



3969 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT08 - Formação de Professores

CAMINHOS PARA A DISCUSSÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: apontamentos teóricos da relação pesquisa e formação de professores de geografia

Elaine Cunha Vieira - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Maria Alice Melo - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

CAMINHOS PARA A DISCUSSÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: apontamentos teóricos da relação pesquisa e formação de professores de geografia

O presente trabalho apresenta aspectos teóricos da relação entre pesquisa e formação de professores em Geografia. Para isto, foi realizada revisão de literatura em autores como André (2006, 2012), Ludke (2001, 2012), Pontuschka *et al* (2007) e outros. Percebe-se que o foco em pesquisa decorre de mudanças nos modelos de formação influenciando na construção do perfil de um professor crítico, reflexivo, autônomo e na integração entre a prática e teoria.

Palavras-chave: Formação inicial, Licenciatura em Geografia, Pesquisa.

CAMINHOS PARA A DISCUSSÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: apontamentos teóricos da relação pesquisa e formação de professores de geografia

Resumo: O presente trabalho apresenta aspectos teóricos da relação entre pesquisa e formação de professores em Geografia. Para isto, foi realizada revisão de literatura em autores como André (2006, 2012), Ludke (2001, 2012), Pontuschka *et al* (2007) e outros. Percebe-se que o foco em pesquisa decorre de mudanças nos modelos de formação influenciando na construção do perfil de um professor crítico, reflexivo, autônomo e na integração entre a prática e teoria.

Palavras-chave: Formação inicial, Licenciatura em Geografia, Pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A atualidade - e com isto compreende-se a globalização e o advento das tecnologias - trouxe avanços consideráveis na sociedade e implicações no que diz respeito ao campo da educação. Especificamente para a formação de professores, elencam-se as mudanças nos modelos de formação e a emergência de um aspecto importante, a pesquisa, e conseqüentemente, as discussões sobre o perfil do professor-pesquisador.

Entretanto, Pontuschka *et al* (2007) afirma que dentro das discussões sobre a formação do professor, um dos dilemas a ser superado nos cursos de licenciatura em Geografia se refere ao tratamento dispensado à pesquisa, devido a "uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade que tem impedido de concebê-la como dimensão privilegiada entre teoria e prática" (2007, p.94), ocasionada principalmente pelo destaque do bacharelado sobre a licenciatura devido ao cunho técnico-científico que possui, e pela forte tradição de formação bacharelesca nas licenciaturas que ainda é amplamente difundida nos cursos de Geografia (VESENTINI, 2009).

Nesse cenário, ainda que se tenha uma formação voltada para a licenciatura, o viés do enfoque acadêmico ainda é dirigido para o bacharelado, existindo uma crítica veemente sobre esta problemática, não somente pela sobreposição das modalidades entre si, mas pela dicotomização da ciência geográfica que tem deixado prejuízos na formação de professores e no ensino da geografia escolar. Na contramão, os encaminhamentos teóricos têm abordado a interferência direta da pesquisa na formação e prática docente culminando em profissionais críticos e reflexivos bem como a valorização da profissão.

Diante da dicotomia apresentada, o presente artigo se propõe a apresentar breves aspectos teóricos sobre a relação formação de professores em geografia e pesquisa, ou seja, perpassando as mudanças que levaram às discussões da relação mencionada, e as suas implicações na formação de professores de geografia.

Para cumprimento do objetivo enunciado, realizou-se um aprofundamento teórico acerca do tema para apropriação de teorias já produzidas sobre a temática, bem como, o confronto de ideias a partir de revisão de literatura em autores como Pereira (1999), Santos (2001), André (2006, 2012), Ludke (2001, 2012), Vesentini (2009), Pontuschka *et al* (2007), dentre outros.

2. AS MUDANÇAS NAS FORMAS DE VER/FORMAR O PROFESSOR

Retroagindo a um passado recente, temos que o sistema de formação de professores brasileiro, nas áreas específicas do conhecimento, ou seja, nas licenciaturas, remonta à década de 80, com a expansão da escolaridade em todos os níveis (PONTUSCHKA *et al* 2007).

O modelo básico de formação de professores para a escola secundária se caracterizou, historicamente, por uma organização curricular que previa dois conjuntos de estudos congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e de outro, as matérias didático-pedagógicas (CACETE, 2004), constituindo-se na fórmula “3+1”, em que se acrescentava à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação (GATTI, 2010).

A formação era considerada técnica e não pedagógica e revelava a desarticulação entre a teoria e a prática, havendo uma supervalorização da primeira em relação à segunda, isto porque segundo aponta Vesentini (2009) foi priorizada a formação do “especialista”, que ganha destaque sobre a licenciatura devido ao cunho técnico-científico (PONTUSCHKA *et al*, 2007), orientada por um currículo normativo que tinha como paradigma a perspectiva positivista, ou seja, da racionalidade técnica instrumental, onde o professor era visto como um técnico (PEREIRA, 1999).

O modelo pautava-se principalmente na ideia da aplicação, calcada na separação entre teoria e prática, e impunha uma relação de hierarquização e divisão do conhecimento. Deste, advém boa parte da visão simplista sobre o processo formativo do professor.

Tal perspectiva desencadeou o senso de irrelevância da pesquisa para o professor da escola básica e em sua formação, “[...] reforçando uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informação, mero usuário do produto do conhecimento científico” (PONTUSCHKA *et al.*, 2007, p. 95).

André (2012) aponta que o movimento que valoriza a pesquisa na formação docente é recente, começa no final dos anos 1980 e desponta na década seguinte, isto porque segundo complementa Souza (2006) observa-se um destaque para a ideia de um professor-pesquisador que passou a subsidiar a discussão teórica, ocasionado principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que tratou de intensificar a discussão em torno da formação e prática docente (PACHANE, 2008), ao instaurar em seu artigo 43 que a educação superior deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica com vistas a desenvolver a ciência, a tecnologia, a criação e a difusão da cultura (BRASIL, 1996). A partir deste prisma, assentava-se o entendimento da pesquisa não somente como instrumento de desenvolvimento profissional, mas social.

Assim, uma nova perspectiva é posta em destaque, na qual de acordo com Pereira (1999, p.113) “o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável, e carregado de incertezas e conflitos de valores”, em que a pesquisa entra como instrumento importante em relação à formação e prática docente devido ao impacto no perfil do professor a ser formado, ou seja, uma posição privilegiada em relação à teoria e prática, o modelo de racionalidade prática. Tratava-se de uma resposta crítica ao modelo 3 + 1 até então adotado com vistas à valorização da prática na formação docente.

Passa então a haver uma ênfase na pessoa do professor e na sua construção, na sua história de vida, assim como a referência à sua identidade como um processo, desenvolvida nessa história, havendo maior importância teórica à experiência e subjetividade, abrindo uma nova perspectiva para o entendimento da formação (SOUZA, 2006).

Passadas as concepções que deram ênfase ao treinamento do técnico em educação às que tratavam do caráter complexo da formação, observa-se um destaque para a oposição educador x professor, cuja ideia de um professor-pesquisador passou a subsidiar a discussão teórica (SOUZA, 2006).

3. IMPLICAÇÕES DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

De acordo com Lüdke (2001) a relevância da pesquisa nos cursos de formação docente e na prática pedagógica vem sendo associada à concepção de professores reflexivos e críticos, estabelecendo uma relação intrínseca entre a prática reflexiva e a prática por ela orientada.

Na concepção de André (2006), a pesquisa propicia o desenvolvimento da autonomia do professor e sua capacidade de “refletir sobre a sua prática profissional e de buscar formas (conhecimento, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente” (2006, p. 221) porque a mesma desempenha uma função didática na formação docente. Não somente capacita o professor a refletir criticamente, também possui dimensão pedagógica para ele mesmo.

Perrenoud (1993) apud Santos (2012) aponta que a pesquisa pode ajudar na formação de futuros professores de três maneiras: a primeira diz respeito à participação dos futuros docentes em pesquisas no campo das ciências humanas que tendo contato com pesquisas nessas áreas terá a oportunidade de ser iniciado nos métodos e epistemologia da investigação e estimulado a apropriar-se de conhecimentos científicos; a segunda e a terceira estão relacionadas a habilidades e atitudes que a pesquisa promove como a curiosidade, a criatividade, a busca por explicações e confronto de pontos de vista divergentes, características essas importantes e necessárias ao professor.

No que se refere ao papel desse pesquisador ou do professor-pesquisador, o autor afirma que sua formação deve estar relacionada ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido, pois segundo Santos (2012), não é qualquer tipo de pesquisa que acarreta contribuições no processo de formação docente; para servir a este propósito, é necessário que estas questões estejam relacionadas às questões de ensino ou prática pedagógica.

André (2012) problematiza que ao objetivar a formação de um profissional investigador é preciso atentar para as exigências mínimas para sua efetivação o que inclui uma disposição pessoal para a investigação: uma formação adequada para formular problemas e selecionar métodos e instrumentos, ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudos, tempo e espaço para o professor fazer pesquisa e acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Ainda segundo a autora, esperar que professores se tornem pesquisadores sem oferecer as condições necessárias para tal fim implica subestimar as demandas do trabalho docente e os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Para Demo (2004) se a formação do professor estiver alicerçada no ensino e na pesquisa, a possibilidade dele ter uma prática que desenvolva no seu aluno a capacidade de reconstrução do conhecimento de forma crítica e criativa é maior. Partindo deste pressuposto, a Geografia, que constitui uma ciência e disciplina rica devido ao dinamismo do seu objeto de estudo, o espaço geográfico, possui precedentes para sua construção com os futuros professores por intermédio da pesquisa.

Conforme Santos (1988), a Geografia deve ser pensada de dentro, ou seja, a partir do espaço e conseqüentemente, torna-se responsável pela compreensão de mundo. O aluno vive em um mundo que precisa ser compreendido por ele. Necessita que o mesmo, em todas as suas relações sejam investigadas e compreendidas, devido à sua complexidade e capacidade constante de mudança. Como o professor é um pesquisador e orientador que engloba capacidade construtiva e participativa, apropriar-se da pesquisa, suas metodologias e procedimentos em sala de aula é um instrumento de ganho não somente para ele mesmo, mas para o aluno e para a ciência que ensina.

Por fim, faz-se necessário atentar para os riscos que o movimento em prol do professor-pesquisador elucidados podem gerar (ANDRÉ,

2012): o primeiro diz respeito à culpabilização do professor, ou seja, na medida em que a imagem desse professor se torna uma panaceia, cria-se a expectativa de que vá resolver todos os problemas educacionais, e caso isso não aconteça, o professor é responsabilizado; e o segundo está na desvalorização da atividade docente, pois formar o professor pesquisador pode significar a busca por um status mais elevado, levando em consideração que a pesquisa possui mais prestígio que o ensino.

4. CONCLUSÃO

O movimento em prol da pesquisa na formação de professores advém de mudanças sociais e dos modelos de formação que se intensificaram a partir da década de 1980, ou seja, da racionalidade técnica para a racionalidade prática que aponta para a valorização de um profissional autônomo, crítico e reflexivo em detrimento de um profissional meramente técnico.

Dessa forma, a inserção da pesquisa nesta formação tem gerado discussões quanto às suas implicações como: desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica, criativa e autônoma do professor; integração entre prática e teoria; apropriação de métodos e técnicas, além de repensar a própria formação no que diz respeito ao ambiente institucional.

Em relação à formação de professores de Geografia, as mudanças nos modelos de formação e a resignificação da pesquisa influenciaram no que diz respeito à dicotomia entre bacharelado e licenciatura e no uso da pesquisa juntamente à ciência geográfica que conta com um objeto de estudo dinâmico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 55-69.

ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... como e para que? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, 2006, Recife. **Anais**. Recife: Bagaço. 2006. p. 221- 233

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília (DF): Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L939496.htm>. Acesso em out de 2017

CACETE, N.H. A formação do professor de Geografia: uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**, v.24.n 1-2, jan./dez/, 2004.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v.31, n.113, p. 1355-1379, 2010.

LUDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

PACHANE, G.G. Contribuições da pesquisa-ação à articulação ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. In: MELO, M.A. (Org.) **Desafios Pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luis: EDUFMA, 2008.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. A formação docente e o ensino superior. In: PONTUSCHKA et al (Org.) **Para ensinar e aprender geografia**, 1ª ed. São paulo? Cortez, 2007

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012, pp. 11-25.

SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. In: SANTOS, M. et al. **Espaço em questão**. AGB. São Paulo: Editora Marco Zero, 1988. 117 p. p. 09-20.

SOUZA, E. D. A atividade docente de egressos da licenciatura geografia o fazer-se trabalhador-professor. In: CAVALCANTI, L. S. (Org). **Formação de Professores: concepções e praticas em geografia** Goiânia: E.V, 2006.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.