



DIÁLOGOS SOBRE CURRÍCULO, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Anezilany Gomes do Nascimento
Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil.

iana.nascimento@uece.br

Palestra/Conferência proferida no V Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia, organizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG) e pelo Laboratório de Educação Geográfica de Alagoas (LEGAL), ambos da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre os dias 01 e 03 de setembro de 2021.

INTRODUÇÃO

Início este texto reconhecendo que qualquer recorte sobre um tema denso e complexo, como as relações entre currículo, práticas e formação docente em Geografia, envolve sempre um risco de verticalizar ou de superficializar o debate, razão pela qual solicitamos, nessas breves palavras, o indulto por qualquer um desses rumos eventualmente tomados. Começo então por dizer que olho pra esse tripé: currículo - prática e formação docente, e vejo-o somente fazer sentido se eu penso noutro tripé, que é: formação inicial - indução - desenvolvimento profissional. Este último, nas palavras do pensador da educação português António Nóvoa (2009), expressa a componente praxica essencial à profissão docente. E a dimensão praxica, nomeadamente na Geografia, nos é fundamental para a reflexão sobre a qual temos acompanhado muitos(as) de nossos(as) colegas geógrafos(as) se aprofundarem. Ela tem a ver com a base pedagógica que alicerça o ser professor(a) de uma disciplina com poder explicativo singular e capaz de nos fazer pensar o espaço — por meio de um conjunto singular de conceitos, saberes e representações do mundo e de seus processos e elementos (GOMES, 2017; MOREIRA, 2012; LACOSTE, 2008; CAVALCANTI, 2019; CASTELAR E DE PAULA, 2020).

FORMAÇÃO INICIAL - INDUÇÃO - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Estamos falando de um raciocínio estratégico e singular ao exercício de leitura de mundo, que se pratica em situações pedagógicas como as das imagens que ilustram essa intervenção para o V Erepeg aqui descritas: nas primeiras imagens docentes e seus estudantes de duas escolas de Ensino Médio de Limoeiro do Norte, no Vale do Jaguaribe, Ceará, observando, em uma atividade do Projeto Nós Propomos!, a dinâmica socioespacial urbana, por meio de objetos geográficos diversos. O cemitério. O comércio. O rio. Nas últimas imagens, docentes e estudantes de um curso de licenciatura em geografia e de uma escola secundária holandesa em um *GeoFort*, antiga fortificação transformada em museu interativo para estudos e conhecimento sobre escala, geologia, geomorfologia e navegação, em atividade do Projeto Geo Future School. Amálgama de sujeitos em etapas muito preciosas desse tripé formação inicial-indução-desenvolvimento profissional docente: licenciandos(as) incursionados(as) em atividades e práticas docentes no contexto de projetos de iniciação à docência e de extensão que focalizam a articulação e a universidade e a escola; docentes da escola e da universidade socializando e construindo saberes acadêmico-científicos e escolares geográficos e em interação com realidades socioespaciais e



comunitárias, elementos para uma epistemologia de sua prática, bem como para seu desenvolvimento profissional docente. Esse amálgama de espaços co-formadores (escola, universidade em interação coma comunidade) e de experiências é base da construção coletiva de representação, de conceituação, saberes e leituras de mundo. Constitui uma racionalidade pedagógica de formação e prática docente que supera o currículo prescrito, formal, avançando para o currículo real.

Assumimos, nesse entendimento, que o currículo não se faz por saberes desinteressados; ao contrário, envolve intencionalidades e permanentes mudanças socioeconômicas, político-culturais e comunicacionais. Abro um parêntesis para lembrar que a Geografia nunca foi uma ciência ingênua, já nos lembrava Lacoste (1986) e que currículo também nunca foi uma construção ingênua, descomprometida e espontânea (APPLE, 1982; GOODSON, 1997; SACRISTÁN, 1988). Falar de currículo é falar de idiosincrasias, linguagens, sinais, padrões que subjazem e também determinam direções e que podem orientar para pedagogias libertárias ou para obstaculizar processos emancipatórios.

Por isto, nos é tão necessária a reflexão sobre qual o lugar da Geografia nas últimas reformulações curriculares iniciadas entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000 no Reino Unido e parte da Europa e que no Brasil também se redefine em diversos tempos históricos. Foi o caso da reforma educacional que introduziu os Estudos Sociais, desprestigiando a História e a Geografia no currículo, contexto em que os militares governaram o país no final dos anos 1960, assim como é o caso da reformulação curricular mais recente, que ganhou corpo com a Base Nacional Comum Curricular, impactando sobre o ensino de disciplinas específicas, sobretudo no Novo Ensino Médio.

É importante inclusive observar que a reorganização curricular do ensino básico, movida pelo discurso das competências — o que pressupõe a flexibilização e desvalorização dos conteúdos em favor de saberes práticos — implicou também em uma reorganização curricular da formação inicial docente, fortemente assentada em competências, vide as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Neste sentido, importa sempre perguntar em que medida as reformulações curriculares permitiram-nos caminhar rumo a uma racionalidade prática na formação de professores de Geografia. Avançamos, por meio dessas reformas curriculares, para a construção de uma profissionalidade docente onde se retroalimentam pensamento e ação, prática e reflexividade?

Essa dimensão prática da formação só se possibilita sob a concepção de currículo aberto (STENHOUSE, 1975) e não engessado. Aberto ao escrutínio crítico e capaz de traduzir o que se espera de uma formação alicerçada na prática. Stenhouse é uma importante referência no reconhecimento da experiência como constructo formativo. Ele nos lembra que é na experiência, por meio de uma postura incessantemente investigativa, que o(a) docente em permanente formação reflete, situa-se e refaz-se na construção de suas práticas curriculares e educativas.

Alicerçado nas ideias de Stenhouse, Schon (1983) nos ajuda a entender essa relação entre os tipos de conhecimento e os tipos de competência valorizados na prática profissional. Ele nos adverte sobre a histórica dicotomização entre os vários tipos de conhecimento e entre os sujeitos produtores de conhecimento: os sujeitos da prática e aqueles que eles consideram elitistas, por refletirem sobre uma prática não experienciada. A aproximação entre universidade e profissões para as quais ela prepara; entre a pesquisa e prática; entre pensamento e ação — o mesmo exercício reflexivo sobre o qual se debruçam Tardif & Lessard (1991) em torno dos saberes-fazer docentes — precisa estar no centro de nossas preocupações, se queremos de fato constituir o tripé formação inicial-indução-desenvolvimento profissional.

Esses autores focalizados em suas abordagens, quais sejam, a experiência, a epistemologia da prática e os saberes-fazer docentes, nos lançam uma questão fundamental: sob qual racionalidade nós estamos formando docentes e realizando a docência? Uma discussão que sempre nos foi cara na elaboração e reformulação de nossos Projetos Pedagógicos de Curso na Universidade e de nossos Projetos Pedagógicos da escola; em nossos planejamentos das



disciplinas, das práticas supervisionadas; na formulação e desenvolvimento de políticas, como Pibid, Residência Pedagógica, as quais sacudiram nossas práticas curriculares e o nosso pensar pedagógico na formação de professores(as) de geografia.

Dialogar sobre currículo, práticas e formação docente, neste sentido, é perguntar:

- Qual o sentido prático de determinados saberes?
- Como se tem estabelecido a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como na instrumentalização destes saberes para a construção de um ensino escolar?
- A incursão efetiva na vida acadêmica (ensino, pesquisa, extensão) nos cursos de licenciatura em Geografia tem se expandido, com participação e promoção de atividades curriculares e extracurriculares caras à constituição do ser professor(a) de geografia?
- As práticas e experiências docentes têm sido consideradas em nossos cursos de Licenciatura? Em que medida elas têm contribuído para nossas reflexões em torno do pensamento espacial e do raciocínio geográfico?
- Nossos planejamentos, atividades e reflexões têm promovido o movimento concêntrico pensamento-incursão-renovação da prática docente (FARIAS E ROCHA, 2012; TARDIF E LESSARD, 2008; THERRIEN, 2006)

Assumimos há algum tempo que o Estágio Supervisionado, pela sua própria dimensão como componente curricular teórico-prático e investigativo acerca da docência, não pode ensejar a inauguração da prática pedagógica. Assumimos que ele deve inserir-se num projeto formativo onde essa dimensão científico-pedagógica está bem alinhavada em situações pedagógicas e componentes curriculares que antecedem o Estágio, como preconizaram as DCN (2001/02), não somente em design curricular, mas em experiências e ações concretas que permitam essa articulação. Entretanto, reconhecemos que a transição curricular, per se, não assegura uma mudança de concepção e de postura profissional, embora seja inegavelmente favorável a elas. Uma epistemologia da prática docente em geografia aberta ao movimento pensamento-incursão-renovação desta prática processa-se, quando o currículo, no seu sentido amplo, permite que durante toda a formação: potencialize-se a observação, o diagnóstico e a vivência da estrutura organizacional e administrativa da escola e de outros espaços de educação; conheça-se a construção e a dinâmica do projeto pedagógico da escola; problematize-se e investigue-se o planejamento da ação docente, as metodologias e os recursos, bem como os espaços-tempos de aprendizagem e os caminhos de construção do raciocínio geográfico.

Esse movimento de pensar a prática docente, nela incursionar e promover sua renovação não pode prescindir de uma relação de preceptoria e de gestão compartilhada da formação inicial muito além de eventos e políticas pontuais como o Estágio Supervisionado, o Pibid e o Residência Pedagógica (RP). Qual tem sido o lugar e o papel do(a) co-formador(a), cooperante e preceptor(a) na formação docente em geografia? A gestão desse processo tem sido compartilhada, pseudo-compartilhada ou não-compartilhada?

A gestão compartilhada aqui se compreende como uma atitude de abertura (ALARCÃO E CANHA, 2013, p. 48), assentada em algumas dimensões-chave, tratadas em Canha (2013), com base nas ideias de David H. Tripp, acerca do desenvolvimento profissional docente (1987, 1989). São elas: convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, colaboração e antecipação de ganhos individuais e comuns (CANHA, 2013, apud TRIPP, 1987). Consiste na construção em equipe e no trabalho coletivo como bases dessa cooperação, que precisa ser entendida como reciprocidade.

É importante dizer que alguns aspectos dessa gestão compartilhada têm sido criadas/melhoradas, como a superação da dicotomização teórico-prática que atravessa a ideia de quem investiga e quem pratica a docência, mas ainda há profundas limitações no campo das políticas de iniciação à docência e na ineficiência/inexistência dos protocolos de cooperação. Inegavelmente avançou-se



nesses campos com o Pibid, o RP — os quais precisam de fomento para serem menos pontuais e mais abrangentes — e com projetos de educação geográfica, dentre os quais se menciona o Nós Propomos!, que, focalizado na geografia como via da cidadania territorial, tem sido importante nessa aproximação entre escola, universidade e comunidade.

São muitas na geografia brasileira e internacional as contribuições em torno de uma educação geográfica voltada para uma formação cidadã, desde a perspectiva de cidadania que transcende fronteiras nacionais e coopera para o desenvolvimento de mundo sustentável (ESTEVEZ, 2010) até as relações entre a geografia e o direito à cidade na construção de uma cidadania consciente e ativa (CAVALCANTI, 2001). Os trabalhos mobilizados pelo Nós Propomos!, concebidos e iniciados pelo geógrafo Sérgio Claudino, em 2011 em Portugal e que avançam no Brasil e noutros países nestes últimos 10 anos, sobre a importância da educação geográfica na construção da governança territorial e na democratização do conhecimento, do planejamento e da gestão da cidade e do território, reforçam tanto o papel da geografia e dos princípios geográficos, como localização, extensão, escala, ordem, dentre outros, como impulsionam a gestão compartilhada desse processo pedagógico-geográfico que envolve o território em escalas as mais diversas.

O Nós Propomos!, que, no Brasil, se tem constituído fortemente pela via extensionista nos cursos de Licenciatura em Geografia, ao aproximar universidade, escola e comunidade, também tem ressignificado o lugar dos (as) co-formadores(as) na profissionalização para a docência em geografia. Isto porque nas etapas do desenvolvimento do Projeto os(as) licenciandos(as) acompanham o trabalho dos(as) docentes da educação básica com seus estudantes, mediando processos fundamentais de: especulação e mobilização para o problema a ser investigado e do qual decorrerá a proposta de enfrentamento/solução; elaboração de hipóteses e conexão com conhecimentos preexistentes; coleta e sistematização de dados; conexão entre os dados e conhecimentos produzidos e os princípios do raciocínio geográfico, como descrição, localização, comparação e diferenciação, etc). E sobretudo, acompanham etapas pedagógicas muito importantes, como averiguação do que foi aprendido, como se aprendeu e como a investigação poderia ter sido melhor desenvolvida. Também tem favorecido a construção de relações topofílicas com a escola e com a geografia como disciplina escolar, considerando suas múltiplas linguagens e potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volto às primeiras imagens que ilustraram essa intervenção. Aquelas que sintetizam encontros de sujeitos, saberes e experiências da formação inicial, da indução na prática docente e do desenvolvimento profissional por meio da episteme reflexiva acerca desta prática. Seja num leito de rio, num comércio urbano ou em um cemitério, eles(as) iniciam pelo “onde se localiza?”, o ponto de partida que vai desencadear as demais questões geográficas: “como está distribuindo e até onde se estende?”; “Que estrutura, processo, função e forma?” Que fatores geográficos explicam a sua localização e extensão?”; “A que outros fenômenos/processos é análogo?”; Quais impactes produzem?”; “O que fazer para confrontar/solucionar os problemas que emergem?”

Esses exercícios geográficos reflexivos, investigativos e propositivos, construídos por sujeitos e espaços co-formadores diversos, e que correspondem ao currículo aberto do qual fala Stenhouse, vão produzindo essa geografia aberta ao mundo. Como nos convida Cavalcanti (2019), a gente vai pensando pela geografia pra viver geograficamente a cidadania quando nos propomos a ensinar e a formar professores para desnaturalizar fronteiras e derrubar muros e quando decidimos que currículo queremos construir e, principalmente, com quem queremos construir.



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I., CANHA, B. Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.
- APPLE, M. Ideology and Curriculum. New York: Routledge, 1982.
- CANHA, M. B. Q. Colaboração em didática: utopia, desencanto e possibilidade. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, 2013.
- CASTELAR, S. M. V. DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jun., 2020
- CAVALCANTI, L. de S. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar. Revista Geosp, n.5, 2001, p. 41-55
- CAVALCANTI, L. de S. Pensar pela Geografia – ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- ESTEVES, H. Os percursos da cidadania na Geografia escolar portuguesa. Tese (Doutorado em Geografia) - Lisboa: IGOT/ULISBOA, 2010.
- FARIAS, I. S. e ROCHA C. S. T. Pibid: uma política de formação docente inovadora? Revista Cocar, Belém, 6(11), 41-49, 2012.
- GOMES, P. C. da C. Quadros geográficos. Uma forma de ver, uma forma de pensar. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GOODSON, I. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.
- LACOSTE, Y. La géographie, la géopolitique et le raisonnement géographique. Herodote. 2008/3, nº 130, p. 17-42.
- LACOSTE, Y. A Geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a Guerra. São Paulo: Editora Papyrus, 1988.
- MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.
- NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. El curriculum: una reflexión sobre la practica. Madrid: Morata, 1988
- SCHÖN, D. The Reflective Practitioner. Aldershot: Ashgate Publishing Ltda, 1991.
- STENHOUSE, L. Teacher development and curriculum design. (mimeo), 1975.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão interações humanas. 4a edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: Revista Educativa, 9(1), 67-81, 2006.
- TRIPP, D. H. Action Research and Professional Development. In: Hughes, P. (edit). Better Teachers for Better Schools. The Australian College of Education Carlton, Victoria, 1987.

