

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL COMUNICATIVO-TRANSFORMATIVO

Francisco Kennedy Silva dos Santos*

RESUMO

O presente artigo, de natureza teórica, pretende caracterizar o conceito de competência comunicativa, a partir de reflexões em torno da formação do docente universitário como profissional comunicativo-transformativo na perspectiva da práxis pedagógica, tendo como referência o ensino de Geografia como campo de possibilidades e desafios para uma ação situada. As incursões metodológicas traçadas implicaram para uma abordagem qualitativo-descritiva por acreditar que o uso desta análise permite estabelecer conclusões mais significativas e sistematizadas das categorias propostas. Diante deste desafio, elegeu-se a pesquisa tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de caráter bibliográfico para dar suporte às análises-reflexivas. O parâmetro teórico-conceitual elegeu como categorias centrais o trabalho (ação instrumental) e a comunicação (ação comunicativa), tendo em vista um conceito de formação dos profissionais de Educação capazes de interligar o processo do ensino nas IES com diferentes conhecimentos e saberes. Evidenciou-se que, conceber a formação do professor de geografia na perspectiva habermasiana, implica uma busca exaustiva de um espaço para formação que favoreça a interdisciplinaridade e a compreensão crítica e integral da realidade complexa, portanto, da elaboração de um conceito de competência emancipatória que implique numa reflexão interdisciplinar e rizomática de saberes.

Palavras-chave: Racionalidade Pedagógica. Formação Docente. Ensino de Geografia. Profissionalização Docente. Trabalho Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto pretende caracterizar um conceito pedagógico de competência da formação docente, a partir das reflexões nacionais e internacionais sobre o profissional

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. É Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ/UFPE). Membro-diretor da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste, Centro Oeste sobre a Docência na Educação Superior (RIDES). Email: kennedyufpe@gmail.com ou kennedyufpe@pq.cnpq.br

transformativo-comunicativo e da práxis pedagógica, tendo como referência a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

As reflexões de ordem teórica, aqui, tratadas são resultados de um estudo de investigação que teve como objetivo compreender os elementos constituintes da relação dialética teoria-prática no trabalho docente dos professores formadores de formadores da área de Geografia, objeto de análise do projeto central “O ensino pela pesquisa: competências e ação reflexiva como mediadoras do trabalho docente em Geografia”, apoiado pelo Edital Universal 2014/CNPQ e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A decisão de se publicar as reflexões e síntese explicativas de nossas incursões teóricas parte da necessidade de abrir um diálogo crítico-reflexivo sobre as possibilidades e limites para uma postura emancipatória frente ao processo de formação inicial e permanente da docência em Geografia do professor reflexivo-crítico, visando um primeiro mapeamento do estado da arte de como esta temática vem sendo abordada no âmbito do ensino de Geografia. Tal proposição implica sair da zona de conforto de uma formação de formadores normativa e instrumental, com vista a uma proposta de formação de formadores que vai além da reprodução de métodos e técnicas de ensino para uma formação crítica e situada, pautada numa racionalidade pedagógica, portanto emancipatória.

Nossas trilhas metodológicas, primeiro quadro da pesquisa, nos levaram para uma abordagem qualitativo-descritiva por acreditar que o uso desta análise permite estabelecer conclusões mais significativas e sistematizadas das categorias teóricas propostas. Esse tipo de abordagem, do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” contribui de forma direta para o avanço de determinada área do conhecimento, por meio da constituição de seu campo teórico e da identificação dos aportes significativos da construção da teoria e prática, elucidando as possíveis lacunas e ao mesmo tempo revelando experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecimento das contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (BRZEZINSKI e GARRIDO, 1999; FERREIRA, 2002).

Até o momento, diversos estudos evidenciaram a complexidade do trabalho docente no interior da gestão pedagógica. A adoção das categorias centrais de Habermas, trabalho (ação instrumental) e comunicação (ação comunicativa), tendo em vista um conceito de formação dos profissionais de Educação capazes de interligar o processo do ensino na universidade com diferentes conhecimentos e saberes, tem sido um desafio repleto de

limitações, mas de possibilidades que favoreça a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa do ensino universitário. Dessa forma, um novo conceito de competência não deveria se orientar somente no entendimento funcional e fenomenológico das novas estruturas de trabalho e dos novos papéis sociais, mas teria que refletir sua essência crítica.

A elaboração de um conceito de competência emancipatória nos conduzirá a uma reflexão interdisciplinar. Neste sentido, pretendemos situar algumas proposições relevantes: as mudanças no trabalho do futuro e as consequências para a formação dos professores de Geografia; o conceito de competência comunicativa na visão da Teoria Crítica e as perspectivas teórico-políticas do trabalho pedagógico do professor de Geografia como profissional comunicativo-transformativo.

Nossa contribuição para esse artigo acontece no levantamento de algumas categorias que consideramos importantes na constituição de um quadro teórico que permita nos debruçarmos posteriormente sobre a proposta pedagógica de alguns cursos de formação de professores, a fim de percebermos sua implementação e efetivação. Além disso, tal conceituação nos trará, em momento subsequente, a possibilidade de perceber as concepções dos docentes expressas em suas falas e os demais elementos que desvelam a racionalidade que sustenta a dinâmica dos cursos.

A seleção das categorias tratadas a seguir ocorre a partir do estudo de alguns autores que cuidam dessa temática, tais como: Práxis Pedagógica (GHEDIN, 2002; VÁZQUEZ, 1997), Trabalho Pedagógico e Trabalho Docente (TARDIF, 2002; THERRIEN, 2006), Racionalidade Pedagógica (MARTINAZZO, 2005), Ação Comunicativa (BOUFLEUER, 1997).

2 RACIONALIDADE PEDAGÓGICA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

O exercício cotidiano docente é referendado por uma diversidade de elementos adquiridos ao longo da vida do professor, que vão desde valores culturais e familiares, referentes à leitura de mundo deste, a saberes edificados na sua formação acadêmica e ao longo de sua experiência profissional. O docente é, portanto, um sujeito que detém saberes, mas, que ao mesmo tempo, no exercício da profissão, os transforma em interação com os estudantes.

Esses saberes que fazem parte do repertório de conhecimentos dos docentes se

materializam em contexto de prática. De fato, é coerente assinalar que os profissionais de ensino são chamados constantemente a encaminhar situações complexas que denotam uma tomada consciente de decisões, referendadas num processo de reflexão-critica; aí porque, é impossível compreender o fenômeno educativo desatrelado de uma compreensão político-existencial da vida.

Desta feita, considerando que a prática docente é intencional e regada de sentido, surge à necessidade de se compreender qual racionalidade fundamenta a ação do professor em contextos reais de tomada de decisão no âmbito da Instituição educacional e/ou no chão da sala de aula.

Entendemos que, a racionalidade a referendar essa prática profissional é a *racionalidade pedagógica*, ou seja, constituída na associação dialógica e intersubjetiva de elementos da racionalidade instrumental, referentes à aquisição normativa de conhecimento e da racionalidade comunicativa, baseada na elaboração dialógica do conhecimento, bem como de “hábitos e elementos afetivos” (THERRIEN, 2006).

Habermas (2002) amplia o conceito de razão, acrescentando o processo de comunicação como eixo central que deverá nortear as interações subjetivas dos sujeitos. Para isso, estabelece, inicialmente, uma crítica à racionalidade técnica de viés positivista que, por intermédio da racionalidade instrumental de caráter técnico, opera no sentido de estabelecer relações de teor cartesiano, monológico e unidimensional.

A *racionalidade instrumental* é eminentemente técnica e objetiva, e tem como intenção principal a resolução de problemas de cunho prático, lançando mão de elementos técnicos. Ela se processa quando a ação se pauta pela realização de fins e metas preestabelecidas, configurando-se como “a relação de um sujeito solitário, autocentrado, monológico com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado” (MARTINAZZO, 2005, p.107).

Boufleuer (1997) faz uma leitura da teoria social de Habermas e da categoria de racionalidade comunicativa, trazendo-a para o contexto da Educação. Essa compreensão, a racionalidade comunicativa, por ser ampla, permite a articulação de elementos cognitivo/instrumental, prático/moral e estético expressivo.

A *racionalidade comunicativa* se faz prioritariamente na prática interativa dos sujeitos. Esses trazem em seus atos de fala as experiências pessoais, suas representações culturais, bem como elementos concernentes aos seus contextos sociais e mediante a interação e os entendimentos possíveis conformam uma nova racionalidade impregnada de sentidos e

de caráter plural.

Este modelo de racionalidade implica a capacidade que os sujeitos têm de se inter-relacionarem pela tolerância, compreensão, argumentação, comunicação e respeito mútuo, ao mesmo tempo em que aparecem com capacidade de autoconhecimento e compreensão do mundo objetivo, na tentativa de estabelecer um diálogo objetivando o consenso – sempre que possível.

(...) no âmbito de uma racionalidade comunicativa busca-se garantir, fundamentalmente, a integração das diferentes razões, linguisticamente mediatizadas, com suas distintas lógicas e não a imposição de uma lógica única de pensar (MARTINAZZO, 2005, p.197).

No campo da Educação, esse pressuposto nos conduz a considerar os professores como intelectuais (GIROUX, 1997) e sujeitos culturais que, no contexto real de prática, produzem saberes e se orientam adotando também outros referenciais não necessariamente universitários: saberes práticos de ação que se consolidam como saberes de experiência. Sacristán (2002, p. 87) assinala que “dizer que um professor se nutre de raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais elas surgem e as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

Nesse sentido, a prática social abre a possibilidade para que os sujeitos no trabalho confrontem as situações conflitantes, podendo nelas intervir, de acordo com o seu grau de conscientização. “A concepção de trabalho como fonte de conhecimento implica em compreendê-lo como atividade teórico-prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente ação transformadora” (VASQUEZ, 1977, p. 284).

3 COMPETÊNCIAS E O TRABALHO DO FUTURO: UM BREVE OLHAR PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A noção de competência articulada à autonomia relativa do sujeito docente conduz a uma compreensão ampla e diferenciada das concepções correntes desse conceito, atribuindo ao sujeito em situação a capacidade profissional de proceder aos arranjos necessários para a ação. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de prática inclui elementos normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como elementos subjetivos da ação interativa do professor marcado pela individualidade do seu repertório de saberes.

É nesta dupla dimensão característica da autonomia docente observada nos espaços de formação que deve ser abordada a noção de competência como pressuposto central das

Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, de graduação plena (CNE, Parecer 009/2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia (CNE/CES, Resolução 14/2002).

Diante deste desafio, procura-se criar referenciais capazes de nortear elementos orientadores que possibilitem a mobilização de conhecimentos e saberes. Esse profissional, contudo, deverá necessariamente considerar as ações prático-normativas definidas e recomendadas nas Diretrizes.

Trata-se aqui da adoção da Pedagogia por Competências que, segundo os órgãos oficiais, deve ser implementada nos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento para tornar assim a educação formal mais próxima das exigências do trabalho e da sociedade. Competência é entendida neste contexto, segundo Markert (2004, p.34), como a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O profissional docente do futuro, em particular de Geografia, tem que integrar seus saberes do ensino em um contexto pedagógico que se entende como ação social: ”a insegurança epistemológica que acompanha a ação e a técnica pedagógicas como condição essencial soma-se à incerteza dos fins que as orientam e aos conteúdos que devem enriquecer-la” (SACRISTÁN, 2002, p.65). Essas dúvidas precisam ser resolvidas por meio da racionalidade dialógica ou comunicativa de Habermas. Os saberes sociais representam a objetividade do mundo, “enquanto que a pretensão de verdade que sustentamos para os objetos nos confronta a réplica dos outros [...] A objetividade do mundo e a intersubjetividade do entendimento se remetem reciprocamente” (HABERMAS, 2002, p.26).

Estas considerações aprofundam a discussão do conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 2000) e as reflexões críticas sobre este termo (GHEDIN, 2002). Referenciar o professor do futuro significa, portanto, assumir uma perspectiva conceitual que questiona o tratamento reducionista da profissionalização do professor de uma forma individualizante-cognitivista ou pragmático-tecnicista. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de práxis, que busca a afirmação e concretização de uma ética no chão da sala de aula, inclui saberes normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como saberes e experiências subjetivos da ação interativa marcada pela individualidade. “É nesta perspectiva de relação com a autonomia observada no chão da sala de aula que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência” (THERRIEN, 2003, p.5).

Considerando esses pressupostos, identificamos a possibilidade de formação de um profissional docente na área de Geografia que assume junto com sua competência de ensinar as capacidades de “apropriação de metodologias de ação” para melhorar sua ação na sala de aula e saber se orientar no seu entendimento reflexivo como profissional crítico aos contextos sociais das práticas escolares (LIBÂNEO, 2002, p.70). Preferimos, para destacar a dialética das ações sociais e intersubjetivas como parte integral do conceito de competências, a denominação de profissional comunicativo-transformativo em combinação com uma “escola unitária” (NOSELLA, 1992, p.119). Não devemos esquecer de que a realização desta meta depende de um projeto de formação que tenha como princípio fundante a ação comunicativa-reflexiva orientadora de uma ação coordenada e não estratégica, como destaca Boufleuer (1997).

4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO

Entendendo a noção de competência no contexto de uma teoria crítica, reconhecemos uma semelhança significativa com a concepção de politecnia, cujo objetivo principal é a superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem. Propomos, portanto, para a construção teórica do conceito de competência, a concentração da análise nas categorias trabalho e comunicação, as quais devem manter entre si uma perspectiva dialética.

A reflexão sobre a relação entre estas categorias, como, por exemplo, na Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, leva-nos a um entendimento da “autonomia” e das “competências sociais” que não somente se referem ao contexto funcional da reorganização produtiva, mas contêm as dimensões da transgressão e transformação de estruturas de trabalho.

Encontra-se na Teoria da Ação Comunicativa um conceito essencial para a compreensão da formação social e pessoal do homem. Habermas vincula esta ação, na sua idealidade, às implicações emancipatórias das relações comunicativas, que possam ocasionar interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social. Esta potencialidade imanente das interações intersubjetivas verdadeiramente humanas permite “a intersubjetividade na qual um Eu pode identificar-se com o outro Eu, sem abandonar a não identidade entre ele e seu outro, e estabelece-se também na linguagem e no trabalho”

(HABERMAS, 1987, p.36). Nesta relação é possível uma interação à maneira dos sujeitos: e esse oposto é um oponente e não um objeto.

Em termos da dialética, o sujeito age e interage numa mediação dos dois momentos, como processo de exteriorização (objetivação) e apropriação. Os pressupostos práticos deste processo intersubjetivo, no entanto, são a comunicação sem restrições entre pares: "Sem dúvida, a dialética de conhecer-se no outro se conecta a uma relação da interação entre dois oponentes iguais em princípio" (HABERMAS, 1987, p.37). O conceito da interação/comunicação ideal reflete a possibilidade de reconciliação argumentativa entre os homens livres e supera as relações alienadas incorporadas no poder, na concorrência ou na racionalidade instrumental (coisificada) no capitalismo.

Aplica-se a esse entendimento uma visão integral da essência histórico-crítica das categorias *trabalho* (MARX) e *comunicação* (HABERMAS). Ao assumir o "poder estruturante", os assalariados associados originam as competências técnicas, estratégicas e comunicativas para a definição verdadeiramente autônoma da organização do trabalho como "zona de inovação", permitindo a reapropriação subjetiva e coletiva do "conhecimento e da habilidade, das forças produtivas gerais do cérebro social, que foi absorvido pelo capital e aparece, portanto, como qualidade do capital" (MARX, 1953, p.587).

Cabe-nos, então, a tarefa de definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (BAETHGE, 2002; ZARIFIAN, 2001), mas também na perspectiva da formação do sujeito. Isto implica, por conseguinte, a reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência: trabalho e comunicação universais. Assim, entendemos a dimensão integral-universal de um conceito de competência.

Estas mudanças trazem consequências importantes para a profissionalização dos professores e servem de argumento para superar o conceito tradicional de qualificações e saberes, fortalecendo as discussões sobre um novo conceito de competência para o trabalho pedagógico.

Nestas dimensões, identificamos a possibilidade de formação de um profissional do futuro. Preferimos, no entanto, a denominação profissional comunicativo-transformativo, apoiados em Market (2004) e Nosella (1992), para destacar a dimensão da ação integral, trabalho pedagógico de inclusão social e de intersubjetividade livre.

5 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA ENQUANTO PROFISSIONAL COMUNICATIVO-TRANSFORMATIVO: PERCURSOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Há quase oitenta anos, Gramsci (1985, p.188) refletiu sobre a nova relação entre escola humanista e profissional, ao constatar a “crise” do sistema educacional tradicional que se fundamentou na separação nas referidas escolas.

[...] a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1985, p. 188).

As relações entre produção moderna e escola podem ser frutíferas, contanto que a formação técnica especializada tenha por base a Educação humanística e oriente-se na dimensão científico-criativa da indústria. Percebe-se que Gramsci descobriu e enfatizou as chances formativas do desenvolvimento das estruturas complexas do trabalho industrial na educação do novo intelectual. Produção industrial como “trabalho qualificante” favorece o desenvolvimento da criatividade e torna-se “princípio educativo”. O intelectual político-intervencionista, no entanto, dispõe igualmente de uma educação geral-cultural.

Paulo Freire (2001, p.102) retoma esta compreensão de trabalho pedagógico e aprofunda-a com a dimensão de ação intersubjetiva: “ensinar é uma especificidade humana”, no sentido político e intersubjetivo. A “competência profissional” é pressuposto obrigatório da “prática educativa-crítica” do professor como educador. O professor como educador precisa da “disponibilidade para o diálogo”, que se expressa na “coerência entre o que eu faço e o que eu digo”, mesmo reconhecendo as “diferenças entre mim” e os alunos (FREIRE, 2001, p.152).

Em ambos os conceitos, podemos identificar a relevância da dialética entre trabalho e comunicação. O profissional docente do futuro tem que integrar seus conhecimentos técnico-metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

A instituição de ensino, nesta compreensão, é vista como “esfera pública democrática” (GIROUX, 1997, p.29) e amplia o conceito do “trabalho pedagógico”, necessariamente, com a perspectiva política. Neste contexto, os professores não agem de uma maneira “neutra”, eles “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente em situações socialmente produzidas. Estes “saberes sociais” são

inseparáveis dos “saberes docentes” e conferem à docência uma dimensão sócio-histórica. O “trabalho pedagógico” não se concentra somente na execução da docência, mas incorpora o “trabalho intelectual” (TARDIF, 2002, p.38).

Os professores que agem em “espaços públicos democráticos” se tornam na sua auto compreensão e em seu papel público “intelectuais transformadores” como profissionais de Educação críticos, reflexivos e comunicativos (GIROUX, 1997, p.163).

O entendimento de que a formação do professor requer uma racionalidade pedagógica fundamenta-se na concepção de que o professor é um ser intersubjetivo, ou seja, essa racionalidade que visa à emancipação por intermédio do estabelecimento do sujeito dialógico é também o suporte de uma práxis educativa voltada para a elaboração reflexiva de saberes. A formação, contudo, compreende também elementos da racionalidade instrumental como ferramenta normativa de aquisição dos conhecimentos específicos, relacionados à instrução.

A prática é uma instância privilegiada de produção de saberes. Essa premissa que mobiliza uma vertente importante do conjunto de pesquisas sobre os saberes dos docentes atesta o papel do saber de experiência na redefinição, ressignificação e atualização dos demais saberes, que servem quotidianamente à ação pedagógica e sustentam a base funcional dos profissionais de Educação. Esses saberes, uma vez reconstruídos na ação-prática, adquirem caráter pragmático à medida que dão encaminhamentos, resolvem problemas e sinalizam soluções a algumas inquietações e dilemas específicos, pertinentes do ponto de vista do trabalho docente.

De modo geral, essa epistemologia assume a tese de que a prática profissional constitui um lugar autônomo e singular de formação, bem como um espaço fecundo de produção de saberes originados a partir da atividade profissional crítico-reflexiva do docente.

Para tanto, a formação do docente competente deve ser pautada na definição de um sujeito capaz de articular e adequar os conhecimentos adquiridos durante sua vida acadêmica, dentro de uma determinada situação; um profissional capaz de mobilizar, em interação, saberes múltiplos e heterogêneos em um determinado contexto de ação, onde a teoria e a prática se tornam indissociáveis, tanto para pôr os conhecimentos em prática como também para a produção de outros saberes partilhados. Isto com efeito, implica ser competente em relação a si mesmo e em afinidade com o outro do processo comunicativo.

Esse entendimento de competência remete-nos a possibilidade de formação de um profissional reflexivo, tendo em vista um aspecto de reflexividade crítica, em que ele mobiliza, produz e compartilha saberes, visando a uma transformação social.

6 ALGUMAS CONCLUSÕES PARA CONTINUIDADE DO DEBATE

A formação do professor de Geografia requer uma rationalidade pedagógica, que reconheça, tanto os traços subjetivos da personalidade e da formação do sujeito que leciona quanto as relações dialógicas que ele estabelece com o mundo e que lhe podem permitir enveredar por uma práxis educativa voltada para a elaboração reflexivo-crítica de saberes e consolidação de competências.

Para tanto, torna-se necessário refletir em torno da formação docente a partir de uma epistemologia da prática profissional e por competências de dimensões interativas que possibilitem a atuação dos indivíduos em processos complexos de ação. Nossos estudos apontam para a contribuição da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, que ao revelar a rationalidade instrumental de certas compreensões de competência, consente estabelecer os fundamentos de uma proposta de competência emancipatória, comprometida com a reflexão-crítica acerca da realidade da qual os docentes fazem parte (escola e sociedade).

Podemos perceber, portanto, que é possível pensar um novo modelo de formação de cunho emancipatório, baseado no princípio da organização e da gestão educativa por competências. Isso é factível desde que esse modelo de formação vigente se permita ir além do conceito tradicional de reflexividade, adentrando o espaço da reflexão-crítica. O que se espera é a constituição de um profissional transformativo que, na sua atuação, seja capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, mobilizando e transformando criticamente seus conhecimentos, a partir da interação dialógica com seus pares os demais participantes do processo educacional.

O ato de refletir em torno da rationalidade pedagógica que sustenta e dá sentido à prática docente nos deixa compreender as intencionalidades do professor-geógrafo, como este lida com a autonomia que detém, sua compreensão do que é o campo pedagógico e, o tipo de compromisso que têm junto a transformação da sociedade.

Estes objetivos de Educação têm consequências significativas para a organização do processo de aprendizagem na Educação básica e profissional. A escola tradicional, com sua centralização na sala de aula, precisa de um vínculo com o mundo do trabalho e com a práxis sociocultural.

A educação terá que se orientar mais na organização de projetos, que se formam por temas práticos e não mais somente por disciplinas. As novas tecnologias criam espaços do conhecimento. Abrem-se as atividades docentes e discentes para a vida fora da escola,

possibilitando cooperações com empresas, lojas, instituições públicas e comunidades políticas e culturais. O professor, em consequência, amplia e enriquece sua função como profissional, que coopera com instituições, estuda e avalia os impactos das mudanças tecnológicas no mundo fora da escola, dialoga com representantes de outras profissões, torna-se pesquisador do seu próprio trabalho e fortalece a auto-atividade e autonomia dos alunos. Estas relações permitem um diálogo permanente entre diferentes conhecimentos e saberes, favorecendo a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa.

Esta definição significa que, para a educação por competência, as dimensões materiais, sociais, intersubjetivas e auto-reflexivas do processo educacional devem ser entendidas como processo integral. Desta maneira, as categorias básicas indicam o desenvolvimento das potencialidades subjetivas, como: conhecimento técnico, compreensão integral, reflexão crítica, interação comunicativa e participação cooperativa nos planejamentos, decisões e ações profissionais, organizacionais e sociais.

THE GEOGRAPHY TEACHER IN IN THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE-TRANSFORMATIVE

ABSTRACT

The present article, theoretical in nature, intends to characterize an educational concept of competence of teacher education from the perspective of the professional communicative-transformative and pedagogical praxis, in three training institutions of higher education, specifically in degree courses in Geography. The incursions scribed methodological resulted to a qualitative-descriptive approach in the belief that the use of this analysis allows us to establish most significant conclusions from the data collected, as well as direct observation of the subjects involved in research in training and work. The parameter theoretical-conceptual elected as central categories work (instrumental action) and the communication (communicative action), with a view to a concept of training of professionals of Education capable of linking the process of teaching in EIS with different knowledge. It was evident that, designing the training of geography teacher in perspective hebermasiana, implies a thorough search of a space for the training that encourages interdisciplinarity and critical understanding of the complex reality, therefore, the development of a concept of competence emancipative involving an interdisciplinary reflection and rizomática of knowledges.

Keywords: Pedagogical Rationality. Teacher Education. Geography Teaching. Teacher Professionalization. Pedagogical Work.

REFERÊNCIAS

- BAETHGE, M. et al. Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen (Trabalho – a segunda chance). In: **Arbeitsgemeinschaft QUEM** (Hg.): Kompetenzentwicklung. Ed. Waxmann, Münster/ New York, 2002.
- BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da Ação Comunicativa:** uma leitura de Habermas. Ijui: UNIJUI, 1997.
- BRASIL/MEC/CNE, **Parecer nº CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL/CNE, **Resolução nº CNE/CES 14/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Estados da arte sobre formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd: 1990-1998. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 22., Caxambu, 1999. **Anais.** Caxambu, MG, 1999. 1CD.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **O Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, A. A Formação dos Intelectuais. In: **Os Intelectuais e a organização da escola.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, 1987.
- HABERMAS, J. O que é pragmática universal? In: **Racionalidade e Comunicação,** Lisboa: Edições 70, 2002.
- LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARKERT, W. **Trabalho, Comunicação e Competência.** Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo:** razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005. 232p

MARX, K. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (**Fundamentos da Crítica da Economia Política**) (1857/58). Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt., 1953.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SACRISTAN, José. G. Tendências investigativas na formação de professores. In. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **O professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo/; Cortez, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica. **Projeto de pesquisa**, UFC-CNPq. 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência.** São Paulo: Atlas, 2001.

Recebido para avaliação em 24/08/2015 e aceito para publicação em 18/11/2015.