

## **E QUANDO DESCOBRIMOS QUE LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA POUCO CONHECEM DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E DA PEDAGOGIA, O QUE FAZEMOS? UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO PIBID NOS MOSTROU ALGUNS CAMINHOS**

**Cleber Abreu Silva<sup>1</sup>**

### **Introdução**

Um dos mais importantes desafios postos à educação brasileira na atualidade é o referente à formação dos professores. Entende-se nesta investigação a existência de algumas importantes variáveis para que essa questão seja encaminhada positivamente nos próximos anos, destacando que o recorte de análise deste trabalho é a forma pela qual o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) colabora com o respectivo desafio. Além disso, tem-se, também, como intenção nesta reflexão voltada à formação do professor de Geografia identificar a base conceitual teórica que os licenciandos trazem de sua formação acadêmica, e como o domínio, ou sua ausência, dos conceitos basilares existentes na ciência geográfica colaboraram, ou prejudicaram, para algumas das ações formativas propostas por essa experiência do PIBID-Geografia.

A formação dos professores permeia toda a análise a ser realizada. Entende-se que o docente contemporâneo vive uma percepção de imagem quebrada sobre sua profissão, e enquanto isso ocorrer, ou seja, o deslocamento espaço-temporal de suas expectativas e formação com o espaço-tempo que a maior parte enfrenta em seu cotidiano de atuação, será muito difícil tornar o exercício da docência uma prática construtiva e promissora em sua motivação. Se na formação de um docente houver a persistência em formar abstratamente, impessoalmente, verticalmente, sem preocupações epistemológicas com a teoria, mas também sem prioridades na materialização do que e de como mediar a aprendizagem, ou seja, sem a dialogicidade, os professores em exercício, em sua maioria, continuarão se frustrando em sua profissão (ARROYO, 2009; GATTI, 2013).

Uma outra questão de grande importância que também compreende a formação do docente de geografia é a de como esse processo foi, e ainda pode ser afetado pela história do pensamento da ciência Geografia. Esta ciência geográfica, como quase todas as outras que englobam o âmbito das ciências humanas, sempre teve em sua história crises epistemológicas, transições que interferiam, e ainda interferem, a respeito de como se relacionar com algum método, e também sobre como se embasar com alguma teoria. A geografia já teve alguns objetos epistemológicos, já teve alguns referenciais metodológicos,

---

<sup>1</sup> Docente de Geografia na Rede Municipal de Juiz de Fora, MG. Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal de Alfenas, MG, e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro - clebera3@gmail.com



epistemologias e metodologias que, claro, não deixaram de influenciar a reflexão geográfica, mesmo com estas não mais vigorando como hegemônicas em suas construções e práticas (SANTOS, 2012).

Essa trajetória da história do pensamento geográfico científico atingiu, também, a história do pensamento geográfico educacional. No caso brasileiro, em específico, tivemos peculiaridades da história da educação no país que interferiram na demora da geografia como um conhecimento independente nas proposições curriculares do sistema nacional de educação, especialmente no que a tornou, tanto em formação de profissionais, quanto no conteúdo curricular da educação básica, uma abordagem em fusão com a história, formando o curso de Estudos Sociais, isso durante a década de 70 do século XX. Esses se apresentam como alguns dos fatores que fazem da geografia uma ciência e um conteúdo escolar ainda com muitas fragilidades (PONTUSCHKA *et. al*, 2009).

Entre as fragilidades se destacam a dificuldade na delimitação de um objeto epistemológico, o que traz consequências no que investigar e sobre como abordar os muitos temas que a geografia se coloca à disposição para analisar (SANTOS, 2012). Essa dificuldade também influencia a formação de professores de geografia, e nos influenciou na presente experiência formativa.

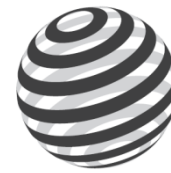
### **O que e como nos propomos a discutir nesta experiência de Formação de Professores?**

O PIBID se coloca no cenário das políticas públicas no Brasil como uma importante estratégia formativa de tentar preencher uma lacuna que por muito tempo se apresenta como um dos maiores desafios no campo da formação do professor, sendo este o de estabelecer possibilidades de diálogos entre a teoria e a prática, tentando viabilizar sistematizações que materialize um campo da *práxis* (ARROYO, 2009; FREIRE, 2011).

Foi através do PIBID Geografia de uma universidade pública brasileira, a Universidade Federal de Juiz de Fora, que se criou a possibilidade empírica de identificar, analisar e avaliar como o licenciando da geografia, nessa micro escala experienciada, está sendo formado em sua perspectiva teórica, seja na busca do entendimento do objeto da geografia, mas também no alcance, mínimo, do entendimento do significado das práticas pedagógicas necessárias à implementação do que será o conhecimento geográfico entendido, significado, ressignificado, sistematizado e implementado pelo bolsista de iniciação à docência do referido conteúdo escolar.

Para referenciar este campo empírico, propõe-se dois pensadores que, por seus métodos, em certa medida, congruentes, dialogam muito entre eles, além de oferecerem suporte para uma melhor compreensão do caminho a seguir na problematização identificada e proposta, sendo estes autores Santos (2012; 2014b), isso para as reflexões no campo geográfico, e Freire (1996; 2011), para as reflexões no campo educativo, especialmente pedagógico.

A dialética da busca pelo entendimento de uma totalidade, tendo o espaço geográfico como referência de análise, nos apresenta uma potencialização das categorias de análise da geografia, sendo o lugar, especialmente para este trabalho, o que ganha mais relevo. É do lugar que se identifica a possibilidade do primeiro diálogo com uma das práticas pedagógicas que também nos delinea, a didática. Com o lugar sendo o ponto de partida da elaboração didática, abre-se o caminho para o entendimento e construção de outros subsídios pedagógicos relevantes em nossa perspectiva de análise, sendo estes o currículo e a ação metodológica. Passa-se a ser através da busca na construção de um currículo significativo, isso pela metodologia proposta, que se pretende fundamentar a reflexão para que a geografia



colabore com a territorialização positiva dos lugares (FRIGOTTO, 2010; SANTOS, 2012; FREIRE, 2011).

Foi partindo dessa trajetória metodológica formativa que se chegou ao incômodo de identificar que os bolsistas de iniciação à docência integrantes da experiência em análise, em um total de oito entre o 5º e 9º períodos, não tinham quase nenhuma informação sistematizada do que era o espaço geográfico, de como geografizar as abordagens geográficas, e sobre como aliar o conhecimento geográfico que tinham às práticas pedagógicas, aqui consideradas importantes para que os conteúdos propostos sejam, em algum momento, alcançados na aprendizagem a ser vivenciada pelos seus futuros discentes.

Partindo desse retrato empírico, com o subsídio teórico-metodológico minimamente exposto, tem-se como questão de investigação a seguinte problematização: *Como a falta de clareza de um objeto epistemológico e a pouca sistematização das práticas pedagógicas estão fragilizando a formação do professor de geografia?*

Entre os objetivos do trabalho, os seguintes se destacam: Identificar as mais substanciais fragilidades na formação do licenciando de geografia, havendo também como prioridade a percepção de avaliar o estágio de conhecimento dos bolsistas a respeito das práticas pedagógicas necessárias ao ensinar-aprender, sendo que, por final, uma das finalidades a se alcançar será a de levantar, analisando os caminhos empíricos propostos na política pública, como uma formação efetivamente voltada para uma explicitação da construção epistemológica geográfica e pedagógica pode colaborar para a produção de um real educador geográfico.

### **Com quais autores conversamos e aprendemos?**

Nesta reflexão interpreta-se o espaço geográfico como o principal objeto epistemológico da geografia, seja enquanto ciência, mas também como conteúdo escolar. É na perspectiva do método dialético que ter-se-á o espaço analisado, sendo que essa dialeticidade também será muito importante para o entendimento da pedagogia refletida (SANTOS, 2014a).

O espaço é aqui entendido como um conjunto de relações sociais, econômicas, culturais diversas que se materializa em distintos lugares. Neste espaço desenvolvem-se uma infinidade de redes, fluxos que criam fixos, formas e funções. O robustecimento desses fluxos pode, inclusive, desencadear novas regionalizações, mas também enfraquecer outras. As micro relações estão sempre em conexão com as macro relações, sendo influenciadas e influenciando-as.

Santos reforça esse entendimento, nos apresentando que

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas estão a paisagem, a configuração territorial, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira, e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e o das escalas (SANTOS, 2014b, p. 22).

Nesta reflexão, em especial, o lugar será uma relevante parte da análise, que sempre estabelecerá conexão com as diversas relações espaciais citadas. E é neste lugar que se encontra a escola, imersa em uma complexa rede educacional, sendo que o eixo de análise nessa rede será a pedagogia. Surge então um importante diálogo para este trabalho, o das



relações entre espaço geográfico, lugar e pedagogia, culminando com a formação do professor de geografia voltada ao entendimento dessas partes, sempre tentando estabelecer uma dialogicidade entre elas, visando o alcance de uma melhor compreensão da totalidade.

Por lugar, compreende-se como uma parte do território que, cada vez mais ao longo das últimas décadas, especialmente pelo advento da revolução técnico-científico-informacional, teve seu poder autônomo de organização enfraquecido, todavia ainda possui uma importante e potencial capacidade de resistência perante as verticalidades impostas pelo modelo econômico, cultural e político que tenta hegemonizar-se (SANTOS, 2014b). E essa resistência pode ser construída pela escola, fundamentalmente com o aperfeiçoamento e sistematização de uma formação docente que entenda as muitas relações espaciais que se apresentam.

Esse quadro conflituoso fica esclarecido nas palavras de Santos.

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo - o mercado global - é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global. [...] No meio local, a rede praticamente se integra e dissolve-se através do trabalho coletivo, implicando um esforço solidário dos diversos atores. Esse trabalho solidário é conflitivo é, também, co-presença num espaço contínuo, criando o cotidiano da contiguidade. A esse recorte territorial, chamamos de horizontalidade, para distingui-lo daquele outro recorte, formado por pontos, a que chamamos de verticalidade (SANTOS, 2014a, p. 168).

Para isso, defende-se uma construção do futuro educador em permanente presença no espaço, para que descubra as potencialidades da horizontalidade. E para que este, ainda licenciando em formação, passe por essa experiência, torna-se essencial a *práxis* pedagógica, tendo o lugar como problematização do cotidiano, sendo estimulado o uso da dialética com as muitas questões espaciais, ou seja, a produção do movimento defendido por Freire (2011) da ação, que leva à reflexão, que o traz de volta à ação, mas refletida. Este mesmo autor, ao analisar a necessidade do futuro educador encontrar-se com seus potenciais educandos, com esse encontro sendo o passo ao processo formativo, destaca que

Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que o educador seja capaz de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente se constituem. [...] O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. [...] Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o universo temático da época (FREIRE, 2011, p. 129).

O bolsista de iniciação à docência precisa dialogar com esse universo temático da época, até para que, como destaca Arroyo (2009), a imagem quebrada da docência tenha maiores possibilidades de ser vencida, e, em parte, para que, também, o alcance dessa superação ocorra, se torna indispensável que este professor, especialmente o de geografia, encontre, entenda e saiba refletir e atuar neste espaço, sob sua vertente analítica geográfica. Então, para Arroyo, o mesmo vê

como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que nós fazemos da



infância, adolescência, juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos, não estão ultrapassados? [...] Por que essas imagens perduraram tanto na cultura docente e escolar? Se os incômodos que as condutas dos alunos nos provocam ao menos contribuíssem para revermos as imagens com que os representamos seria uma grande contribuição. Penso que avançaremos profissionalmente quando superarmos esses imaginários (ARROYO, 2009, p. 35).

Por meio da revolução técnico-científica-informacional, com esta última tendo sido responsável por acelerar o tempo sobre o espaço, formou-se, fundamentalmente a partir dos anos 80 e 90 do século XX, um importante fluxo de informações, formação de redes esta que instrumentalizou uma certa harmonização dos interesses econômicos mundiais, fazendo com que a dialogicidade entre economia e educação fosse mais intensificada, viabilizando a produção de formas e funções, isso através das políticas públicas direcionados aos muitos lugares selecionados pela circulação do capital e seus investimentos. Esse contexto de aceleração na transformação do espaço diversificou também os tempos e uma volumosa massa, com um alto grau de diferença, entrou na escola durante a década de 1990. Essa rápida e positiva inserção discente, no ponto de vista desta pesquisa, contribuiu, parcialmente, para a intensificação das imagens quebradas docentes aqui já citadas (ARROYO, 2009; LIBÂNEO, 2015; SANTOS, 2014b).

Essa aceleração no espaço, como diz Santos (2014b) é vista nessa análise materializada pelos fluxos, aqui representados por políticas públicas educacionais, especialmente as curriculares, referentes às orientações e, quase, determinações que passaram a ser sugeridas por algumas das organizações supranacionais que ficaram responsáveis por pensar as muitas maneiras em que as relações capitalistas seriam ramificadas pelos distintos países do planeta.

Esse contexto de profunda transformação espacial, que se reflete sobre os lugares, cria uma outra escola, traz lugares que antes, na maior parte das vezes, esta escola não dialogava, portanto não incorporava seus tempos e espaços, por exemplo, nas didáticas e nos currículos escolares. Muito menos a formação de professores era direcionada a problematizar, refletir, dialogar com esses espaços-tempo não hegemônicos. Mais uma vez, Arroyo nos ajuda a entender esse momento, lançando as seguintes problematizações:

Sendo tão determinantes essas dimensões instituídas, espaciais e temporais da moderna educação, por que não ocupam o lugar central em nossa formação, em nossas lutas e em nossos sonhos progressistas de inovação? [...] Aqui radica uma das tensões mais sérias no cotidiano escolar: como articular tempos instituídos, sequenciados num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais? Como articular um tempo escolar prescrito, previsível, uniforme e mensurável, fragmentado, hierarquizado, seriado e gradeado com um tempo pessoal e grupal imprevisível, contínuo e informal em que reproduzem sua vida, sua socialização e aprendizagem tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos que tentam adaptar-se aos tempos escolares (ARROYO, 2009, p. 187)?

Uma das importantes consequências da revolução informacional foi o estabelecimento de uma maior capacidade do modo de produção capitalista rapidamente territorializar e desterritorializar os lugares no espaço. E, para esta análise, esse sistema econômico produziu essa territorialização ao fazer a proposição de uma ampliação dos fluxos educacionais pelo mundo, mesmo que sua intenção fosse a de capitalizar com a construção dessas redes. Todavia, é no lugar escolar, por sua possibilidade de estímulo à reflexão, mesmo que esta





seja em muitas das vezes controlada, que emerge a chance do movimento dialético materializar inéditas formas das pessoas se enxergarem nesse universo de acontecimentos.

Arroyo, também analisando a chegada das crianças e adolescentes às escolas, agora como sujeitos de direitos, repolitiza este debate da seguinte forma:

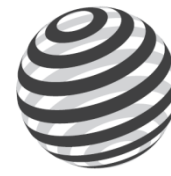
Entre reduzir as crianças e os adolescentes a mercadorias treináveis para a empregabilidade ou reconhecê-los como sujeitos de direitos, há um ganho incalculável de qualidade humana e política. Ganho que eleva a pedagogia, a docência, a escola a um patamar novo de qualidade. A qualidade da escola se mede pelos avanços em sua configuração como espaço público de garantia de direitos. [...] O reconhecimento desse direito à educação é um dos espaços promissores em construção. [...] Tentativas tensas entram em disputa com imaginários que resistem a reconhecer esse tempo humano como tempo de direitos. Que papel cabe ao sistema escolar no reconhecimento do direito à infância e adolescência a territórios públicos em construção (ARROYO, 2013, p. 179-180).

Portanto, na perspectiva do método defendida nesta investigação, entende-se que, para ensinarem dispostos a aprenderem, os bolsistas de iniciação à docência necessitam de uma nitidez epistemológica do objeto geográfico, o que, se alcançado, revelará algumas das teorias do espaço, indispensável à formação destes. Porém, essa preocupação com a formação epistemológica do objeto geográfico apenas será bem sucedida para os propósitos educativos, se houver práticas formativas que sistematize uma capacidade da didática absorver as problematizações do lugar, se o currículo ampliar as reflexões com o espaço, se as metodologias de aprendizagem integrarem os educandos, os tornando realmente sujeitos capazes de construir suas ações, seus objetos sobre um novo território, concretizando a dialogicidade entre espaço e pedagogia, finalmente formando um educador, de geografia (CAVALCANTI, 1998; GATTI, 2013).

### **Alguns dos resultados alcançados, mas muitos outros por alcançar**

Foi através das atividades de supervisão do PIBID que houve a identificação das enormes dificuldades dos licenciandos de geografia em demonstrarem alguma conceituação sistematizada do que era a didática, portanto não conseguiam vislumbrar o potencial que esta parte do conhecimento pedagógico possui para, por exemplo, materializar a *práxis*.

Gatti (2013) e Libâneo (2013) destacam que uma das maiores fragilidades dos currículos de muitos cursos de graduação em Pedagogia e de algumas licenciaturas analisadas por eles, é a referente a quase inexistência de disciplinas que explicitem o que ensinar, como ensinar, discutindo e propondo problematizações que serão advindas dessas experiências. Esse contexto foi claramente identificado quando das primeiras atividades de formação propostas aos pibidianos. Os mesmos tinham que elaborar a construção de conteúdos geográficos diversos que se propusessem criar a dialogicidade entre fatos do lugar com acontecimentos que refletissem as relações espaciais, esforçando-se, preferencialmente, para que as abordagens fossem apresentadas em perspectivas problematizadoras. As proposições foram históricas, sociológicas, econômicas, pouco havendo de geográfico. A dialogicidade foi substituída por uma infinidade de acontecimentos do senso comum, claramente não refletidos, pois não possuíam, nem método, nem teoria. A problematização foi trocada por prescrições não dialógicas, muito menos dialéticas, quase sempre encerrando, já na exposição, qualquer possibilidade de reflexão.



Uma outra atividade formativa foi a proposição de casos hipotéticos, inicialmente abstratos, impessoais, sem preocupação de temporalizar e espacializar o conteúdo requerido, mas que tivessem inspiração na realidade vivida na rede onde os bolsistas de iniciação à docência realizam suas práticas formativas. Entre os muitos casos sugeridos para reflexão, o que mais diretamente se relaciona com a realidade do exercício profissional a ser experienciada é o da busca por currículos oficiais das redes, sejam os da esfera municipal e estadual, mas, também, os parâmetros e diretrizes propostos pelo Ministério da Educação. Ressaltando que esses currículos seriam os diretamente vinculados à geografia. Havia como critério avaliativo o estágio de diálogo dessas proposições com os lugares, mas também como esses currículos refletiam uma construção didática menos vertical e tradicional, finalizando com o estímulo à identificação, por parte do analisado, de uma fuga do tradicional binarismo geográfico entre a clássica divisão humana e física (CAVALCANTI, 1998).

Todos os bolsistas de iniciação à docência desconheciam a existência de um currículo proposto pela rede do município a qual os mesmos participavam da política pública de formação, também cidade sede da universidade em que eram estudantes. Os pibidianos não sabiam da existência de um Parâmetro Curricular Nacional e de como ter acesso às Diretrizes deste parâmetro. Não tinham informações e não faziam relações com os contextos temporal e espacial da construção dos Parâmetros, muito menos das questões que influenciaram a materialização de uma Lei de Diretrizes e Bases na década de 1990.

Também, no que tange ao objeto de análise em discussão, faz-se uma referência à construção dos exercícios em que os bolsistas tiveram que preparar abordagens que refletissem temas geográficos previamente selecionados, e que tivessem consonância com os anos escolares aos quais os licenciandos estabeleciam presença formativa constante. Um dos critérios para a produção do material era o de espacializar a análise, conectando essa espacialização com algumas das categorias de análise que a geografia enquanto ciência se utiliza para a produção de reflexões que sejam, efetivamente, geográficas. Essas categorias eram o lugar, a paisagem, o território, a região e as redes, fluxos. Seja no papel, seja na oralidade, nenhum dos oito bolsistas em formação conseguiu sustentar conceitos sistematizados a respeito do objeto geográfico, ou das categorias que dão suporte à reflexão desse objeto.

Para não finalizar, sabendo que estamos em uma experiência contínua, encara-se o método na aprendizagem como uma das ações pedagógicas de maior relevância quando se propõe a ideia de haver um educador que não se limite a ser um impositor de temas, daí possibilitando ao aluno a oportunidade de, efetivamente, desempenhar o papel de educando. Dessa forma, inicialmente, houve estudos formativos voltados ao entendimento do que seria uma metodologia de ensino, e do quanto as metodologias problematizadoras integram o discente na construção de uma reflexão rica sobre conteúdos potencialmente discutíveis (FREIRE, 2011; 1996).

Antes da mediação formadora com os pibidianos, houve, portanto, questionamentos sobre a concepção dos mesmos a respeito do que era uma metodologia de ensino, ou se saberiam conceituar o que poderia ser uma prática que tirasse o docente do centro das atenções da aprendizagem. Todos os oito bolsistas de iniciação à docência, sem exceção, apresentaram respostas e ações que, mais uma vez, se limitavam ao senso comum sobre metodologia discutida. Respostas que em nenhum instante colocava o discente como convidado a protagonizar, por exemplo, a produção da aprendizagem. Demonstraram desconhecer amplamente o que seria instrumentalizar uma metodologia de ação problematizadora, muito menos sabiam as consequências positivas de tal ação educativa para o educando envolvido.



Por tudo isso, e por alguns outros critérios investigativos já destacados, lança-se novamente a questão: ***Estão sendo formados hoje educadores de geografia?***

### **Seguimos na construção da empiria e da reflexão, na *práxis*, por isso não concluímos**

Um dos objetivos dessa pesquisa foi o de colaborar para as discussões da formação docente, nesta etapa dela, ainda voltada à preparação inicial e a identificação de elementos que indiquem como o licenciando de geografia está recebendo uma formação conceitual epistemológica básica, tanto na produção do conhecimento do objeto geográfico, aqui encarado como o espaço, mas também no acesso à formação pedagógica.

Mais uma vez, é relevante se fazer o destaque de que esta análise compreende uma escala limitada de pesquisados, além de também apenas estar associada a bolsistas de iniciação à docência de uma universidade pública brasileira. Portanto, sem pretensões de generalização, mas com grande expectativa em gerar problematizações e discussões, vimos que os pibidianos, em seus estágios iniciais de atuação no referido programa de formação, chegaram de suas experiências, ainda limitadas à formação inicial, com um frágil domínio de conceitos basilares do conhecimento geográfico, realçando a pouca, ou nenhuma, habilidade em sistematizar entendimentos sobre o objeto da Geografia, que é o espaço.

Se não entendem o que é o espaço, minimamente em sua perspectiva teórica, seja ela qual for, não conseguem fazer generalizações, não conseguem despertar alguma dialogicidade, por exemplo, entre o lugar vivido por discentes e as questões espaciais que se relacionam com os mesmos. Também não conseguem identificar a ocorrência, nítida, de fixos, fluxos, produção de funções e materialização de formas que compreendem as ocorrências com o lugar, não conseguindo representar, e explicar, as infinitas e dinâmicas paisagens formadas no atual modo de produção econômico.

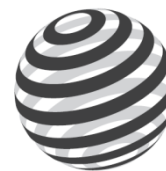
Como os bolsistas de iniciação à docência estão em processo para serem docentes, considera-se preponderante que os mesmos incorporem em sua formação algumas práticas pedagógicas indispensáveis a que o currículo construído seja, de fato, significativo, ou seja, pensado, elaborado, mediado e aprendido, fundamentalmente pelo educando. O que se viu nas análises iniciais foram bolsistas que ainda tinham em suas representações de aula apenas o que seus professores de educação básica, em geral, realizavam em suas práticas, historicamente hierárquicas, verticais, autoritárias, não dialógicas, incompatíveis com o espaço-tempo em que se está (ARROYO, 2009; TARDIF, 2014).

Os mesmos não sabiam conceituar o que era pedagogia, o que seriam as práticas pedagógicas, muito menos tinham conhecimentos mais sistematizados do que era didática, avaliação, currículo e metodologia de ensino. Sem esse domínio, inclusive com o entendimento do potencial que essas práticas dispõem à aprendizagem, qualquer docente apenas será um reproduzidor de práticas que não devem mais ser reproduzidas. E sem o entendimento conceitual sistematizado dessas práticas, nenhum conteúdo geográfico, seja ele qual for, atingirá, de forma mais profunda em seu aspecto efetivamente reflexivo, algum ser humano, infelizmente enfraquecendo o grande potencial emancipatório do lugar escolar, finalidade que deveria compreender toda a formação do educador geográfico.

### **Referenciais em Conversa**

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.





ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** 16ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. et al. (Orgs.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **A prática pedagógica como núcleo no processo de formação de professores.** In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). Por uma política nacional de formação de professores. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 19ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental.** In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). Por uma política nacional de formação de professores. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova.** 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, M. **Da totalidade ao Lugar.** 1ª ed. São Paulo: Edusp, 2014b.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2014a.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.