

Reorganização e religação dos saberes: formação docente e práticas de ensino em Geografia

Reorganizing and reconnecting knowledge: teacher training and teaching practices in Geography

Aldeíze Bonifácio da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Natal - Brasil

Resumo

O presente artigo versa sobre o papel das experiências docentes na formação de pós-graduação. Neste sentido, objetiva tecer breves considerações sobre o desafio da docência no ensino superior na perspectiva do profissional em formação. Uma reflexão que parte de intervenções realizadas no âmbito do Estágio Docência e de Laboratórios de Ensino em Geografia, que colocam em relevo os desafios e as fragilidades resultantes de uma formação deficitária onde a articulação entre teoria e prática nem sempre acontece. As reflexões apresentadas são resultantes de pesquisa bibliográfica articulada a pesquisa-ação. Os resultados obtidos apontam que iniciativas como a desenvolvida com os Laboratórios de Ensino em Geografia a integrar teoria e prática docente, se tornam essenciais para a construção do ser docente e de uma identificação enquanto educador.

Palavras-chave: Ensino superior; Formação docente; Docência em Geografia.

Abstract

The present article addresses the role of teaching in a graduate course. It aims to make brief considerations about the challenge of teaching in higher education, from the perspective of the professional in training. This is a reflection that stems from interventions carried out within the Teaching Internship and Teaching Laboratories in Geography, which highlight the challenges and weaknesses resulting from deficient training, in which articulation between theory and practice does not always happen. The reflections presented results from bibliographical research linked to action research. The results obtained show that initiatives such as the one developed with the Teaching Laboratories in Geography, integrating theory and teaching practice, become essential for the construction of a teacher and of identification as an educator.

Keywords: University education; Teacher training; Teaching in Geography.

Introdução

O trabalho docente se faz na interface entre desenvolvimento prático e aprofundamento teórico, processo no qual a teoria e a prática se articulam o tempo todo. O professor precisa desenvolver uma ação reflexiva, ter ciência do que fazer, como fazer e por que fazer, para que a sua atuação não recaia na prática pela prática ou no teorismo deslocado da realidade (STEFANELLO, 2009).

Desta forma, a ação docente se fundamenta na mediação entre a prática e a teoria educacional, com a compreensão do processo educativo de forma ampliada, para que se possa tomar as decisões mais adequadas. Todavia, apesar da importância que apresenta enquanto formadora de outros profissionais,

O ensino, nesse espaço, ainda é marcadamente reconhecido como um ensino que reforça a dicotomia teoria-prática, sobretudo, quando se considera a prática pedagógica dos professores bacharéis, pesquisadores, especialistas em suas áreas de conhecimento, desprovidos de formação pedagógica para atuar no ensino. (MARTINS, 2013, p. 12).

Diante do exposto, o presente artigo objetiva tecer breves considerações sobre o desafio da docência no ensino superior, na perspectiva do profissional em formação. Uma reflexão que parte de intervenções realizadas no âmbito do Estágio Docência e de Laboratórios de Ensino em Geografia, que coloca em relevo os desafios e as fragilidades resultantes de uma formação deficitária, em que a articulação entre teoria e prática nem sempre acontece.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados temos a pesquisa bibliográfica associada à Pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir de textos utilizados na disciplina de Docência do Ensino Superior, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGE) e na disciplina Atividade Integradora em Geografia, que faz parte do arcabouço teórico dos Laboratórios de Ensino em Geografia, realizados no curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A pesquisa-ação ocorreu no âmbito do Estágio Docência e na atuação nos Laboratórios de Ensino em Geografia, ambas as práticas realizadas no semestre letivo 2019.2. Fazemos uma ressalva para as reflexões decorrentes da Atividade Laboratório de Ensino em Geografia, que teve como ponto de partida o processo de transposição do

conhecimento científico produzido por bacharéis em geografia para o âmbito do ensino, em um exercício de transposição didática necessária a prática docente, uma vez que:

Aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo uma simplificação deste saber, mas uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina 'saber escolar', o qual se origina do saber acadêmico que, em um complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado. (SCHAFFER, 2003, p. 148).

Isto posto, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: iniciamos a discussão pontuando algumas questões sobre a formação docente superior brasileira, os seus desafios, dilemas e possibilidades existentes na atualidade. Na sequência, adentramos às experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação em Geografia, apresentando os desafios e dilemas observados durante as intervenções docente realizadas, finalizando o artigo com algumas considerações sobre as reflexões que deram corpo a ele.

Algumas considerações sobre a formação docente no Brasil

Para compreendermos a docência em nível superior temos que analisar, mesmo que de forma breve, o contexto histórico no qual foi forjado essa modalidade de ensino no país. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) expõem que a formação docente brasileira teve a influência de três modelos, todos europeus, a saber: o jesuítico, o francês e o alemão. As primeiras instituições de ensino, em moldes jesuíticos, atuaram no âmbito das primeiras letras até o nível superior.

O programa de estudo abarcava gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia e música, utilizando os métodos escolástico e *parisienses*, que tinham por base o latim, e abordavam de forma exata e analítica os temas estudados, com conceitos e definições claras e argumentações precisas e sem divagações. Dentro deste contexto, a atuação docente se dava a partir da leitura e interpretação de textos que eram oralmente passados aos alunos, bem como do esclarecimento de dúvidas que surgissem sobre o conteúdo ministrado.

No que tange aos métodos de ensino, a formação e personalidade do professor eram elementos fundamentais, visto que a prerrogativa era a salvação das almas para Deus (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) e o docente tinha que se concentrar em ensinar e se

adaptar ao aluno, de forma a não perder de vista a solicitude e o amor exigido pela vocação sacerdotal e docente.

Em suma, a ação docente neste período é marcada pela transmissão de um conteúdo indiscutível que deve ser memorizado, além de um controle rígido e preestabelecido. Isso não se difere muito, segundo a perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002), da ação docente contemporânea, visto que o modelo jesuítico está na gênese das práticas e no modelo de ensino universitário. Todavia, na atualidade, não se impõe ao professor universitário um manual para sua ação docente, que se embasa, sobretudo, no senso comum do como ensinar, nas suas experiências como aluno, na relação com antigos professores, pois nem todos os professores universitários têm formação na área da educação.

A influência do modelo francês se inicia ainda no tempo das faculdades isoladas no período colonial e visa a formação de quadros profissionais que satisfaçam a elite e o domínio da língua francesa. De forma geral, este modelo não se difere muito do jesuítico, tendo em vista que o professor ainda é o transmissor do conhecimento e o ensino é tratado como a aceitação passiva das atividades propostas e a memorização dos conteúdos. Entretanto, ao invés da salvação das almas, esse modelo foca na classificação dos estudantes por meio de avaliações.

A partir da influência do modelo alemão, a universidade se volta para a resolução de problemas nacionais pela ciência, com a união de professores e alunos através da pesquisa. É nessa conjuntura que surgem os institutos voltados à formação profissional e à pesquisa. O docente passa a ser visto como um mediador entre o aluno e a construção do conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a concepção alemã de ensino superior, na qual se destaca a produção de conhecimento aliada ao processo de pesquisa, chega ao Brasil em 1968, no contexto da Lei 5.540, período da ditadura militar, e vigora até fins da década de 1990, quando é aprovada a Lei 9.394/96 que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) define que “a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. E a competência docente, mensurada pelo resultado dos alunos”

(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 153-154). Essa nova concepção que perpassa a formação docente superior coloca em relevo a problemática do desempenho dos alunos e a especialização dos professores, tendo em vista que:

O saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, cuja competência em um campo restrito é acompanhada de incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento. (MORIN, 2003, p. 19).

Esse quadro que se instaura, porque a docência universitária foi influenciada por uma concepção epistemológica dominante, na qual o conteúdo específico é significativamente mais importante do que o conhecimento pedagógico. Assim, os conhecimentos pedagógicos no exercício da docência superior são deixados de lado, desvalorizados na formação para a docência, em detrimento à exigência dessa formação específica para outros níveis de ensino.

Nessa perspectiva, um dos maiores problemas dos programas de mestrado e doutorado que formam os docentes de nível superior, quando não direcionados diretamente à área de educação, é o foco na formação de pesquisadores nos seus campos específicos de estudo e não na formação de professores. Tal quadro se agrava quando refletimos que grande parte dos indivíduos que adentram a esses programas não possui uma formação para o ensino são bacharéis, com formação técnica em uma determinada área do conhecimento.

Entretanto, as experiências em prol de mudanças nesse cenário estão sendo realizadas no sentido de um processo dialético de construção do conhecimento, a partir de atividades que articulam ensino e pesquisa, nas quais “professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de cidadania, de formação profissional qualificada” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 155), tendo em vista que:

Devemos pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida. (MORIN, 2003, p. 16).

Neste sentido, como um esforço inicial e importante na formação do docente universitário, existe um parecer que determina a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização. Isso configura uma oportunidade de intercâmbio para os profissionais da educação e um referencial para aqueles que são oriundos de outras áreas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), essa tem sido a única oportunidade para muitos docentes em formação refletirem sobre a sala de aula, a atuação docente, o planejamento, as metodologias entre outros aspectos concernentes à profissão.

Dilemas e desafios da docência superior

Segundo Ferreira (2010), perante a não exigência de uma formação específica na área da educação para o exercício da docência no ensino superior, a formação docente se volta aos saberes do conteúdo de ensino, ou seja, que o professor seja um especialista em sua área. Portanto, espera-se do professor universitário conhecimentos específicos e perfil de pesquisador e os saberes pedagógicos se tornam lacunas e entraves à prática docente.

Nessa perspectiva, Melo e Urbanetz (2012) salientam que se espera do professor universitário um conjunto de atitudes que perpassam a coerência entre o seu discurso e a ação cotidiana, segurança na transmissão dos conteúdos, boa didática para uma transmissão clara dos conteúdos, coordenação coerente das atividades, bom relacionamento interpessoal, paixão pela profissão docente, entre outros fatores. Entretanto, devido à ação docente ser vista em uma perspectiva naturalizada na qual o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado nos seus antigos professores, essas características não são desenvolvidas em decorrência do descaso à dimensão pedagógica na formação docente.

A falta de clareza quanto à importância da didática para o aprofundamento teórico, no que concerne à educação, faz com apareçam entre os desafios que perpassam a profissão, questões pedagógicas que envolvem como motivar os alunos, como ensinar diante da facilidade de acesso à informação na sociedade contemporânea, como lidar com uma gama variada de discentes, como aliar ensino e pesquisa, como planejar as aulas, como avaliar, entre outras indagações, que refletem uma formação deficitária ou a falta de formação e experiência no que diz respeito à docência.

Essas questões poderiam ser facilmente elucidadas frente ao conhecimento didático, uma vez que o objetivo da didática é auxiliar o docente frente “a reflexão pedagógica

necessária à implantação de um projeto educativo, com suas concepções explicitadas através de seus planejamentos e efetivadas através de sua dinâmica cotidiana” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 152). Portanto, para atuação docente é necessário:

Um conhecimento pedagógico geral, como, por exemplo, planejamento do conteúdo, organização do tempo, material, espaço de aprendizagem e do grupo. Inclui, ainda, um conhecimento sobre Desenvolvimento Humano, História e Filosofia, e sobre os principais aspectos das leis educacionais. Esses conhecimentos gerais são o mínimo para qualquer docente, independente do nível em que atue. (FERREIRA, 2010, p. 91).

Outra questão que perpassa os dilemas e desafios da docência no ensino superior é a concepção operacional pautada na lógica de mercado que marca a universidade pós anos 1990, na qual a produtividade passou a ser o foco da produção e avaliação acadêmica (MELO; URBANETZ, 2012). Essa situação precariza a qualidade do ensino superior e a atuação docente, pois o professor se vê pressionado a produzir cada vez mais, ao mesmo tempo em que exerce várias atividades que envolvem ensino e pesquisa.

Novas conjunturas do fazer docente: o desenvolvimento de habilidades

Para a discussão sobre as novas conjunturas do fazer docente na atualidade, acionamos uma reflexão sobre as concepções do processo educativo e a aquisição do conhecimento. Trazemos duas teorias do campo educacional como possibilidades para pensar à docência superior, visto que a evolução das competências do professor está diretamente relacionada à incorporação de um arcabouço teórico, que guie suas práticas na sala de aula.

Nesse sentido, Gardner, em meio ao contexto de aplicação de testes de Q.I. com o objetivo de mensurar a capacidade intelectual dos indivíduos na primeira metade do século XX, propõe abandonar os testes classificatórios em detrimento de uma observação de fontes de informações mais naturalistas acerca do desenvolvimento diferenciado de habilidades nas pessoas (TRAVASSOS, 2001).

Em linhas gerais, a partir da observação de diferentes perfis cognitivos e das singularidades apresentadas, Gardner teorizou acerca da existência de diferentes formas ou manifestações de inteligência, a saber: Inteligência Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal, Interpessoal e Intrapessoal.

A preconização de diferentes inteligências indica uma diferenciação entre os indivíduos no que diz respeito à aprendizagem e à necessidade de se desenvolver essas habilidades no contexto educacional. A teoria de Gardner foi fundamental, assim como outras, para mudar a concepção de ensino e a relação entre ensino-aprendizagem até então em voga, tendo em vista que, historicamente, o ensino foi tratado de forma uniforme, como se todos aprendessem da mesma forma.

Por sua vez, Gardner sugere uma educação preocupada com a individualidade, na qual o docente se aproxime dos alunos, procure observá-los e apreender suas principais características para o desenvolvimento de uma prática voltada para as condições dos discentes (FERRAZZA, 2015). Nesta perspectiva, ao transpormos essa teoria para o plano do ensino superior, cabe ao docente articular metodologias que possibilitem a compreensão do que vai ser ensinado, a partir do uso de diferentes mecanismos, além da mera apresentação do conteúdo.

Todavia, sabemos que adquirir e dominar a capacidade de adaptar o ensino a situações e necessidades específicas não é tarefa fácil, visto que demanda um aprofundamento das teorias educacionais. Isso requer tempo e dedicação, diante do contexto de despreparo dos alunos de pós-graduação perante as questões pedagógicas do fazer docente (PIMENTA, 2002).

Nesse contexto, no que tange às questões práticas, Gardner sugere uma adaptação dos currículos obrigatórios, tendo em vista a inviabilidade de se desenvolver um currículo individualizado. Para isso, propõe fazer uso de avaliações mais processuais e práticas, respeitando as demandas de cada curso, sem deixar de exigir as competências estimadas (MARCHETTI, 2001; FERRAZZA, 2015). Assim, sugere fazer uso de contextualizações por meio de elementos vivenciais.

Colaborando com a perspectiva de Gardner, a teoria de Ausubel preconiza que o conhecimento prévio do aluno corrobora para a apreensão de um novo conhecimento. A aprendizagem em Ausubel “é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17). Assim, a atribuição do professor é criar mecanismos que facilitem a apreensão do conhecimento. No entanto, o receio de simplificar os conteúdos tratados no ensino de nível superior pode ser um paradigma a ser quebrado, tendo em vista que tradicionalmente

forjamos erroneamente a ideia de que o conteúdo estudado no ensino superior deve ser difícil e complexo.

O ser docente e sua prática: experiências no ensino em geografia

A ação docente se desenvolve na religação e integração dos saberes. Nesse sentido, o professor deve partir da premissa de que “conhecer consiste em construir e reconstruir o objeto do conhecimento, de maneira a apreender o mecanismo desta construção” (OLIVEIRA, 2000, p. 10), pois o que define nossas atividades é “o modo de pensar, o jeito de fazermos as coisas, e isso não está escrito nos livros. Cada atividade corresponde uma atitude e uma disposição mental que a caracteriza” (MEIS, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, como discentes de pós-graduação somos desafiados a pensar sobre a nossa prática docente futura. Portanto, através de um esforço empreendido no sentido de nos despirmos do engessamento técnico, específico da formação como bacharéis, em um movimento de “aprender a aprender, [com a] integração do observador em sua observação, ou seja, o autoexame, a autoanálise, a autocrítica” (MORIN, 2015, p. 129), desenvolvemos à luz de algumas teorias educacionais, propostas de intervenções para trabalhar com os alunos no âmbito da graduação.

As intervenções tiveram por base metodológica a pesquisa-ação, compreendida como uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida por um dado grupo social em um dado contexto espaço-temporal, no intuito de melhoria das próprias práticas. A pesquisa-ação é muito empregada no âmbito educacional, entretanto, a sua validade como abordagem depende da colaboração e da troca entre os atores envolvidos. Nesse sentido, “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (THIOLLENT, 1986, p. 7). Portanto, em linhas gerais, a pesquisa-ação pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Em suma, a pesquisa-ação é uma forma de experimentação do real que se caracteriza pela interação entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa; pela priorização dos

problemas e suas soluções; pela intencionalidade das atividades e por apresentar cunho prático-teórico, de ação, mas, também de ampliação do conhecimento dos envolvidos. Em linhas gerais, a estrutura básica da pesquisa-ação envolve quatro momentos: planejamento, intervenção, observação/análise e reflexão/aprendizado, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Estrutura simplificada da pesquisa-ação



Fonte: Baseado em Thiollent (1986) e elaborado pela autora, 2020.

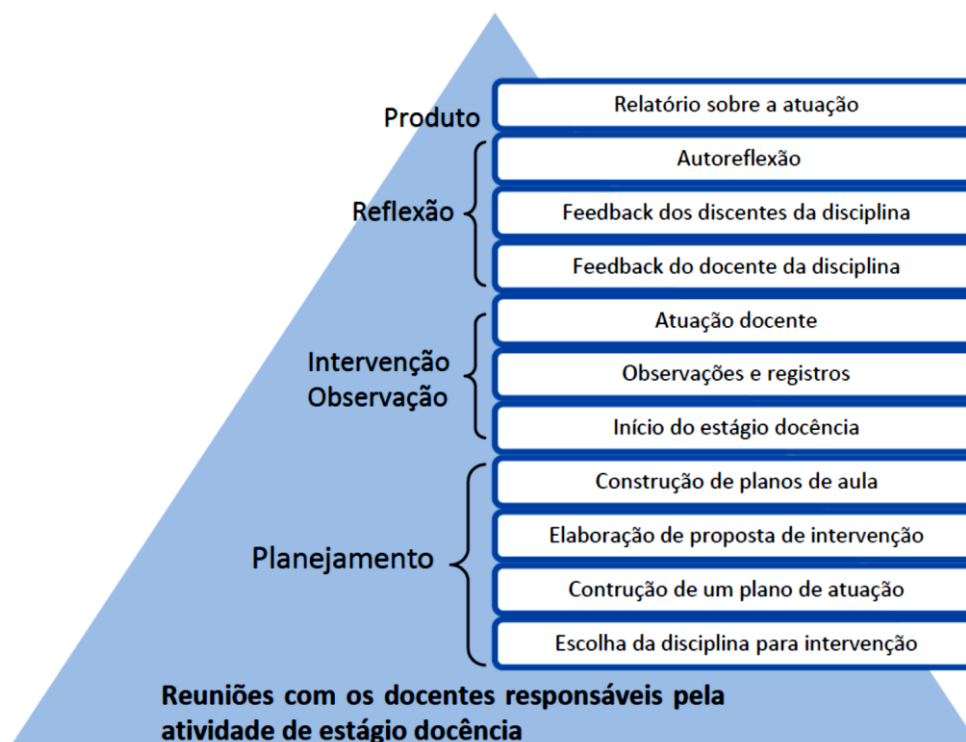
Neste sentido, a pesquisa-ação se deu a partir de duas situações: intervenções realizadas no âmbito do Estágio Docência em consonância com o conteúdo programático da disciplina na qual o estágio ocorreu, a disciplina de Geografia Regional do Mundo, presente na grade curricular do curso de bacharelado em geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Portanto, no contexto de uma turma de bacharelado, com a orientação de uma banca composta por três professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, que ministraram a disciplina de Docência do Ensino Superior e supervisão do professor da disciplina do estágio. A outra no âmbito de uma turma de licenciatura, que teve por base o pressuposto de desenvolver habilidades docentes em discentes de formação técnica, sob a coordenação e supervisão de outro professor do Programa de Pós-Graduação da instituição.

O Estágio Docência é parte integrante da formação do pós-graduando e objetiva, segundo o Art. 18, da Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de 14 de abril de 2010, a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação. No Estágio Docência, os discentes de Pós-Graduação acompanham durante um semestre um docente universitário na sua

prática docente (MARTINS, 2013). Portanto, a atuação docente na disciplina Geografia Regional do Mundo seguiu o regimento específico para o exercício da atividade.

As intervenções na turma de bacharelado se deram no âmbito de aulas técnicas, relativas à utilização de banco de dados e ao uso de um Sistema de Informação Geográfica (SIG) coerente com o conteúdo teórico explorado na disciplina, aula teórica expositiva, suporte às atividades realizadas em sala, atendimento fora do horário de aula, de acordo com as demandas dos alunos, e demais especificidades apontadas pelo professor da disciplina. Na Figura 2 é possível observar um esquema síntese do processo realizado para a execução do Estágio Docência.

Figura 2 – Esquema sintético do processo realizado para a intervenção docente



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

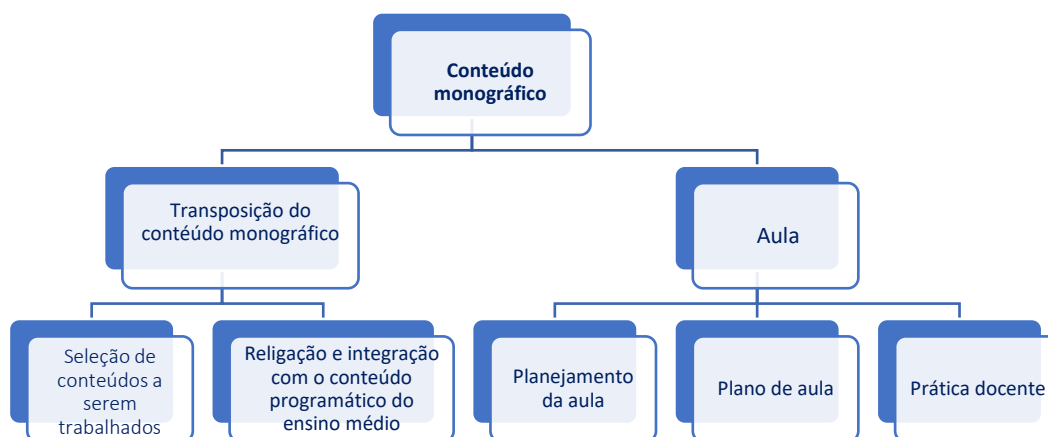
No que concerne ao Laboratório de Ensino em Geografia, as atividades se desenvolveram com base em três momentos: a reflexão sobre o produto monográfico resultante da formação técnica e sua relação aos conteúdos estudados no curso de graduação em geografia, no sentido de pensar como o conteúdo monográfico produzido é acionado e aciona a geografia escolar em nível do ensino médio (visto que o primeiro

Reorganização e religação dos saberes: formação docente e práticas de ensino em Geografia

semestre de graduação caracteriza-se por uma fase de transição entre o ensino médio e o ensino superior); pensar a prática docente (como transpor o conteúdo monográfico para a sala de aula, como construir a aula a ser ministrada, como alcançar o aluno) e sua execução.

As temáticas de pesquisas que foram transpostas para o ensino em geografia durante as atividades laboratoriais foram as mais diversas. Podemos citar: Território e geração de energia eólica; Política Nacional de Resíduos sólidos; Produção do espaço, planejamento e mobilidade urbana; Uso e ocupação do solo; Impactos ambientais e vulnerabilidades em Zonas de proteção ambiental; Redes geográficas e o uso corporativo do território. Na Figura 3 é possível observar um fluxograma com a síntese do processo realizado para a intervenção docente nos Laboratórios de Ensino em Geografia.

Figura 3 - Fluxograma das etapas de preparação para a intervenção do laboratório de ensino em geografia



Fonte: Elaboração da autora, 2020.

No laboratório de ensino procuramos dialogar com as teorias educacionais em busca de novas perspectivas pedagógicas. Nesse sentido, as intervenções se dão a partir de diferentes recursos metodológicos, a saber: audiovisuais, oficinas, tecnologias da informação e da comunicação (TICs), palestras de professores convidados, entre outras proposições.

A transição do bacharel para o ser docente: dilemas e desafios observados

Perante a tarefa de planejar e executar aulas utilizando como ponto de partida e base teórico-referencial o conteúdo específico de um trabalho de conclusão de curso ou o temário presente no conteúdo programático de uma disciplina, muitos foram os desafios: Como planejar a aula? O que ensinar? Como ensinar? Que caminho seguir? Como operacionalizar a transposição do conhecimento científico para o ensino? Como interagir em um mundo até então desconhecido?

Durante as práticas possibilitadas pelo Laboratório de Ensino em Geografia e pelo Estágio Docência, nos deparamos com a nossa falta de didática e o desconhecimento das teorias pedagógicas que apontam caminhos ao docente em sua prática (STEFANELLO, 2011), visto que uma boa didática se torna fundamental, pois possibilita o professor converter campos específicos da ciência em matéria de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Percebemos que as disciplinas da área de educação, obrigatórias nas licenciaturas, e inexistentes nos currículos dos bacharelados fazem toda a diferença na forma como vemos a prática docente e entendemos essa prática. Além disso, essas disciplinas implicam também na forma como compreendemos o que é uma aula e a relação docente-discente no âmbito do ensino- aprendizagem. Pois, como salientam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13) “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática”.

Nesse sentido, a partir das práticas vivenciadas com turmas de graduação de nível superior, pontuamos alguns aspectos relevantes para reflexão proposta, pois expressam as dificuldades enfrentadas durante as intervenções docentes, a saber: o desafio da transposição didática, do planejamento escolar e a prática docente em si.

De forma simplista, podemos dizer que a transposição didática consiste em utilizar o conhecimento científico geográfico na escola, considerando as diferenças existentes entre os níveis de conhecimento. A transposição didática é um processo que visa facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Faria (2012), a maior dificuldade que existe em relação à transposição didática se refere à ausência de laboratórios que auxiliem os estudantes a pensarem esse processo durante o período de formação, que os levem a refletirem que a transposição de um conhecimento científico para um conhecimento escolar

deve ser focada no estudante e que não se trata de uma mera simplificação de conteúdo, mas de uma adaptação a outras formas de entendimento, compreensão e aplicação.

Portanto, a iniciativa do Laboratório de Ensino em Geografia foi uma proposição positiva para a formação em docência superior. Isso ocorre não somente por proporcionar aos discentes que ainda não possuíam qualquer experiência em sala a oportunidade de vivenciá-las, mas também, por trabalhar um ponto sensível, de fragilidade na formação docente. As práticas realizadas foram enriquecedoras tanto para os pós-graduandos quanto para os graduandos envolvidos, permitindo o intercâmbio de vivências, de conhecimentos, além de possibilitar a cooperação entre docentes e estudantes.

No que tange o planejamento escolar, Stefanello (2009) aponta que essa é uma tarefa docente e que o ponto chave dessa ação está em compreender que o processo de aprendizagem tende a ocorrer a partir do interesse e do entusiasmo do aluno pelo conteúdo. Isso ocorre, pois, ao passar de objeto a sujeito do seu processo de aprendizagem, o aluno é despertado para conteúdos significativos dentro da sua realidade, cabendo ao professor provocar situações sobre as quais o discente reflita.

Nesse sentido, um dos desafios encontrados foi o de planejar as aulas a serem ministradas, no sentido de prever as atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, adequação de conteúdo, recursos didáticos e metodológicos, bem como atratividade para os alunos.

Esse desafio exigiu uma reflexão sobre práticas que fossem além de aulas expositivas dialogadas, no intuito de tentar construir um esboço de didática diferenciada, capaz de envolver os alunos e fazer com que participassem de forma ativa nas aulas. Assim, o Laboratório de Ensino em Geografia permitiu o intercâmbio entre os dois programas de pós-graduação em geografia da UFRN, o mestrado acadêmico e o mestrado profissional. O intercâmbio entre os pós-graduandos dos dois programas foi de fundamental importância, visto a familiaridade que os discentes do mestrado profissional já possuem com a sala de aula e com as teorias da educação.

No que concerne a atuação docente, propriamente dita, os laboratórios foram mais efetivos no que tange a retroalimentação e a autorreflexão das práticas realizadas, em detrimento ao estágio docência, tendo em vista que além do intercâmbio de experiências entre os dois programas de pós-graduação em geografia, o próprio sistema de

retroalimentação da pesquisa-ação na qual identificamos problemas na formação docente superior, buscamos saná-los e nos aprimorarmos, permitiu uma maior compreensão sobre a docência no ensino superior e o autoconhecimento de nossas fraquezas e potencialidades.

O Estágio Docência, mesmo sendo de fundamental importância para a formação dos pós-graduandos, apresenta uma gama maior de limitações, a saber: a escolha da disciplina a ser realizado o estágio, que nem sempre condiz com a vertente do pós-graduando, por vezes a escolha se define pelo orientador ministrar a disciplina; disponibilidade de horário, visto que o mestrado em decorrência do seu tempo de duração, torna-se bastante intenso e a afinidade entre o docente da disciplina e o discente de pós-graduação, que é uma variável mais subjetiva e depende do perfil dos profissionais.

Nesse sentido, os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos discentes da turma na qual se realizou o estágio docência demonstram que a atuação docente é limitada, e, por vezes, engessada nos moldes do professor da disciplina, o que descaracteriza a atuação do pós-graduando. Já o laboratório propiciou a oportunidade de cada pós-graduando se encontrar enquanto docente, no desenvolvimento e aprimoramento das suas habilidades.

Vivenciar a experiência docente em turmas com perfis diferentes (licenciatura e bacharelado) se mostrou bastante enriquecedor. Foi possível compreender que as formas de atuação devem ser adaptadas ao público alvo. Assim, o perfil dos discentes da licenciatura permitiu uma maior interação, uma cooperação no sentido de ambos aprenderem com a prática do laboratório.

Já o perfil do bacharelado e a disciplina sem maiores interações, apenas aulas expositivas, fez com que o processo de troca se perdesse. Os alunos encararam as intervenções mais no sentido de transmissão de conhecimento e não de construção do conhecimento. Fatores como a diferença de faixa-etária entre as turmas ou o horário das disciplinas poderiam ser apontados para a diferença de postura encontrada, mas não foi esse o caso, as turmas apresentavam faixa-etária próximas e o horário das aulas não teve repercussões nas atividades.

Considerações finais

Refletir sobre os desafios da profissão se torna fundamental para que possamos estar melhor preparados para enfrentar a realidade múltipla e distinta, que nos aguarda fora dos muros da universidade. A importância da docência superior, visto que a profissão é responsável pela formação de profissionais de diversas áreas para a sociedade, aponta a relevância de se buscar proporcionar condições para que durante a sua formação esses profissionais desenvolvam bem suas atribuições.

Assim, para que se obtenha maior sucesso, faz-se necessário o incentivo ao desenvolvimento das habilidades individuais de cada indivíduo em formação, tendo em vista que, no âmbito das práticas de ensino, cada situação que surge é única e aprendemos a lidar com elas, as vivenciando. Nesse sentido, a graduação nos apresenta as ferramentas necessárias para compreendermos a evolução da ciência e as distintas linhas de pensamento, que tangem às diversas áreas do conhecimento. Porém, no que concerne à escolha de qual abordagem ou método de ensino adotar, essa é uma atitude pessoal, que deriva de um amadurecimento profissional.

Desde o início do mundo, o progresso sobre o desconhecido, todo o processo de adaptação, ocorreu por meio de tentativas e erros. Nesse sentido, o estágio e as experiências docentes acumuladas assumem papel relevante na formação do professor.

As metodologias para a expansão de um ensino mais aplicado e significativo estão disponíveis na literatura, tornando-se essencial, então, uma mudança de mentalidade para os profissionais que atuam na educação superior, no sentido de transformação por parte dos docentes em prol do aprimoramento, melhorias e adequações.

Iniciativas como a desenvolvida com os Laboratórios de Ensino em Geografia, realizados no âmbito da graduação em geografia da UFRN, que integrem teoria e prática docente, tornam-se essenciais para a construção do ser docente e uma identificação como educador. Práticas como essa fazem com que comecemos a refletir sobre nossa escolha profissional e como a exerceremos. Isso possibilita uma maior clareza e discernimento nas nossas práticas durante o exercício da profissão depois de formados, visto que teoria e prática se associam e a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria.

Além disso, a iniciativa do laboratório de ensino colaborou na formação dos alunos do programa de pós-graduação em geografia da instituição. Tal fato nos faz pensar sobre a

possibilidade de efetivação da atividade dentro do programa, assim como a replicação deste projeto para outros programas de pós-graduação da instituição e expansão da iniciativa para outras universidades.

Referências

FARIA, M. O. **Em busca de uma epistemologia de geografia escolar: a transposição didática**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12693/1/Marcelo%20Oliveira%20de%20Faria.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FERRAZZA, V. R. Educação e inteligências múltiplas: uma leitura de Howard Gardner. In: CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, São Leopoldo, **Anais...**, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/581>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 29, n. 1, p. 85-99, 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3058/2986>. Acesso em: 01 ago. 2019.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Revista Educar**, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2209/1852>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MARCHETI, A. P. C. **Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 2001. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-05102001-002300/publico/tdm.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MEIS, L. **Ciência, educação e o conflito humano-tecnológico**. São Paulo: SENAC, 2002.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

_____. **Organização e estratégias pedagógicas**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/500/50010205.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHAFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHSFFER, N. O; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 148.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpex, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVASSOS, L. C. P. Inteligências múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/500/50010205.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

Sobre a autora

Aldeíze Bonifácio da Silva

Graduada e Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Integrante do Grupo de Pesquisa História da Cidade, do Território e do Urbanismo (HCUrb – UFRN). Atualmente, professora de Geografia do Cursinho do DCE – UFRN.

E-mail: aldeizebs@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-4889>

Recebido em: 10/09/2021

Aceito para publicação em: 06/10/2021