

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA
E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:
entre saberes e práticas para uma postura dialógica**

*Francisco Kennedy Silva dos Santos*¹
kennedyufpe@gmail.com

Resumo

O presente artigo resulta de uma investigação que tem por objeto a mediação pedagógica em Geografia, tendo como referência o estágio curricular supervisionado, componente obrigatório para formação de professores nos cursos de licenciatura. Partimos de uma análise reflexiva da trajetória profissional docente, respaldados em pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de caráter bibliográfico para dá suporte a nossas intervenções (FERREIRA, 2002). Buscamos em autores como (CORTELLA, 2008; FAZENDA, 1991; FREIRE, 2003; LIBÂNEO, 2005; TARDIF, 2002; entre outros) um maior aprofundamento das categorias centrais para nossas análises. Pretendemos com este ensaio, abriremos novas possibilidades para compreensão do papel da prática de ensino na formação de professores à luz do estreitamento teoria-prática. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade. A falta de um trabalho mais sistemático de parceria entre escolas e Universidade tem levado à construção de propostas otimizadas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Ser professor hoje é um desafio que envolve a questão humanitária e conhecimentos específicos necessários para ver e conviver com o mundo.

Palavras-chave

Ensino de Geografia, Formação de Professores, Epistemologia da Prática, Ensino Superior.

**SUPERVISED CURRICULUM INTERNSHIP IN GEOGRAPHY
AND PEDAGOGICAL MEDIATION:
between knowledge and practices for a dialogical approach**

Abstract

The present article is the result of an inquiry which has for its object the pedagogical mediation in Geography, with reference to the supervised curriculum internship in Geography, obligatory

¹ Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE/CNPQ). Endereço: Rua General Polidoro, 188 A, apto. 4 . Cidade Universitária. Recife (PE). CEP 50740-050

component for teacher training in degree courses. We start from an analysis of reflective professional trajectory teaching, in research supported type "state of the art" or "state of knowledge" for bibliographical supports our interventions (FERREIRA, 2002). We seek authors such as (CORTELLA, 2008; FAZENDA, 1991; FREIRE, 2003; LIBÂNEO, 2005; TARDIF, 2002; among others) further deepening of the central categories for our analyzes. We intend to test this, open up new possibilities for understanding the role of teaching practice in teacher education in the light of the narrowing theory and practice. The reflection on the everyday, especially from the real questions of the teacher, is in the condition to proceed with training more articulate and coherent with reality. The lack of a more systematic partnership between schools and the University has led to the development of proposals and optimized with little impact on the educational community. Being a teacher today is a challenge that involves humanitarian issue and expertise needed to see and mingle with the world.

Keywords

Geography Teaching, Teacher Training, Epistemology of Practice, Higher Education.

Primeiras reflexões

Para situar nosso campo de reflexividade, iniciamos nosso artigo destacando que ele se constitui como produto de um conjunto de reflexões realizadas nos encontros de prática de ensino no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nos últimos 2 anos e contraposições de experiências semelhantes em outras IES que atuei como docente. Neste contexto se insere duas disciplinas obrigatórias do componente curricular do curso de licenciatura em Geografia da UFPE: Vivência Escolar e Prática de Ensino em Geografia. Disciplinas que constituíam etapas do estágio supervisionado deste curso no seu último ano de formação. Com o novo Projeto Político Pedagógico do curso e tendo como referência o que orienta a resolução nº 12/2008 – CCEPE, as duas disciplinas foram unidas com o nome Estágio Curricular Supervisionado de Geografia em 4 etapas, distribuídas uma por semestre a partir da segunda metade do curso. A denominação “Estágio Curricular Supervisionado” em área específica dos cursos de licenciatura desta IES passou a ser usada em lugar de “Prática de Ensino” consoante esta resolução e o que disciplina a legislação nacional.

Partimos, portanto, de uma análise reflexiva da trajetória profissional docente, respaldados em pesquisas tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de caráter bibliográfico para dá suporte a nossas intervenções. Este tipo de pesquisa adota a pesquisa bibliográfica como eixo central para análise teórico-metodológico do objeto investigado (FERREIRA, 2002). Buscamos em autores como (CORTELLA, 2008; FAZENDA, 1991; FREIRE, 2003; LIBÂNEO, 2005; TARDIF, 2002; entre outros) um maior aprofundamento das categorias centrais para nossas análises.

O objetivo central deste trabalho é analisar e compreender os princípios de mediação pedagógica como elementos fundantes para o desenvolvimento profissional, tendo como referência o estágio supervisionado curricular na área de Geografia para formação de professores e suas múltiplas racionalidades. Elegemos como categorias centrais de análises o trabalho docente, os saberes docentes, a racionalidade pedagógica e a epistemologia da prática.

Não pretendemos tecer quaisquer teias epistêmicas que conduzam o leitor a uma conclusão das categorias que serão tratadas neste ensaio e nem poderíamos, pois estamos entrelaçados com as incompletudes. O desafio maior é permitir a reflexividade, a busca do inexistente, do imaginário e do possível, e porque não dos inacabamentos (FREIRE, 2003).

A prática de ensino, aqui compreendida como disciplina de formação de professores, tem colocado ao professor o desafio de construir um projeto de educação no qual teoria e prática formem uma unidade. A discussão sobre a educação como *práxis* humana remete-nos, com frequência, a uma concepção sociológica básica: a noção de trabalho em direção à construção da liberdade.

Compreendemos a prática docente como trabalho humano e, por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórica e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental da vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos.

A reflexão sobre a prática pedagógica implica a consideração dessa prática sob o ponto de vista do trabalho do professor. Nesse sentido a sociedade do conhecimento é concebida como o ponto em torno do qual giram as análises sobre o trabalho do professor, o ensino. O ensino não é entendido como mera transmissão de conhecimento, mas como uma síntese de saberes que o professor utiliza no seu trabalho profissional.

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levam à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

Segundo Tardif (2002, p.20), “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas e, portanto em seu futuro local de trabalho”. No entanto cabe abrirmos uma discussão para entendermos como os saberes desses profissionais foram construídos e como são mobilizados no âmbito da docência sem deixarmos de considerar o tipo de formação que receberam.

O foco principal desse trabalho é a produção e a mobilização de saberes da experiência na prática docente em Geografia. Considero como saber da experiência aquele saber oriundo de vivências, sejam pessoais ou profissionais, que o professor mobiliza na sala de aula, os saberes do saber-fazer, nas palavras de Therrien e Sousa (2000), articulando com os outros saberes e que “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2002, p. 49).

Carvalho (2007, p. 36-37) destaca que para questionarmos sobre qual epistemologia fundamenta a racionalidade pedagógica dos professores dos cursos de Licenciatura, faz-se necessário, a priori, especularmos pelo menos duas categorias: a epistemologia da prática e os saberes docentes.

A razão é decorrente da forma íntima como elas se encontram imbricadas na prática educativa, dificultando limitá-las com exatidão. No entendimento de que a epistemologia da prática incorpora os conceitos de racionalidade pedagógica e o de saberes docentes.

Com base nestes enfoques teóricos, ancoramos a nossa definição de saberes docentes ou saberes da ação docente, entendendo-os com os saberes provenientes do exercício da ação e da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do cotidiano.

Como são saberes constituídos pela reflexão, possibilitam, consoante Carvalho (2007), a dinâmica de reconstrução das práticas e podem ser consideradas produtos das mesmas. Se o saber resulta da reflexão e é resultante dela, significa que o saber é fundamentado na racionalidade e na reflexibilidade, “estabelecidas a partir de representações mentais dos sujeitos, de acordo com suas condições de clareza, de precisão e de veracidade” (SACRISTÁN, 1999, p. 50).

Nesse sentido, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado.

Facilitar a conexão de uma concepção da prática docente com um processo de emancipação dos próprios professores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de

colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica. A reflexão crítica não se refere só àquele tipo de mediação que podem fazer docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhe ocasionam (GHEDIN, 2006, p. 138).

Habermas (1990) defende a auto-reflexão como a possibilidade de trazer à consciência os determinantes de uma forma concreta de estar estruturada a realidade social, processo pelo qual, ao fazer-se consciente de tais determinantes, se desfazem seus poderes repressivos sobre a razão.

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo (GHEDIN, 2006).

Os professores de geografia, suas práticas e os paradigmas da formação docente

Impossível falar de prática de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas (NEVES, 2005).

O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, ou seja, o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer.

A teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada, histórico-social.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

Para Nóvoa (1995) a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O professor, no decorrer de sua profissão, desenvolve uma série de saberes para atuar em sala de aula. Estamos partindo do pressuposto tratado por Tardif (2002) de que o saber dos professores é um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diferentes de sua vida. Não apenas a formação universitária e a experiência prática do professor são os conhecimentos que utiliza e de que necessita. Na verdade o professor parece utilizar-se de conhecimentos oriundos de ambientes variados: de sua família, de seu meio cultural e de sua própria história de vida, além daqueles adquiridos na instituição universitária, dentro da escola e de sua prática de sala de aula.

No início dos anos 1970, a formação de professores apresentou um caráter simplesmente instrumental, como consequência da influência do desenvolvimento tecnológico e científico. A educação se constituía em elaboração e execução de planos de ensino dentro de uma visão sistêmica.

O professor foi transformado em um simples transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações. Sua formação ficou reduzida à aquisição de instrumentos que propiciassem a transmissão desse conteúdo. A ênfase exclusiva no treinamento técnico do professor acabou prejudicando sua formação profissional. Este aprendeu como fazer, mas não aprendeu para que fazer.

A partir dos anos 1980 surge um movimento de consciência política e cultural no país e ao mesmo tempo emerge a necessidade do professor estar ciente de seu papel de agente sócio-político. Foi preciso analisar e redimensionar a função da dimensão pedagógica do ensino, neste novo contexto. E ainda superar a preocupação maior com a modernização de métodos de ensino e recursos tecnológicos para se preocupar com as novas funções sociais e políticas da educação.

A perspectiva crítica educacional fez com que essa formação tomasse novos rumos. O discurso do compromisso político do professor, a procura de novas alternativas de competência, a conscientização sobre o seu papel e da educação para a sociedade passaram a ser a principal preocupação dos envolvidos com a tarefa docente. O questionamento dos educadores apontava para o que seria uma competência profissional englobando a dimensão política do ato pedagógico.

O ofício de professor de Geografia vai além da aplicação de técnicas e métodos pedagógicos, pois envolve um sujeito que deve estar consciente do processo de construção de si próprio e do outro, o aluno. Nessa perspectiva, tem-se buscado a formação de um profissional que saiba agir nos momentos de incertezas e dificuldades, um profissional que esteja preparado para se defrontar com a complexidade que é uma

sala de aula e com a singularidade de cada situação no decorrer do dia-a-dia profissional.

Tem-se evidenciado que apenas a formação universitária não consegue dar respostas a problemas que emergem no dia-a-dia profissional, porque o contexto da sala de aula “ultrapassa os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão prontas” (PIMENTA, 2005, p.19). Neste mesmo contexto, Libâneo (2005, p.70) ressalta que, “por meio da reflexão, o professor é levado a compreender o seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre sua prática”.

Acreditamos que uma formação na qual o aluno, futuro professor de Geografia, seja também um ator importante no seu processo de profissionalização, e não apenas a universidade e os professores do curso de formação, deve ser aquela que fuja de metodologias que visem memorização de conteúdos e busque, por meio da reflexão, a articulação entre o conhecimento teórico oferecido pela universidade e a prática de sala de aula, de modo a realmente compreender a problemática da prática (SCHÖN, 1995).

Assim, construir a identidade docente passa por uma série de etapas de construção de saberes ao longo não apenas da formação universitária, mas também no decorrer da profissão. Parece-nos que o que está em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de ler as coisas, as pessoas e os acontecimentos (CHARLOT, 2005, p.95).

A formação do docente, a aquisição do saber ensinar ou mesmo do aprender a ensinar, não se reduz ao curso universitário, é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se construir professor. Está claro para nós que compete ao curso de formação, não formar um professor completo, mas fornecer as bases, as ferramentas com as quais, o futuro professor vai dar início à construção do seu modo de aprender a ensinar e a trabalhar com as situações problemáticas da sala de aula e até mesmo solidificar a sua postura pedagógica, o seu jeito de ser e agir (SANTOS, 2011).

Zeichener (1992) em seus trabalhos aponta duas concepções predominantes relativas à prática de ensino, a saber, o ensino como ciência aplicada e como prática reflexiva. Segundo este autor, o ensino como ciência aplicada busca fornecer uma base científica para a formação de professores, englobando a dimensão cognitiva e metacognitiva, e as competências básicas para ensinar, que todo professor, independente da área disciplinar, deveria desenvolver.

Perrenoud (1992) defende a iniciação à pesquisa como um caminho para a construção de uma prática refletida, pois requer tomada de decisão, manuseio de conceitos e dados observáveis, e oferece modelos reais que podem associar teoria e prática. Para o autor, pensar a prática compreende uma reflexão mais ampla, é pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares sem esquecer da autonomia e da responsabilidade conferida aos professores individual ou coletivamente. Nesse sentido, Perrenoud adota a noção de competência como um esquema mais complexo e flexível de ação, articulada com conhecimentos teóricos e com recursos cognitivos mobilizáveis.

A tríade prática-competência-profissão tem base na ação do profissional. No entanto cabe destacarmos que além do plano cognitivo, político e social, há a questão pessoal envolvida no desenvolvimento das competências do profissional do magistério, daí concordamos com as afirmações de Tardif (2002) sobre a aquisição de uma sensibilidade para discernir as diferenças individuais em classes, sendo esta, segundo o autor, uma das principais características do trabalho docente.

As aprendizagens do professor, no contato com a realidade em que desenvolve seu trabalho, são tecidas de dificuldades e de possibilidade de construção e reconstrução dos conhecimentos e saberes. A análise sobre sua vida e sua prática, diante da política de educação e as mudanças dela decorrentes precisa apontar para a disponibilidade de fazer do trabalho um espaço de reflexão profissional. Freire (2003) defende o direito ao conhecimento para os profissionais do magistério.

Cortella (2008) recomenda muita cautela com as novidades, pois a educação é território fértil para elas. Segundo o autor, a novidade é passageira, enquanto o novo vem, se instala e permanece. A humanização na formação do educador sempre esteve presente na educação e na formação docente. No entanto, parece estar encoberta pelas exigências de resultados.

Para essa reflexão, e amparados em Lima (2010), destacamos três eixos para o estudo da *formação humana na formação do educador*, em especial da área de Geografia, pano de fundo de nossas reflexões:

O conhecimento sobre o assunto – O professor é um intelectual em processo contínuo de formação. Vista nessa perspectiva, a pesquisa é o eixo formativo. A participação em eventos, o acesso à literatura filosófica e a outros recursos que possam promover o debate sobre os mecanismos determinantes dos processos que distanciam ou aproximam, através do trabalho, a pessoa do seu processo de humanização;

Identidade – Através de ações que promovam o debate sobre as questões identitárias, o sentido e o significado da profissão em sua vida, a interpretação do ser humano, da sua busca e transcendência;

A reflexão – A partir da pesquisa, buscar experiências no campo da técnica, da estética, da política e da ética no fazer docente e na dimensão individual (RIOS, 2006).

A perspectiva de trabalhar de forma investigativa em situação de estágio curricular supervisionado, evidenciada em nosso campo de investigação, aponta um conjunto de limites e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente que exige do professor uma mudança de atitude perante o conhecimento. Significa ultrapassar a visão de ensino e pesquisa como simples transmissão de modelos pré-definidos que os alunos não possuem e implica outra concepção de educação, de acordo com a qual o conhecimento é visto à luz de seu processo de produção e apropriação, como produto social de contextos históricos determinados (SANTOS, 2011).

Algumas aprendizagens produzidas em momento de estágio costumam ser utilizadas a favor das situações de ensino. Neste caso, recorrente para apenas alguns professores, é possível reconhecer a constituição da profissionalidade no trabalho docente. Identificamos, portanto variadas aprendizagens, destacando-se a transformação de experiências oriundas da orientação de pesquisa e ensino em elementos essenciais para criar ‘modelos’ de ação adequados a determinados contextos e situações.

Outro elemento de destaque em relação ao desenvolvimento da docência em situação de estágio e formação refere-se ao fenômeno da capacidade de compartilhar ‘boas’ estratégias recorrentes no trabalho e ajustá-las para outras situações de ensino. Aprender com os graduandos revela a necessária mediação docente. Esta se apresenta como fator mais visível de aproximação entre ensinar e orientar pesquisa, confirmando deste modo, a necessidade de desenvolver a capacidade de interagir com as situações de ensino e pesquisa; de teoria e prática.

Esta observação aponta para o fenômeno de uma racionalidade de outra ordem, a dialógica e interativa. Infelizmente, nem todos os docentes sustentaram que aprendem com seus alunos em situação de trabalho docente e que precisam que estes lhes apresentem dúvidas, dando sinalizações para as suas necessárias intervenções. Orientar como forma de “ensino apurado”, apreciação feita por alguns professores, exige a relação intersubjetiva, a troca de saberes e de dúvidas, a conquista do acordo de mediação.

A formação e a prática dos professores em momentos de estágio curricular supervisionado: um campo de múltiplas racionalidades

A crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e socialização dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular, durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levam à busca de novos instrumentos teóricos, que sejam capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas.

Visando aprofundar as questões que levantamos até o presente momento, destacamos a existência de quatro racionalidades que delineiam a formação e a prática dos professores em situação de orientação de estágio curricular supervisionado, no tocante ao ensino e a pesquisa, a saber: racionalidade acadêmica, racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade pedagógica, sendo predominante, a segunda.

Para Carminati (2006), a racionalidade acadêmica é herdeira da tradição pedagógica sistematizada pelos jesuítas. As regras de obediência passiva dos alunos e a autoridade centrada no professor respondem por um método criado em uma determinada época histórica, mas que continua ainda difundida entre nós.

O professor é tido como um intelectual, pois deve demonstrar interesse e criatividade para que seus alunos aprendam. Para isso, deve conhecer a estrutura organizacional da disciplina e dominar técnicas didáticas eficazes para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação do professor, em tal perspectiva baseia-se apenas na aquisição dos conhecimentos disciplinares produzidos pela ciência, correndo o risco de não se dar importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente (CARMINATE, 2006).

A racionalidade técnica tem suas raízes na tradição positivista. Ela tem sido predominante na cultura escolar do último século e suas influências têm sido visíveis no âmbito da estrutura organizacional da escola, no ensino e na pesquisa. Por ela, somos praticamente educados, tanto no âmbito da formação escolar e acadêmica, quanto política e culturalmente. Sacristán e Perez Gómez (1998, p.37) destacam que, “o domínio acadêmico do positivismo e sua projeção nas tradições do conteudismo, primeiro, e do

cognitivismo, depois, varreram toda a tradição de entendimento das formas e papel do impulso efetivo na explicação das práticas sociais como a educação”.

O professor é compreendido como um teórico, “que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboraram, ou seja, ele não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas e dinâmicas de intervenção técnicas que se derivam daquele” (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 357). Isto, por sua vez, faz com que a prática do professor esteja submetida aos conceitos e teorias produzidas pela ciência.

A racionalidade prática é aquela que compreende o professor como um artesão, ou um artista, pois, é na sua experiência enquanto docente que ele deve demonstrar toda a sua criatividade para ser capaz de resolver os problemas e conflitos na docência.

Para melhor explicar a racionalidade que emerge da atividade prática, Schön (1995) oferece uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Coerentemente com sua proposta voltada para ação, ele criou a categoria de professor-reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação, segundo o qual o professor analisa e interpreta sua própria realidade no ato e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado.

A racionalidade pedagógica, consoante Carvalho (2007), compreende o processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição, revelando o que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam de cultura docente em ação. A autora, parafraseando Sacristán, (p. 54) destaca que a cultura docente é uma das âncoras que situam os professores no mundo da prática pedagógica, imprimindo-lhe um sentido. Esta é também a concepção de Therrien e Sousa (2000, p.116), quando se referem à cultura docente como uma “construção de uma base de conhecimentos que o educador articula para dar sentido ao agir cotidiano e definir sua identidade profissional”, relacionando a cultura aos saberes, isto é, à racionalidade pedagógica.

Algumas conclusões para continuidade do debate

Vivemos uma realidade de reformas políticas e sociais que incluem as mudanças no campo da educação. A exigência legal (BRASIL, 1996) de professor qualificado, reforçado pelo discurso da qualificação, tem promovido uma grande corrida para as universidades à procura de certificação, qualificação e aperfeiçoamento profissional. Esse movimento é motivado também pelo cumprimento da legislação e das normas da educação, que consideram a titulação como critério de promoção e de ingresso no magistério.

É preciso lembrar que a formação humana é feita por pessoas e o ensino de qualidade, também. São professores com sonhos, desejos, sentimentos, memória e história. Considerar essas dimensões está além das questões religiosas e de moralidade. É direito do professor de Geografia conhecer mais do que os limites da sua área de conhecimento e mais do que o utilitarismo dos métodos que produzirão melhores resultados para a escola. Essa questão é importante e muitos são os esforços na sua direção. No entanto, é preciso cuidar também dos professores, essas pessoas que se empenham, todos os dias, em um trabalho que consiste em realizar pequenas e grandes mudanças no campo da educação e da humanização do homem.

A prática de ensino em Geografia vista sob a ótica do professor em situação de ensino, portanto sujeito em reflexividade, hoje, desenvolve-se a partir de vivências pedagógicas no interior da escola. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade. A falta de um trabalho mais sistemático de parceria entre escolas e Universidade tem levado à construção de propostas otimizadas e com pouca repercussão na comunidade educativa.

Fazendo intervenções a partir de disciplinas isoladas em atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto da escola, nem se criam às condições para que o professor se forme num real envolvimento com os problemas da educação brasileira.

Assim, as transformações no campo educacional são construídas a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas como um todo, isso pressupõe um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes nesse meio.

A abordagem teórica é imprescindível na formação de um educador crítico, pois constitui-se num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade,

favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófica-científica da prática pedagógica como aponta Saviani (1989). Porém, essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional. A investigação da prática educativa, à luz do referencial teórico, constitui-se, hoje, num importante elemento articulador de um projeto coletivo de formação do educador (FAZENDA, 1991) e produção de conhecimento em educação.

O desafio que se coloca para os formadores de formadores é formar professores que sejam capazes de conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade do sistema social como um todo, no sentido de se alcançar pela educação, a plena realização do humano genérico, através de um processo de homogeneização (SANTOS, 2011).

Para que a prática pedagógica se constitua em *práxis* é necessário que se efetive num processo em que, ao mesmo tempo, se construa a identidade do desenvolvimento profissional do professor e do processo educativo. Para tanto é imprescindível que na sua formação sejam desenvolvidas competências morais e éticas com base na definição de uma filosofia que considere a educação um processo para se atingir tanto a consciência como a autoconsciência do desenvolvimento humano.

Ser professor hoje é um desafio que envolve a questão humanitária e conhecimentos específicos necessários para ver e conviver com o mundo.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, M.R.C. **Ensinar a Pesquisar:** O que Aprendem Docentes Universitários que Orientam Monografia? Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2011.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

CARMINATI, Celso João. **Professores de Filosofia:** crise e perspectivas. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006. 185p.

CARVALHO, Antonia Dalva França. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores:** um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização.** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: utopias e esperanças. In Eliana (et al.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura:** livro 3 / Peres, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FAZENDA, I.C.A, et al. **Prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papyrus, 1991.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro, Tempo e Presença, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação humana na formação do educador. In: SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. (Org). **Abrindo Trilhas para os Saberes: formação humana, cultura e diversidade**. Fortaleza: Editora Comercial, 2010, 395p.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O Professor, sua formação e sua prática**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/profprat.htm>, 2005. Acessado em 15/02/2013.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, Angel Pérez. (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docente: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. Fortaleza, UFC, 2011 (Tese de Doutorado).

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução Beatriz Afonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**: 9 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Revista **Teoria e Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. e SOUSA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer racionalidade do agir docente – elementos para uma análise da formação prática. In: NOBRE, M. D. e THERRIEN, J. (Org.). **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume: Fortaleza, 2000.

Santos, F. K. S. dos

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. In: **Cadernos de Pedagogia**, nº 220, p. 44-49, 1992.

Recebido em 15 de maio de 2013.

Aprovado para publicação em 25 de novembro de 2013.