

SABERES DOCENTES PERCEBIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UEMS

Knowledge's teachers perceived in interdisciplinary educational practice: teacher training in geography in UEMS

Conocimientos docentes percibidos en la práctica pedagógica interdisciplinar: formación de profesores de geografía en la UEMS

Jucimara Rojas*

Care Cristiane Hammes**

RESUMO: O objetivo da pesquisa visa compreender as possibilidades e limites de uma experiência pedagógica com perspectiva interdisciplinar, realizada durante o estágio curricular supervisionado na relação teoria e prática entre universidade e comunidade escolar. A proposta foi desenvolvida na UEMS, na qual foi realizado um trabalho de parceria entre os professores do estágio, acadêmicos e a comunidade escolar. Na investigação dessa experiência, buscou-se compreender o papel do Estágio Curricular Supervisionado na articulação dos conhecimentos de diferentes disciplinas da área de Geografia. Procurou-se compreender, através de uma abordagem fenomenológica, que saberes docentes, com perspectiva interdisciplinar, foram construídos pelos acadêmicos do estágio curricular supervisionado. A Geografia, na perspectiva cultural e crítica, pode ser um eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar ao favorecer a promoção do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Os alunos e professores percebem ter construído diferentes saberes de forma integrada por meio do trabalho coletivo, rico em criatividade e descobertas.

Palavras-chave: ensino de Geografia; interdisciplinaridade; prática pedagógica.

ABSTRACT: The objective of the research is to understand the possibilities and limitations of an educational experience with an interdisciplinary perspective, carried out during the curricular period of training supervised in the relation theory and practice and between university and school community. The proposal was developed in the UEMS, in which was held a working partnership between teachers of the period of training, academics and the school community. On investigation of this experiment, we sought to understand the role of curricular Supervised stage in the articulation of the knowledge from different disciplines of

* Professora do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da UFMS, Pós-Doutora em Formação, Desenvolvimento e Ludicidade pela Universidade de Aveiro/ Portugal. Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP. Contato: Tel. (67) 9983 1234; E-mail: jrojas@terra.com.br.

** Professora do Curso de Pedagogia, Geografia e Letras da UEMS, Mestre em Educação pela UNISINOS/RS. Contato: Tel.(67) 3427 3737; E-mail: carehammes@gmail.com.

the area of Geography. We tried to understand, through of a phenomenological approach that teacher knowledge, with an interdisciplinary perspective, had been constructed by the students of the supervised curricular stage. Geography, in the cultural and critical perspective, may be a central theme of an interdisciplinary teaching practice to encourage the promotion of dialogue between different areas of knowledge. Students and teachers perceive to have constructed different knowledge in an integrated manner through the collective work, rich in creativity and discoveries.

Keywords: teaching of geography; interdisciplinarity; practical pedagogical

RESUMEN: El objetivo de la investigación es entender las posibilidades y limitaciones de una experiencia educativa con una perspectiva interdisciplinaria, que se celebró durante la teoría y la práctica de la supervisión de libertad condicional en la relación entre la universidad y la comunidad escolar. La propuesta se desarrolló en la UEMS, que se llevó a cabo una alianza de trabajo entre profesores etapa, los académicos y la comunidad escolar. En la investigación de este experimento, hemos tratado de entender el papel de la articulación curricular supervisada de los conocimientos de diferentes disciplinas de la Geografía. Tratamos de comprender, a través de un enfoque fenomenológico que conocimiento de los profesores, con una perspectiva interdisciplinaria, fueron construidos por los estudiantes del plan de estudios supervisados. Geografía, visión cultural y crítica, puede ser un tema central de una práctica docente interdisciplinaria para fomentar la promoción del diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento. Los estudiantes y los docentes perciben han construido diferentes conocimientos de una manera integrada a través del trabajo colectivo, rico en creatividad y el descubrimiento.

Palabras clave: enseñanza de la geografía, interdisciplinaridad, la práctica pedagógica

INTRODUÇÃO

Como compreender o professor como um produtor de saberes com perspectiva interdisciplinar, criador de conhecimento significativo, e não apenas transmissor de conhecimentos elaborados por outros? Como pode ser entendido os saberes e de que forma pode ser pensada a integração dos conhecimentos quando a formação de professores ocorre, muitas vezes, de forma fragmentada, dominada por lógicas disciplinares? Como romper com métodos tradicionais ainda presentes no ambiente escolar reprodutor de ideologias?

Ao acreditar que é possível melhorar a vida por meio da educação, visualiza-se este momento como especial para pensar uma outra forma de processar a construção do conhecimento, uma maneira que contribua para reconstruir a vida em sociedade, ou seja, no lugar. Santos (2004) diz que o lugar é onde as possibilidades se realizam, e, portanto, ao agirmos nas localidades, com a ação educativa, mais do que nunca, estaremos

transformando o mundo. Para ele, o lugar “ [...] é o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2004, p. 322).

Esta reflexão suscita a discussão de que não basta instruir para aprender, mas é preciso realizar a construção do conhecimento que cause a estranheza, que conduza o aprendente a desafiar e a questionar os conceitos ditos como acabados, que provoque a tensão no ato de educar. A educação não é apenas um processo de ensino-aprendizagem, mas é um processo de entendimento, em que todos educam e todos aprendem: um processo criador e recriador.

Para provocar a reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade na formação docente durante o estágio curricular supervisionado, procura-se primeiramente, fazer uma reflexão sobre o aprofundamento teórico para fundamentar essa temática. A seguir, realizou-se a discussão sobre os saberes docentes com perspectiva interdisciplinar, construídos durante a realização do estágio.

A metodologia empregada pode ser designada como pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico-hermenêutico. Na concepção de Ales Bello (2004, p.57) “[...] a fenomenologia tem uma atenção predominante sobre a complexidade do ser humano”. Nessa perspectiva parte-se sempre do que se vê, buscando compreender e descrever o dado, ir ao encontro, captar a essência, não partindo de idéias pré-concebidas. Nesta forma de compreender a realidade, o sujeito da pesquisa não pode ser visto como objeto de conhecimento, como algo manejável, dominável e disponível, mas como participante ativo da pesquisa.

Segundo a Fenomenologia, EU desvelo o fenômeno e o visualizo, assim como ele se apresenta à minha consciência. A compreensão do fenômeno vai se veracizando e modificando-se no processo de pesquisa e é aprofundada durante o trabalho de análise. A análise de dados implica a interpretação do fenômeno, compreendendo como ele se insere no contexto do qual faz parte. Esta análise inclui ações revelações, interrupções, clima emocional, imprevistos e introdução de novos elementos durante o processo.

Os sujeitos da pesquisa foram os acadêmicos do curso de Geografia durante a realização do estágio curricular supervisionado. Tendo como ponto de partida essa reflexão, a pesquisa procura investigar os saberes docentes construídos pelos alunos durante a realização do estágio curricular supervisionado. Entendemos por saberes docentes, o conjunto de conhecimentos, experiências disciplinares pedagógicas, éticas, estéticas com atitudes interdisciplinares entre outros.

PARA ENTENDER A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral. É assim que se transcendem as realidades truncadas, as verdades parciais, mesmo sem a ambição de filosofar ou de teorizar (SANTOS, 2004, p.20).

É essencial, de acordo com Santos (2004), que a disciplina, a parcela da realidade total, possa ser autônoma e, ao mesmo tempo, integrada à realidade total, pois o mundo é um só. Cada disciplina é apenas uma parte autônoma, mas não independente da realidade total. Os materiais constitutivos de todas as disciplinas são os mesmos. Assim, podemos superar verdades parciais, realidades truncadas e conhecimentos fragmentados.

Fazenda (2003) reforça a idéia de que a interdisciplinaridade encontra como base, como alicerçamento para a sua edificação, a filosofia, porque somente a filosofia pode dar à interdisciplinaridade o caráter de totalidade coerente que ela requer. Esse caráter está ligado a um método crítico e reflexivo.

Crítico, no sentido em que pensa as diferentes ciências e seus métodos sob uma atitude imparcial e engajada; imparcial na medida em que não procura um posicionamento tendencioso. O filósofo não está ligado a nenhuma ciência em particular. Reflexivo porque remonta a ação, afastando-se dela para aprendê-la em sua totalidade. O distanciamento da ação possibilita ao filósofo adquirir uma visão sintética da realidade. O não comprometimento com as partes, o poder de análise reflexiva e síntese, característica da atitude filosófica, podem levar os integrantes do processo interdisciplinar a novas revelações e conseqüentes reformulações de seus objetivos (FAZENDA, 2003 p. 44).

Na obra de Fazenda (2003), encontra-se o princípio de que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, se respeitando a especificidade das disciplinas. Além disso, a autora ressalta que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas, de uma forma reflexiva, dialógica e relacional. “Ela é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível” (FAZENDA, 2003, p.29).

No conceito explicitado por Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é a atitude diante do conhecimento que implica mudança de postura frente à questão do saber e da vida. Acrescenta ela que a interdisciplinaridade se faz em parceria, o que propicia cooperação, trabalho, diálogo entre as pessoas, entre as disciplinas e entre outras formas de conhecimento.

Para compreender a interdisciplinaridade, é importante analisar anteriormente o que vem a ser uma disciplina. Palmade (1979, p. 21) conceitua a disciplina como um “conjunto de conhecimentos que tem suas características próprias no terreno do conhecimento, da formação, dos mecanismos, métodos e matérias”.

Pode ser concebida como uma progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Conforme Japiassú (1976, p. 61), uma disciplina “deverá antes de tudo estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos, sistemas, conceitos e teorias”. Dessa forma, falar de interdisciplinaridade é evidenciar a interação entre as disciplinas.

De acordo com Japiassú (1976), as relações entre as disciplinas se estabelecem em graus diferenciados: multidisciplinaridade¹, pluridisciplinaridade², interdisciplinaridade e transdisciplinaridade³. As diferenças entre elas emergem das fronteiras entre as disciplinas, sedimentadas historicamente em função dos mais diversos interesses sociais e também entre teorias, paradigmas, campos epistemológicos, profissões e campos de saber/fazer. Tanto nas práticas multidisciplinares quanto nas pluridisciplinares, são realizadas apenas agrupamentos de certos módulos disciplinares, sem relação entre as disciplinas (multidisciplinaridade) ou com algumas relações (pluridisciplinares).

A interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações. Contudo, em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da complementaridade do pensamento, uma outra postura frente ao conhecimento.

Em termos de interdisciplinaridade, Japiassú (1976) traz a idéia de que os diversos campos do saber estabelecem interações, conexões e diálogo. As relações de poder entre as disciplinas se dão de forma horizontal. Japiassú (1976) foi um dos primeiros a pesquisar sobre o tema, explicando a interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de

¹ Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

² Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Sistema de um só nível e de objetos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

³ Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Sistema de níveis e objetos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade. Ao explicar o conceito de uma forma mais detalhada, ele concebe a interdisciplinaridade como

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.145).

Partindo dessa concepção de interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas entram num processo de interação e, ao mesmo tempo, num possível diálogo em pé de igualdade, evitando a supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas e o enriquecimento pode ser mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, como também os próprios métodos.

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais, parece se mostrar como uma prática individual e coletiva. Individual, por ser fundamental uma atitude de curiosidade, de abertura, de descoberta, de desejo de aprender com outros enfoques. Coletiva, pois não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o contato efetivo de representantes qualificados de cada uma delas. Japiassú (1976, p. 82) diz que

[...] é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar.

A perspectiva interdisciplinar visa à intercomunicação e à interação dinâmica entre as disciplinas. Contribui para uma nova visão de conhecimento, mobiliza a transformação de metodologias, a construção de conceitos, a cooperação e conduz ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. Dessa forma, a interdisciplinaridade difere da concepção de pluri ou multidisciplinaridade, as quais apenas justapõem conteúdos. A postura interdisciplinar é compreendida como o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico, intensificando as trocas entre os especialistas e a integração dos conhecimentos.

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico. Isso implica uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno frente ao conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, *a priori*, pronto e acabado - faz parte do compromisso de ambos participarem da elaboração do mesmo. Isso se dá através de uma atitude interdisciplinar que

[...] ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade, ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e de comprometimento com os projetos e com as pessoas nelas envolvidas; atitude, pois de comprometimento em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2003, p. 75).

Em um ambiente interdisciplinar, de acordo com Fazenda (1994), a dúvida conduz à reflexão, e esta à ação. Nesse contexto, surge a busca de uma teoria que fundamente a prática, em um processo contínuo de indagação e de insatisfação.

É necessária uma metodologia bem definida ao realizar um trabalho interdisciplinar. Só assim é possível iniciar a construção do conhecimento voltado para a inter-relação entre as disciplinas e os conteúdos dessas, o que levará à inter-relação e à conexão entre os conhecimentos de forma consciente. Japiassú (1976) diz que a metodologia se faz necessária como um meio que possibilita atingir um determinado objetivo cognitivo. Isso pode ser desenvolvido na forma como as práticas se organizam, no diálogo entre os professores e destes com os alunos, como são estabelecidas as etapas de trabalho, os espaços que são ocupados, as fontes que servem como referenciais, a forma como são construídos os conceitos e outros.

Os conceitos a serem trabalhados em um ambiente interdisciplinar necessitam ser apresentados de forma contextualizada para que adquiram um significado e tenham sentido. A fragmentação do conhecimento não conduz à crítica, pelo contrário, se traduz em alienação frente à realidade.

A perspectiva interdisciplinar pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, o amor, o respeito pela idéia do outro, o trabalho em equipe, a análise crítica e o resgate da auto-estima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem.

Assim, através da interdisciplinaridade, pode ser realizada a parceria com outras áreas do conhecimento como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e de espaço, ou mesmo de outra forma de conhecimento. Desse modo, são estabelecidas redes, contatos com o mundo da vida, com os lugares locais ou globais, imaginados ou virtuais, enfim, com a educação em sua grande função de repensar a caminhada humana.

Ao pensar a Geografia nas suas relações com as demais ciências e nas ciências que a compõem, se pode dizer que o espaço é dinâmico, historicamente construído, e faz parte da totalidade social, tendo suas características internas determinadas e determinantes de sua interação com o todo.

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições (SANTOS 2004, p.54).

Para isso, Santos (2004, p. 21) destaca que é importante trazer com clareza o objeto de uma disciplina para que a mesma possa estar em diálogo com as demais. Define o espaço como objeto do estudo da Geografia e o conceitua como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações”.

A compreensão da realidade necessita de uma visão de conhecimento com perspectiva interdisciplinar, especialmente em Geografia. Nesse caso, é essencial articular a Geografia com as demais ciências. Conforme Fazenda (1993, p. 64), “qualquer disciplina pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar”.

Por isso, é importante buscar o diálogo para intermediar as diferenças, a totalidade do conhecimento, para que se compreenda a grandeza e a riqueza da vida, o respeito à especificidade das disciplinas e para que se busquem novas metodologias e formas de vivências. A isso está implícito, como pressuposto, que o conhecimento é construído pela humildade de aprender e de reaprender a cada dia e pela participação de cada um nessa construção.

Uma prática pedagógica com perspectiva interdisciplinar pode ser caracterizada pela integração das disciplinas e por trocas entre os especialistas. Envolve, assim como afirma Gonçalves (1996, p. 173), um “[...] esforço conjunto de professores de diferentes disciplinas do currículo escolar na busca de um eixo em torno do qual se articulam elementos teórico-metodológicos de suas disciplinas [...]”.

A Geografia se justifica como eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar na medida em que é capaz, por sua natureza, de favorecer a promoção de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Ela é um ramo do conhecimento científico profundamente ligado aos demais, o que torna possível estabelecer muitas ligações com outros campos do conhecimento, sendo todas as ciências enriquecidas pela aproximação e troca de idéias.

SABERES DOCENTES COM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

O saber docente se compõe de vários saberes, provenientes de diferentes fontes e origens. Tardif (2004, p. 36) define o saber docente como o “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes específicos ou disciplinares são os originados dos diversos campos do conhecimento historicamente produzidos, que se encontram delimitados e institucionalmente organizados. São saberes que resultam do processo de seleção da cultura. Também podem ser concebidos como saberes especializados, porque foram produzidos por um corpo de especialistas.

Os professores também se apropriam, ao longo da carreira, dos saberes curriculares. Conforme Tardif (2004, p 38), esses saberes são “discursos, objetivos, conteúdos, e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos. Ex: programas escolares”.

A atuação docente envolve a participação de outros saberes, aqui designados de saberes da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. Enfim, são saberes que “brotam da experiência e da prática e são por ela validados. É por meio dos saberes da experiência que os professores dialogam com os saberes disciplinares e curriculares e que julgam a formação que receberam.

Aos saberes trazidos por Tardif (2004), gostaríamos de acrescentar os saberes éticos, que também podem ser construídos no cotidiano do trabalho do professor, tais como a cooperação, a responsabilidade, o respeito ao outro, o reconhecimento mútuo, e outros. Para Gonçalves (2006, p. 16-17),

[...] os saberes éticos se concretizam em ações e decisões, realizadas na trama concreta e temporal das interações sociais. São integrantes de uma identidade moral, calcada na identidade do eu, e a sua formação se constitui em um dos objetivos centrais de uma educação transformadora.

Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem em face à imprevisibilidade e à ambigüidade da prática, possibilita avançar no entendimento da profissionalidade docente, como sendo o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho e que caracterizam profissionalmente o professor.

É importante que os professores possam se assumir como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Esta é, então, uma concepção da atuação docente que extrapola as balizas colocadas pelas concepções tradicionais e técnicas do fazer docente, e que enfatiza que os professores precisam deixar de ser meros consumidores de conhecimento, transmissores de conhecimentos produzidos por outros e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e seus parceiros.

SABERES DOCENTES COM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR CONSTRUÍDOS NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIDADE GLÓRIA DE DOURADOS/MS

É necessário que o processo de estágio curricular supervisionado leve em consideração o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professor no contexto da sala de aula –, capaz de tornar mais eficiente a atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa integrada e o ensinar como objeto de análise, que assegure os elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver a atitude de pesquisar como forma de aprender.

[...] a perspectiva aqui defendida por parte dos professores de profissão, o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens suscetíveis de uma certa objetivação.[...] Se os professores são efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2004, p.239).

Para tanto, é necessário que se compreenda estágio curricular supervisionado a partir da confluência entre a pessoa do acadêmico, a formação teórica adquirida durante os primeiros anos de graduação juntamente com seu contato com a escola enquanto primeira experiência como professor.

A formação de professores requer a função de integração de saberes, criação e re-criação do conhecimento. Assim, produzir conhecimento não é transferir, imitar ou reproduzir a realidade. Aprender significa elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou do conteúdo estudado, tendo como ponto de partida as experiências, os interesses e os conhecimentos prévios de todos os envolvidos.

Na prática do ensino de Geografia, em geral, falta o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas do conhecimento, o que faz com que o espaço não seja entendido como um todo interligado. Sendo assim, o conhecimento geográfico é visto com pouca eficácia, ou, até mesmo, sem um sentido real. É importante que o conhecimento seja construído a partir de um enfoque interdisciplinar a fim de que esse quadro seja revertido.

A Geografia é uma ciência onde o espaço pode ser visto integrado na realidade total. Abrange a rede de relações que se estabelecem entre o homem e o meio, a sociedade e a natureza, entre ela e as demais ciências. Santos (2004) reconhece como características analíticas internas do espaço a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas de conteúdo.

O autor levanta, ainda, questão sobre recortes espaciais, propõe debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. O conteúdo geográfico do cotidiano também se inclui entre esses conceitos constitutivos e operacionais, próprios à realidade do espaço geográfico, junto à questão de uma ordem mundial e de uma ordem local.

É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar. Nesse sentido, pode-se dizer que, localmente, o espaço territorial age como norma. Cada lugar é ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (SANTOS, 2004, p. 338-339).

A Geografia é uma ciência onde o espaço pode ser visto integrado na realidade em sua totalidade, envolvendo a rede de relações do ser humano com o meio, da sociedade com a natureza, enfim, as próprias relações dos seres humanos entre si. Em sua visão interdisciplinar, evidencia, ainda, a valorização das relações entre a técnica e o espaço e entre o espaço e o tempo, bases para a construção de um sistema de conceitos coerentemente formulados, objetivando definir o espaço geográfico e seu papel ativo na

dinâmica social. Nessa visão, destaca que “cabe ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global” (SANTOS, 2004, p.114).

Partindo desse princípio, os lugares são partes da totalidade do espaço. Esses lugares apresentam uma identidade, uma estrutura, uma história, ou seja, são espaços dinâmicos, de relações, de ações e de fluxos. “A totalidade é o resultado e a totalização é o processo. A totalização compreenderia o passado, o presente e o futuro. A totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização” (SANTOS, 2004, p.118-119).

Portanto, é essencial que o espaço seja compreendido em suas múltiplas dimensões, contradições, conflitos, “como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem” (CASTROGIOVANNI et al, 2003a, p. 7).

Fazer a leitura do mundo cada dia mais complexo, considerando a dimensão espacial, passa a ser o desafio da Geografia na sua articulação com as demais ciências. Isso faz com que o professor tenha a necessidade de repensar o seu papel como mediador de um conhecimento que leve à formação de alunos críticos em uma sociedade em constante transformação.

A proposta do Estágio Curricular Supervisionado é promover um processo de formação de futuros professores capazes de colocar em prática o aprendizado teórico da graduação numa perspectiva intedisciplinar. No plano teórico são realizados seminários com temas voltados a atividade docente e a importância do ensino de Geografia na educação básica, tanto para o ensino nível Fundamental quanto para o Médio.

Os temas abordados nos seminários foram os seguintes: Geografia na educação básica; LDB e PCN; as correntes do pensamento geográfico e seus reflexos no ensino de Geografia; recursos didáticos; planejamento escolar, metodologia, avaliação e outros. Dentro dessa proposta de seminário os temas foram apresentados e debatidos juntamente com os alunos, ocorrendo participação crítica e a produção teórica fundamentada nos autores de ensino de Geografia e formação de professores.

Além dos seminários ocorre a realização de práticas pedagógicas para o ensino de Geografia. Nesse processo os acadêmicos organizam uma prática para ser realizada com os próprios colegas da sala e posteriormente organizam a contextualização teórica da mesma.

Na etapa seguinte os alunos realizam a contextualização da escola, compreendida pela análise curricular, localização geográfica da escola, o contexto social e econômico dos alunos, estrutura física (biblioteca, salas de

aula etc.), a organização dos tempos e espaços da escola. Além disso, os alunos analisam a existência de projetos interdisciplinares ou de outro tipo.

Na etapa da contextualização da escola as turmas realizam a observação. Nesse momento os acadêmicos descrevem e analisam o contexto de origem social e econômico/familiar dos alunos; concepção de educação, metodologia e recursos didáticos; a relação entre o planejamento do professor e o projeto pedagógico da escola; a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos; formas de avaliação; preocupação com a formação dos alunos e outros.

Em seguida ocorre a organização do planejamento das aulas e dos projetos. O planejamento parte do contexto observado durante os processos anteriores, levando-se em conta a realidade escolar. Os projetos são realizados mediante as necessidades de cada unidade escolar, sendo as temáticas bastante variadas: educação ambiental; cartografia; produção de materiais didáticos; pesquisa sócio-econômica da realidade dos alunos e outros.

Na etapa da regência de classe os acadêmicos têm a oportunidade de realizar a experiência da docência, colocando em prática os conhecimentos teóricos obtidos na graduação. Nessa experiência os acadêmicos necessitam de diferentes saberes docentes: pedagógicos, disciplinares, da experiência e outros para construir o conhecimento com seus respectivos alunos.

Os principais saberes da experiência construídos pelos acadêmicos do Estágio Curricular Supervisionado de Glória de Dourados/MS estão relacionados a prática do que é ser professor através da regência, assim como argumenta Tardif (2004, p. 109), em relação a experiência do professor em relação a comunidade escolar.

Nessa perspectiva a acadêmica A (2009) destaca que a “regência permite ao acadêmico a possibilidade de fazer a diferença, não tendo medo de enfrentar a realidade do dia – a – dia”. Além disso, a acadêmica B (2009) evidencia “que é preciso formar, através da educação, um cidadão crítico”. Esse processo se dá através do convívio com os alunos e do próprio contato com as escolas.

Muitos acadêmicos ao se depararem com a sala de aula sentiram o quanto é importante e ao mesmo tempo desafiador ser professor. Destacam que o estágio ajuda a preparar para ser professor, a saber como é o dia-a-dia de ser professor.

O estágio é para mim como uma aventura. Você pensa que vai ser uma tarefa fácil, mas se depara com um grande labirinto, e ao se lançar nele, se encontra muitos obstáculos que, ao serem superados te enchem de uma alegria imensa, um prazer inexplicável. E, ao chegar ao final, você sente que faz parte desse labirinto cheio de complexidade chamado escola. (Acadêmica C, 2009).

Durante o processo de realização do estágio, os alunos compreenderam a importância dos saberes disciplinares, colocando-os em prática. Sentiram o quanto todo o conhecimento construído na universidade é importante para ser professor. Esses saberes, conhecidos como disciplinares “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2004).

Na perspectiva da acadêmica G (2009), “é através da prática do estágio que passamos a estar interados das dinâmicas da sala de aula, da necessidade que o professor tem de usar sua criatividade para chamar a atenção dos alunos para o conhecimento”.

Quanto aos saberes pedagógicos, os acadêmicos evidenciam que para ser professor não basta apenas conhecer os saberes disciplinares e da experiência, mas é preciso uma boa metodologia, que favoreça a construção do conhecimento e o saber pensar o espaço vivido. Destacam que aprendem a planejar aulas e projetos, como lidar com os alunos, como apresentar uma desenvoltura melhor e outros. Para o acadêmico E (2009),

O estágio é enriquecedor pois possibilita ao estagiário conhecer sua área de trabalho, a metodologia empregada, a relacionar-se com outros profissionais para um avanço técnico, científico e uma aprendizagem que, de certa forma, venha a esclarecer dúvidas, incertezas [...]

Nessa perspectiva os acadêmicos se depararam com escolas em que os professores realizam a construção do conhecimento de forma criativa, dinâmica, criadora e transformadora. Se depararam com projetos variados e extremamente significativos, mostrando que ainda existe esperança na educação.

Em outros espaços, se depararam com realidades muito complexas, onde os professores são oprimidos e por consequência apresentam-se de acordo com o acadêmico I (2009) “desanimados com a atual realidade de uma sala de aula, [...] utilizando métodos que não despertam o interesse do aluno”.

Para os acadêmicos pesquisados somente a teoria, ou os saberes específicos não bastam para se entender a realidade de uma escola. Para a acadêmica H (2009) somente no estágio é “possível entender a realidade dos alunos, da escola, suas deficiências de aprendizagem, sua capacidade [...]. Porém ser professor é satisfatório, pois fazemos parte da vida de cada estudante [...] numa troca diária de aprendizado”. Os acadêmicos pesquisados destacam que para ser professor é preciso trabalhar com todos os saberes integrados, como se fosse uma trama de fios que forma um tecido.

ASPECTOS FINALIZADORES

É importante destacar que os acadêmicos trouxeram a experiência do estágio como uma janela para a visão do que é ser professor. Que todos os saberes são essenciais para a docência, ou seja, que “ser professor não é tarefa fácil, entretanto é preciso ter amor a profissão e vontade de fazer a diferença” (G, 2009). “Cabe a nós que saímos da universidade, darmos o máximo possível de contribuição para que possamos mudar essa situação em que se encontra a nossa educação brasileira” (F, 2009).

Essa pesquisa mostra que o estágio curricular supervisionado favorece a formação de um professor que pesquisa e que reflete sobre a sua ação, e também favorece o desenvolvimento de um professor criador de conhecimento integrado.

Tal visão de conhecimento mostrou que pode mobilizar transformações nas práticas pedagógicas, incentivar a cooperação e conduzir ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. Durante esse processo, diferentes saberes foram construídos de forma integrada: experienciais, disciplinares, pedagógicos, éticos, estéticos com atitudes interdisciplinares entre outros. Além disso é essencial que os professores façam a intermediação, dinamizando condições de trabalho em diferentes ritmos de aprendizagem. Incentivem uma aprendizagem ativa, participativa, dialógica, crítica no sentido da postura ética no comprometimento coletivo da mudança, buscando melhorar o planeta.

A Geografia nessa perspectiva interdisciplinar pode ser eixo relevante em posturas de mudança, repensando velhas formas de ver o mundo, buscando outros sentidos para a existência humana, resgatando a vida em todas as suas dimensões numa eco/vida, como parte significativa da Terra em sua magnífica totalidade.

REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. *Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. *A pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico*. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. *Ensino de Geografia. Práticas e Textualizações*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULARTE, L. B.; KAERCHER, N. A. SCHAFFER, N. O. *Um Globo em suas Mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003b.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo-SP: Cortez, 1998.

FAZENDA, I.C. *Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, I.C. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. *Dimensões da identidade moral: metas educativas na formação ética*. 2006. Artigo em fase de elaboração.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

PALMADE, G. *Interdisciplinariedad e Ideologias*. Espanha/Madrid: Narcea, S, A de Ediciones, 1979.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço. : Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, M. *Por Uma Geografia Nova. Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1990.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.