar a realidade e o conhecimento que seu educando traz em si, pois desta forma não só incentiva o aluno à refletir sobre sua realidade como mostra ao mesmo tempo que uma mudança é possível a partir do entendimento de como se efetiva a construção e organização da sociedade na qual ele, como integrante da mesma, está inserido e, esta reflexão traz como consequência o estabelecimento da *curiosidade crítica*⁶ que se dá de forma indócil e insatisfeita com a realidade.

Para Freire (1996) a prática docente crítica deve envolver um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, onde é de vital importância a compreensão de que há a necessidade de se possibilitar, através do processo reflexivo, que a curiosidade sobre a prática docente vá se tornando crítica.

De acordo com Contreras (2002) a concepção de professor enquanto crítico se dá

através de um profissional que está ativo e preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional. A autonomia deste profissional crítico suporia um processo contínuo de descobertas e de transformações e, como é um processo contínuo há uma maior dificuldade não só em relação à transformação das condições sociais e institucionais de ensino, como também na construção da própria consciência crítica

Henry Giroux (apud CONTRERAS, 2002, p. 186-187) afirma que o compromisso profissional crítico com a comunidade não se limita em um ideal de somente servir a realidade, pois de acordo com o autor, a educação somente pode ser mudada quando fizermos intervenções na comunidade na qual tem seu lugar.

O professor – pesquisador

Compreender que refletir sobre a própria prática é importante e fundamental para o trabalho do professor que pretende superar o modelo técnico que domina, geralmente, os cursos de formação de professores, deste modo a concepção de formação de professor que tem sua base na pesquisa, também, pode ser caracterizada com uma tentativa de superar o modelo tradicional de ensino que definiu, e ainda define, os cursos de formação de professores, ou seja, o modelo tecnocrático de ensino no qual o professor é visto como um aplicador de técnicas, sendo que técnicas são produzidas por profissionais que, no geral, não vivenciam a prática docente e, por isso este modelo de ensino e de professor apresenta-se como incapaz de solucionar todas as adversidades com as quais nos defrontamos durante a prática.

Na busca pela superação do modelo racional técnico de formação, que é apoiado por suposições inválidas quanto à natureza e o papel da teoria, conhecimento e prática, Imbernón (2009) afirma:

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação (IMBERNÓN, 2009. p.16).

Compreender as adversidades que ocorrem durante a prática, significa entender o contexto no qual ela se dá, ou seja, o conjunto complexo de fatores e as singularidades que cada caso nos fornece. Stenhouse (1977 apud CONTRERAS, 2002, p.116) afirma que não podemos caracterizar o ensino como um conjunto de atividades que são justificadas por sua determinação de resultados, portanto, devemos compreendê-lo como uma relação que se

efetiva de forma complexa e conflituosa e, também, afirma que os professores devem refletir acerca dos critérios que estão implícitos em sua atividade prática, onde propõe que a atividade investigativa dos docentes deve desenvolver-se com a disposição para examinar de forma sistemática e crítica sua própria prática.

O autor, também, considera que (1975 apud LÜDKE, 2001, p.80) “[...] o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem” e, também, que “[...] a pesquisa deveria ser a base do ensino dos professores, tendo como foco central o currículo, uma vez que é por seu intermédio que se transmite o conhecimento na escola (STENHOUSE, 1975 apud LÜDKE e CRUZ, 2005, p. 87). De acordo com o que propunha Stenhouse, as reformas nos cursos de formação de professores precisariam incluir em seu interior o desenvolvimento dos docentes como pesquisadores de suas próprias práticas, que fazem de suas salas de aula excelentes laboratórios de ensino.

Bortoni-Ricardo (2009) concebe o professor-pesquisador como aquele que não se vê, unicamente, como um usuário do conhecimento que é produzido por outros pesquisadores e sim, se dispõe a participar da produção destes conhecimentos a partir da compreensão e análise das adversidades que ocorrem durante a prática com o objetivo de tentar melhorá-la.

Esta autora distingue o professor-pesquisador dos outros modelos de docentes a partir de seu comprometimento na reflexão sobre a sua própria prática, sendo que esta reflexão somente se efetiva se o professor mantiver sua mente aberta para novas ideias e estratégias, enquanto que Freire (1996) afirma que a pesquisa não pode ser encarada como uma “qualidade” ou forma de atuar na prática que possa ser acrescentado à figura do professor, e sim, deve ser vista e concebida como parte da natureza da prática docente assim como a indagação, a busca e a pesquisa, pois de acordo com o autor “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ao anunciar para a sociedade”.

A formação do professor de geografia

Após o debate sobre as diferentes concepções teóricas a respeito da Formação de Professores, as quais se construíram por teorizações de vários autores, podemos então identificar em quais concepções está se desenvolvendo a Formação dos Professores de Geografia. Este debate propiciou o conhecimento do paradigma do professor reflexivo, ou

seja, aquele que pensa e elabora a partir de sua própria prática.

Segundo Pinheiro (2005a; 2005b apud LOPES, 2010, p.73), a pesquisa e o debate a respeito do ensino e da Formação do Professor de Geografia têm crescido consideravelmente, sobretudo a partir da década de 1990, pois muitos trabalhos foram produzidos a partir da referida data. Lopes (2010) aponta para a problematização da Formação dos Professores de Geografia para a Educação Básica no Brasil na perspectiva dos conhecimentos/saberes considerados indispensáveis ao exercício de sua função, nisto, relata que este processo tem sido marcado por uma “tensão” entre o saber disciplinar (o conteúdo a ser ensinado, conteúdo geográfico) aquele que tem sido supervalorizado e o saber pedagógico (a forma como ensinar o conteúdo), sendo que esses conhecimentos disciplinares e pedagógicos devem ser desenvolvidos de forma integrada.

A imagem do professor como mero transmissor de conteúdos científicos, defendida pelo modelo da racionalidade técnica, é constantemente questionada, pois o que se quer na formação deste profissional é que este seja capaz de transformar, segundo Lopes (2010, p.81), por meio de uma ampla ação o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. Eis a grande questão a qual se tem pensado, pois é difícil para o professor saber distinguir essas visões, a final precisa-se levar aos alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado pela sociedade humana. Neste caso, o professor deve refletir sobre a sua prática, exercendo o paradigma de professor reflexivo, relacionando-se de maneira autônoma com os conteúdos os quais ministra.

Para Escobar (1996 apud LOPES, 2010, p.85), “a função da Geografia é produzir teorias para interpretar a espacialização da realidade social, a ciência geográfica procura sempre estabelecer um diálogo entre as dimensões, enfatizando a dimensão espacial da sociedade, de forma que nunca será autônoma, mas sempre interligada ao saber geral, posicionando-se de forma crítica perante a sociedade”.

A partir do estudo de todas as concepções de profissionais docentes estudadas percebemos que o ensino da Geografia deve se dar para além de uma simples transmissão de informações ou dados e, para além, também, de uma simples descrição do Espaço Geográfico, pois todos os conhecimentos e conceitos da ciência geográfica devem ser construídos de forma reflexiva onde esta reflexão ocorre a partir de uma análise crítico-social da realidade e, a construção dos conhecimentos deve ocorrer de forma coletiva, onde estão inseridos tanto o professorado como o alunado, já que durante a prática docente estamos vivenciando a

continuidade de nossa própria formação enquanto profissionais.

Considerações finais

Ao analisarmos as diferentes concepções e características dos modelos formativos, compreendemos que, o professor como um técnico, se mostra como um profissional que aplica técnicas determinadas para assim, alcançar fins predefinidos, sendo estas técnicas produzidas por pesquisadores educacionais que, no geral, não vivenciam a prática docente e que não buscam a participação dos professores que a vivencia e, desta forma o profissional da docência como um *expert* que aplica as técnicas de forma intuitiva.

Por outro lado, para uma superação ao modelo tecnicista de formação, são propostas algumas concepções que discutem mudanças significativas, onde podemos identificar dentre elas a reflexão, pois ao refletir sobre sua prática proporciona ao profissional vê as defasagens contidas em sua prática e a partir deste momento, este se capacita para experimentar novas formas de efetivar sua prática em sala. A reflexão sobre a prática deve ser efetivada pelo profissional de forma crítica e com esta reflexão crítica buscar a compreensão dos contextos nos quais as adversidades da prática ocorrem, pois estas são admitidas como um conjunto complexo de elementos.

A discussão acerca das diferentes concepções sobre a formação de professores nos possibilita um melhor entendimento sobre quais os modelos de profissionais que estão sendo formados e, quais as propostas são apresentadas para uma superação às críticas que são realizadas, principalmente, no que se refere ao modelo técnico de formação profissional e uma característica que pôde ser identificada a partir da compreensão de cada autor possui sobre a formação do professor é a falta de um entendimento sobre o que vem a ser a pesquisa enquanto prática cotidiana, pois os docentes não sabem diferenciar o que seria a pesquisa acadêmica e a formação de professores enquanto professores – pesquisadores.

Notas

¹ Estudos sobre o modelo racional técnico e as críticas a este perfil de profissional pode ser encontrado quando estudados as dos seguintes autores CONTRERAS (2002), FREIRE (1996), GIROUX (1997), NÓVOA (1995), TARDIF (2000; 2010).

² ELLIOTT (1991 apud CONTRERAS, 2002), faz referência ao perfil de professor que não está preocupado com o desenvolvimento de uma visão global da realidade na qual atua e, sim em função das categorias extraídas do conhecimento especializado que possui, neste sentido podemos observar que sua prática não se dá de forma criativa e sim de forma reprodutiva, onde este procura reproduzir em seus educandos os objetivos que guiam o seu trabalho, objetivos estes que foram construídos sem sua participação.

³ GIROUX, Henry A. (1997).

⁴ O termo “Ensino Bancário” pode ser estudado na obra de FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra. 1994.

⁵ Um melhor entendimento do ensino reflexivo através do *conhecimento-na-acção, reflexão-na-acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção* pode ser feito a partir da leitura de GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

⁶ FREIRE (1996).

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo. Parábola Editorial. 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo. Cortez. 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da; LÜDKE, Menga. **Aproximando a Universidade e a Escola de Educação Básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 35. Nº 125. Mai/ago 2005. Artigo adquirido através de e-mail recebido de professor colaborador.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Ed. 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta 8ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Ciências sociais da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Claudivan Sanches. **O Professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. Tese apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas para a obtenção do título de Doutor em Geografia Humana. Sob orientação da Professora Dra. Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo .2010.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa e Formação Docente**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 35. Nº 125. p. 11-12. Mai/ago 2005. Artigo adquirido através de e-mail recebido de professor colaborador.

NÓVOA, António (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995.

PIMENTEL, Carla Sílvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia**. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Orientação Nidia Nacib Pontuschka. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Dom Quixote. Lisboa. 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Nº13. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Retirado de http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf acesso em: 14/abr/2010.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. 3ª Ed. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Educa Ed. Lisboa. 1993.