

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DA INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA AO INTELLECTUAL CRÍTICO

(TRAJECTORIES OF TEACHER EDUCATION IN DEGREE IN GEOGRAPHY: THE MANIPULATION TECHNIQUE TO CRITICAL INTELLECTUAL
(CAMINOS DE FORMACIÓN EN GRADO DE ENSEÑANZA EN GEOGRAFÍA: INSTRUMENTALIZACIÓN TÉCNICA PARA INTELLECTUAL CRÍTICO)

RESUMO

77

Desde 2008, quando incorporamos a pesquisa como elemento da formação docente no Estágio Supervisionado em Geografia, temos nos dedicado a estudar algumas das principais tendências que tem norteado essas discussões no último século: o professor como técnico, como reflexivo/pesquisador e como intelectual crítico. Nesse texto apresentamos idéias de autores como Donald Schön, José Contreras, Selma Garrido Pimenta, Kenneth Zeichner, Lawrence Stenhouse, que vem tentando traduzir, explicar e problematizar as diferentes formas como o conceito de professor tem sido concebido. Além da reflexão conceitual caracterizamos resultados percebidos ao longo de nossa trajetória sob essa perspectiva. O conceito de professor reflexivo (Schön) foi sendo resignificado desde o início da pesquisa quando percebemos suas limitações para explicar a realidade. Na atualidade, mesmo utilizando o termo professor pesquisador (Stenhouse) para denominar este profissional, agregamos ao mesmo a propriedade de intelectual crítico (Giroux). A trajetória por essas leituras e os significados que temos construído a partir delas embasam e norteiam as análises/resultados que vimos divulgando. A necessidade de aprofundar a compreensão acerca das principais perspectivas teóricas de formação docente persiste. Como alternativa, e visando fortalecer nossa práxis estamos preparando a inserção efetiva do professor parceiro em nosso grupo de estudo e pesquisa.

Palavras-chave: professor pesquisador; formação docente; estágio supervisionado; Geografia.

ABSTRACT

Since 2008 we have incorporated the research as part of teacher education in Supervised Practice in Geography, we have dedicated ourselves to study some of the main trends that have guided these discussions in the last century: the teacher as coach, as reflective / researcher and as a critical intellectual. In this text we present ideas of authors such as Donald Schön, Jose Contreras, Selma Garrido Pimenta, Kenneth Zeichner, Lawrence Stenhouse, who have been trying to translate, explain and discuss the different ways the concept of "teacher" has been conceived. Besides the conceptual reflection we have characterized perceived results throughout our history from that perspective. The concept of a reflective teacher (Schön) has been remeant since the survey began when we realized its limitations to explain reality. Nowadays, even using the term teacher researcher (Stenhouse) to identify this professional, we have added to that the concept of a critical intellectual teacher (Giroux). The trajectory for these readings and meanings that we have built based on them substantiate and guide the analysis / results we have seen spreading. The need for a deeper understanding of the main theoretical perspectives of the teacher education persists. Alternatively, in order to strengthen our practice, we have been preparing the insertion of an effective partner in our study and researchgroup.

Keywords: Research Professor; teacher training; supervised training; geography

RESUMEN

Desde 2008, cuando incorporamos la investigación como parte de la formación del profesorado en prácticas supervisadas en Geografía, nos hemos dedicado a estudiar algunas de las principales tendencias que han guiado estas discusiones en el siglo pasado: el maestro como entrenador como reflejo / investigador y como un intelectual crítico. En este texto se presentan las ideas de autores como Donald Schön, José Contreras, Selma Garrido Pimenta, Kenneth Zeichner, Lawrence Stenhouse, quien ha estado tratando de traducir, explicar y discutir las diferentes formas en que el concepto de docente ha sido concebido. Además de la función de la reflexión conceptual percibida resultados a lo largo de nuestra historia desde esa perspectiva. El concepto de profesor reflexivo (Schön) estaba siendo resignificado desde que la encuesta comenzó cuando nos dimos cuenta de sus limitaciones para explicar la realidad. Hoy en día, incluso con el investigador profesor plazo (Stenhouse) para llamar a este profesional, la misma propiedad total de intelectual crítico (Giroux). La trayectoria de estas lecturas y significados que les han construido desde la base y orientar el análisis / resultados que hemos visto se propague. La necesidad de una comprensión más profunda de las principales perspectivas teóricas del profesor persiste. Por otra parte, con el fin de fortalecer nuestra práctica y nos estamos preparando para entrar en el socio eficaz maestro en nuestro grupo de estudio e investigación.

Palabra clave: Profesor de Investigación; formación del profesorado; entrenamiento supervisado; geografía

Cléa Cardoso da Rocha

Licenciada em Geografia. Mestre em Ciências Ambientais. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Atuação nas áreas de Metodologia e Prática de Ensino de Geografia, Meio Ambiente e Geotecnologias cleabase@yahoo.com.br

Maria Cleonice Barbosa Braga

Universidade Estadual de Feira de Santana nicebraga08@gmail.com

Francisco de Assis Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana icosantacruz@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos meses, talvez anos, temos vivido um período de inquietação teórica permanente. Os estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo no EDUGEO (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica) são responsáveis diretos por esse estado denominado por J. Piaget de *desequilíbrio*¹.

Estudando os paradigmas de formação docente e pesquisando-ensinando estágio supervisionado como espaço de produção de conhecimento, temos procurado encontrar maneiras de melhor ajudar a formar o futuro professor de Geografia da escola básica. Essa busca teórico-prática, que acreditamos ser permanente para todos os professores, ao tempo em que nos indica possibilidades, também nos deixa em conflito sobre os caminhos que melhor nos guiarão nesse propósito.

São muitos os conceitos e maior ainda é a quantidade e a variedade de sentidos que adquirem no interior de cada discussão ou tendência. *Professor reflexivo, professor crítico reflexivo, professor pesquisador, professor intelectual crítico* são alguns dos conceitos mais presentes nas atuais discussões teóricas sobre formação docente. As classificações dos enfoques ou modelos também apresentam diferenças.

O trabalho que apresentamos nesse momento reflete nossa trajetória por leituras, práticas e significados acerca da formação docente. O texto está dividido em três partes. Num primeiro momento é feita uma breve contextualização da formação do professor de Geografia no Brasil e em Feira de Santana, BA, com foco na mudança do currículo da Licenciatura em Geografia da UEFS, principiada no início da primeira década do século atual. Em seguida realizamos uma análise de cunho teórico a partir de autores que ao longo das últimas décadas vem tentando traduzir, explicar e problematizar as diferentes formas como o conceito de professor tem sido concebido, tais como: D. Schön, José Contreras, Selma G. Pimenta, Zeichner, Stenhouse, dentre outros. A forma como temos significado essas leituras² na gestão do estágio supervisionado em Geografia e as perspectivas que vem despontando desse diálogo compõe a última parte do trabalho.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E LICENCIATURA DE GEOGRAFIA NA UEFS: O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UEFS

A formação de professores é um tema bastante polêmico e complexo. Assim sendo, com o professor de Geografia não seria diferente. Essa formação é influenciada por transformações sociais mundiais, alterações do mundo do trabalho, formação do geógrafo, da ciência geográfica, do sistema educacional e pela própria identidade profissional.

Numa breve contextualização da formação de professores de Geografia no Brasil, lembramos que até o século XIX os conhecimentos geográficos não constituíam uma disciplina escolar específica. Os professores eram oriundos dos Cursos de Filosofia e “(...) já neste período, ficou estabelecida a distinção entre “geografia dos professores” e “geografia dos estados maiores” (ROCHA, 2000, p.130).

De acordo com Rocha (2000) apenas no século XIX, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, a Geografia passa a ter *status* de matéria do currículo escolar, influenciada fortemente pelo modelo curricular francês. Desta maneira a Geografia

escolar tinha orientação clássica: descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a) e os docentes eram oriundos de outras profissões ou autodidatas.

A criação dos cursos de formação de professores(as) de Geografia ocorreu com o Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, sendo incorporados pelas Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Na década de 50 do século XX houve uma maior difusão de cursos de formação de professores de Geografia, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 4024/61) que além de regulamentar os cursos de formação de professores estabeleceu a exigência de um currículo mínimo nacional para todas as graduações dentre eles a Geografia. Com a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/68) foram acrescentadas disciplinas pedagógicas, Educação Física e Estudos dos Problemas Brasileiros ao currículo mínimo de Geografia centrado em disciplinas específicas (Geografia Física, Humana, Regional, do Brasil, Biogeografia, Cartografia, dentre outras).

Novas reformas curriculares foram implantadas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) com ênfase na formação técnica da população. Assim os cursos de formação foram obrigados a rever seus projetos pedagógicos e a implementar a revisão dos seus currículos. Seguindo-se à LDB temos os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (PCNs - 1998), cujo aspecto fundamental é a opção de trabalhar a Geografia por meio de grandes eixos temáticos e com temas transversais; e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN - 2001) que propugna: "Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa."(CNE/CES 492/2001).

A Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi implantada em 1987, oriunda da dissociação do curso de Estudos Sociais. Dentre os seus objetivos destacava-se a preocupação com a formação de professores para atuar nos níveis fundamental e médio.

O currículo da licenciatura em Geografia da UEFS era baseado no modelo 3+1, conhecido nacionalmente pela separação entre os conteúdos específicos da área, ensinados nos primeiros três anos, e os pedagógicos, ofertados no último ano. Esse modelo de formação docente se enquadra no que chamamos de *instrumentalização técnica* ou *racionalidade técnica* que tem como características fundamentais o *treinamento de habilidades*, o ensino de conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, e a dicotomia entre teoria e prática (RAMALHO et ali, 2003).

Nessa perspectiva, quando os estudantes chegavam ao último ano de curso já se sentiam geógrafos e, em geral, apresentavam grande resistência às disciplinas tidas como responsáveis pela formação do professor. Esse quadro era bastante complexo para quem também havia se formado na mesma perspectiva dicotômica, mas que precisava desempenhar seu papel de ajudar a formar professores que, em sua maioria, rejeitavam a formação e afirmavam veementemente que não queriam e nem iriam exercer a docência.

Durante o último semestre letivo o Estágio Supervisionado dividia a atenção dos estudantes com outros componentes curriculares. Eles deveriam cumprir as fases de observação, co-participação e regência em 105 horas divididas entre a universidade e a

escola campo de estágio. Com isso, essas etapas acabavam sendo desenvolvidas de forma apressada, sem muito conhecimento da comunidade e realidade escolar, da sala de aula em que os futuros professores atuariam e dos processos e resultados da prática pedagógica por eles desenvolvida. Percebíamos que os alunos concluíam o curso com enormes carências com relação à profissão que exerceriam. Da mesma forma, tínhamos a consciência de que o currículo vigente impedia qualquer tentativa de mudança mais profunda no desenvolvimento do estágio.

Após longo processo de discussão procedeu-se a reforma curricular em 2002, implantada no âmbito das exigências das DCNs. A organização curricular atual tem a seguinte configuração:

Núcleo Específico Comum (NEC) – conjunto de saberes da ciência geográfica indispensáveis à formação do profissional em Geografia, sem qualquer distinção com relação ao nível de formação; Núcleo Complementar Comum (NCC) – conjunto de saberes oferecidos por áreas afins consideradas básicas à formação acadêmica ou indispensáveis como suporte para o entendimento de temas interdisciplinares e transdisciplinares; e **Núcleo Específico para Licenciatura (NEL)** – conjunto de saberes educacionais, didáticos, pedagógicos e de metodologia do ensino de Geografia. Este núcleo abarca as 800 horas de prática de ensino, sendo 400h destinadas ao estágio supervisionado (grifo nosso).

De acordo com o projeto do curso, o profissional formado na UEFS, deve ser capaz de analisar o espaço geográfico a partir de múltiplas concepções teóricas, sem perder de vista a valorização da identidade científica da geografia. Além disso, deve também obter formação necessária para exercer o seu trabalho com ética, criticidade e com capacidade e habilidade de dialogar de forma interdisciplinar.

Atualmente, passamos de uma concepção de professor enquanto executor de técnicas e planejamentos elaborados por especialistas para a percepção da prática docente como espaço de construção, criação, reflexão e formação, tentando contribuir para a formação de um professor construtor de conhecimentos e autor de sua prática. As questões que nos guiam nessa busca, são: Que profissional queremos formar? Aos interesses de quem este profissional deve servir? Qual a função social do/a professor/a de Geografia? Tentaremos buscar estas respostas ao refletir sobre a nossa práxis.

DA INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA AO PROFESSOR REFLEXIVO CRÍTICO: OS CAMINHOS TEÓRICOS

O presente texto tem por finalidade discutir a nossa trajetória por leituras referentes à formação docente, trajetória essa que representa a nossa busca por construir um *know how* que nos proporcione uma prática mais consciente e responsável frente aos nossos alunos, futuros professores de Geografia. Que professores queremos formar? Essa tem sido a questão que tem nos orientado na seleção, leituras e discussões teóricas nos últimos anos.

O início dos estudos foi marcado pela constatação da fragilidade dos nossos conhecimentos sobre os diferentes e divergentes fundamentos que tem pautado as discussões sobre a formação desse profissional. O que sabíamos sobre ser professor? Que teorias sustentavam nossas práticas? Que professor estávamos ajudando a formar?

Ou não estávamos influenciando em suas formações? Embora fossemos licenciados, o que, em tese, teria nos proporcionado uma base pedagógica geral sobre a atividade docente, eram muitas e variadas as discussões conceituais que precisávamos nos apropriar antes que nos sentíssemos com o mínimo de conhecimentos para sermos professores formadores de outros professores.

A insatisfação com o modelo de formação que interpreta o docente como técnico especializado foi o que nos guiou nas leituras iniciais. Esse era/é o modelo de formação dominante. Nessa perspectiva, o docente precisa adquirir uma série de conhecimentos teóricos e técnicos para, quando em ação, ter competência para utilizá-los. A formação do professor se dá em instituição de nível superior onde são priorizados os conhecimentos do conteúdo a ser ensinado (específicos da área) e os relativos ao como ensinar. Esses últimos são compostos por um conjunto de conhecimentos que cientificamente foram validados, aceitos como atividades ou formas de ensinar exitosas.

Na visão de Contreras (2002), a essência da tendência baseada na racionalidade técnica, como ficou conhecido esse modelo de formação, está na resolução dos problemas educacionais mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico já produzido pela pesquisa científica³. O bom professor é, assim, aquele que consegue se apropriar das teorias ou leis gerais criadas a partir do método científico, e utilizar esses conhecimentos na sua atividade profissional. E essa é uma das principais causas das sérias críticas que a referida tendência vem recebendo de teóricos diversos, tanto nacionais (PIMENTA, 2002, GHEDIN, 2002, PIMENTA e LIMA, 2004) quanto internacionais: (SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 1996; CONTRERAS, 2002, GIROUX, 1997; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992).

Para Contreras (op cit), um dos problemas da racionalidade técnica é o pressuposto de que existe um conhecimento pronto e disponível para ser acionado pelo professor tão logo alguma situação problemática seja diagnosticada. Nesse entendimento o conhecimento instrumental dirige a prática; é dele que saltam as atitudes, os procedimentos, as atividades que irão resolver os problemas da sala de aula e da escola.

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 diante de uma determinada situação, que decisões adotar (CONTRERAS, 2002, p.97).

A definição do problema, bem como a complexidade de fatores que podem estar se reunindo para dar sentido à situação são desconsiderados pelo paradigma da racionalidade técnica. As dificuldades são simples e possuem soluções já pensadas e comprovadas. Basta saber qual é e acioná-la. Se durante uma aula, o professor (de Geografia, por exemplo) percebe que os alunos estão desatentos, conversando sobre assuntos não relacionados ao conteúdo, ele já deve estar pensando no procedimento aprendido para aplicar àquela situação. Nesse caso, não é considerado o contexto, a identidade dos alunos, o estado em que cada um se encontra; também parece não haver dúvidas quanto à classificação do problema: é desmotivação? É indisciplina? É a metodologia utilizada pelo docente que não consegue mobilizar os alunos? São todos esses fatores reunidos?

As críticas à formação docente com base nos pressupostos da racionalidade técnica não foram realizadas sem o acompanhamento de propostas ou perspectivas de outras visões de formação. Maciçamente essas discussões defenderam a valorização da

prática como espaço não apenas de aplicação do aprendido, mas de construção de saberes inclusive, teórico. Em meio a essa efervescência, ressaltam-se as propostas de Donald Schön, cujo conjunto de defesas é comumente denominado, no Brasil, de “A teoria do professor reflexivo”. Após estudar alguns teóricos como L. Tolstói, J. Dewey, Y. Polanya, Schön (1992) propôs o estudo e a formação profissional a partir dos conceitos de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação*.

Esses conceitos já foram interpretados e utilizados por muitos teóricos que fizeram uso dos mesmos seja para analisar alguma realidade empírica, seja para rediscuti-los, seja também para criticá-los. Na essência, Schön (1992) defendeu que o profissional, inclusive o docente, desenvolve um raciocínio (reflexão) **durante** uma determinada ação, por exemplo, na orientação de uma atividade de análise do conteúdo de um mapa; **sobre essa reflexão na ação** e posteriormente, **sobre a ação como um todo** (grifo nosso). Se ocorrer de um aluno construir uma resposta/análise diferente do que o professor espera, ele se surpreende inicialmente, pensa sobre o caminho que o aluno percorreu para chegar àquela conclusão, se foi a sua explicação que o levou a raciocinar daquela forma; em seguida procura novas estratégias (outra explicação, um exemplo, a fala de outro aluno) para tentar ajudar o aluno na compreensão do que foi, de fato, proposto.

Por outro lado, afirma,

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p.5).

O autor ainda chama a atenção, com base numa ideia de Raymond Hainer, para o fato de que “Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela”, em atitude de valorização à reflexão a *posteriori* do acontecimento. É essa atividade permanente de reflexão na ação e sobre a ação que transforma, na visão do autor, o docente em pesquisador de sua própria prática.

Embora muitas críticas tenham sido feitas ao trabalho de Schön (CONTRERAS, 2002; PEREIRA, 2002; GIROUX, 1997, PIMENTA, 2006, dentre outros), muitas foram as suas contribuições às propostas embasadas na epistemologia da prática. Uma das críticas mais repetidas se refere ao uso do termo reflexão desvinculado de um propósito político de transformações social (CONTRERAS, 2002). Refletir sobre as práticas pedagógicas no intuito de melhorá-las, desconsiderando a inserção da escola num mundo, é desvincular a educação escolar das suas funções social, ideológica e política de construção de um mundo mais justo, mais humano.

Libâneo (2002) chama a atenção para os riscos que a adoção reducionista do termo professor reflexivo pode causar. Para ele, precisamos entender profundamente o sentido de reflexão, como comportamento ideal situado na relação entre “o pensar e o fazer” a fim de não incorrerem num uso ingênuo e, portanto, comprometedor da prática pedagógica. Em seu trabalho, o autor faz uma análise dos diversos tipos de reflexividade e aponta algumas características da *reflexividade crítica* e da *reflexividade neo-liberal* para concluir que esse não é um conceito que possa ser usado indiscriminadamente sem consequências.

Enfim, são essas formulações (ou a falta delas), as fragilidades nos argumentos que abrem espaço para que outras propostas de formação sejam pensadas, sem

desconsiderar a relevância da proposta do professor reflexivo. É o caso das proposições do professor como pesquisador e como intelectual.

A concepção do professor como pesquisador foi desenvolvida por Stenhouse que defendeu a ideia de que as propostas curriculares deveriam ser testadas, na prática, pelos docentes. Para ele, o professor poderia ser comparado a um artista que exercita diversas atuações até que se sinta satisfeito com o resultado e passe a adotar aquela *performance*. É uma metáfora que contribui para a construção de uma imagem do docente como alguém que está sempre testando, procurando, criando e buscando a melhor forma de ajudar o aluno a aprender.

Na visão de Contreras (2002), Stenhouse, a exemplo de Schön, esteve preocupado com a sala de aula e o ensino, não tendo ou pelo menos não expressando, suas preocupações com mudanças sociais mais abrangentes. Com isso, também passa a receber críticas que atacam diretamente a sua falta de clareza com relação ao seu compromisso com valores e posições políticas.

Contreras (2002, p.148) sintetizou as críticas dizendo que a comparação do professor com um artista

“[...] não define uma concepção em relação ao papel ou a função que o artista deve desempenhar, enquanto tal, no contexto social no qual desenvolve sua arte. [...] E isso é algo que afeta a própria forma de entender a ideia de pesquisa artística e, portanto, a concepção dos professores como pesquisador”.

As leituras realizadas até aqui sobre o professor como prático reflexivo, de Schön, e como pesquisador, de Stenhouse, contribuíram para o fortalecimento de algumas certezas teóricas, mesmo que, como tantas outras, provisórias. Uma delas é que a profissão de professor não pode ser entendida como técnica, apenas. A atividade de ensinar envolve decisões complexas, de ordem diversa, inclusive moral. Isso nos impõe uma responsabilidade sobre a formação do outro, o que nos coloca a necessidade de refletirmos criticamente sobre os fins educacionais.

Outro aprendizado se constitui na compreensão da prática docente como institucionalizada e, portanto, condicionada por normas, valores e ideologias dominantes que, embora tenham determinantes internos, ultrapassam essa escala local.

Nesse contexto, os professores nem sempre (ou quase nunca) tem consciência de suas limitações para refletir autonomamente sobre suas práticas. Assim sendo, o desenvolvimento da reflexão e/ou da pesquisa precisam ser acompanhadas de uma autocrítica constante e do estabelecimento de valores básicos a serem perseguidos, valores esses que precisam estar definidos e expressos socialmente, a saber, o combate a todo tipo de injustiça e a luta por um mundo mais humano e menos desigual (CONTRERAS, 2002).

E é em meio a essas defesas que surge o conceito de professor como intelectual, de H. Giroux (1997), como mais uma possibilidade ou como outro viés através do qual a profissão professor é pensada. Mas, essa é uma compreensão que estamos construindo a partir de muitas discussões e que ainda temos muito a refletir criticamente a partir da compreensão de Kemmis (apud CONTRERAS, 2002) sobre o que é refletir.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A pesquisa aparece no Estágio Supervisionado de Geografia da UEFS como atividade já em meados dos anos 2000, proposta pontualmente por professores que verificaram que o tempo destinado para o Estágio não dava conta para o conhecimento da escola e suas especificidades. O estudante, além de desenvolver atividades de ensino,

deveria buscar problemas (positivos ou negativos) durante sua fase de observação. Como havia pouco tempo também para uma orientação sistemática sobre pesquisa em educação, aproveitávamos os conhecimentos trazidos pelos estudantes de outros componentes curriculares do curso. O resultado, mesmo superando o mero exercício de dar aulas, não permitia a valorização da atividade de pesquisa para o professor do ensino básico. Esta atividade ainda era vista como restrita ao bacharel.

Com a volta do doutoramento de professores da área, as discussões sobre o currículo e o estágio supervisionado ganharam impulso. A retomada de grupos de discussão possibilitou a fundamentação do que antes era apenas a tentativa de valorizar o professor como pesquisador.

O novo currículo, tal como o apresentamos na parte inicial do trabalho, contempla o estágio em quatro momentos consecutivos com carga horária de 100 horas cada, possibilitando a proposição do seu desenvolvimento como campo de produção de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades que dariam suporte a formação de um professor mais crítico e mais reflexivo, o professor pesquisador.

Ao tempo em que iniciávamos a experiência com o novo currículo (2008) elaboramos o projeto de pesquisa “Estágio Supervisionado e pesquisa: possibilidades de produção de conhecimento na Licenciatura em Geografia da UEFS” com o objetivo de analisar e sistematizar os conhecimentos produzidos a partir do desenvolvimento de uma prática de ensino pautada na pesquisa, identificando e interpretando coletivamente conhecimentos construídos por licenciandos e por nós, professores orientadores, durante o estágio supervisionado. Nesse processo, propomos a discussão sobre o estágio supervisionado como espaço para investigação da prática docente entre universidade e escolas/campo de estágio. A referida pesquisa, ainda em andamento, tem gerado conhecimentos importantes para nossa prática enquanto formadores de professores. Da mesma forma, tem contribuído para que o EDUGEO (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica) se consolide enquanto grupo de pesquisa, atraindo a contribuição de outros professores para as discussões sobre formação de professores e à pesquisa como instrumento de formação inicial e continuada de professores (SANTOS; BRAGA, 2010).

Algumas de nossas reflexões foram apresentadas em eventos e publicações. As primeiras apontavam a nossa insegurança em relação aos termos utilizados para firmar o perfil do professor que almejávamos. A necessidade de se enquadrar, adaptar-se à linguagem apresentada pela literatura sobre o professor reflexivo limitava-nos, pois não conseguíamos a autonomia necessária para nos conceituar.

Em trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON) no ano de 2010 resumimos nossa percepção do processo até aquele momento:

Aprender a ser um professor pesquisador não foi, certamente, algo concluído nem para os estudantes e nem para nós. Essa é uma construção permanente. Apesar disso, alguns conhecimentos sobre ser um professor pesquisador, reflexivo, que põe à prova as teorias aprendidas e constrói outras a partir da constante busca por explicações sobre sua realidade profissional/social foram iniciados. Mas sabemos que foi só o começo e que a idéia só será plena quando compreendermos, aceitarmos e agirmos como reflexivos. E essa é uma caminhada mais longa, embora necessária. Do contrário, será apenas pegar carona em mais um modismo pedagógico (BRAGA; SANTOS, 2010, p.8).

Após alguns anos trabalhando a partir desta perspectiva de formação docente ainda encontramos dificuldade em fazer o estudante perceber a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. Um indicativo disso são as suas opções de investigação de problemáticas que, mesmo estando relacionadas à educação ou à dinâmica escolar, deixam de fora a reflexão sobre a prática docente propriamente dita, mesmo em relação a estas temáticas. Citando algumas: evasão escolar, afetividade e aprendizagem escolar, o uso de novas tecnologias da informação, violência na escola.

Os trabalhos dos estudantes resultantes de suas experiências no estágio também são divulgados em eventos locais, regionais e nacionais, principalmente aqueles incluídos na iniciação científica.

A inserção dos professores das escolas que recebem os estagiários tornou-se uma das nossas mais recentes metas para o desenvolvimento da pesquisa nos estágios. Estamos planejando o estabelecimento de parcerias reais com esses professores na orientação dos estagiários, no grupo de estudos e na produção e conhecimentos sobre o estágio e a prática docente, inclusive a deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da nossa trajetória vimos buscando uma formação pedagógica que permita aos professores em formação (licenciandos) e formadores (pesquisadores e professores parceiros - o uso do termo *parceiro* para adjetivar o professor da escola básica justifica-se por considerarmos que é essa a relação necessária e a que pretendemos construir com esses sujeitos, a de parceiros no processo de formação dos nossos futuros professores de Geografia.) o exercício de uma práxis construtiva, crítica e socialmente positiva. Entendemos que a busca pela autonomia exige de nós o esforço permanente de autocrítica da nossa prática, entendida como prática institucionalizada, situada e, como tal, influenciada por um contexto social, cultural e político.

Nossa tentativa de nos afastarmos da racionalidade técnica tem sido exitosa, não apenas pelos produtos e resultados que conseguimos mostrar objetivamente – artigos, seminários, publicações – mas principalmente pelo aprendizado que estamos, aos poucos, mas persistentemente, conseguindo construir como formadores de outros professores. E é esse aprendizado que nos autoriza a defender uma formação do professor de Geografia que reflete criticamente, que pesquisa, que diz o que sabe, o que não sabe e **o que aprende ensinando e pesquisando** (grifo nosso).

Ao longo desse caminho tentamos valorizar a prática nas escolas, defendendo a construção de uma epistemologia da prática exercida coletivamente e compreendendo o professor como um profissional crítico, que necessita compreender sua atuação dentro de um contexto social e político maior.

Notas

1. Para esse autor, desequilíbrio é a fase em que nos encontramos quando não estamos mais seguros do que sabemos acerca de algo, situação essa provocada pelo confronto com outra/s formas de pensar e conceber o objeto ou fenômeno em questão.

2. As leituras que desenvolvemos no grupo de estudos são alicerces permanentes para o ensino e a orientação no componente curricular Estágio Supervisionado.

3 Entenda-a como ciência positivista onde o conhecimento é reduzido ao movimento de causa e efeito, de manipulação e controle dos fenômenos sociais, de generalizações a partir das repetições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRAGA, MC. B. B.; SANTOS, F. de A. dos. **O futuro professor de geografia no estágio: contribuições de uma prática embasada na pesquisa**. In: Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Vitória da Conquista (UESB), Ba, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia**. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso: 22.06.06
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília : MEC/CNE, 1996. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 22.06.06
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.156 p
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez. 2002.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.
- GIROUX, H. **O professor como intelectual: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; PIMENTA, Selma G.; LIMA, M^a Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4^a ed. São Paulo: Cortês, 2002.
- PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 2005.
- ROCHA, G.O.R. da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de geografia no Brasil**. Terra Livre. São Paulo. n. 15, p.129-144. 2000.
- SANTOS, F. A.; BRAGA. M.C.B. **A pesquisa no estágio supervisionado de geografia, a formação do professor pesquisador e grupo de estudos e pesquisas em educação geográfica**. In: Boletim Paulista de Geografia. Seção São Paulo. Associação de Geógrafos Brasileiros. n. 1. abr. p. 121-130. 2010
- SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco. Jossey-Bass. 1990