

**ENTRE EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA****BETWEEN EPISTEMOLOGY OF SCIENCE AND UNIVERSITY PEDAGOGY: REFLECTIONS ON
THE FORMATION OF GEOGRAPHY TEACHERS**Juliana Schwingel Broilo¹Liz Cristiane Dias²**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão teórica acerca da pedagogia universitária e suas relações com concepções epistemológicas da Geografia. É de suma importância pesquisar, compreender e discutir a formação daqueles que irão contribuir com a construção das bases do conhecimento formal da sociedade. Isso significa que o debate acerca da formação inicial de professores desemboca na educação escolar, tendo aí sua relevância: aprofundar investigações sobre o processo formativo dos futuros docentes é pensar nos desafios e possibilidades da educação básica, refletindo os objetivos para com a educação e a sociedade que se almeja construir. O enfoque de pesquisa para os professores formadores advém dessa premissa, e busca contribuir para discussões no âmbito de pedagogia universitária e concepções epistemológicas da ciência no curso de formação de professores em Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE; PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA; EPISTEMOLOGIA DA GEOGRAFIA.

ABSTRACT

This article aims to carry out a theoretical reflection on university pedagogy and its relations with epistemological conceptions of geography. It is extremely important to research, understand and discuss the formation of those who will contribute to building society's formal knowledge bases. Therefore, the debate about initial teacher education leads to school education, and has its relevance right there: deepening investigations into the training process of future teachers is to think about the challenges and possibilities of basic education, reflecting the objectives for education and society which is defended. The research focus for teacher trainers comes from this premise, and seeks to contribute to discussions within the scope of university pedagogy and epistemological conceptions of science in the Geography teacher training course.

KEYWORDS: TEACHER FORMATION; UNIVERSITY PEDAGOGY; GEOGRAPHY EPISTEMOLOGY.

INTRODUÇÃO

Toda prática pedagógica traduz um fundamento epistêmico (MENEZES, 2016). A teorização da prática e a prática baseada em teorias, princípios fundantes do pensar

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas/UFPel.

jubschwingel@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2812-995X>

²Professora Associada do Departamento de Geografia/Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas. lizcdias@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3557-4867>

científico, trazem consigo perspectivas conceituais existencialmente profundas. “Por que olhar para isso, e não para aquilo? Como olhar?”. Questionamentos estes fundamentais para a discussão científica, e, além disso, para suas formas de difusão, ensino e aprendizagem. As discussões aqui expostas se direcionam para as interligações entre práticas pedagógicas de professores universitários e concepções epistemológicas de Geografia e ensino de Geografia.

Há consenso entre autoras seminais do campo de ensino de Geografia sobre a relevância das reflexões epistemológicas para a prática docente (CAVALCANTI, 2006; CALLAI, 2013; CASTELLAR, 2017), tendo em vista que fundamentam a postura teórica que orienta a ação profissional. As concepções epistemológicas se referem a forma de ver e interrogar o conhecimento, incluindo a própria perspectiva de o que é, como e o que conhecer (CAVALCANTI, 2006). Identificar tais concepções perpassam conhecimentos específicos da disciplina, no caso a Geografia, e por conhecimentos didáticos. Os próprios antagonismos entre esses conhecimentos – expresso em cursos de formação e, também, nas próprias pesquisas sobre formação docente – indica a necessidade de reflexões aprofundadas no campo da epistemologia (LIBÂNEO, 2015). O estudo de Kaercher (2004) já evidenciava a necessidade da reflexão epistemológica para a prática docente, em que, no caso da sua ausência, provoca "uma ação pedagógica confusa, conteudística e pouco vinculada ao mundo dos alunos" (KAERCHER, 2004, p. 156), resultante da impossibilidade de compreensão (e, portanto, de ensino) dos objetivos claros dessa disciplina.

O campo de ensino de Geografia, nos últimos anos, tem avançado e ganhado legitimidade (CAVALCANTI, 2016). Nesse campo, enquanto que entre 1968 e 2003, apenas 4,41% das pesquisas apresentavam como temática central a formação de professores (PINHEIRO, 2006), de 2000 a 2015 o eixo de formação, saberes e práticas docentes representa mais de 25% das pesquisas no campo de ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2016). Porém, há uma lacuna no campo de estudo em pedagogia universitária, sendo, majoritariamente, o professor do Ensino Básico objeto de estudo das pesquisas de formação continuada ou esse professor em processo formativo como objetos de estudo. Corroborar

com as conclusões de Soares (2009, p. 97) quando afirma que “existe uma significativa produção relacionada ao professor das séries iniciais do ensino fundamental e um vazio, quase total, quanto à formação do professor para o Ensino Superior”.

Ou seja, há a necessidade de investigar o docente universitário, em vias de contribuir para as discussões das problemáticas já levantadas em outras pesquisas (como em Pinheiro, 2006). Considerando a relevância da relação entre conhecimento didático e conhecimento específico, bem como a importância de discutir a prática dos professores formadores de futuros docentes, busca-se refletir acerca das relações entre a pedagogia universitária e as concepções epistemológicas da ciência geográfica, com enfoque para a formação de professores de Geografia. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento, referente a um projeto de mestrado.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho teórico com base em análise de referencial bibliográfico. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica com autores da área de ensino de Geografia; formação de professores de Geografia; pedagogia universitária e epistemologia da Geografia.

1. Resultados e discussões

Diante da expansão da educação superior, aumentou-se as investigações sobre a formação do profissional que trabalha nesse ambiente, assim como questionamentos e proposições sobre as políticas públicas direcionadas para esse processo formativo (discussões presentes no campo de pesquisa da pedagogia universitária). Soares (2009, p. 95) chama a atenção para questões que desafiam o docente universitário, que, dentre a revolução dos meios de comunicação e informação; resistência de alunos à reflexão aprofundada e ausência de competências básicas dos alunos acabam por enfrentar uma “solidão pedagógica” no contexto do ensino superior. Além disso, pondera que existe uma lacuna formativa entre esses profissionais, no que contemple os saberes específicos da docência (como processos de ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, condução de aulas, etc.). A autora discorre que

Esses professores podem ter sucesso profissional [...] e, na sala de aula da universidade, reproduzir atitudes, procedimentos e conhecimentos que lhes foram transmitidos ao longo de sua vida estudantil, garantindo, pela sua prática, uma transmissão de saberes e uma socialização idêntica àquela que eles próprios foram objetos. [...] Assim, verifica-se a repetição do modelo pedagógico tradicional (intelectualista). (SOARES, 2009, p. 95).

Isso se relaciona com as diversas dimensões da identidade docente, que permeia saberes e experiências adquiridas ao longo da trajetória do professor (PIMENTA, 1999). As experiências que constituem o “ser professor” são tecidas em vários tempos e lugares distintos, constituindo uma densa e complexa identidade. Desde quando alunos no Ensino Básico, os futuros professores já estão assimilando formas de ver a educação, a Geografia e o mundo. Essa construção histórica é permeada por vários momentos formativos, dentre eles a Formação Inicial e a Pós-Graduação. Citando o quadro de experiências e desafios cotidianos, Santos (2016) coloca que “é nesse cenário de incertezas que os docentes universitários são movidos por uma racionalidade instrumental alimentada pela experiência herdada de seus antigos mestres”. Menezes (2016) provoca que o arcabouço filosófico que sustenta a prática docente – que envolve as experiências, o conhecimento, a formação, a reflexão sobre a prática, etc. – orienta a prática pedagógica, o que não necessariamente ocorre de forma consciente.

A reprodução de um ou outro modelo pedagógico, para além de um aspecto metodológico, se associa com uma perspectiva epistemológica de educação e de ciência. Essa perspectiva são perguntas, afirmações, direcionamentos teóricos (e práticos) sobre o que a ciência geográfica é, qual seu propósito, quais seus métodos, etc., e, também, sobre a geografia enquanto disciplina escolar. O discernimento do professor acerca de sua base epistemológica é essencial para sua atitude pedagógica, tendo em vista que

As concepções epistemológicas apresentadas pelo professor são provenientes da sua afinidade com determinada orientação teórico-metodológica tanto da Geografia quanto da Educação. Cabe salientar que estas tendem a seguir uma mesma linha, visto que as escolhas do educador no que se refere à perspectiva que fundamentará suas práticas associam-se à sua visão de mundo. De acordo com seus valores, seus ideais, sua postura política adotará determinada epistemologia. Desse modo, todo educador está apoiado em uma epistemologia, mesmo que de forma subjacente, isto é, mesmo que não tenha clara consciência disso. (MENEZES, 2016, p. 59).

Isso significa que a mobilização dos saberes pedagógicos do professor está assentada na sua forma de compreender o mundo e a ciência. Há que se considerar, então, que existe

uma base epistemológica que permeia todas as escolhas metodológicas: a lacuna apontada por Soares (2009), a respeito da formação pedagógica, poderia ser investigada sob o viés das concepções epistemológicas. Afinal, se ambos elementos se relacionam, seria necessária uma formação que possibilitasse o diálogo entre elas. No caso da Geografia se refere a epistemologia dessa ciência: a prática pedagógica depende de uma perspectiva sobre a ciência geográfica.

Enquanto forma de pensar, o raciocínio geográfico possibilita olhar e descrever o mundo a partir da curiosidade acerca da lógica das localizações. Sendo uma área do conhecimento sistematizada, a ciência geográfica dispõe de instrumentos gerais historicamente construídos – os quais são estruturados através da complexa atividade do conhecimento, mediados pela observação do mundo. As categorias da análise, fundadas nessa experiência, auxiliam e fundamentam as formas de pensar (GOMES, 2017). É na interlocução entre a observação (campo sensível, dos sentidos e da percepção) e a sistematização racional (campo intelectual, dos pensamentos e conceitos) que o ensino de Geografia pode investigar e sustentar as possibilidades de método no ensino e aprendizagem dessa disciplina enquanto forma de olhar o mundo. Ou seja, há, durante todo o percurso do pensar e fazer ensino de Geografia, paradigmas epistemológicos estruturantes (MOREIRA, 2008).

Esse pensar e fazer ensino de Geografia na prática docente pode ser percebido com a adoção de um ou outro método, com a utilização de princípios fundantes da ciência em detrimento da aprendizagem proposta, que pressupõem uma investigação profunda sobre os alicerces filosóficos da ciência. Conforme Cavalcanti (2006, p. 46), “A decisão sobre o caminho metodológico a seguir envolve uma reflexão epistemológica, entendida como a definição do que é o conhecimento, do que é conhecimento científico, do que é conhecer (ou da origem do conhecimento, do como e o que conhecer”. Tal discernimento sobre a postura teórica adotada é também ressaltada por Callai (2013), como fundamental para a prática docente – ainda que se referindo a docentes da educação básica.

A proposta de investigação dos entrelaces de paradigmas científicos e práticas pedagógicas no ensino superior concernem a preocupações macro: a formação dos professores do ensino básico e o ensino de Geografia nas escolas. Ou seja, considera-se aqui um recorte do contexto educacional em Geografia no Brasil – diverso e complexo, que necessariamente perpassa pela formação inicial de professores de Geografia. Trilha-se aqui um caminho até a relevância da subjetividade do professor, que se justifica e se inicia no amplo quadro social e político atual.

Kaercher e Bohrer (2020), ao dissertarem sobre as crenças que movem o professor formador de professores de Geografia, falam sobre a “dimensão ontológica do trabalho”: todos os educadores são crentes. Existe um sentido profundo – uma essência – no trabalho docente que indica crenças que esses educadores têm: sobre a vida, sobre política, sobre sociedade e sobre o que é ser um bom professor ou o que seria formar bons professores. Ao refletirem sobre suas próprias práticas, os autores defendem que a docência exige a autorreflexão, a tomada de consciência de si para transformar sua prática e contribuir na formação de outrem. A vigilância para a autocrítica e a humildade para guiar a prática, citados como parte do princípio epistemológico da autodesconfiança, seria condição para potencializar a prática formativa. Dessa forma, existe uma discussão ontoepistemológica necessária para a reflexão sobre professores formadores de professores, a qual percorre os sentidos filosóficos que sustentam a orientação desses profissionais.

Assim, Kaercher e Bohrer (2020) indicam que as reflexões de professores formadores – de futuros professores da educação básica – são momentos necessários e de extrema importância para a formação inicial e para a educação formal. O conjunto de concepções epistemológicas se refere a forma que percebem a ciência geográfica (o que é, qual seu propósito, quais seus métodos) e o ensino de Geografia (o que ensinar, por que ensinar, quando e como). Esse âmago epistemológico dos professores universitários está intimamente ligado com seu planejamento e efetivação de prática profissional, já que a

intenção que seu trabalho carrega depende das suas crenças de mundo e de educação – e estes intervêm como formadores daqueles que irão atuar nas escolas.

Tal discussão vai de encontro ao que Menezes (2016) coloca sobre os professores estarem conscientes ou não sobre a afinidade teórico-epistemológica que possuem com a ciência. Ao situarem-se distante de si mesmos, no processo de autorreflexão, os docentes poderiam entrar em contato com suas crenças profundas, compreendendo a orientação que dão à sua prática cotidiana enquanto formadores. E como é colocado por Ferry (2010, p. 222, apud KAERCHER; BOHRER, 2020, p. 331)

Aceitando descentrar sua perspectiva inicial e arrancar-se ao círculo do egocentrismo, ele pode penetrar nos costumes e nos valores diferentes dos seus; em seguida, ao se voltar para si mesmo, tomar consciência de si: de modo distanciado, menos dogmático, e com isso enriquecer suas próprias ideias.

Santos (2016) discute concepções dentre vários teóricos da educação sobre conceitos que envolvem os saberes docentes e a prática profissional, com enfoque para o professor universitário, continuamente pontuando o consenso entre autores a respeito da capacidade reflexiva ser necessária – intrinsecamente necessária – para a docência. Dentre suas considerações a respeito da pesquisa de campo que realizou com docentes universitários, coloca:

Percebemos, explicitamente, nas práticas observadas a necessidade de formação pedagógica para os professores universitários não como fim, mas como meio de possibilidades de estreitamento do hiato teoria prática, tendo o ensino como mecanismo para uma prática situada. Apesar de os sujeitos pesquisados não terem verbalizado essa necessidade nas entrevistas, o conjunto dos dados colhidos e o resultado das análises, nos leva afirmar que os professores têm dificuldades em construir saberes pedagógico-docentes, na relação com os saberes específicos de sua área e na relação com os saberes da sua própria experiência docente, dificultando o processo de transformação da matéria em algo ensinável, compreensível e que gere aprendizagens. (SANTOS, 2016, p. 155).

Ou seja, destaca-se uma lacuna na formação pedagógica do professor universitário de Geografia (não necessariamente formador de professores, nesse caso), que se refere a dificuldades no entrelace dos saberes específicos e pedagógicos da ciência que se ensina, concordando com Soares (2009). Libâneo (2015), ao argumentar sobre a necessidade de profundidade nas discussões epistêmicas dos conhecimentos específicos e didáticos da ciência, propõe uma interconexão entre

as duas dimensões, partindo do fato de que ambas são necessárias para a prática docente. A epistemologia das ciências ensinadas, segundo Libâneo (2015, p. 646), deve penetrar na essência do trabalho pedagógico, já que “a questão-chave da didática está em que a ela cabe a organização pedagógico-didática dos conteúdos em associação com sua análise epistemológica”, sendo intrínseco ao planejamento do professor a análise do objeto da ciência ensinada, métodos de investigação que lhes são próprios atrelado à análise das condições de ensino-aprendizagem da ciência específica. Callai (2013, p. 80) corrobora com essa perspectiva, defendendo que há pressupostos que tem de ser considerados para que ocorra a aprendizagem significativa, “e, mais que isso, estes pressupostos devem conter a clareza da postura teórica adotada, seja da Geografia, seja da Didática, devendo também haver a conexão com o contexto”.

Cabe aos professores universitários a tarefa interminável de construir cursos de formação de professores que possibilitem a formação autônoma dos futuros docentes (CALLAI, 2013). Embora haja grande diversidade de elementos presentes nesse contexto (políticas públicas, diretrizes curriculares, questões de mobilidade e acesso, etc.), Soares (2009, p. 103), convida a refletir que

Os principais artífices dessa construção pessoal, cujo veio condutor é a investigação, a reflexão e a produção de conhecimento sobre suas próprias concepções epistemológicas, concepção de mundo, a concepção de ser humano e de profissional que deseja contribuir para formar, seu papel social no contexto micro, da sala de aula e de cada campo científico e macro, da cultura da instituição onde atuam e da sociedade [...].

A auto-percepção de concepções filosóficas é, portanto, um trabalho necessário na prática docente universitária. Trata-se de trabalhar uma tradição investigativa que tenha como enfoque a autorreflexão, um processo contínuo de valorizar a formação e a prática docente universitária, que necessita de investimentos e contínuas pesquisas e discussões para ultrapassar a abarreira de que a erudição teórica em conhecimento disciplinar específico é sinônimo de qualidade docente reconhecida (SOARES, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O engajamento pessoal dos professores universitários em conhecer a si e conhecer suas práticas é um movimento de suma importância para a pedagogia universitária – o qual deve ser incentivado por projetos institucionais, bem como atrelado à disponibilidade de tempo e espaço para realização do mesmo. Como Kaercher e Bohrer (2020) refletem a partir

de suas práticas, o que move os professores formadores de professores são, em essência, crenças. Crenças em determinados valores, conhecimentos e atitudes que se associam a modelos de mundo, de humanidade, de realidade. O processo de olhar para si, a autorreflexão, pode então ser caminho para discutir e contribuir nas discussões entre pedagogia universitária e concepções epistemológicas de ciência.

É marcante – dentro do referencial teórico pesquisado – a preocupação dos autores tanto com aspectos epistemológicos (concernentes a conteúdos específicos da disciplina) bem como a defesa da formação pedagógica do professor universitário. Não foi encontrado, porém, discussões que abarcassem o entrelace das concepções epistemológicas da ciência com a prática pedagógica (do professor universitário) em Geografia, isto é; existe relação entre a forma que o professor percebe a ciência e a forma que ensina? Outra ausência a qual se deparou foi sobre discussões no âmbito da pedagogia universitária no campo da Licenciatura em Geografia, o qual pode ser investigado com maior profundidade em revisões de literatura posteriores.

O hiato (continuamente citado) entre teoria e prática talvez tenha em si algo a ser investigado: será que o olhar para a teoria e a prática não está, em si, envolto nesse hiato? Seria possível realizar pesquisas em que se observasse o escopo epistemológico presente na prática docente? Não necessariamente no ponto em que se separam ou que uma ou outra é ausente, mas o ponto convergente que se encontram na ação concreta. Como uma pesquisa em estado inicial, cabe ponderar que talvez já tenham sido feitos trabalhos nesse contexto e que ainda não foram encontrados.

Várias questões surgem e permanecem em aberto com essa pesquisa. Há, ainda, muito a ser trabalhado na temática proposta. Dentre os caminhos que surgem diante das novas aprendizagens, a memória e a narrativa podem ser caminho para investigar esses “pontos culminantes” entre epistemologia e prática pedagógica, buscando, através da rememoração – e da autorreflexão –, compreender como ocorre essa relação e, talvez, possibilitando a construção de propostas formativas.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Educação Especial, 2017. (p. 160-178).
- CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In*: CAVALCANTI, L. S. **Formação de Professores**: Concepções e Práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-50.
- GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. 364p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) FFLCH, USP, São Paulo, 2004.
- KAERCHER, N. A.; BOHRER, M. Docência, logo existo. Crenças que movem o professor formador de professores: que diferença podemos fazer em nossos alunos? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, jan/jun. 2020. p. 323-344.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, jun. 2015. p. 629-650.
- MENEZES, V. S. **Geografia escolar**: as concepções teóricas e epistemologia da prática do professor de Geografia. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, 2016.
- MOREIRA, Ruy. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino da Geografia. *In*: MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. São Paulo: Contexto, 2008. p. 105-118.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: *In*: PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PINHEIRO, A. C. Dilemas da Formação do Professor de Geografia no Ensino Superior. *In*: CAVALCANTI, L. S. **Formação de Professores**: Concepções e Práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006. p. 91-108.
- SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: Um campo de múltiplos saberes e racionalidades. **Geosp - Espaço e Tempo (Online)**, v. 20, n. 1, 2016. p. 142-159).
- SOARES, S; R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.