



A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL ATRAVÉS DE POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O CASO DO PIBID

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE)

lana.nascimento@uece.br

Como citar este artigo:

Nascimento, M.A. (2019). A formação inicial de professores de Geografia no Brasil por meio de políticas de iniciação à docência: o caso do PIBID. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.4, pp. 16-30. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a2>

RESUMO: Este artigo visa apresentar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre a formação e professores de Geografia no Brasil. O nascimento do PIBID, no início dos anos 2000, resulta do reconhecimento pelo Ministério da Educação brasileiro dos desafios postos pelos marcos políticos globais na educação. Sua existência associa-se à histórica instabilidade política e institucional que caracteriza o Estado brasileiro e às violentas mudanças e reorientações que a lógica de mercado impõe sobre as políticas sociais. O PIBID, em conjunto com outros programas de formação profissional e valorização da docência, passa por uma redefinição. A diminuição drástica de cotas interrompe a continuidade de subprojectos já consolidados. São tempos difíceis para a Geografia, no contexto de crise da Educação Básica e Secundária que o Brasil atravessa e para a profissionalização docente, cujos desafios mais evidentes dizem respeito à racionalidade prática no processo formativo e à centralização de lugares, saberes e sujeitos imprescindíveis a essa formação inicial. Quando se experiencia, de forma inédita, um programa que começa a colher os primeiros resultados positivos de uma iniciação à docência em Geografia e de colaboração dos espaços e sujeitos protagonistas envolvidos nessa formação, retroalimentando o almejado ciclo da reflexão-na-ação, o futuro incerto dessa política leva-nos a refletir sobre quando e como a formação inicial docente será uma ação permanente e prioritária em nossas ações.

Palavras-Chave: Formação inicial de Professores de Geografia, PIBID, Ensino de Geografia, Brasil

ABSTRACT: This article aims to present the impacts of the Brazilian Program of Scholarships to Teaching Initiation - PIBID on the teacher training of Geography in Brazil, focusing on the intervention on the professional identity for the teaching profession, and redetermination of the role and place of co-trainers and knowledges of training in the exercise of practical rationality in the development of curricular components, and in the construction of topophilic relations with the School and with geography as a school discipline, considering its multiple languages and potentialities. The birth of PIBID in the early 2000's results from the recognition by the Brazilian Ministry of Education of the challenges posed by global political in education. The PIBID, along with other programs of professional training and teaching valorization, goes through a redefinition in the national agenda. The drastic reduction of quotas interrupts

the continuity of already consolidated subprojects. These are difficult times for Geography, in the context of the crisis of Basic and Secondary Education in Brazil, and for teacher professionalization, whose most evident challenges are related to practical rationality in the formative process and to the centralization of places, knowledge and subjects essential to training. When a program that begins to reap the first positive results of an introduction to teaching in Geography, and collaboration of the spaces and protagonists involved in the initial formation, is being experienced in an unprecedented way, giving feedback to the desired reflection-in-action cycle, the uncertain future of this policy leads us to reflect on when and how initial teacher training will be a permanent and priority agenda in our actions.

Key words: Initial teacher training of Geography, PIBID, Teaching of Geography, Brazil

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre a formação inicial de professores de Geografia no Brasil, com foco em alguns aspectos centrais tais como: a intervenção na construção da identidade profissional para o magistério; a ressignificação do papel e do lugar dos co-formadores e dos saberes da formação; o exercício da racionalidade prática no desenvolvimento de componentes curriculares, em especial no reconhecimento preparatório para o Estágio Supervisionado; e a construção de relações topofílicas com a Escola e com a geografia como disciplina escolar, considerando suas múltiplas linguagens e potencialidades.

Os geógrafos Biddulph, Lambert e Balderstone (2015, p. 304) destacam o compromisso com a auto-aprendizagem — um processo que nunca cessa — como uma das condições-chave da manutenção da motivação e desenvolvimento profissional. “This means continuing to learn about teaching and learning (this never stops), continuing to learn about their subject (here we are talking about geography) and continuing to learn about the context that frames all of their work, that is education and education process”. Alertam os autores que precisam ser criadas condições para esse ambiente dentro do espaço escolar - entre os colegas, coordenadores de área, alunos, mas salientam que a sustentação desse desenvolvimento profissional exige igualmente olhar para fora desse contexto, o que pressupõe tomar parte de uma comunidade ampla de geógrafos educadores, estar em contato com as sessões de debate nas universidades locais, e/ou conectados com colegas de outras escolas.

Este ambiente de crescimento e autoformação carece do papel dos vários agentes institucionais envolvidos com a profissionalização docente, a incluir o Estado, sobretudo pela via das políticas de fomento à formação inicial e continuada.

Ao anunciar os principais indicadores para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores em formação, o documento *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development* (OECD, 2005)³ destaca 5 questões-chave: o perfil docente como âncora do desenvolvimento profissional, a visão desse desenvolvimento profissional de professores como um *continuum*, a formação inicial de professores mais flexível e com mais retorno e uma mudança na ênfase dessa formação inicial, no que consistem: a creditação de programas de formação, o fortalecimento de programas de indução e a integração do desenvolvimento profissional em toda a carreira. Trata-se de não conceber mais uma formação inicial prescindida do compartilhamento do *expertise* e da experiência docente (OECD, 2005) e da devida articulação entre conhecimento específico, saber pedagógico, experiência e qualidades pessoais.

No mesmo caminho, o Banco Mundial, no relatório *Teacher Educational Quality Assurance* (Bank World, 2009)⁴ lança uma série de provocações referentes à relação entre currículo, formação inicial e

³. Disponível em <https://www.oecd.org/education/school/45399491.pdf>. Acesso a 14/04/2019.

⁴. Disponível em

<http://documents.worldbank.org/curated/pt/911611468103140966/705480BRIOP1060ons0300December02009.doc>
c Acesso a 14/04/2019.

indução profissional: “Onde deve ser realizada uma formação prévia de professores... em faculdades especializadas? nas universidades? nas escolas? [...] Que mecanismos estão sendo usados para atrair, exibir e preparar candidatos para o ensino? [...] O que é uma combinação adequada entre currículo e equilíbrio das componentes da educação geral, da pedagogia de conteúdos específicos, de outros assuntos acadêmicos e das experiências práticas escolares? [...] Quando deve ser dado um certificado de ensino... após a graduação de uma instituição de formação credenciada, ou após um programa de indução, um certo número de anos na profissão ou a passagem por um processo de exame?”. São questões que interpelam o contexto contemporâneo de formação docente em todo o mundo, marcado pelo distanciamento entre as instituições formadoras, pela desarticulação entre a formação inicial e a continuada, ao mesmo tempo que assistimos ao redesenho dos currículos e dos modelos de formação em face da crescente expansão do ensino e da conseqüente demanda pela profissionalização docente.

É no âmbito dessas orientações internacionais e da imprescindível articulação entre formação, indução e desenvolvimento profissional que surge no Brasil, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. CRIAÇÃO E REDEFINIÇÃO DO PIBID

O PIBID nasce em contextos geográficos que se entrecruzam:

- um contexto internacional de crítica à dicotomização teórico-prática e às estruturas dos programas e modelos de formação, e de formulação de diretrizes de impulso à formação inicial, embasada na indução profissional e na criação de políticas visando à motivação para a docência;
- um contexto nacional político-econômico determinado à criação de programas e políticas formativas focalizadas em um projeto de modernização nacional, e que tinha na educação um cavalo de batalha para a disposição do Brasil em uma situação adequada ao alcance das metas projetadas pelo Estado;
- contextos regionais e locais nada animadores, se considerarmos, sobretudo, os indicadores da educação Básica e Secundária na maior parte das cidades e regiões do país, por razões diversas, desde questões infraestruturais até os velhos e conhecidos problemas de profissionalização, desenvolvimento profissional e incentivo ao magistério.

Pode-se dizer, assim, à guisa de enquadramento desses contextos diversos, que o PIBID resulta do reconhecimento pelo Ministério da Educação brasileiro — ainda sob a gestão do Governo Lula — dos desafios postos pelos marcos políticos globais na pauta da educação. Referimo-nos à circunstancialidade, por duas razões específicas, ambas atreladas à histórica instabilidade política e institucional que caracteriza o Estado brasileiro.

A primeira razão diz respeito ao caráter definidor desse projeto (ou discurso?) de modernização sobre o qual Farias & Rocha (2012) versam quando abordam a lógica de mercado como elemento contextual central das políticas públicas de educação no Brasil.

É nesse cenário de crise capitalista no primeiro mundo e de desenvolvimento retardatário da sociedade brasileira que devem ser encaradas as reformas nas políticas educacionais relacionadas à formação de professores. Entendemos que não existem exatamente agentes sociais por trás da modernização, mas a lógica do valor envolvida pelos sujeitos na sua forma social naturalizada. Num cenário social como esse quase tudo vale, desde que em consonância com uma razão compartilhada. (...) O processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (Farias e Rocha, 2012, p. 45).

A segunda razão alude à conjuntura político-econômico brasileira, definida por violentas mudanças e reorientações sobre as políticas sociais, incluindo sobretudo as políticas para a educação. É nesse

contexto que o PIBID, em conjunto com outros programas de formação profissional e valorização da docência, passa por uma redefinição na pauta nacional. Dentre as últimas atividades políticas de debate sobre a situação do Programa, destacam-se audiências públicas realizadas no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, no final do ano de 2017 e o movimento #ficaPIBID, articulado a instituições, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil/ANDIFES, a União Nacional dos Estudantes/UNE e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/FORPIBID. Os trabalhos desenvolvidos por essa coalizão culminaram com a prorrogação do Programa, após audiência realizada com o Ministro da Educação (ainda na Gestão do Governo Michel Temer), uma vitória (parcial), haja vista a atual conjuntura que aponta para a iminente extinção do Programa.

Ainda em jeito de contextualização, cabe lembrar que o PIBID não se concebeu isoladamente, mas no bojo de políticas educacionais que, nos anos 2000, culminam com a criação de outros programas afins à agenda de melhoria dos indicadores sociais da educação básica, do fomento à formação inicial e continuada de docentes e à provisão e qualificação de infraestrutura nas instituições de ensino básico e superior. Foram criados, portanto, diversos programas distribuídos entre a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação superior e a pasta da Diversidade, na qual se situam as políticas e recursos destinados à Educação no Campo, incluindo a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo e as Licenciaturas Interculturais de Educação Indígena.

Portanto, o PIBID nasce no seio de um amplo pacote político educacional que se orienta para responder a essa nova concepção de educação como ensino “terciário” (tertiary education).

Trata-se, enfim, de um conjunto de políticas que se criam a partir dos anos 2000, e que inauguram importantes ações afirmativas no âmbito da educação e, em específico, da formação de professores.

É um contexto político-econômico de redefinição de algumas linhas de ação traçadas em governos anteriores, mas ainda profundamente firmado na política econômica de valorização financeira internacional, do empresariamento da educação superior e das parcerias público-privadas, portanto, da consolidação de um mercado educativo global projetado nas diretrizes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No que toca mesmo à questão da expansão do ensino superior, nessa perspectiva de terciarização do ensino, são muito claras as diretrizes do Banco Mundial (1995), orientando o financiamento estudantil e a expansão das instituições de ensino privado como estratégias de reforma e desenvolvimento da educação superior:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (Banco Mundial, op.cit., p. 4)

No seio desse pacote, onde a lógica do valor permeia expressivamente essas reformas educacionais, não se pode contestar o efeito direto de alguns resultados e ações desses programas e projetos. Nesse âmbito, o PIBID se destaca no processo de repensar a formação inicial e também continuada de professores, a partir da ressignificação da relação entre os sujeitos e espaços que constituem essa formação e do liame entre a escola e a universidade. O Programa é citado inclusive na produção do material *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* do Banco Mundial (2015) quando esse estudo destaca as dificuldades de auto-formação e autoavaliação docente, enfatizando as raras vezes em que professores formandos se permitam ser filmados, observados e criticados por professores especialistas, o que dificulta o *feedback* e a reflexão sobre a ação, e empobrece a fase do estágio supervisionado. O material frisa a iniciativa do PIBID e o papel dos atores envolvidos nessa nova perspectiva de formação inicial, a partir de uma efetiva indução na realidade profissional e do reexame do relacionamento entre a teoria e a prática

While university autonomy can make it difficult to introduce formal minima for practice within teacher education programs, innovative solutions can help bridge the gap. In Brazil, the federal government's Institutional Program of Grants for Induction into Teaching (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID]) offers grants for teacher education students to get experience in public schools and connect their understanding of theory with practice. The program provides funding not only to the student teachers but also to the classroom teachers who supervise them and the university professors who coordinate the subprojects, which is essential for compensating these partners for their time and effort. Although there is no evidence yet on the impact of the program on new teachers' skills, it has been popular with tertiary education institutions: 104 of them had projects approved by PIBID in 2010 (Gatti, Barretto, and André 2011, apud Bruns & Luque / World Brank Group, 2015, p. 155).

Como se vê no documento, reconhece-se no PIBID a reflexão-na-ação como eixo central da formação (Schön, 1983), um processo suscetível a um rigor que diverge da formação acadêmica de base aplicacionista. Envolve uma redefinição do paradigma que circunda pensamento, ação e experiência docente e não transforma somente contextos institucionais, como interpessoais, dada a conexão que propõe entre os sujeitos que dão constituição ao Programa, por meio dos (sub)projetos.

É impreterível assumirmos que estamos a falar de uma política cujos resultados ainda são embrionários no contexto da educação no Brasil, se levarmos em conta que esses resultados e experiências naturalmente demandam tempo e outras condicionantes para serem consideradas exitosas e/ou transformadoras. Não se pode, contudo, olvidar a centralidade desse programa nas perspectivas de uma transformação da relação universidade - escola, pela sua amplitude na formação inicial de professores de geografia, de 2007 aos dias atuais, a despeito dos cortes e redefinições dessa política.

O Programa surgiu por meio de edital do Ministério da Educação/MEC, intermediado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2007, quando se realizou a primeira Chamada Pública, destinada, naquele contexto, apenas para instituições federais de educação superior, as quais deveriam, no âmbito da Seleção, apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, como instituía o Edital. Nesse Edital já se expressavam claramente os objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação basca;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e praticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (Edital MEC/Capes/FNDE, 2007, p. 2)

Vale a pena lembrar que a institucionalização ocorre somente em 24 de junho de 2010, pelo Decreto no 7.219, quando a CAPES já havia publicado dois editais (2007 e 2009). O financiamento decorre por

meio da concessão de bolsas, cujos valores variam de acordo com a função desempenhada por cada agente participante do Projeto, além de recursos destinados ao custeio das ações previstas na proposta da Instituição, que se candidata a participar do programa.

À medida em que foi se desenvolvendo, e no contexto de publicação dos seguintes editais (2009, 2010, 2011, 2012), crescia também a participação de instituições de ensino superior, de modo que já a partir de 2009 as instituições estaduais tiveram acesso à proposição de projetos institucionais. O Programa ampliou mais uma vez sua abrangência nos contextos formativos, quando em 2010 publicou um edital com o objetivo de selecionar projetos institucionais ligados às licenciaturas para Educação do Campo e para a Educação Indígena, no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, criando-se assim o PIBID Diversidade.

Relativamente aos responsáveis envolvidos diretamente na execução de cada Subprojecto que compõe o Programa, destacam-se as seguintes funções e respectivos agentes:

- *coordenador por área do conhecimento*, o professor universitário, que atua desde a elaboração do Subprojecto de área, que se vincula ao Projeto Institucional da Universidade ou Instituto Federal proponente, até a sistematização, acompanhamento e avaliação das ações e dos bolsistas durante a execução do Projeto;
- *os bolsistas de iniciação à docência*, estudantes de licenciatura em formação, que uma vez selecionados, atuam no desenvolvimento das ações propostas pelo Subprojecto, com carga horária específica para desenvolver as atividades tanto na Instituição formadora quanto nas escolas vinculadas ao Projeto — também parte integrante dessa formação;
- *supervisores*, professores, em efetivo exercício, vinculado à rede básica e secundária das escolas públicas que estejam, evidentemente, conveniadas ao Projeto. Desenvolve um papel essencial de co-formador dos bolsistas de iniciação à docência, desde os processos reflexivos das ações até o acompanhamento e a monitorização mais efetiva dessas ações, constituindo-se, portanto, também, importante agente reflexivo e avaliador.

A prevalência dessa política - inicialmente para as áreas da Física, Química, Biologia e Matemática - no lançamento do Programa em 2007, estava associada à realidade de carência de docentes profissionalizados nesses campos de formação. Na proporção em que se colhiam os primeiros resultados positivos e com a ampliação dessa e das demais políticas de valorização do magistério, verifica-se, designadamente em 2009, o arranque da inserção da Geografia nos Projetos Institucionais, no contexto de atendimento a todas as disciplinas que constituem a Educação Básica. Também se ampliavam nesse edital outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos e a educação indígena, do campo e quilombolas.

Constatando que se iniciou naquele ano a participação da Geografia no Programa, solicitamos à Capes um levantamento dos Subprojectos, desde 2009, exclusivamente na área de Geografia, bem como nos projetos Interdisciplinares que contemplam esse campo de formação. Certificou-se que naquele ano já havia Subprojectos de Geografia em diversos estados das cinco regiões do Brasil, tanto em Institutos Federais quanto em Universidades estaduais e federais. A maioria desses projetos, nesse primeiro momento, exclusivos à área, embora também já se evidencie a existência de projetos interdisciplinares, em conjunto com Letras, Pedagogia, Biologia, Química, e até Educação Física e Artes (Plásticas e Visuais). Somente em 2009, quando a Geografia passa a constituir o rol dos Projetos Institucionais no País, havia 51 subprojectos envolvendo essa área, dos quais 47 constituíam-se de licenciaturas em Geografia e 4 de licenciaturas de várias áreas, incluindo a Geografia.

No contexto de expansão do Programa pelo Brasil, submetemos a proposta de criação do PIBID Geografia à Universidade Estadual do Ceará, pelo Edital Interno 06/2012, em abril daquele ano. A proposta tinha como título *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*. O subprojecto foi recomendado, passando-se então à fase posterior de seleção dos bolsistas.

É interessante observar um aspecto fulcral, relativo ao tempo de integralização curricular mínimo exigido para participação na seleção naquele contexto. Embora houvesse a observância do tempo mínimo de 1 (um) a ser cursado pelo candidato após o ingresso no Programa, como indicava o item *e* do edital, não se exigia um tempo mínimo de créditos/disciplinas/semestres já cursados, o que permitia um acesso amplo e abrangente de aspirantes à vaga, desde aqueles licenciandos que já estavam inseridos no Curso, desenvolvendo componentes curriculares de natureza diversa e eventualmente conhecendo o ambiente escolar, até aqueles recém-ingressos, os quais ainda viriam a passar por essas atividades e processos. Essa permissão extensiva de acesso à seleção, em princípio, pode configurar-se como um detalhe pouco relevante, mas logo se revela uma particularidade sinalizadora de pelo menos duas dimensões básicas:

- a superação das históricas fendas que demarcam a formação inicial, corporificada por uma política de incursão ao espaço escolar desde os primeiros anos dessa profissionalização. Afinal, têm sido essas fendas o elemento propulsor dos pareceres, decretos-lei e diretrizes que educadores, pesquisadores e legisladores das mais diversas áreas e realidades territoriais apontam, na direção de uma revisão curricular que caminhe para o fim dos distanciamentos — entre saberes acadêmicos e práticas profissionais, entre os do “giz” e os da “Torre de marfim”.
- a formação de um grupo de bolsistas heterogêneo, com experiências e reflexões diversas acerca de sua vivência naquela fase da formação inicial, permitindo que o olhar sobre si próprio e sobre os outros formandos colaborassem para um projeto comum de desenvolvimento profissional pautado em saberes e capacidades de intervenção múltiplas e heterogêneas.

Entretanto, a partir do novo formato que o Programa adquiriu, no contexto de sua redefinição, restringiu-se o acesso às bolsas. Atualmente, podem concorrer somente estudantes situados até meados da sua formação. A partir dessa fase, os estudantes deverão submeter-se ao Programa Residência Pedagógica, concebido ainda na gestão do Governo Dilma Rousseff e posto em execução no Governo Michel Temer.

2. MÉTODO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA

A problemática apresentada constitui parte do recorte de tese de doutoramento da autora sobre a formação inicial de professores de Geografia, no Ceará e em Portugal. Neste sentido, a escala metodológica e o instrumental de análise, que se apresentam aqui de forma mais sucinta, fundamentaram a recolha e o tratamento dos dados obtidos pela investigação.

Escala metodológica do recorte investigativo

Nível macro: envolveu a análise das políticas e concepções curriculares norteadoras da formação inicial de professores, em escala internacional (referenciais da OCDE, Banco Mundial, UNESCO, dentre outras), em escala nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e política PIBID).

Nível intermédio: consistiu na pesquisa sobre as institucionalidades acerca do PIBID como política de formação inicial de professores (concepção do Programa, editais, Subprojetos).

Nível micro: compreendeu a incursão nas atividades desenvolvidas pelos subprojetos PIBID Geografia em três universidades cearenses: URCA, UFC e UECE (Fafidam).

Instrumental de análise

Revisão bibliográfica

A bibliografia que deu suporte à investigação percorreu os seguintes temas centrais:

- Formação inicial de professores de Geografia, relação universidade-escola, currículo e pesquisa;
- Políticas curriculares e reformas educacionais nas diversas escalas e seus impactos na formação de professores;

- Construção do professor-pesquisador e reflexividade sobre a prática docente;
- Práticas de ensino e construção da identidade profissional docente;
- Políticas educacionais de fomento à formação de professores.

Recolha dos dados

Delimitamos o recorte empírico-analítico a licenciaturas em Geografia nas quatro universidades do Ceará, no Brasil — Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Regional do Cariri/URCA, Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA e Universidade Estadual do Ceará/UECE. Relativamente a essa última, apresentamos, como se verificou, resultados e impactos decorrentes da experiência vivenciada por meio do Subprojeto *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*.

A recolha dos dados consistiu, portanto, dos seguintes procedimentos metodológicos:

- Aplicação de inquéritos aos formandos de Licenciatura das quatro universidades cearenses;
- Aplicação de inquéritos aos professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) do Ceará
- Realização de entrevistas estruturadas com professores formadores universitários das quatro universidades supramencionadas.
- Observação de atividades e eventos acadêmicos ligados ao PIBID, nessas instituições.

Apresentamos a seguir a experiência de desenvolvimento do PIBID Geografia na Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), no sentido de evidenciar os desafios, as aprendizagens e os impactos, no campo: da profissionalidade docente, da aproximação entre a escola e a universidade e da epistemologia da prática docente no processo formativo dos sujeitos envolvidos.

3. TENTATIVA E ERRO, ÊXITOS E DESAFIOS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID GEOGRAFIA UECE (2012-2013) PELO OLHAR DA COORDENADORA DO SUBPROJETO

O primeiro desafio estava posto exatamente diante do potencial de um programa cuja dimensão e abrangência envolviam uma estrutura organizacional nunca antes desenvolvida, pelo menos no âmbito da iniciação à docência.

Guardada a validade de programas pré-existentes, como as monitorias acadêmicas e os programas de valorização da dimensão científico-investigativa, restritos ao ambiente universitário, inferimos que uma efetiva iniciação à docência voltada à formação de professores para a Educação Básica e Secundária, e com indução no espaço escolar, inaugura-se mesmo é com o PIBID.

A primeira edição do PIBID Geografia UECE decorreu, portanto, entre o início de agosto de 2012 e o final de dezembro de 2013. A proposta associava-se diretamente à função social do Curso de Geografia da FAFIDAM/UECE, fundamentada no fortalecimento da cidadania territorial no exercício do processo de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento, tendo em conta aquele contexto geográfico. As ações planejadas pautavam-se na valorização da função social do saber e articulavam-se:

- Às dimensões da indagação, investigação e construção coletiva do conhecimento;
- À inovação de técnicas e métodos de ensino, considerando o respeito às diversas formas de saber. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012).

Essas duas dimensões — da investigação e da inovação — constituíam, na proposta, as bases de uma formação por meio da qual aquele bolsista e pretendo futuro professor de geografia pudesse enfrentar os desafios cotidianos de um profissional, que: ao pesquisar, ensine; que ensine pesquisando e que tenha clareza do papel social que envolve o conhecimento produzido.

No intuito de trabalhar essas dimensões, o subprojeto preconizava a construção/socialização de um repertório de ferramentas metodológicas e instrumentos didáticos, pautados no princípio da inovação e investigação como base para a reflexão e interlocução com a realidade social, firmando-se na relação entre teoria e prática na produção do conhecimento. Exatamente nesse ponto já residia aquilo que

podemos reconhecer como o primeiro equívoco, expresso no projeto, de conceção desses binômios teoria-prática; escola-universidade.

Dizia o Projeto: “Este binômio constitui a ponte por meio da qual o saber científico produzido na Academia chega ao universo da escola” (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012). Assumia-se, pretensiosamente, a conceção unilateral do lugar da universidade como aquela que produz conhecimento científico e o lugar da escola como recetáculo desse conhecimento.

Assumimos a cristalização da relação entre “os da torre de marfim e os do giz” quando admitimos o pressuposto cotidiano de que a universidade é o lócus do pensamento reflexivo, da produção rigorosa e da construção teórica e a escola é o lugar da ação, do fazer, da prática e da experiência docentes, como se essas últimas dimensões não fossem molas propulsoras vitais da elaboração do saber científico.

A proposta assumia que o compromisso com a realidade escolar, o reconhecimento das problemáticas da vida docente na escola e a valorização de práticas e reflexões tecidas em sala de aula, eram constructos-chave daquela intervenção. Não obstante, afirmava sempre a centralidade da Universidade e do conhecimento científico-acadêmico como meios para a inserção das pessoas e grupos na sociedade. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012). Não se trata aqui de omitir o papel essencial da Academia na transformação social, mas de lembrar a essencialidade do papel da escola e dos saberes-fazer produzidos nesse espaço na reelaboração de outros saberes, incluindo os científico-acadêmicos.

O decorrer das ações planejadas, daquelas não-planejadas e, sobretudo, das reflexões provenientes dessas ações nos revelaram logo que reconhecer esse equívoco era condição imprescindível para uma efetiva mudança na direção da relação entre a escola e a universidade na formação inicial.

Outra dimensão basilar da proposta dizia respeito à consciência coletiva e valorização do trabalho em equipe. Essa perspectiva colaborativa tão valorizada por Schon (1983), Tardif (2002), Alarcão & Canha (2013), entre outros, é um dos pilares fundamentais para o diálogo reflexivo entre os pares que compõem a equipe e para a valorização dos saberes estratégicos e plurais daqueles que detêm a experiência profissional docente.

Assim sendo, o subprojecto tinha como objetivos:

- Promover a inserção gradual e efetiva dos licenciandos em espaços de educação, através do desenvolvimento de metodologias e de ações mediadas pelo princípio pedagógico da troca de saberes;
- Incentivar a produção de material didático, ampliando a capacidade de domínio e adequação da linguagem, bem como de compreensão e facilitação de conteúdos complexos;
- Ampliar as condições para a formação cultural dos licenciandos e professores supervisores participantes desse subprojecto, fortalecendo o apoio na participação de eventos e outros espaços de socialização profissional;
- Fortalecer os canais de socialização das ações deste subprojecto nos eventos acadêmicos, abrindo espaços de formação, como oficinas de metodologia de projetos de ensino;
- Incentivar produção científica e publicação de artigos resultantes da experiência do PIBID Geografia entre os licenciandos e os professores supervisores;
- Fortalecer a qualificação didático-pedagógica no âmbito do Curso de licenciatura em Geografia, mediante o incentivo à criação do Laboratório de Ensino na FAFIDAM (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012).

Entre indagações, construções coletivas de estratégias didáticas, ajustamentos e adaptações, o PIBID Geografia UECE realizou, de agosto de 2012 a dezembro de 2013 um conjunto de atividades, desde as que estavam previstas originalmente no Plano de Trabalho como aquelas que se concebiam, ao longo do percurso, em face dos eventos e das avaliações que se transcorriam. Para cada atividade, uma complexidade, intrínseca à própria interface entre geografia, escola, currículo e epistemologia da prática docente. Quantas, dúvidas e quantas lições decorrentes das relações que foram se estabelecendo entre uma política pública de iniciação à docência e incursão efetiva na escola e as componentes curriculares que se já redesenham, desde os anos 2000, a partir das diretrizes e orientações sobre o currículo existente.

Uma dessas primeiras lições, inclusive, diz respeito ao afã dos bolsistas em desenvolver o repertório de estratégias didáticas e metodologias de ensino de geografia designadas no Projeto, desde os primeiros momentos da incursão escolar, e na plenitude dessas ações, como se fossem uma meta a ser rigorosamente cumprida. Mas como o planejamento de qualquer ação presume, na sua própria concepção, a dimensão do replanejamento, as primeiras vivências no espaço escolar logo fizeram avistar também os primeiros reajustes necessários. Afinal, como nos lembra Libâneo (2000), o planejamento da ação docente pressupõe pesquisa, reflexão, atrela-se a uma dimensão avaliativa e precisa considerar a articulação entre a atividade escolar com conteúdos de contexto social.

Compreendemos, nesse sentido, o desejo inicial em buscar, por meio do Projeto, uma oportunidade de promover (re)leituras do espaço geográfico por meio de caminhos metodológicos que transformassem as intensas informações, eventos e processos, que decorriam naquele espaço, em conhecimento geográfico. Reconhecemos que a dinâmica particular e única em que se insere cada situação e espaço educativo, demanda uma ação não somente cientificamente conduzida nem metodologicamente planejada, mas permanentemente contextualizada.

Assim, logo se percebeu que os elementos não previstos, as circunstâncias dos ambientes de aprendizagem e as interações com os sujeitos das escolas, reforçariam esse axioma fundamental do planejamento, qual seja o ato de repensar temporalidades, conteúdos, metodologias e recursos. Foi um grande aprendizado.

Vários obstáculos e dificuldades, alguns bastante comuns a outras experiências PIBID Geografia, fizeram parte do percurso. A superação da maior barreira consistiu no envolvimento dos estudantes das escolas básicas, tendo em vista a reorientação de atividades e o respeito às circunstâncias de tempo e de logística, muito singulares. Contudo, a dificuldade de envolver o corpo mais amplo da escola acompanhou todo o processo de desenvolvimento desse subprojecto. As razões são principalmente:

- A ocupação intensiva dos docentes em cargas horárias de ensino ou calendários (sobretudo) de avaliações externas aos quais a escola precisa obedecer sistematicamente, com raro ou nenhum tempo específico para dedicação ao planejamento, aos estudos, a uma avaliação mais qualificada das ações e à participação de Projetos, como o PIBID.
- As limitações dos estudantes para participar de atividades do subprojecto realizadas fora do tempo da aula de Geografia. Parte significativa dos alunos, na experiência referida, reside na zona rural e não dispõem de condições de deslocamento para atividades de contraturno. O transporte escolar é limitado ao deslocamento para as aulas.
- As condições físico-estruturais das escolas, sem dúvida, uma barreira crucial para o desenvolvimento de qualquer atividade, desde uma aula expositiva, até as estratégias de trabalho em grupo ou a produção de material didático. A precariedade na organização dos espaços escolares é perceptível nas salas de aula sem iluminação e climatização adequada, que permitam condições mínimas de dinâmica e interação. Salas com turmas de 30 a 40 alunos; laboratórios limitados para o trabalho de linguagens cartográfica, cinematográfica, literária; carência de recursos, como mapas, maquetes, *internet* foram alguns obstáculos registados no exercício da inovação da prática pedagógica. Registra-se ainda uma imensa dificuldade para realização dos trabalhos de campo até o Rio Jaguaribe e outros distritos mais afastados das sedes das escolas. Acesso a transporte para esses trabalhos de campo ainda é um sonho distante na realidade dessas escolas, mesmo se reconhecendo a imprescindibilidade desse recurso na construção do conhecimento geográfico.

A despeito dos obstáculos referidos, sobressaem-se os efeitos dessa experiência na transformação da profissionalização para a docência e da relação entre a escola e a universidade durante essa formação inicial. Destacamo-los, a seguir, ao mesmo tempo, buscando identificar os desafios da inserção desse programa na dinâmica do espaço-tempo escolar e nas estruturas curriculares estabelecidas e nem sempre flexíveis.

4. RESULTADOS: OS IMPACTOS DAS AÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE

Os resultados que se apresentam estão fundamentados: a) na experiência proporcionada pelo Subprojeto de Geografia UECE anteriormente descrito; b) nas respostas aos inquéritos aplicados entre professores da Educação Básica do estado do Ceará e licenciandos em Geografia das quatro universidades cearenses que constituem a investigação (UFC; UECE; URCA e UVA). Foram recolhidos e tratados 180 inquéritos referentes a esse recorte; b) nas falas das entrevistas efetuadas entre os professores formadores das IES mencionadas. Ao todo, foram 14 entrevistas direcionadas a professores universitários cearenses.

Se dirigirmos o olhar para a repercussão desse programa sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, bem como para a educação geográfica nos contextos escolares inseridos, podemos referir algumas implicações significativas. Importa esclarecer que, no sentido de evitar influências, polarizações ou direcionamento de respostas — consideramos que esse é sempre um fator de risco ou de limitação da entrevista (Gil, 1999) — optou-se por não inserir qualquer questão sobre o PIBID na formulação, nem mesmo citar o nome do Programa em nenhuma das perguntas empregadas nos instrumentos de recolha utilizados na pesquisa. Vale lembrar que os questionários, tanto aqueles destinados aos professores de geografia quanto os que foram submetidos aos formandos, continham apenas 1 (uma) questão de cariz dissertativo. Nessas respostas, o PIBID é mencionado 66 vezes.

Assim, destacamos os seguintes aspetos, evidenciados na experiência, nas observações empreendidas e nas análises dos instrumentos de recolha de dados.

Intervenção na construção da identidade profissional para o magistério

Um primeiro aspeto que a investigação nos apresentou diz respeito a como a relação cotidiana com os sujeitos co-formadores — designados como supervisores — seja nas atividades desenvolvidas na escola ou nos encontros de formação, planejamento e avaliação, repercutiu no conhecimento e na problematização da realidade do ensino nas escolas, dos saberes necessários à docência, bem como das práticas e saberes-fazeres docentes (Pimenta, 1999, Tardiff, 2002, Nóvoa, 1992). Diz respeito a como todo esse processo constitui uma peça fundamental na formação da identidade desses licenciandos como professores.

Sobre esse aspeto, Pimenta (1999) é elucidativa em afirmar a capacidade versátil, variável e impermanente que constitui a identidade, bem como sua relação com a situação histórica em que se inserem os sujeitos sociais. Quando esse formando está inserido na escola, desafiado a entender, por meio dessa reflexão-na-ação, as relações entre a geografia científico-acadêmica e o conhecimento geográfico-escolar (Audigier, 1997, Lestegás, 2002), a compreender o mundo do trabalho e das dinâmicas da realidade sócio educacional na qual brevemente estará inserido, constituem-se, nesse sujeito as condições históricas e situacionais de um praticante reflexivo (Schon, 1983) e da identidade dessa profissão docente.

Ressignificação do papel e do lugar dos co-formadores e dos saberes da formação

A resignificação da preceptoria e do lugar dos co-formadores nesse processo de formação inicial consiste num importante passo de superação do *gap* entre a universidade e a escola e entre a geografia que se faz nesses dois espaços de formação, dicotomizados entre territórios do saber teórico-científico e territórios do saber prático. Muito embora as agências reguladoras internacionais intervenientes na Educação e a diretrizes curriculares nacionais já evidenciassem, como um dos principais problemas apresentados na formação inicial, a falta de conexão entre o que se aprende e o que se leciona, a experiência com o PIBID atesta que o hiato entre os espaços dessa formação tem muito a ver com a negação da perspectiva colaborativa que envolve a supervisão.

O PIBID proporciona, na centralização dessa preceptoria, a aproximação tão almejada entre saberes e fazeres, reflexão e prática, supervisão e colaboração, formação e atuação (Tardif, 2007; Tardif, Lessard e

Lahaye, 1991; Schon, 1983; Alarcão e Canhas, 2013; Nóvoa, 1992, 2009; Pimenta, 1999). Permite uma presença intermediária singular dessa figura do supervisor — tradicionalmente secundarizada, no âmbito do Estágio Supervisionado — na *incursão prático-reflexiva* da estrutura (administrativa, pedagógica, político-institucional) que permeia a escola e as ações educativas nela desenvolvidas. Lança o licenciando aos desafios das agendas e currículos diversos que são, na maioria das vezes, preteridas ou desconhecidas nas discussões que se fazem na universidade e que constituem a aula de geografia e o espaço escolar. Lança também o preceptor, esse co-formador, a sair do campo da ação para a ação reflexiva (*reflective action*, Dewey, 1933), onde é provocado a problematizar e investigar suas próprias práticas docentes, retroalimentando o ciclo formação inicial e formação continuada.

O exercício dessa retroalimentação entre prática e reflexividade construindo a renovação da ação docente abre caminhos para romper as rígidas trincheiras que estão historicamente estabelecidas entre saberes científicos, disciplinares, curriculares e da experiência (Tardif, 2007; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

O exercício da racionalidade prática, inclusive no reconhecimento preparatório para o Estágio Supervisionado e os desafios da docência

Um dos pontos de fragilidade da construção da identidade profissional docente, diz respeito ao desenvolvimento curricular da formação inicial de professores. As lacunas científico-epistemológicas que dificultam a rutura com uma racionalidade técnica e o exercício da racionalidade prática são registradas na análise e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos de formação de professores investigados, sobretudo aqueles antecedentes aos meados dos anos 2000, quando o modelo de formação tecnicista ainda predomina nas licenciaturas. Nomeadamente na conceção e organização de unidades curriculares, sobretudo nas disciplinas de saber geográfico específico, olvida-se uma dimensão didático-pedagógica, assim como na orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, onde nem sempre se valoriza o Ensino, a formação e a Educação Geográfica, nas temáticas propostas para investigação.

O PIBID, no âmbito de suas atividades e reflexões, traz para a comunidade dessas licenciaturas o confronto a essa pergunta axiomática “Que profissional estamos formando?”, textualmente exposta em todos os projetos formativos, mas problemática do ponto de vista da organização e desenvolvimento curricular. O Programa potencializa a revisão do princípio da licenciatura em Geografia e o repensar: sobre o sentido prático de determinados saberes; sobre a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como sobre a instrumentalização destes saberes para a construção de um ensino escolar. Ao confrontar essas questões ontológicas, constatou-se que o PIBID tem estimulado a expansão da vida acadêmica nos cursos de licenciatura investigados, impulsionando sobremaneira a participação e promoção de atividades curriculares e extracurriculares imprescindíveis a essa constituição do ser professor de geografia.

Outro ponto nevrálgico acerca dessa formação inicial consiste na hierárquica separação entre a pesquisa/reflexão e a prática, no currículo normativo (Schon, 1983, p. 27). Quando afirma que “a regra é: primeiro, a relevante ciência básica e aplicada; depois, as habilidades da aplicação para os problemas da prática no mundo-real” (Schon, 1983, p. 27), esse pedagogo, fundamentado nos trabalhos de J. Dewey, alerta a importância de romper com essa dicotomização e a relevância da aprendizagem através do fazer e do pensamento reflexivo, compreendido como “a kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive considerations” (Dewey, 1933, p.3).

Nesse sentido, a *incursão*, por meio do PIBID, no mundo da escola e da geografia que nela se ensina, permite conhecer e refletir, de modo sistemático, sobre as várias expressões de currículo que se configuram nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar e ocultar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores, conforme os elementos complexos que envolvem o ensino-aprendizagem (quem ensina essa geografia? Para quem e para quem ensina? Onde e como?...); sobre o interessante confronto entre o currículo *design* e o currículo aberto (Apple, 1982; Morgan, 2012); o currículo prescrito e o currículo na prática (Goodson, 1997), além do amadurecimento que essa vivência propicia na preparação para o Estágio Supervisionado.

A construção de relações topofilicas com a Escola e com a geografia como disciplina escolar, considerando suas múltiplas linguagens e potencialidades

Essa perspectiva de topofilia e intervenção colaborativa pela via da iniciação à docência foi bastante evidenciada na experiência do PIBID de Geografia FAFIDAM/UECE, uma vez que uma das escolas participantes do Subprojeto inseriu-se no conjunto da rede de ensino regular onde alunos surdos e ouvintes compõem a mesma sala de aula, num cenário de inclusão (muito mais de viés quantitativo) bastante vulnerável, dentre outras razões pela dificuldade de atuação dos professores, inclusive de geografia, nesse contexto específico onde as diferenças linguísticas demandam adequação de procedimentos didáticos e linguagens geográficas.

O reconhecimento desse contexto com o qual os licenciandos possivelmente conviveriam apenas no âmbito do Estágio, não fosse o PIBID, permitiu algumas intervenções, inclusive por meio de mídias educativos como importantes instrumentos pedagógicos de facilitação à inclusão. Longe de resolver esse problema tão complexo da inclusão qualitativa naquele universo, a experiência contribuiu tanto para os licenciandos, que reconheceram e entrevistaram sobre uma das inúmeras especificidades que envolvem esse futuro espaço de atuação, quanto para a comunidade escolar envolvida, no âmbito do diálogo social e propagação de uma língua e uma cultura que precisam ser mais bem incluídas no processo educativo.

Essas especificidades do contexto escolar que o Projeto permite acessar dizem respeito a uma aproximação que Firth (2012), fundamentando na teoria do dispositivo pedagógico de Berstein (1983), chama de recontextualização da geografia como disciplina escolar. O contexto (social, político, educacional) em que se insere essa disciplina sempre será fundamental para qualquer construção de uma racionalidade prática e de uma teoria acerca do currículo e do ensino-aprendizagem.

Esse contato cotidiano mais consolidado com a comunidade escolar, e em específico com o micros espaço da aula de geografia, potencializa inclusive não somente a formação inicial dos bolsistas licenciandos como também a educação geográfica dos alunos da escola, que, na dinâmica do projeto, vão se mobilizando a participar da agenda de atividades e estratégias didáticas de geografia sistematicamente planejadas pela equipe dos subprojetos. Pode-se, portanto, afirmar que embora o objetivo primordial estabelecido pela agência de fomento Capes seja a qualificação da profissionalização inicial para a docência, esse Programa tem potencializado uma formação de via dupla, tanto dos licenciandos quanto dos formandos da educação básica e secundária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SITUAÇÃO DO PIBID NO CONTEXTO DE INCERTEZAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A despeito do reconhecimento social do Programa, principalmente pelos impactos produzidos ao longo desse curto tempo de existência, o PIBID passa por contextos de instabilidade, reorientações e cortes profundos, especificamente nos últimos três anos. Trata-se de uma política sob real ameaça de extinção, cuja cronologia se inicia com a redefinição de formato e anúncio de interrupção, que culminaria com o desligamento de cerca de 70 mil bolsistas e 5 mil escolas, em todo o Brasil. A criação de fóruns de lutas pela continuidade, dentre as quais se destaca o Fórum Nacional do PIBID (ForPIBID), intermediando audiências públicas e espaços de resistência, assegurou a manutenção dessa política, com muitas fragilidades. Sobre esse aspecto da redução de cotas, vale destacar que apenas na IES UECE, onde trabalha a autora, houve submissão e aprovação publicada de 55 subprojetos (entre inéditos e em continuidade) para o ano de 2018. Poucos dias depois da publicação, foram suprimidos 30 desses Projetos, dentre os quais o da Geografia, para aquele ano, no contexto de ajuste de demanda sob a alegação de corte de 45,5% das cotas que essa Instituição havia solicitado à agência de fomento Capes/Mec.

A diminuição drástica de cotas interrompe a continuidade de subprojetos já consolidados, inclusive na área da Geografia, bem como limita a criação de novos PIBID. Ademais, a profunda crise da Educação Básica e Secundária que o Brasil atravessa, no atual contexto, é demarcada por uma Reforma do Ensino Médio que contradiz em graves aspectos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes

Curriculares Nacionais (MEC, Brasil) e anuncia a “flexibilização” do currículo, onde se identifica a tendência internacional de desobrigatoriedade de disciplinas como a Geografia nos últimos do Ensino Secundário.

São tempos difíceis para a Geografia e para a profissionalização docente, cujos gargalos mais evidentes dizem respeito à racionalidade prática no processo formativo e à centralização de lugares, saberes e sujeitos imprescindíveis a essa formação inicial. Quando se experiencia, de forma inédita um programa que começava a colher os primeiros resultados positivos de uma iniciação à docência em Geografia, e de colaboração dos espaços e sujeitos protagonistas envolvidos na formação inicial, retroalimentando o almejado ciclo da reflexão-na-ação, o futuro incerto dessa política nos põe a refletir sobre quando e como a formação inicial docente será pauta permanente e prioritária em nossas ações.

Seguimos, acreditando na alvorada que sucederá a “madrugada camponesa”, do poeta brasileiro Thiago Melo: “(...) Faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar”.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1982). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*, n°25, pp. 9-21.
- Banco Mundial/Bird (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: [s.n.].
- Bernstein, B. A. (2003). Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, pp.75-110.
- Biddulph, M., Lambert, D. e Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school*. Abingdon: Routledge.
- Bruns, B. e Luque, J. (2015) *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Farias, I. S. e Rocha C. S. T. (2012). PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, vol. 6, n.11, pp.41-49.
- Firth, R. (2012). Recontextualising geography as a school subject. In: Lambert, D. e Jones, M. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, pp. 11-45.
- Lestegás, F. R. (2002) Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de geógrafos españoles*, Madrid, n.33, pp. 173-186.
- Morgan, J. (2012). Are we thinking geographically? In: Jones, M. e Lambert, D. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Nascimento, M. A. G. do. (2012/2013). *Subprojeto PIBID Geografia FAFIDAM/UECE, 2012/2013. A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OECD. (2005). *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development*. Paris: OECD.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, pp.15-34.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.

- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº. 4, pp.215-233.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- World Bank. (2009). *Teacher Educational Quality Assurance/ Teacher Educators and Initial Education Programs*.