

## **NOVOS “CAMINHOS” PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

**Prof. Dr. Denizart Fortuna**

**Universidade Federal Fluminense  
Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento  
denizartfortuna@id.uff.br**

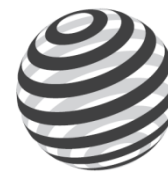
### **Apresentação**

Tratar dos “caminhos” do Ensino de Geografia é conhecer os alicerces desse conhecimento ou a sua identidade enquanto área de pesquisa. Nessa significação, é reconhecer o objeto que lhe é próprio do mesmo modo que as técnicas de pesquisa e os referenciais teórico-metodológicos que a definem e a delimitam como campo de investigação.

No caso brasileiro, as universidades têm um papel fundamental em sua produção, especialmente a partir da Reforma Universitária, de 1968. Essa atribuiu à universidade o papel triplice integrado de desenvolver ensino, extensão e pesquisa. A educação superior, até então, não se dedicava de forma expressiva à pesquisa e, usualmente, estruturava-se em torno de escolas profissionais isoladas e independentes.

No processo de produção do conhecimento sobre o Ensino de Geografia, vislumbra-se a importância das investigações nos moldes acadêmicos evidenciada no crescente número de pesquisas em programas de pós-graduação, especialmente vinculados aos de Educação e aos de Geografia (CAVALCANTI, 2011). Esse aspecto trouxe reflexos também para os cursos de graduação cuja habilitação contemple a Licenciatura que, somados às exigências legais e aos programas de iniciação à docência, desenvolvem pesquisas monográficas de final de curso vide artigos acadêmicos ou trabalhos de final de curso (TCC), contribuindo significativamente para ampliar essa produção.

Ao mesmo tempo, registra-se um significativo aumento de publicações e de realização de eventos em âmbito estadual, regional, nacional e internacional, preocupadas em discutir as questões em torno do ensino e da pesquisa sobre o Ensino de Geografia. Em alguns casos, os organizadores desses eventos apresentam a área em destaque como eixo temático. Entre os eventos, destaca-se o Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino de Geografia (ENPEG); o Encontro Nacional de Ensino de Geografia, mais conhecido por “Fala, Professor”, organizado



pela AGB, desde 1987; o Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), de âmbito internacional; os encontros “das especializações” e interdisciplinares tal como o Simpósio Nacional de Climatologia Geográfica e o de Geociências, respectivamente. Isso sem falar nos congressos e simpósios da própria Educação a exemplo dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ou daqueles realizados pelos sindicatos de docentes a exemplo do Congresso de Pesquisa do Ensino, organizado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP).

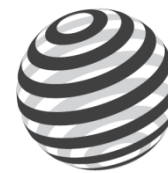
Para pensar sobre os “caminhos” do Ensino de Geografia no Brasil contemporâneo a partir das pesquisas realizadas nas universidades, deve-se atentar para o seu impulso recente a partir das linhas de pesquisa ou áreas de concentração dos cursos de pós-graduação. A propósito, a caracterização dessas pesquisas por seu foco temático e por gênero é um desafio que alguns poucos têm se dedicado no cenário brasileiro e não deixa de ser um indicativo significativo dos sentidos dessa produção. Por outro lado, precisamos avistar a produção verificada entre as unidades escolares e universidades graças aos programas específicos para a formação inicial de professores, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), os quais têm influenciado o uso imediato do conhecimento gerado pelas instituições envolvidas e as possibilidades de divulgação.

O intuito dessa apresentação é remontar brevemente a configuração do campo por meio do trabalho das instituições e problematizar os “novos caminhos” em sua relação com as políticas públicas de formação inicial de professores. A estrutura dar-se-á por um (1) breve histórico da produção Ensino de Geografia enquanto área de conhecimento institucional; (2) caracterização dos processos formativos iniciais em consonância com as matrizes formativas para, por último, (3) reconhecer e problematizar o desenvolvimento da área Ensino de Geografia nos Cursos de Licenciatura e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

### **A produção do Ensino de Geografia enquanto área de conhecimento institucional**

No Brasil, a ideia de pesquisa na universidade começou a surgir a partir da década de 30 do século passado, com a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Porém, foi apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu-se a investigação científica como um dos objetivos do ensino superior ainda que houvesse uma ou outra realizadas em diferentes áreas do conhecimento. Com a Reforma Universitária de 1968 e, em 1988, com a nova Constituição Federal, a pesquisa consolida-se como mais uma de suas funções primordiais.

Uma das formas de seu incentivo nas universidades brasileiras e sua institucionalização ocorreu com instalação dos cursos de pós-graduação. Esses, uma vez instalados inicialmente em universidades públicas, passam a coordenar a pesquisa científico-acadêmica e a orientar as linhas de investigação e os apoios institucionais. PINHEIRO (2005), em sua tese de doutoramento intitulada *Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000*,



reconhece o significativo número de dissertações e teses na área nas últimas décadas do século XX, mas considera existir um desconhecimento no que diz respeito à produção acadêmica sobre o Ensino de Geografia pelas instituições educacionais sejam elas do ensino superior ou escolares. Posto assim, podemos estimar as dificuldades no tocante às práticas e reflexões no interior dos próprios cursos de Licenciatura por parte dos seus docentes assim como a distância entre o que se produz na academia e na educação básica ou em outras modalidades de ensino.

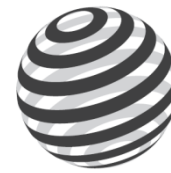
Algumas indicações vêm sendo consideradas por Vlach (2011). Para ela, a ciência moderna em sistematização desde o final do século XIX teve forte influência na constituição da Geografia Escolar ao longo do século XX<sup>1</sup>. Ao desdobrar a sua análise entre (1) a separação da política e a ciência e (2) a cisão entre o aprender e o ensinar, a professora explica que sob a hegemonia do positivismo, a divisão entre política e a Geografia pode ser contextualizada no momento em que os primeiros professores universitários europeus comprometidos com a consolidação da organização jurídico-política dos Estados Nacionais disfarçaram-na com a suposta neutralidade. Esse conhecimento converteu-se em um discurso sem “conotações políticas expressas” (PEREIRA, 1989), ocultando o seu caráter interessado que veio a ocasionar a construção do discurso naturalista e mecanicista da realidade. Por isso, o “fazer” da geografia brasileira não deixou de sentir esses efeitos.

Do teor dessa educação geográfica, há também outro elemento que auxilia na compreensão dos “caminhos” de um determinado saber. Nessa confluência entre o Estado-Nação e a ciência moderna, é fundamental sobrelevar o controle social dos pares pelos pares, institucionalizado pelo Estado-Nação moderno via universidades, ou seja, a situação do conhecimento não reside na relação do indivíduo com o seu objeto, mas, sim, com um conjunto crescente de pesquisadores que controlam uns aos outros com a delimitação de uma especialidade definida e aceita por eles (SERRES apud VLACH, 2011). Não menos importante do que às relações entre os pares, acrescentamos as possibilidades de financiamento por parte de políticas públicas específicas.

A segunda cisão refere-se ao ensinar e aprender, em verdade, um dos desdobramentos mais importantes da fragmentação entre ensino e pesquisa/teoria e prática sob a influência do positivismo. Tal dicotomia perpassa a relação entre a formação de professores na universidade e as práticas escolares diante das culturas formativas vigentes na nossa sociedade e na forma de produção e valorização do conhecimento dentro do espaço acadêmico. O resultado é a desarticulação da produção entre a educação superior e a educação básica.

Ao remontar às reformas educacionais de outros tempos, podemos verificar que a Reforma Francisco Campos é uma primeira referência para a configuração da área em evidência. A Reforma ao instituir o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, organizou o ensino superior e o secundário; criou um estatuto para as universidades; a geografia passou a constituir uma disciplina para a formação inicial

<sup>1</sup> O que não significa que a geografia enquanto disciplina não estivesse presente nas grades curriculares dos bancos escolares. Inicialmente, o seu desenvolvimento é verificado como componente escolar para depois seguir as instituições superiores conforme ocorrido em países ocidentais, aliás, basta ver no Brasil.



de professores para outros níveis de ensino, dentre outras medidas. Foi com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (USP), e com a Universidade do Distrito Federal, mais tarde, Universidade do Brasil, na capital fluminense, em 1934 e 1935, respectivamente, que podemos assinalar o início da formação de geógrafos e de professores de Geografia no cenário brasileiro (MACHADO, 2009).

A partir dessa institucionalização<sup>2</sup>, iniciam-se os estudos científicos em moldes acadêmicos e reconhece-se esse momento como o embrião dos programas de pós-graduações atuais. Especificamente no âmbito desses programas a partir da década de 80, podemos constatar investigações sobre o Ensino de Geografia cujos embasamentos epistemológicos não se restringem aos paradigmas positivistas, ademais, são muito mais interdisciplinares. Em termos quantitativos, a produção em tela apresenta-se em franca expansão no mesmo período. Com os levantamentos feitos por PINHEIRO (2005, 2011), infere-se a crescente variedade de focos temáticos e gêneros, tais como Estudo Etnográfico, Estudo de Caso e a pesquisa de Análise de Conteúdo em anos mais recentes.

Não obstante, isso não significa que a comunidade científica e de professores de Geografia tomem conhecimento dessas produções. Vale destacar que mais frágil ainda é a tomada de conhecimento do que é produzido nos espaços escolares por parte das instituições que formam professores, o que vem a revelar a sua pouca interatividade. Essa situação não deixa de ser decorrente da matriz formativa exposta anteriormente na organização da produção do conhecimento, mesmo que coadunada a outras matrizes.

A seguir, analisaremos a formação inicial de professores em torno dos cursos de licenciatura de Geografia sob a ótica da cultura formativa estabelecida e das mudanças legislativas.

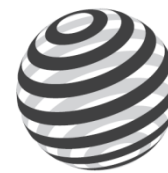
## **Ensino de Geografia e a Formação Inicial de Professores na Licenciatura**

Diversos professores-pesquisadores<sup>3</sup> têm analisado a realização do conhecimento escolar, as suas circunstâncias e os desafios de sua legitimidade e validade no campo científico brasileiro. Parte desses estudiosos correlaciona os desafios à formação de professores no ensino superior, ao currículo dos cursos, às culturas formativas vigentes e à forma de produção e valorização do conhecimento dentro do espaço acadêmico.

---

<sup>2</sup> As pesquisas acadêmicas que abordam o Ensino de Geografia têm como registro as teses de **Lívia de Oliveira** (1967) intitulada *Contribuição para o ensino de Geografia*; de **Antônio Pedro de Souza Campos** denominada *A contribuição da Geografia ao planejamento educacional*, apresentada em 1972 e *A Geografia e os Estudos Sociais*, de Bernardo Issler, de 1973. Vale mencionar que essas acompanharam o padrão das pesquisas realizadas em outras áreas, isto é, seguiram um modelo de pós-graduação baseado na cátedra, em que o pesquisador não necessariamente estivera matriculado em um curso sequencial de pós-graduação (PINHEIRO, 2005).

<sup>3</sup> Uma tendência a destacar por parte dos cursos de formação inicial de docentes é a construção do perfil "professor-pesquisador". Essa formação compreende que a pesquisa deva ser um princípio constitutivo de tais cursos. A produção do trabalho científico deve ser rigorosa e perpassa pelo entendimento de que o professor empreenda o espírito crítico, a reflexividade e a sua capacidade de problematização do real (SOUZA, FERREIRA, 2000).



Para BARBOSA (2014), a desarticulação entre a educação superior e a educação básica não está desvinculada da polêmica relação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos e o “ponto de partida” de sua análise situa-se no momento da construção dos projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura nos quais a visão bacharelesca faz-se presente.

Afetada por essas contradições, a formação pedagógica, muitas vezes, é realizada de forma fragmentada e descolada das reais necessidades formativas e das práticas realizadas na escola. Não é exagero afirmar que o significado ainda reinante é que a formação de docentes compreenderia uma “transferência com as devidas adaptações” dos conhecimentos das disciplinas específicas ou *se for um bom geógrafo, logo, será um bom professor*.

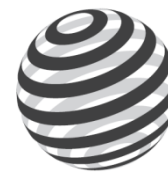
Ademais, não só fragmentada, mas também reducionista. Chama-se atenção para a ausência ou a tímida participação da carga horária de componentes curriculares fundamentais do campo pedagógico, sobretudo quando dialogam com as outras áreas do conhecimento. Em alguns cursos de licenciatura vigentes no Brasil não há o oferecimento de disciplinas como Sociologia ou Filosofia em sua interface com a Pedagogia (KATUTA, 2007).

Essa dicotomia ainda persiste apesar do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena (Parecer nº 9/2001) emitido pelo Conselho Nacional de Educação. Essas promoveram alterações curriculares nos cursos de licenciatura porque compreendem o aumento da carga horária dos estágios supervisionados (400 horas) e criação do componente curricular Atividades Práticas (400 horas). Segundo a Resolução citada alhures em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002), o objetivo é melhor preparar os docentes da Educação Básica. Sem embargo, no mesmo texto, justifica-se a sua necessidade em função das alterações realizadas quanto à formação docente, mas de acordo com a realidade e estrutura atual dos cursos de graduação.

Se as licenciaturas ganharam terminalidade e integralidade próprias diferenciando-se dos cursos de bacharelado e passa-se a exigir a definição de currículos específicos para a formação inicial de professores (NUNES, 2007), a continuidade do isolamento da docência da pesquisa no processo inicial formativo não é afastada haja vista que a ruptura da concepção 3 + 1 – aquela que contribui com o conhecimento fragmentado e “aplicacionista” – pode ainda subsistir no fazer cotidiano da formação inicial quando não nos projetos político-pedagógicos.

Pode-se compreender tal distanciamento ao lançar mão da persistência de algumas culturas formativas em detrimento de outras em função do significado compartilhado entre os pares nas instituições. GONÇALVES (2014), sob o ponto de vista histórico, periodiza em quatro fases tais culturas com as seguintes denominações: *matriz jesuítica*, de 1500 a 1759; *matriz positivista*, consolidada no período republicano e em vigência até os dias de hoje; *matriz autoritária*, com vigor nos anos da Ditadura Militar; e, *matriz sociopolítica*, a partir dos anos 80, quando, a dimensão política e social perpetram o discurso pedagógico. A mesma autora situa





as recentes orientações oficiais dentro da última matriz formativa a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Com referência a essa periodização, depreende-se que ao menos duas matrizes formativas estariam “vivas” no cenário brasileiro uma vez que para a autora citada anteriormente não teria havido as respectivas finalizações. A matriz sociopolítica é marcada pelo crescimento das investigações vinculadas à prática e aos saberes dos docentes ainda que alguns sob o viés instrumental. Verifica-se também outras pesquisas educacionais e práticas garantidas por meio dos PPP em determinadas realidades escolares que desenvolvem procedimentos interpretativos e de interesse emancipatório, que visam a libertação e autonomia racional dos sujeitos. Reflexões sobre o conceito de práxis e transformação no campo do saber e fazer educativos tanto quanto a concepção de “escola” como instrumento da prática transformadora da realidade social tornaram-se muito importantes, em grande medida, por coexistirem com outras matrizes denominadas de “neoescolanovistas” fortemente inspiradas no “neoprodutivismo” tão característico do atual contexto da política educacional brasileira, de acordo com a periodização sugerida por SAVIANI (2008).

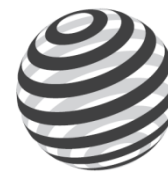
Sendo assim, não se trata de uma mera escolha sobre as concepções de formação profissional. O exercício desta contextualização é inevitável para que se entenda as intencionalidades e as narrativas empenhadas por diferentes protagonistas sociais acerca do sentido educacional. Outrossim, no âmbito dos cursos universitários, vale analisar o que se apresenta nos seus PPP correlacionadas às práticas desenvolvidas com a compreensão da autonomia universitária. Por isso que levar em consideração essas matrizes na formação inicial docente é situar as realidades históricas ao mesmo tempo as suas políticas e reformas educacionais (ou o papel ocupado pelo Estado) e as discussões e embates das instituições acadêmicas do ponto de vista epistemológico<sup>4</sup>.

Percebe-se, assim, que as dimensões políticas e pedagógicas estão entrelaçadas, o que não queremos dizer que embates e conflitos não aconteçam, porque a composição dos departamentos dos cursos de graduação assim como os licenciandos e os professores regentes (aqueles que “abrigam” os estágios supervisionados em suas respectivas unidades de trabalho) possuem certamente concepções formativas e questões curriculares muito próprias. Eles são portadores de trajetórias profissionais específicas e de narrativas construídas a partir de instituições educacionais com objetivos bem definidos, demarcados e distintos.

É nesse sentido que o cerne da reflexão proposta está intrinsecamente ligada às concepções sobre a formação de professores, pois desdobra-se no significado atribuído entre teoria e prática/ensino e pesquisa. Com essa referência para a análise, lança-se luz aos novos direcionamentos para a formação inicial de professores. Entender os seus consensos e dissensos que – quando evidenciadas – faz surgir os descompassos ou contradições entre o significado de prática docente e

---

<sup>4</sup> Bom lembrar que, em muitas situações, a ocupação de cargos e os pareceres produzidos por comissões específicas para os Conselhos, Secretarias e para o Ministério da Educação faz-se por professores universitários, analistas de instituição de pesquisa pública ou privada bem como representantes de organizações sociais.



de formação de professores<sup>5</sup> é reconhecer de que a habilitações em questão dirigem-se para papéis sociais específicos e por isso as suas preocupações em termos de objeto de investigação e de prática deveriam empregar conceitos, metodologias, técnicas de pesquisa próprios. Isso significa que a formação de professores possui uma epistemologia própria, logo, não se limita aos aspectos instrucionais e nem às “teorias” aplicacionistas.

Isto posto, insiste-se em dizer que a separação da formação efetiva entre as habilitações licenciado e bacharel por determinação legal pouco influenciaria tal problemática, caso não haja ressignificação dos processos formativos engendrados pelos corpos docentes das instituições educacionais. É preciso trazer à tona as contradições dos aspectos das culturas formativas. Assim, vale considerar a importância do PIBID como política pública com grande potencial de “conciliar” o ensino e a pesquisa nos PPP e de proporcionar a notoriedade devida para as pesquisas do campo da educação geográfica no interior das instituições.

### **A produção da Geografia como conhecimento escolar e o PIBID.**

Graças ao acompanhamento e auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID tem como objetivo desenvolver maior integração entre os cursos de licenciatura e as redes oficiais de ensino. O Programa oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos, professores supervisores (unidades escolares) e aos coordenadores dos projetos de ensino (docentes do ensino superior) com a carga horária semanal de 12 horas. Compõe também o PIBID nas Instituições de Ensino Superior (IES), a coordenação de gestão e institucional. Seus objetivos específicos compreendem a articulação eficiente das secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas e privadas a favor das melhorias de ensino nas escolas oficiais em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional (CAPES, 2016).

O Programa amplia as oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar a contar com a superação de problemas que venham a ser identificados no processo de ensino-aprendizagem. Resguardadas as especificidades das instituições envolvidas por seus espaços sociais, os projetos das instituições acadêmicas devem abarcar essas necessidades, mas podem ir além. As leituras e reflexões associadas aos desafios do cotidiano escolar geram um conhecimento novo, contextualizado e dinâmico ao serem desenvolvidas *in loco*.

Isso só faz sentido com a apropriação da formação em análise como processual e em consonância não só com as nossas primeiras convivências com o mundo circundante, mas também com a cultura formativa e com os saberes profissionais. A formação inicial de professores por intermédio do PIBID associa-se aos espaços de trabalho institucional de ensino resultando na ressignificação da experiência como um elemento essencial para a formação sob a ótica da matriz sociopolítica. Portanto,

---

<sup>5</sup> Não se investiga e se problematiza neste *paper* a separação das habilitações dos cursos de graduação em Bacharelado e em Licenciatura e o suposto acordo com as expectativas ou “demandas do mercado” ou ainda movidas por uma concepção tecnicista de educação. Para isso, ver SAVIANI (2008).



de acordo com essa perspectiva, o Programa guarda um grande potencial, pois empreende a revalorização epistemológica do caráter experiencial (GONÇALVES, 2014; FORTUNA, NASCIMENTO, 2017).

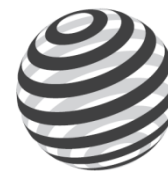
BARBOSA e DANTAS (2014) afirmam que a discussão sobre a formação de professores é marcada pela abrangência e pelas potencialidades do fazer. Abrangente porque considera a capacidade da formação inicial de professores abarcar o conjunto de interações e cooperações possíveis entre os licenciandos e docentes atuantes tanto nas escolas como também nos cursos de licenciatura. Por isso, sustentam a ideia de que evidenciar tais relações não significa compreender apenas as maneiras de elaboração das metodologias de ensino em consonância com determinada teoria educacional, mas também exige uma compreensão da prática como experiência intrinsecamente ligada ao cotidiano, pois esse informa e é informado pelo contexto histórico. Assim a prática ganha o status da reflexão de cunho científico, além do caráter empírico proveniente da experiência no campo educacional.

Entendido dessa forma, a articulação entre os protagonistas da relação entre instituições que formam professores, docentes em exercício, alunos das escolas e os licenciandos torna-se qualitativamente diferente daquela compreensão sobre a prática como “momento da aplicação da teoria”. Ao contrário, a prática pedagógica de formação inicial deve estar impregnada com a ideia de construção do conhecimento, de investigação e de produção intelectual no decorrer do curso de graduação plena, sem deixar de resguardar a fundamental autonomia das coordenações institucionais dos cursos de formação profissional. Portanto, são espaços que buscam formar professores não a partir de visões instrumentais ou tecnicistas; “[...] *pautam-se na importância político-social de docentes que venham a ter uma atitude de investigação, de crítica e de reflexão em relação ao mundo, em consequência, em relação à sua prática [...]*” (SOUZA, FERREIRA, 2000, p.36)<sup>6</sup>.

Esses são alguns dos apontamentos convenientes para pensar a constituição da Geografia Escolar tendo como referência a própria escola e o processo de formação inicial de professores, especificamente das licenciaturas. Sob esse ponto de vista, vale o risco de observar as frentes de problematização sobre a constituição do conhecimento escolar a partir de uma política pública inovadora de âmbito nacional cujo pressuposto é ressignificar os estágios supervisionados; aliar os saberes pedagógicos e saberes específicos; as teorias educacionais e o fazer docente atenta às demandas das unidades escolares; tomar como objeto de pesquisa a constituição do conhecimento escolar e a sua operacionalidade; a articulação maior entre os

<sup>6</sup> Em trabalho recente, FORTUNA e NASCIMENTO (2017) analisaram os relatórios produzidos em 2016 pelos seus próprios bolsistas “pibidianos” de Iniciação à Docência e chegaram a mesma conclusão de outros artigos feitos sobre a constituição dos conhecimentos escolares por intermédio do Programa. Suas descrições e reflexões evidenciam as diversas clivagens entre os componentes curriculares da habilitação oferecida pelo Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (ainda que todos ressaltem a importância do ensino e as aprendizagens de conteúdos específicos empenhados pelo competente corpo docente). Ressentem-se, por exemplo, da “falta de contato” entre as disciplinas disponíveis na grade curricular, especialmente entre as denominadas de Licenciatura e as de Bacharelado. Outro aspecto igualmente relevante é a necessidade de integração do ensino às pesquisas sobre Ensino de Geografia e aos cursos de extensão. E não menos importante a questão comumente levantada se os componentes curriculares comuns às duas habilitações não deveriam também problematizar o seu objeto sob o enfoque da formação de professores.





agentes responsáveis com o reconhecimento do professor regente como constituinte desse processo formativo. Muitos dessas recentes análises já vêm sendo divulgadas e debatidas em eventos específicos, tendo o Encontro Nacional de Licenciaturas (ENALIC)/Seminário Nacional do PIBID/Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID relevância nesse cenário já que favorece as trocas e divulgação das práticas e conhecimentos criados graças ao Programa, além dos eventos organizados internamente pelas instituições acadêmicas envolvidas.

Por outro lado, embora o enfoque por vezes não seja o PIBID, cursos têm realizado eventos acadêmicos cujo mote seja as problemáticas que envolvem a educação geográfica tal como este I Encontro de Licenciatura em Geografia da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) realizado em março de 2016. Eventos como esse uma vez abertos proporcionam a oportunidade de divulgação e discussão com aqueles professores mesmo não diretamente envolvidos na formação inicial docente.

### **Considerações finais**

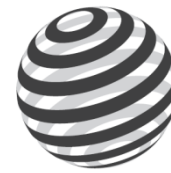
As clivagens apontadas estão situadas nas (1) concepções de formação para a docência, sejam eles docentes acadêmicos (do mesmo e entre departamentos envolvidos na habilitação Licenciatura) assim como pelos docentes das instituições escolares; e (2) na institucionalização da relação entre os espaços formativos (os estágios supervisionados representariam uma “fração” no rol de possibilidades).

O PIBID tem a capacidade de superar de certa forma essas clivagens como vem sendo registrado e divulgado pelas produções textuais mais recentes. Isso graças ao desdobramento da relação entre o saber escolar e o saber acadêmico e a teoria e prática na direção de um conhecimento novo, porque é contextualizado; válido, porque reconhece a participação efetiva dos envolvidos. Além disso, importante destacar o necessário reconhecimento (e valorização) dos professores regentes como protagonistas dos processos formativos por parte das instituições de ensino superior. Nesse sentido, o mencionado Programa não se apresenta mais como aposta para a superação de tais clivagens; elas estão acontecendo.

Por conseguinte, um dos “caminhos” da produção do conhecimento da Geografia Escolar sustenta-se pelo papel da experiência de quem educa nos espaços escolares. O lugar desses professores passa a ser de destaque na contribuição do conhecimento em virtude do apoio e reconhecimento dos seus saberes. Por isso, o PIBID vem ampliando e desafiando a produção da Geografia Escolar brasileira.

Assim, justifica-se a importância do eixo temático “Novos caminhos do Ensino de Geografia” no evento organizado pelo Curso de Licenciatura do Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em março deste ano de 2017, uma vez que traz a público a necessária reconhecimento da produção da Geografia Escolar por quem a compõe, em função de uma política pública específica o que evidencia o deslocamento de tal responsabilidade também para outros espaços não acadêmicos.

### **Referências Bibliográficas**



BARBOSA, M. V. O PIBID e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciatura. In: BARBOSA, M. V.; DANTAS, F.B.A. (orgs.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BARBOSA, M. V.; DANTAS, F.B.A. (orgs.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. In: Campinas: Mercado de Letras, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2013. Disponível em [www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid). Acesso em 06 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acesso em 23 set 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9**, de 2 de mar de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 14**, de 13 de mar de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena. Brasília, 2002.

FORTUNA, D. NASCIMENTO, J. C. A.. Formação de professores de geografia e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: reflexões sobre as experiências com as técnicas de ensino no Ensino Médio. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 2, p. 132-147, 2017.

GONÇALVES, A. R. Matrizes formativas históricas e marcas recentes na formação inicial de professores no Brasil. In: BARBOSA, M. V.; DANTAS, F.B.A. (orgs.) **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

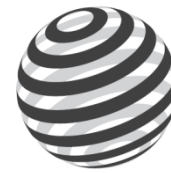
KATUTA, A. M. A reforma universitária no contexto dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação In: LIMA, M. G.; LOPES, C. L. **Geografia e Ensino**: conhecimento científico e sociedade. Maringá: Massoni, 2007.

MACHADO, M. S. **A construção da Geografia Universitária no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

NUNES, F. G. Os projetos pedagógicos de geografia e a reforma universitária In: LIMA, M. G.; LOPES, C. L. **Geografia e Ensino**: conhecimento científico e sociedade. Maringá: Massoni, 2007.

PEREIRA, R. M. F. A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1988.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.



- \_\_\_\_\_. Inclusões Sociais no Currículo da Geografia: apontamentos sobre a produção acadêmica de 1967 a 2006. In: TONINI, I. et. al. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- GERALDI, C. M. G. et al. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SCHWARTZMAN, J. SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, D. B.; FERREIRA, R. Reestruturação dos cursos de licenciatura no Rio de Janeiro: uma análise comparativa entre as propostas da UFF, UNI-Rio, UERJ, PUC-Rio e UFRRJ. In: SOUZA, D. B.; FERREIRA, R. **Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- VLACH, V. O ensino de geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens e adultos no mundo atual. In: CAVALCANTE, L.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. S. (orgs.) **A produção do conhecimento e pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.