

## A GEOGRAFIA ESTÁ FORMANDO PROFESSORES DE GEOGRAFIA? UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM O PIBID

Cleber Abreu Silva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora, E-mail: clebera3@gmail.com

*Artigo recebido em 19/05/2020 e aceito em 01/12/2020*

### RESUMO

Este artigo problematiza a formação do professor de geografia em uma experiência ocorrida no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) entre os anos de 2018 e janeiro de 2020. O subgrupo ao qual fui o supervisor tinha oito licenciandos envolvidos, com estes estando entre o 4º e 9º períodos da licenciatura. O principal objetivo é o de identificar como a clareza, ou a falta dela, de um objeto epistemológico, neste caso o espaço geográfico, pode influenciar, ou não, no devir geográfico do graduando da licenciatura, especialmente em suas dialogicidades pedagógicas. Para isso, utiliza-se, não apenas na pesquisa, como também nas ações formativas propostas, a *práxis* freireana (2011) e a dialética defendida por Santos (2014) como caminho metodológico, ou seja, situa-se a parte, a relacionando com elementos do todo que, em reflexão, são trazidos novamente às partes, porém refletidas. O que se viu nesta etapa da supervisão do PIBID foram alunos de geografia que pouco, ou nada, conheciam das reflexões epistemológicas a respeito do espaço. Além disso, também apresentavam frágeis conhecimentos teóricos a respeito de práticas pedagógicas, importantes ao ato educativo. Viu-se que persistem alguns problemas da geografia em formar professores que geografize seus lugares, avalie seus espaços, caminhos fundamentais para que o educador real se liberte do estigma de uma ausência de ciência no seu fazer educativo, e, para o de geografia, também no seu fazer geográfico.

**Palavras-chave:** Geografia. Formação do Professor. Espaço. Pedagogia. Práticas Pedagógicas.

## IS GEOGRAPHY TRAINING GEOGRAPHY TEACHERS? A FORMATIVE EXPERIENCE WITH PIBID

### ABSTRACT

This article discusses the formation of the geography teacher in an experience that took place at PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship) between the years 2018 and January 2020. The subgroup to which I was the supervisor had eight undergraduate students involved, with these being between the 4th and 9th periods of the degree. The main objective is to identify how the clarity, or the lack of it, of an epistemological object, in this case the geographic space, may or may not influence the geographic becoming of the undergraduate, especially in their pedagogical dialogicities. For this, Freire's praxis (2011) and the dialectic defended by Santos (2014) are used, not only in research, but also in the proposed formative actions as a methodological path, that is, the part is situated, relating it to elements of the whole that, in reflection, are brought, again to the parts, but reflected. What was seen at this stage of the PIBID supervision were students of geography who knew little, if anything, of the epistemological reflections on space. In addition, they also presented weak

theoretical knowledge about pedagogical practices, important to the education act. It was seen that some problems of geography persist in training teachers to geography their places, evaluate their spaces, fundamental ways for the real educator to free himself from the stigma of an absence of science in his educational practice, and, for geography, also in your geographic making.

**Keywords:** Geography. Teacher Training. Space; Pedagogy. Pedagogical Practices.

## INTRODUÇÃO

Um dos mais importantes desafios, dos muitos, postos à educação brasileira na atualidade é o referente à formação do professor. Entende-se nesta investigação a existência de destacáveis variáveis para que essa questão seja encaminhada positivamente nos próximos anos, sendo que o recorte de análise nesta pesquisa será a forma pela qual o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) pode colaborar ao respectivo desafio. Além disso, ter-se-á como outro objeto de reflexão a formação do professor de Geografia e a base conceitual que este vem trazendo de sua formação acadêmica, e como o domínio, ou não, de conceitos basilares existentes na ciência geográfica colaborou, ou prejudicou, ações formativas propostas pela referida experiência do PIBID-Geografia, com destaque para as ocorridas durante o processo formativo proposto pela supervisão, estas sob a ótica de quem está na escola.

Muito influenciado por leituras freireanas, a intenção em fazer parte, como supervisor, dessa vivência sempre esteve associada à necessidade de, desde o início, não distinguir no processo formativo a prática da teoria, a teoria da prática. Por isso, também, já no princípio, havia como propósito fazer da empiria uma culminância da teoria, e, sim, saber que esse empírico estaria em constante metamorfose por causa das influências teóricas. As influências no método, neste caso, são de Freire, às ações pedagógicas, e Santos, às ações de busca no entendimento do objeto geográfico, por ele considerado o espaço.

O método empírico formativo e o método teórico a essa formação, portanto, não se dissociam, com este sendo o principal desafio, conversar com a *práxis* freireana, materializando a ação-reflexão-ação proposta pelo autor. Leituras são o ponto de partida para enxergar a empiria, com esse empírico sendo o teste de validade da teoria, sempre reforçando que nenhuma realidade pode ser aprisionada por alguma ideia. Com essa preocupação, surge um importante objetivo desta experiência, o de, por meio do encontro entre elementos da escola e ingredientes trazidos da formação inicial dos bolsistas, descobrir maneiras, no entender e agir, que levasse os licenciandos a não mais verem distinção entre conhecimentos pedagógicos e geográficos. Por isso, se fez prioritário me encontrar, supervisor, com o estágio dos licenciandos em suas bases, mínimas, tanto da pedagogia quanto da geografia. Aí surgiu, talvez, o primeiro desafio.

O aparecimento de um desafio me levou ao estabelecimento de um outro objetivo ao processo formativo, e também à tessitura desta pesquisa, que foi o de tentar identificar como a ausência de uma clareza epistemológica do objeto geográfico e de práticas pedagógicas podem nos abrir um mundo de possibilidades formativas, mas também podem continuar a fazer da formação docente uma prática que pouco, ou nada, modifique a relação do licenciando, ainda na universidade, com a escola. O objetivo geral desta pesquisa é problematizar esse contexto, reforçando, sob o prisma de quem integra o lugar escolar nesta investigação, o supervisor.

Uma sistematização foi proposta visando uma materialização do processo formativo. Tendo como referência as justificativas e objetivos apresentadas pela coordenação do PIBID-GEOGRAFIA, as ações seriam semanais na escola, com ênfase no conhecimento da dinâmica da sala de aula, não abrindo mão de se compreender elementos do lugar em que estávamos. A presença semanal na unidade escolar seria conciliada com encontros quinzenais em salas da universidade, culminâncias que teriam como propósito principal estabelecer a dialogicidade entre a empiria e a teoria. Todos esses momentos eram integrados com leituras que nos auxiliava no entendimento dos instantes empíricos, experiências estas que eram sempre ressignificadas com a busca de outras trajetórias teóricas que pudessem nos fazer entender um pouco melhor a magnitude, cada vez mais amplificada, das vivências. E assim se deu, por 2 anos, nossa formação com intencionalidade de se viver a *práxis*, de se entender o espaço, estando nele, e fazendo dele uma esfera em suas multiplicidades às ações pedagógicas que, em sala, nos fazia encontrar com outros espaços, os dos discentes.

O caminho nesta etapa da pesquisa será o de compartilhar algumas das experimentações sob a ótica do supervisor e suas relações de estudos e mudanças constantes construídas com os oito licenciandos de geografia de uma universidade brasileira. O que conhecíamos, como passamos a nos relacionar, quais surpresas tivemos, quais acontecimentos nos levaram a ressignificar as trilhas, quais pedagogias não sabíamos, quais encontramos, quais facilitaram nosso entendimento do que víamos? De quais geografias partimos, qual espaço estamos, quais outros espaços estudamos, como o lugar empírico nos confrontou com os espaços teóricos, e como estes espaços teóricos nos ajudaram a compreender, um pouco melhor, os lugares empíricos em desvelamento? Não se pretende, em hipótese alguma, ter a pretensão de responder todas essas questões experienciadas nesta pesquisa, mas ressalta-se a relevância da formação docente como um processo em que esses fatos precisam, minimamente, ser expostos, visando entendê-los em suas diversas partes, tentando, quem sabe, alcançar uma possibilidade de se captar essa totalidade, dialeticamente em movimento.

## **DISCUSSÃO PROPOSTA**

A formação do professor permeia toda a análise a ser realizada, destacando que esta está associada, via supervisão do PIBID, a diálogos com práticas pedagógicas concernentes, por exemplo, ao melhor entendimento do espaço, e suas potencialidades de construção com uma educação problematizadora, emancipadora (FREIRE, 2011). Entende-se que o docente contemporâneo vive uma percepção de “imagem quebrada” (ARROYO, 2009, p. 33) sobre sua profissão, e enquanto isso ocorrer, ou seja, um distanciamento espaço-temporal de suas expectativas e a 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 transformadora e promissora. 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 como, mediar a aprendizagem, ou seja, sem a dialogicidade, os professores em exercício continuarão se frustrando em sua profissão (ARROYO, 2009; GATTI, 2013).

Uma outra questão de grande importância para esta reflexão é, de forma mais específica, a formação do docente de geografia. A ciência geográfica, como quase todas as outras que englobam o âmbito das ciências humanas, sempre teve em sua história do pensamento crises de identidade, transições que interferiam, e ainda interferem, a respeito de como se relacionar com algum método, e também sobre como se fundamentar com alguma teoria. A geografia já teve alguns objetos epistemológicos, já teve alguns referenciais de método, epistemologias e métodos que, claro, não deixaram de influenciar a reflexão geográfica, mesmo com estas não mais vigorando como hegemônicas em suas construções e práticas (SANTOS, 2012. 2014).

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, mais clara, de um objeto epistemológico, o que traz consequências notórias no que investigar e sobre como abordar os muitos temas que a geografia se coloca à disposição para estudar (SANTOS, 2012). Essa dificuldade, obviamente, também influencia a formação de professores na licenciatura de geografia, nosso orientador da análise.

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, universidade e escola, tentando viabilizar sistematizações que materialize um campo da *práxis* (FREIRE, 2011).

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 também explorada, especialmente para este trabalho, a do lugar. “O exercício da apreensão da totalidade é um trabalho fundamental e básico para a compreensão do lugar real e epistemológico que, dentro dela, têm as suas diferentes partes ou aspectos” (SANTOS, 2012, p. 141). É do lugar que se identifica a possibilidade do primeiro diálogo com uma das práticas pedagógicas que também nos delinea, a didática<sup>1</sup>. 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).

Isso posto, 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?*

---

<sup>1</sup> Para entender, de forma mais ampla, a perspectiva da Didática pela qual parto, ver LIBÂNEO, J.; ALVES, N.; (2012).

## **ALGUNS DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

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 metodológica dialética que ter-se-á o espaço analisado, sendo que essa dialeticidade também se faz importante para o entendimento da pedagogia a ser refletida.

O espaço é aqui entendido como um conjunto de relações sociais, econômicas, culturais diversas que se materializa em distintos lugares, quase sempre territorializando esses 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 relação com as macro relações, sendo influenciadas e influenciando-as, dialeticamente.

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 (2014b, p. 22).

Nesta reflexão, em especial, o lugar será uma relevante parte da análise, que sempre estabelece 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 confusa rede será a pedagogia. Surge então um importante diálogo para este trabalho, o das relações entre espaço geográfico, lugar geográfico e pedagogia, culminando com a formação do professor de geografia voltada ao entendimento dessas partes, sempre tentando estabelecer uma dialogicidade entre elas.

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. E essa resistência pode, também, ser construída pela escola, fundamentalmente com o aperfeiçoamento e sistematização de uma formação

docente que ajude o professor no entendimento das múltiplas relações espaciais que se apresentam.

Esse quadro desafiante 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 (2014a, p. 168).

Para isso, defende-se uma construção do futuro educador em permanente presença no lugar escolar. E para que este, ainda licenciando em formação, passe por essa experiência, torne-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, 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 constitui. [...] 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 (2011, p. 129).

Em conversa com essa necessidade espacial e temporal apontada por Freire (2011), Arroyo (2009) destaca que a imagem quebrada da docência pelo docente precisa ser vencida, e, em parte, para que o alcance dessa superação ocorra é indispensável que o 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 nos 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 (2009, p. 35).

Ficou mais difícil ainda superar esse imaginário após o advento, em escala global, da revolução técnico-científica-informacional, com esta última tendo sido responsável por acelerar tanto o tempo quanto o espaço. Neste contexto 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 direcionadas aos muitos lugares selecionados pela circulação do capital e seus investimentos (SANTOS, 2014b).

Esses fluxos, nessa análise, são as políticas públicas referentes às orientações e, quase, determinações que passam 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 tempo 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-tempos 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 (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 (2013, p. 179-180).

Portanto, na perspectiva metodológica defendida nesta investigação, entende-se que, para ensinarem dispostos a aprenderem, os licenciandos em construção 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 os métodos 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).

Tardif nos ajuda dizendo que

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação, de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 234-35).

É sob essa perspectiva que relaciona o espaço com a pedagogia, através de uma experiência de formação docente, que, a seguir, se escreve um pouco a respeito dos múltiplos caminhos que estamos percorrendo.

## **ALGUNS DOS RESULTADOS ALCANÇADOS, MAS MUITOS OUTROS POR ALCANÇAR**

De início, é importante destacar a magnitude dessa experiência, especialmente após regularmente, por dois anos, os encontros entre a supervisão e os licenciandos acontecerem com a intencionalidade formativa de tornar inseparável a empiria com a teoria, reforçando que em todas as ações, na escola, salas de aula e discussões na universidade, as práticas sempre foram ao encontro de entender as muitas partes em diálogo com o todo. E, sim, essa preocupação com o método também nos mostrou que a metamorfose dos fatos é constante, o que nos faz saber que os sucessivos momentos de diálogo nos leva à realidades em permanente desconstrução, sejam as espaciais e também as pedagógicas, nos formando como professores.

Na introdução desta escrita se apresentou como um dos objetivos a busca de uma clareza, por parte dos licenciandos, do objeto geográfico. Ao iniciar uma sistematização formativa, entende-se que conhecer, minimamente, as possibilidades epistemológicas do espaço, nos daria uma amplitude, por exemplo, didática sobre como problematizar questões do lugar em que a escola se insere. E, através das atividades iniciais de supervisão, houve a identificação das enormes dificuldades dos licenciandos em demonstrar conceituações

coerentes a respeito do que era o espaço geográfico, além de elementos de algumas das práticas pedagógicas a serem trabalhadas.

Essa adversidade constatada me apresentou, enquanto supervisor, uma necessidade de propostas de mediação que visava uma minimização dessa ausência de um conhecimento mais conceitual da perspectiva espacial e, também, pedagógica. Além disso, enxergou-se a possibilidade de criar uma explicitação aos licenciandos do que era um método de pesquisa, e que, a partir daquele momento, o que fosse lido e empiricamente vivido, passariam a ter uma forte relação com a necessidade de romper com os pensamentos binários, que criavam oposições aos temas, tais como a universidade e a escola, as leituras e as vivências, o mundo e a sala de aula, o lugar e o espaço. A seguir, de maneira mais clara, serão detalhadas algumas dessas experiências que identificaram as dificuldades, mas, acima de tudo, geraram ações que buscaram a superação de muitas dessas fragilidades geográfica e pedagógica trazidas pela formação inicial, além de problematizar formas instituídas do que alguns dos licenciandos tinham sobre o ensinar. Estudando juntos, desvelamos trajetórias outras de também fazer.

Gatti (2013) e Libâneo (2013) destacam que uma das maiores fragilidades dos currículos de muitos cursos de licenciaturas analisados 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 identificado quando das primeiras atividades de formação apresentadas aos pibidianos. Os mesmos tinham que elaborar a construção de conteúdos geográficos diversos que se propusessem criar uma 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 respostas dadas pelos oito licenciandos, em geral, foram históricas, sociológicas, econômicas, pouco havendo de geográfico. A dialogicidade foi substituída por uma infinidade de acontecimentos do senso comum, 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. Esse desdobramento empírico parece ir ao encontro de um velho problema da geografia, já apontado por Santos, onde ele afirma que ao não se ter a capacidade de uma ciência reconhecer seu objeto, a mesma cai à

procura de explicações superficiais encontradas a partir de uma compreensão pobre das disciplinas vizinhas. Em realidade, para ter sucesso é, antes de tudo,

partir do próprio objeto de nossa disciplina, o espaço, tal como ele se apresenta, como um produto histórico, e não das disciplinas julgadas capazes de apresentar elementos para sua adequada interpretação (SANTOS, 2012, p. 141).

Um eixo proposto durante essa etapa do processo formativo, complementar ao conhecimento do objeto epistemológico da geografia, e que, ao inseri-lo à formação, se amplia a perspectiva de entendimento espacial dos bolsistas, foi o de como dialogar com elementos da pedagogia, por isso entramos em um momento que nos leva ao currículo, e, também, visando a descoberta do que os licenciandos entendiam e sabiam dessa prática pedagógica de tamanha relevância às intencionalidades de feitura da *práxis*. Para isso, em uma das atividades formativas, houve a proposição de casos hipotéticos, inicialmente abstratos, impessoais, sem preocupação de temporalizar e espacializar o conteúdo requerido, mas que tinham inspiração na realidade vivida da rede onde os licenciandos realizam a política pública. Esse é um instante capital à ideia formativa que tenta aglutinar geografia e pedagogia, espaço e o seu entendimento por meio de práticas pedagógicas, e a vivência, concreta, de que ver será saber, e que saber se tornará entender, entender-se, para agir.

Aos oito bolsistas, situações concretas experienciadas em escolas, e também em salas de aula, foram apresentadas, desde como mediar uma sala, com parte dela sendo analfabeta e sem letramento, isso no 2º ciclo do Ensino Fundamental, passando por uma sugestão de pensar um currículo que fosse dialógico entre as determinações formais da rede à qual estávamos, com as demandas espaciais do lugar em que a escola e os alunos da mesma se encontravam inseridos. Reforçando, esses currículos seriam o da geografia, havendo 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 conteúdo analisado, de uma fuga do tradicional binarismo geográfico entre a clássica divisão humana e física.

Surge uma outra constatação muito preocupante com o desenvolvimento dessa atividade formativa, a de que todos os alunos 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 são estudantes. Os pibidianos não sabiam da existência de um Parâmetro Curricular Nacional e de como ter acesso às Diretrizes deste Parâmetro. Não tinham a ciência dos 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. Libâneo reforça que “a atividade docente ocorre em contextos socioculturais e institucionais. O trabalho do professor ocorre num marco institucional, expresso nas formas de organização da escola, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais” (LIBÂNEO, 2013, p. 87). E quando em uma ação formativa identifica-se, em oito licenciandos, um desconhecimento integral da existência de uma LDB, dos PCNs e de um currículo municipal, é porque em suas formações iniciais pouco dos contextos político e institucional estão sendo apresentados. Claro que a partir daí houve uma ressignificação do que propor, do que fazer, do caminho a seguir. E uma das ressignificações foi ao encontro de não apenas buscar o currículo, sistematizá-lo para a apresentação, e sim saber que seria essencial relacionar esse conteúdo didático selecionado a uma metodologia que, em sua intencionalidade, trouxesse, através do mediador, o discente à reflexão do seu lugar, incorporando a essa discussão acontecimentos do espaço, mais abstratos, e também concretos, nos fazendo atingir a *práxis* proposta por Freire.

Por isso, caminhando para o fim do compartilhamento desse rico processo de experiências enfrentadas, propôs-se a metodologia da problematização como uma das ações pedagógicas de maior relevância ao estabelecimento de uma relacionalidade significativa entre docente e discente, e também como intensificação da quase fusão proposta entre entendimento espacial e a pedagogia, por meio de suas potencialidades empíricas em consonância com o método e a teoria. Esta ação se apresenta como uma intenção nevrálgica do processo experienciado, isso porque enxerga-se nela o simbolismo de muitas outras representações e perspectivas nas práticas e escritas aqui retratadas.

Se entende que situar o lugar a partir das relações propiciadas pela escola é o início de um caminho que pode estabelecer uma dialogicidade com o currículo, especialmente o modelo vertical, o oficial. Vemos, inicialmente, esse currículo como uma forma que carrega funções pensadas por uma estrutura. Neste contexto estão as hierarquias espaciais, ainda em oposição, às possibilidades horizontais que podem ser materializadas em algum lugar. Em nossa perspectiva não se enxerga esse lugar como o oposto do espaço, mas um recorte de escala inserido nas múltiplas relações que existem entre as esferas. E uma dessas relações é a escola, com suas salas, seus habitantes, alunos e professores, que, em práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, passam a oportunizar a metodologia da problematização como um despertar em busca de uma maior igualdade de condições nessa estrutura. E foi com essa intenção que seguimos, tendo a inspiração de Freire para nos amparar, pois este disse que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de

transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2011, p. 94).

Todavia, mais uma vez, todos os bolsistas, quando do início dessas proposições, questionados sobre a concepção dos mesmos a respeito do que era uma metodologia de ensino, ou se saberiam conceituar o que poderia ser uma proposta que tirasse o docente do centro das atenções da aprendizagem, sem exceção, apresentaram respostas e ações que se limitava ao senso comum sobre a prática pedagógica 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, na prática, uma metodologia de ação problematizadora, muito menos sabiam as consequências positivas de tal ação educativa para o educando envolvido.

Motivado por esse diagnóstico, parti, inspirado pela cognoscência de Freire, para a materialização de uma junção ousada, mas primordial ao que se pretendia nessa formação, que era a de problematizar as condições do lugar visando a nos levar, todos, docentes e discentes, à melhor compreensão do espaço. Passaria a ser esses lugares, pensados, a nos dar conteúdo para a produção de uma didática que refletisse a dialogicidade entre todos os grupos e temas envolvidos. Seria a problematização das formas e funções verticais existentes na escola que, por via curricular, nos levaria a pensar relações mais horizontais, discussões que envolvessem um pouco da individualidade de todos, tentando despertar as singularidades em suas potências. E, por fim, seria a problematização das descobertas dos licenciandos em seus propósitos, naquele processo formativo, que nos levaria, todos, a entender a sala de aula como parte de um lugar em permanente, e necessária, reflexão, e sempre trazendo às ressignificações novas leituras, possibilidades teóricas, alimentando, de forma ininterrupta, as ações, a partir daí não apenas entendendo a *práxis*, mas a vendo acontecer. E, assim, a formação, na escola, minimizou muitas das ausências da formação inicial trazida da universidade.

## **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 construção 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.

Enfatizando que este estudo compreende uma escala limitada de pesquisados, além de também apenas estar associado a licenciandos de uma universidade pública brasileira, portanto, sem pretensões de generalização, mas com grande expectativa em gerar problematizações e discussões. Influenciado por essa intencionalidade, uma importante experiência foi a de que os PIBIDIANOS, em seus estágios iniciais de atuação no referido programa, chegaram de suas realidades de formação inicial universitária com um frágil domínio de conceitos basilares do conhecimento geográfico, realçando a pouca, ou nenhuma, habilidade em sistematizar entendimentos sobre o objeto, o espaço, muito menos sobre o lugar.

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, da produção de funções e materialização de formas que compreendem as ocorrências com o lugar, não conseguindo, por fim, representar, e explicar, as infinitas e dinâmicas paisagens formadas no atual modo de produção econômico e de relações existentes em sociedade.

Como os licenciandos, também através do PIBID sob a perspectiva da supervisão no lugar escolar, estão em um complexo processo de construção da docência, considerou-se preponderante que os mesmos, nas atividades que foram desenvolvidas, passassem a conhecer nesta formação algumas práticas pedagógicas, muitas apresentadas ao longo desta escrita. O que foi visto nas análises iniciais foram formandos que ainda tinham em suas representações de aula apenas o que seus professores da educação básica, em geral, realizavam em suas práticas, quase todas hierárquicas, verticais, autoritárias, não dialógicas, incompatíveis com o espaço - tempo em que hoje estão (TARDIF, 2014).

Os mesmos também demonstraram não saber conceituar o que era pedagogia, o que seriam as práticas pedagógicas, muito menos tendo uma consciência mais sistematizadora 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 licenciando em formação 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.

Esta pesquisa de caráter empírico-teórico reforça a preocupação com a formação inicial dos oito licenciandos que estiveram sob a minha supervisão nesta significativa experiência ocorrida na escola. Como a unidade educacional de ocorrência do programa também tem sua responsabilidade formativa que vai além da simples empiria, houve a incorporação de seu potencial teórico, especialmente direcionado à minimizar os efeitos da ausência de bases epistemológicas espaciais e pedagógicas dos bolsistas, que já estavam, em sua maioria, cinco deles, em encerramento da licenciatura. As ações produzidas, e parcialmente aqui apresentadas e refletidas, nos revela a potência da formação que é obtida na empiria, mas que em nenhum momento se dissocia da teoria, com ambas fazendo trocas dialógicas permanentes uma com a outra. E, acima de tudo, para que a evolução docente ocorra em seu desvelamento da carreira, se torna indispensável o conhecimento, básico, das epistemologias em questão, pois, apenas assim, alguns elementos da totalidade, sempre dinâmica, serão enxergados, refletidos, e, junto com os discentes, responsáveis por fazer do lugar escolar uma escala em que as funções e formas não são apenas reproduzidas, mas entendidas, por isso ressignificadas, de forma a equilibrar as relações espaciais em jogo.

## **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: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática.** In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 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. *et al.* **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.