

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE GEOGRAFIA

SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR¹³

Durante as últimas décadas, a concepção de educação passa por várias tendências e o pensar pedagógico amplia-se rumo à integração da relação ensino/aprendizagem. As teorias fundamentadas no construtivismo e no sócioconstrutivismo começam a ter um valor significativo na Educação. Cabe ressaltar que algumas dessas discussões e teorias já estavam sendo elaboradas há pelo menos 60 anos, como os estudos de Piaget, de Vygotsky e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, e atualmente repensadas pelos pós-piagetianos. Contudo, ao se tratar da aprendizagem escolar, devemos falar de professor e alunos; a relação entre quem ensina e o que ensina.

A prática educativa remete, freqüentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não.

O conceito de educação e de qualidade na educação tem concepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. Porém, a discussão que faremos relata algumas situações relativas ao ensino-aprendizagem, do ponto de vista estrutural, que envolve o sistema educacional como um todo, porque não se limita a constatar simplesmente que o ensino não vai bem e a encontrar culpados. É estrutural porque a desprofissionalização do professor passa, ainda hoje, pela negligência das instituições governamentais, tendo como conseqüência o descaso com a formação desse profissional que é precária, resultado da baixa qualidade do sistema educacional.

¹³ Prof^a. Dr^a. da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo.

Durante muito tempo, e até hoje, o professor foi o encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno, de recebê-lo. Mas, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento e entre este e a aprendizagem.

Vivemos um momento de repensar a educação à luz de uma rica discussão, em que se procura entender o processo de construção do conhecimento, que acaba por interferir em um outro tipo de relação, ou seja, a relação entre professor e aluno.

Diante desse quadro, os professores não reproduzem o conhecimento que são chamados a reproduzir e nem determinam ou assumem sua prática pedagógica. A competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizados pelas faculdades. Contudo, concordamos com Sacristán (1991, p.74), quando afirma que

[...] a competência docente não é tanto técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor.

O professor e seu grupo devem repensar o papel que desempenham e questionar esse “mal-estar docente”¹⁴ que se desencadeou no professorado, em

¹⁴ O termo “mal-estar docente” é utilizado pelo Prof. José Esteves, da Universidade de Málaga, na Espanha, que explica: “A expressão ‘mal-estar docente’ emprega-se para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.” (Esteves, 1991, p.98).

função da falta de apoio, as críticas que o tornam único responsável pelos problemas teórico-metodológicos.

Alguns teóricos da educação afirmam, como Esteves (1991) que é preciso atuar simultaneamente em várias frentes quanto se trata do sistema educacional: formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação “responsabilidades-horário e trabalho-salário” (p.98). Atuando nessas frentes, poderemos garantir uma melhoria na qualidade do ensino, pois à medida que o professor tiver condições de trabalho, será possível cobrar-lhe o aperfeiçoamento na relação ensino-aprendizagem.

Tendo esse processo como referencial, qual deveria ser o papel do professor? A tarefa docente consiste em organizar, programar e dar seqüência aos conteúdos, de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização (Madruga, 1996, p.70). Os componentes que interferem na aprendizagem são de ordem cognitiva e afetiva e a atuação do professor deve estar voltada para esses aspectos que vão determinar a qualidade do ensino. Muitas das dificuldades que os professores enfrentam está em saber o que é ler, estudar e redigir; são atividades que devem ser por eles dominadas, para que possam ser realizadas com sucesso em sala de aula.

A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar. Os conteúdos escolares devem ser trabalhados articulados com o desenvolvimento das habilidades operatórias e dos conceitos, na perspectiva de fazer com que o aluno passe de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Nesse sentido, Coll & Rochera (1996, p.336) afirmam que

A estrutura interna de uma disciplina está formada por conceitos, definições, procedimentos e teorias, que servem para torná-la manipulável pelos especialistas. Entretanto, essa estrutura não é

necessariamente a mais adequada para facilitar a aprendizagem de um aluno que se inicia no conhecimento da disciplina.

Essa afirmação corrobora a necessidade de o professor ter uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno. Isso porque os conteúdos escolhidos é que determinarão os núcleos conceituais e os procedimentos. O conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos.

Nesse sentido, Pérez Gómez, citado por Lerner¹⁵ (1995, p.93), ressalta:

[...] Nem na realidade nem na mente existem conteúdos sem estrutura, nem estruturas vazias de conteúdos. Como afirma Piaget, as estruturas são construídas mediante a estruturação do real. Portanto, para ser significativa e provocar desenvolvimento, a aprendizagem requer que se trabalhe com conteúdos relevantes [...]”

Ressaltamos que a estrutura cognitiva é inerente ao processo de aprendizagem; contudo, o conteúdo é que dará condições para que o aluno, junto com o professor e seus colegas, construa seu conhecimento. Como fazer com que o professor decida os conteúdos, perceba os conceitos que devem ser articulados nos conteúdos, saiba lidar com a faixa etária, atue no sentido de efetuar uma aprendizagem significativa, se encontramos, hoje em dia, principalmente nas escolas da rede pública, professores que não são formados nas disciplinas em que lecionam.

O processo ensino-aprendizagem já começa debilitado, pois, se o professor não tem clareza sobre seu papel, em uma concepção em que a construção de conceitos e a aprendizagem significativa são determinantes, como fazê-lo romper

¹⁵ Lerner cita que Pérez Gómez afirma que o ensino está centrado nas capacidades mentais e não só na transmissão de conteúdos, e supõe que se deve passar da teoria de Piaget para de Vygostky. A obra citada é *El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucion de la cultura*

com a prática tradicional? São poucos os investimentos institucionais em formação de professor, a qual deveria ser continuada.

Entendemos que o professor deveria ter, em sua formação inicial, um grau de discussão teórica que lhe permitisse avaliar a sua formação em função do processo de aprendizagem do aluno.

No que se refere especificamente à geografia, notamos que a formação dos professores deixa muito a desejar, e que, muitas vezes, em se tratando de professores mais antigos da rede escolar, a visão que eles têm está relacionada à geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada. Por outro lado, os que entraram na rede mais recentemente sofrem o efeito de, muitas vezes, terem tido uma formação inicial, a graduação, precária. A formação desses professores está estruturada em cursos de licenciatura curta com complementação em Geografia ou em História. Repensar, portanto, a grade curricular desses cursos, buscando melhorar a qualidade da formação e um real aprofundamento em áreas específicas se faz necessário, mas não da maneira como o governo está fazendo e nem tentando retomar o curso de Estudos Sociais, com o nome de Ciências Humanas.

Quando isso acontece, pode-se afirmar que existe um profundo desconhecimento por parte do professor ao trabalhar com as crianças objetivando construir, junto com eles, o conhecimento geográfico, reduzindo-o à descrição da realidade sem sentido, por exemplo. O que confirma que estamos corretos quando afirmamos que existe um distanciamento entre o que se ensina e o que o aluno é capaz de aprender. Não há dúvidas de que a formação do professor do Ensino Fundamental, tanto das séries iniciais quanto das de 5.^a à 8.^a, é falha.

Se não há professores especialistas em geografia, como os alunos, por exemplo, do curso pedagogia, ao se formarem, irão ensinar geografia, criando condições para construírem, junto com o aluno, o conhecimento, se eles

próprios deveriam estar, também, no processo de construção de alguns conceitos e conteúdos? Seria o caso de rever, paralelamente, a postura que o professor tem diante de seu próprio conhecimento. Como propor desafios aos alunos, se ele próprio está inseguro diante da possibilidade de ser questionado por eles e não saber lidar com essas situações?

Desenvolver um trabalho em sala de aula pressupõe que o professor tenha uma postura de mediador, de atuar propondo problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico. Uma atuação que não leve em conta essas questões está fadada a criar no aluno a desmotivação, porque não permite que ele aprenda. Porém, essas questões estão relacionadas com postura - a postura do professor diante do seu conhecimento e o do aluno - e essa postura tem a ver com a apropriação que se faz da concepção de Educação e de Geografia.

Além do problema do conteúdo específico, entendemos que a formação do professor do Ensino Fundamental não leva em conta a ação psicopedagógica que o capacite a compreender sua prática, a aprendizagem dos alunos e as contradições vivenciadas por ele no dia-a-dia.

A formação do professor deve estar articulada com o núcleo de seu trabalho profissional, ou seja “*em torno das atividades de planejamento e ensino prático, e deve procurar datá-los de marcos adequados para realizá-las.*” (Mauri & Solé, 1996, p.413).

Segundo, ainda, essas mesmas autoras,

[...] a ninguém escapa o fato de que, em cada situação concreta, são necessários alguns procedimentos destinados a contextualizar os princípios prescritivos, pelo que não se pode ignorar a importância que adquire a atividade de planejamento das intervenções como passo intermediário entre os princípios puramente teóricos e a prática educativa.” (p.411).

Daí, a importância de saber selecionar os conteúdos, de planejar as ações que serão aplicadas em sala de aula, fundamentais para que o aluno desenvolva as operações mentais e construa os conceitos. O planejamento da aula deve considerar a concepção de aprendizagem que fundamenta a prática do professor.

Nesse sentido, a psicologia da educação tem hoje um número significativo de opções teóricas que podem ser tomadas como referenciais no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo se dá quando o professor articula os conceitos que serão desenvolvidos, com as habilidades operatórias (ensinar a pensar), levando em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O que nos chama atenção, considerando a nossa prática, é que, muitas vezes, o professor não tem esses conceitos estruturados para si mesmo, não conseguindo muitas vezes saber como desenvolver aquelas habilidades e, muito embora esteja desenvolvendo conteúdos, não sabe porque desenvolvê-los de forma mais significativas. Para tanto, deve-se considerar que as atividades práticas aplicadas em sala de aula necessitam ser repensadas como procedimentos que contribuem para o desenvolvimento conceitual e não apenas fixação de conteúdo.

Para o professor organizar seu trabalho, é preciso compreender o que é prioritário ensinar em geografia, quais são os conceitos e conteúdos que devem ser priorizados por série, respeitando o desenvolvimento cognitivo, o que significa dar condições para que a criança possa fazer a sua leitura de mundo, que poderá ser feita a partir do conhecimento geográfico relacionado com a sua realidade.

No entanto, a intervenção docente só estará estruturada e acontecerá quando a formação inicial der condições para que os futuros professores façam opções e tenham clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. A autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura. Quando o professor ou futuro professor tem uma concepção clara de educação, ele sabe o que é ser mediador da aprendizagem, se autorizando na escolha e organização do conteúdo.

Se a formação do professor é tão importante para melhorar o ensino, estamos de frente a um problema que requer uma solução prática e efetiva. Contudo, dar formação não significa mudar a prática. Em uma sociedade democrática, onde se confrontam múltiplos interesses e estratégias, a mudança do sistema educativo terá, necessariamente, um longo percurso.

Toda essa discussão seria muito mais interessante se todas as crianças estivessem na escola, se não houvesse repetência e nem evasão escolar. Se a escola fosse realmente democrática e autônoma. Se houvesse seriedade nas propostas das diretrizes curriculares. Se o governo estivesse realmente interessado com a qualidade do ensino.

Bibliografia

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). v.2. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

COLL, César; ROCHERA, María J. Estruturação e organização do ensino: as seqüências da aprendizagem. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). Psicologia da educação. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

ESTEVES, José. *In*: NOVOA, ANTÓNIO (org.). Profissão professor. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1991.

GIROUX, Henry A. Placeres inquietantes. Madri, Padós Educador, 1996.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra a falsa oposição. *In*: CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emilia; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo, Ática, São Paulo, 1995. p.85-139.

MADRUGA, Juan A. Garcia. A aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). Psicologia da educação. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

MAURI, Maria Tereza; SOLÉ, Isabel. A formação psicológica do professor: um instrumento para a análise e planejamento do ensino. *In*: COLL, César; PALACIOS,

Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). *Psicologia da educação*. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia. Temas de Educação 1. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1991. p.61-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SILVA, Adelina L.; SÁ, Isabel de. *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1993.