



O papel do PIBID no enfrentamento dos dilemas atuais da formação de professores e no desenvolvimento do pensamento geográfico e da consciência espacial dos alunos

The Role of PIBID in Addressing Challenges in Teacher Education and Promoting Geographic Thinking and Spatial Awareness in Students

El papel del PIBID en el enfrentamiento de los dilemas actuales en la formación docente y en el desarrollo del pensamiento geográfico y la conciencia espacial de los estudiantes

Anna Maria Kovacs Khaoule¹

Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás – UnU Porangatu, Goiás/GO, Brasil

Recebido em: 05/09/2024

Aceito em: 28/10/2024

Resumo

O presente artigo é um ensaio teórico que tem como objetivo abordar a importância do PIBID no enfrentamento dos dilemas atuais na formação de professores. Explora-se uma reflexão sobre os problemas antigos e ainda presentes nos cursos de Geografia e os caminhos teóricos que podem sustentar o trabalho do professor nesta trajetória. Iniciamos o texto com uma análise histórica sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, uma vez que o seu legado suscita a discussão sobre o dualismo entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico e a tradição da lógica formal presente nos cursos de formação. Destacam-se os dilemas da educação pública e o papel da escola e da universidade na formação humana, o impacto das políticas de internacionalização na educação e as suas consequências. Ressalta-se a importância de uma proposta de ensino no PIBID no enfrentamento destes dilemas e de uma concepção de aprendizagem que desenvolve capacidades cognitivas e consciência social dos alunos. Apresenta-se uma abordagem teórica de ensino de geografia que tem como objetivo o ensino de Geografia voltado para desenvolver, no processo de formação dos alunos, uma consciência espacial ou geográfica, marcada pela valorização docente e na importância do PIBID para a superação de uma proposta de ensino lógico-formal.

Palavras-chaves: Formação de professores. Conhecimento pedagógico. Conhecimento disciplinar. Ensino de Geografia. PIBID.

Abstract

This article is a theoretical essay that aims to address the importance of PIBID in tackling current challenges in teacher training. It explores a reflection on the old and still present problems in Geography courses and the theoretical paths that can support the work of teachers in this trajectory. The essay begins with a historical analysis of pedagogical training in undergraduate courses, since its legacy raises the discussion about the dualism between disciplinary and pedagogical knowledge and the tradition of formal logic present in training courses. The dilemmas of public education and the role of schools and universities in human development are highlighted, as

¹ annamariakk@gmail.com .

well as the impact of internationalization policies on education and their consequences. Emphasis is placed on a PIBID teaching proposal as a strategy to address these challenges and of a concept of learning that develops students' cognitive abilities and social awareness.

A theoretical approach to teaching geography is presented, focusing on developing students' spatial or geographic awareness within the educational process. This approach highlights the value of teaching and underscores the importance of PIBID in overcoming a traditional, logic-based teaching framework.

Keywords: Teacher training. Pedagogical knowledge. Disciplinary knowledge. Geography Teaching. PIBID.

Resumen

El presente artículo es un ensayo teórico que tiene como objetivo abordar la importancia del PIBID para enfrentar los dilemas actuales en la formación docente. Se explora una reflexión sobre los problemas antiguos que aún persisten en los cursos de Geografía, así como los enfoques teóricos que pueden sustentar el trabajo del docente en esta trayectoria. Iniciamos el texto con un análisis histórico de la formación pedagógica en los cursos de pregrado, ya que su legado plantea la discusión sobre el dualismo entre saber disciplinar y saber pedagógico y la tradición de la lógica formal presente en los programas de formación. Se destacan los dilemas de la educación pública y el papel de las escuelas y universidades en el desarrollo humano, el impacto de las políticas de internacionalización en la educación y sus consecuencias. Se subraya la importancia de una propuesta docente dentro del PIBID para enfrentar estos dilemas, y de un concepto de aprendizaje que desarrolle las capacidades cognitivas y la conciencia social de los estudiantes. Se presenta un enfoque teórico de la enseñanza de la Geografía que tiene como objetivo enseñar Geografía orientada a desarrollar, en el proceso de formación de los estudiantes, una conciencia espacial o geográfica, marcada por el aprecio docente y la importancia del PIBID para superar una propuesta de enseñanza lógico-formal.

Palabras clave: Formación docente. Conocimiento pedagógicos. Conocimientos disciplinares. Enseñanza de Geografía.

Introdução

A discussão sobre formação de professores é necessária, pois permite melhor compreender a multiplicidade de aspectos que a compõem. Esta é uma tarefa a ser valorizada e empreendida nas discussões e pesquisas acadêmicas. Nesse caminho, é importante recuperar o processo histórico, o contexto de criação dos cursos de formação de professores no Brasil, os elementos que o constituem e o que são constituintes dele. Compreender os atuais problemas e dilemas da educação escolar, analisar o impacto das políticas de internacionalização na educação pública e suas consequências e como interferem na promoção da educação emancipadora é fundamental, tendo em vista um tipo de aprendizagem que desenvolva capacidades cognitivas e a consciência social dos alunos. Estes elementos podem explicar os problemas e dilemas atuais da formação de professores, uma vez que as suas relações estão entrelaçadas e são complexas. Compreendê-las é necessário para que seja possível elaborar uma análise mais ampla e precisa sobre a importância do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), sua função e suas potencialidades nos cursos de formação de professores de Geografia.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um Programa do Ministério

da Educação gerenciado pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo aprimorar a formação docente para a Educação Básica e elevar a qualidade da escola pública. Tem como um dos principais focos a articulação entre teoria e prática de modo a proporcionar aos futuros educadores experiências em sala de aula através de ações de ensino, pesquisa e extensão. O PIBID visa também promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de Educação Básica e estimular a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. O programa envolve a participação de universidades, que oferecem bolsas a estudantes de licenciatura, e escolas, que recebem os bolsistas para desenvolver projetos educativos. As ações podem incluir atividades de acompanhamento escolar, de desenvolvimento de materiais didáticos e de experiências práticas de ensino. Ao integrar os estudantes ao ambiente escolar, o PIBID contribui para a construção de uma identidade profissional, permitindo que os futuros professores vivenciem as realidades e desafios do ensino, especialmente nas disciplinas de áreas como a geografia.

Dessa maneira, o presente artigo caracteriza-se como ensaio teórico que reconhece a importância do PIBID, explora a reflexão sobre os problemas antigos e ainda presentes nos cursos e apresenta os caminhos teóricos que podem sustentar o trabalho do professor nesta trajetória. Primeiramente, abordam-se os problemas e dilemas atuais da formação de professores, a raiz histórica destes problemas e dilemas, o impacto das políticas de internacionalização na educação pública e suas consequências, e o tipo de aprendizagem que o empreendimento do PIBID pode adotar, sendo uma proposta de ensino que desenvolve capacidades cognitivas e a consciência social dos alunos como desfecho.

Um olhar sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciatura

Um dos problemas da formação pedagógica no Brasil está na incorporação de uma visão estreita da pedagogia, decorrente da tradição francesa, que foi incorporada desde 1990 e consolidada nas Diretrizes curriculares de 2006. Nessa tradição, por um lado, os cursos de pedagogia persistem numa formação genérica através da qual os conteúdos e as didáticas disciplinares são pouco acreditados. A formação pedagógica, geralmente, é encaminhada por enfoque prescritivo, normativo e instrumental, e enlaçada ao caráter transmissivo do ensino. Por outro lado, nos cursos de licenciatura, geralmente, o conhecimento pedagógico não é validado e considerado com atenção. O desafio a enfrentar consiste no reconhecimento da pedagogia na especificidade dos saberes disciplinares a ensinar e das demais licenciaturas na especificidade das relações pedagógicas (Libâneo 2012a; Libâneo 2017).

O insucesso da didática, segundo Libâneo (2017), está vinculado à desarticulação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Nos cursos de licenciatura, na atualidade, a proposta de enfrentamento desta problemática é, frequentemente, definida por duas diretrizes. A primeira trata-se da imposição quando se institui no currículo a obrigatoriedade das práticas como componente curricular em grande parte das disciplinas, impondo o professor dos cursos de licenciatura de Geografia a desenvolver atividades pedagógico-didáticas em todas as disciplinas, denominadas *Atividades Práticas do Componente Curricular* (APCC). A ação da obrigatoriedade das APCC expõe nitidamente os problemas antigos preexistentes em relação ao conhecimento pedagógico nos cursos de licenciatura. Está implícito neles a ausência e/ou desvalorização de uma proposta educativa, que considera a relevância da formação pedagógica, especialmente, pelos professores que atuam no campo disciplinar. A segunda trata-se do Estágio Curricular, que ocorre nos anos finais do curso. De acordo com Khaoule (2021), para a orientação do professor que atua no estágio, habitualmente, privilegia-se uma orientação pedagógica com ênfase na dimensão prescritiva, normativa e instrumental.

Para autora citada, tal configuração de formação profissional no estágio está presente nos documentos institucionais que o regulamentam, bem como na cultura da comunidade acadêmica. Estes dois apontamentos apresentam espessura para se construir análises sobre os problemas preexistentes e que ainda hoje se busca superar nos cursos de formação de professores.

Há, na atualidade, uma releitura do que foi nomeado como dicotomia, dualismo, ou desarticulação entre teoria e prática etc., produzida por Libâneo (2012b; 2015), que amplia e reitera como a problemática imprime uma discussão de separação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, envolvendo o envoltório das “antigas e persistentes antinomias na formação de professores”. Esta é a discussão que será tratada nesta seção.

Para Libâneo (2012b), a separação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico tem raízes históricas, e o seu desenvolvimento se desdobra em três fases. Na primeira fase, surgiu a partir das obras de Comenius (1650) e de Herbart (1805), formulada, dessa maneira, uma "didática geral" para todas as matérias. Ela ainda está presente em muitas instituições formadoras, sendo representada pela disciplina didática geral, geralmente com conteúdos de cunho prescritivo e instrumental, genéricos e desvinculados de conteúdos específicos. A segunda fase caracteriza-se pela consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas, havendo avanço em relação à fase anterior, pois contemplam a dimensão epistemológica dos conhecimentos específicos, no entanto, os aspectos pedagógicos relacionados à metodologia de ensino são ignorados. A terceira fase marca o momento

presente, em que se explora a unidade entre a didática e as didáticas disciplinares. Neste caso, cada metodologia específica desenvolve seu perfil, mas, devido ao necessário caráter pedagógico do ensino, buscam-se pontos comuns aplicáveis ao ensino das disciplinas. Continua praticamente ausente a preocupação nos cursos de licenciatura em assegurar a integração entre a didática geral e as didáticas disciplinares ou entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar.

O dualismo entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar nas licenciaturas em que se forma o professor especialista dá ênfase aos conteúdos, deixando a formação pedagógica em segundo plano e, quando ocorre, está separada dos conteúdos e deslocada para o final do curso. Ou seja, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico funcionam como se fossem independentes um do outro. A explicação para este formato de currículo pode estar, no caso das licenciaturas, na influência positivista na organização dos cursos, tendo como resultado um ensino baseado na transmissão do saber científico, sem necessariamente recorrer aos recursos pedagógicos-didáticos, ou seja, para ensinar geografia basta saber o conteúdo de geografia. Esta configuração curricular gera a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores, o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (forma) (Libâneo, 2012b).

O problema apontado é denominado por Libâneo (2015, p. 47) como “as antigas e persistentes antinomias na formação de professores”. O autor destaca várias antinomias: 1- fragmentação das ações de ensino e aprendizagem: os currículos de licenciatura apresentam uma visão de didática instrumental que descuida da sua principal referência à aprendizagem; 2 - foco nos interesses e necessidades do aluno *versus* foco no interesse e na aprendizagem: este dilema é decorrente da internacionalização das políticas educacionais; 3 - separação conteúdo-metodologia de ensino do método da ciência ensinada: “o conteúdo ou a metodologia de ensino estão separados do método da ciência, ou seja, não se leva a fundo o estudo da epistemologia e dos processos de investigação da ciência ensinada nas suas relações com o ensino dessa ciência” (Libâneo, 2015, p. 48-49); 4 - fragmentação entre o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo: “enquanto as faculdades de educação reúnem especialistas das ‘formas’, porém abstraídas de conteúdo, as faculdades que oferecem licenciaturas em ‘conteúdos’, porém abstraídos das formas que os veiculam” (Libâneo, 2015, p. 49), e 5 - desconexão entre as práticas socioculturais e institucionais e as ações pedagógico-didáticas com o conteúdo: a discussão sobre a articulação entre o contexto social e cultural do cotidiano dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem remonta a Paulo Freire (Libâneo, 2015, p. 49).

Na base da discussão sobre as antinomias, está a concepção de formação de professores,

fundamentada na tradição lógico-formal, ou simplesmente lógica formal, cuja peculiaridade engloba as diversas dicotomias presentes no processo educativo, revelando desunião, desagregação, fragmentação etc. Estas desarticulações ocorrem na escola e no espaço da sala de aula entre ensino e aprendizagem, teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, conteúdo e metodologia de ensino separados do método da ciência ensinada etc.

Esta concepção de formação de professores traz consequências e reúne inúmeras críticas que merecem ser apontadas. Entre elas, estão a permanência da visão prescritiva, instrumental e burocrática, o encolhimento teórico do conteúdo, a desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos-didáticos, a impotência do ensino em promover aos futuros professores habilidades que os capacite no desenvolvimento das atribuições do professor na rotina escolar, especialmente, no ensino na sala de aula etc. Estudos apresentam que, a despeito de uma vasta produção acadêmica, ela não reflete mudanças qualitativas na escola pública e nos cursos de formação inicial de professores (Libâneo, 2015).

Para o enfrentamento deste dilema, é necessária a aproximação entre os campos do conhecimento, ou seja, o campo disciplinar e o campo pedagógico, e entre os espaços formativos, a escola e a universidade. A proposta central do PIBID é, essencialmente, a superação das dicotomias, ou dito de outra forma, o PIBID é uma possibilidade de enfrentamento das *antigas e persistentes antinomias* nomeadas por Libâneo (2015). Esta discussão é relevante para pensar no PIBID e na formação de professores de Geografia. Nesse sentido, cabe considerar o PIBID como um recurso importante para desenvolver um processo educativo com foco no enfrentamento e na superação do modelo de formação baseada na tradição da lógico formal, constituindo propostas de formação de professores qualificadas ao promover a reflexão crítica das práticas pedagógicas articuladas ao conhecimento construído na escola e, sobretudo, a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica.

Os atuais problemas e dilemas da educação pública: o papel da escola e da universidade na formação humana

A escola tem um papel fundamental na formação humana, tanto pelas suas funções sociais, quanto pelas pedagógicas. Libâneo (2006) defende a escola como o lugar onde se produz qualidade de aprendizagens, ou seja, ela é o espaço de realização dos objetivos do sistema de ensino com o foco na aprendizagem. A escola ocupa o espaço de confluência entre políticas educacionais e diretrizes-curriculares, formas organizativas do sistema e as ações pedagógicas-didática na aula. Todavia, a escola,

enquanto objeto de estudo, suscita dois enfoques de investigação: a análise externa e análise interna.

A análise externa pretende captar a escola a partir de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino, portanto, uma análise de fora para dentro. A análise interna aborda os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, os processos internos da escolarização, sem desconsiderar os contextos sociais particulares e os mais amplos. Isso significa pensar a escola “por dentro”, analisando os elementos que a constituem, os processos de aprendizagem e de ensino e seus resultados (Libâneo, 2006, p. 72).

Para o autor, muitas pesquisas trazem informações distorcidas sobre a escola, e tais distorções são provocadas pela dissociação entre os dois tipos de análises: a análise externa e a análise interna. Quando estes tipos de análises são tomados isoladamente, perdem a capacidade e a força analítica de compreender a escola e suas funções pedagógicas e sociais. Os profissionais envolvidos na educação tendem a uma visão reduzida da potencialidade dessas funções no seu trabalho, posto que a visão integrada e crítica se torna limitada ou inexistente. Os dois tipos de análises são fundamentais para discutir as políticas escolares se completam e explicam a realidade (Libâneo, 2006).

No Brasil, nas últimas décadas, tanto no âmbito dos poderes executivo, legislativo e judiciário, como nos meios intelectuais, sindicais e associativos, as análises externas se sobrepõem às análises internas. Este desdobramento se reflete no desprezo e no desapareço pelos aspectos pedagógicos-didáticos por parte dos órgãos que normatizam o sistema educacional do país, bem como por parte de pesquisadores da educação que rejeitam a análise interna. Este problema afeta a qualidade da educação escolar, pois as mudanças no sistema de ensino ocorrem, efetivamente, no espaço escolar e na sala de aula, refletindo, diretamente, na aprendizagem dos alunos. É no espaço das escolas e das salas de aula que se pode avaliar as transformações qualitativas e o desenvolvimento das aprendizagens. Isso, todavia, não significa desprezo pelas políticas educacionais, diretrizes, leis, princípios etc. O que está em discussão é que um projeto de educação da nação deve ser constituído com base em uma teoria pedagógica que oriente a formação humana, as políticas educacionais, suas diretrizes, a organização e a gestão das escolas e as práticas do professor.

Nesse sentido, é relevante compreender que as políticas educacionais de países credores são influenciadas por orientações e deliberações dos organismos internacionais multilaterais e submissas aos poderes econômicos mundiais (Libâneo 2012a, 2013a, 2017; Young, 2010, 2011). A internacionalização das políticas educacionais significa a “modelação dos sistemas de educação” e tem como resultado

[...] a institucionalização do currículo de resultados nas escolas públicas num contexto de políticas

de proteção social à pobreza em que as escolas se prestam mais a ações de acolhimento social do que à formação intelectual dos alunos e à adequação a ajustes econômicos globais. Nesse modelo de currículo resta pouco lugar para a conteúdos significativos, métodos e procedimentos de ensino de formação de conceitos e desenvolvimento mental, desenvolvimento global da personalidade já que as práticas escolares acabam se reduzindo à preparação dos alunos para responderem testes padronizados (Libâneo, 2017, p. 02).

As influências da internacionalização das políticas educacionais devem ser analisadas, tanto na esfera da escola pública na educação básica, como na esfera da educação superior, nos cursos de formação de professores, considerando a concepção que está presente nesses cursos e que, muitas vezes, está oculto para os professores e alunos. Ao considerar a influência destas políticas, observa-se que existem dois tipos de fracassos que recaem sobre os professores e sobre as escolas quando se trata dos cursos de licenciaturas. O primeiro é aquele pelo qual eles são acusados como os responsáveis por não ter promovido a aprendizagem dos seus alunos. Dito de outra forma, acusados de não desenvolver as capacidades ou potencialidades cognitivas do aluno, o seu desenvolvimento intelectual. Esse tipo de fracasso envolve muitas dimensões: pode ser fruto de uma formação precarizada, esvaziada de conhecimento, aligeirada etc.; ou também pode estar associado às condições de trabalho, à desvalorização da profissão, bem como à ausência de compromisso social e ético do professor, considerando o seu papel no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Outro tipo de fracasso é aquele estrategicamente planejado e instituído oficialmente por meio das reformas educacionais que distorcem os objetivos da escola, da sua função, do papel do professor, do conceito de aprendizagem, de necessidades básicas de aprendizagem e do conceito de desenvolvimento humano. Ele culmina com as avaliações em massa, realizadas pelo *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, *Provinha Brasil* e *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENAD)*, através dos quais a escola e os professores são culpabilizados pelo insucesso. Estes dois tipos de fracasso estão entrelaçados na lógica de uma política educacional fundamentada na pedagogia tecnicista e no neoliberalismo (Khaoule, 2021, p. 57-58).

Vários pesquisadores denunciam a precarização do sistema de educação pública no Brasil associado ao caráter neoliberal, empresarial, economicista e pragmático das reformas educativas caracterizadas pela ausência da dimensão pedagógico-didática no conteúdo destas reformas.

Estes problemas, decorrentes desta política, não é algo novo no Brasil, tem cerca de trinta anos, e não é algo isolado, é um processo global em curso, planejado, sistemático, institucionalizado e em conformidade ou uniformização em escala mundial. Um marco histórico da relação da influência na educação mundial foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada por organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre

outros). Antes, no entanto, importa esclarecer que a política criou um paradigma de educação, o que significa, sobretudo, uma distorção dos objetivos da escola, da sua função, do papel do professor, bem como do conceito de aprendizagem, de necessidades básicas de aprendizagem e do conceito de desenvolvimento humano (Libâneo, 2012a; 2013; 2017, (Khaoule, 2021, p. 58).

O quadro da educação brasileira se desenvolve em decorrência de inúmeros desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores, em relação às funções da escola, e da pressão dos organismos internacionais multilaterais. As reformas educacionais e curriculares são fruto de processos e ações relacionadas à orientação e influência destes organismos sobre sistemas educacionais. Nesse sentido, é pertinente considerar que os percalços da escola pública estão mais relacionados às políticas educacionais orientadas por organismos internacionais, não mais assentadas no conhecimento, ou no domínio do conteúdo, mas numa concepção de escola do acolhimento e integração social (Khaoule, 2021, p. 58-59).

No âmbito do ensino superior, é importante ressaltar que no Brasil, as políticas de internacionalização da educação têm como desdobramento as diretrizes e a Base Nacional Comum (BNC) de formação de professores mediante a Resolução CNE/CP n° 2/2019 para a formação inicial, e a Resolução CNE/CP n° 1/2020 para a formação continuada. A BNC/Formação propõe desenvolver um conjunto de competências profissionais que qualifiquem os professores a colocar em prática as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já introduzida na educação básica. No ensino superior, as resoluções da BNC/Formação estão sendo implementadas com foco na prática. Vale refletir que a concepção de prática que está presente nesses documentos, as disputas, as dualidades, as polarizações e os dilemas antigos foram superados? Para além desta discussão, é necessário investigar o conteúdo da didática que norteia os cursos de formação docente e identificar conhecimentos, saberes docentes, estruturas curriculares, formas de organização, entre outras questões que estão na base dessa formação e suas possíveis implicações. Além disso, entender de que forma essas influências afetam os cursos de formação e a escola e limitam a importância e o seu poder social transformador.

Dessa maneira, o PIBID, pela sua natureza, surge como um espaço ou um momento da formação que pode potencializar a qualidade da formação docente, pois a sua essência é integrar conhecimentos, aproximar os espaços formativos e desenvolver ações e relações que favorecem a integração entre as várias dimensões do conhecimento, a saber: teoria e prática, conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico, escola e universidade, geografia científica e geografia escolar, didática e didática específica, conhecimento empírico e conhecimento teórico, ensino e aprendizagem. O enfrentamento dos dilemas é um movimento significativo ao considerar as possibilidades em transpor estratégias ou procedimentos

que se fecham em atitudes conservadoras e em rituais mecânicos e repetitivos em sala de aula e buscar novos caminhos que superam recursos técnicos e receitas prontas para ensinar. Nessa perspectiva, as orientações teóricas consistentes e seguras sobre o conhecimento da realidade, os processos formativos da escola e as orientações da didática e da didática específica de geografia são caminhos seguros na construção da formação docente e dos processos de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem que desenvolve capacidades cognitivas é a finalidade do ensino de Geografia

Em discussões anteriores, tratei sobre a articulação entre o campo disciplinar e o campo pedagógico-didático, e que a função do professor formador é assegurar ao aluno uma aprendizagem que gera o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e subjetivas. Para defender esta perspectiva, é necessário que haja articulação do campo disciplinar geográfico com o campo da didática geográfica. A didática deve articular a lógica da ciência de referência do curso, nesse caso a Geografia, com suas particularidades teórico-metodológicas (dimensão epistemológica), a lógica do ensino-aprendizagem-desenvolvimento (dimensão psicopedagógico) e a lógica de atuação no ensino (dimensão didática). Logo, sugere a possibilidade de uma proposição original de formação fundamentada na unidade, e não mais na dissociação. Esta proposição é algo a se conquistar, pois as concepções baseadas na lógica formal e no conhecimento empírico geraram o modelo de formação caracterizado pelas dicotomias.

Khaoule (2021) aborda que transpor o ensino formal significa migrar de uma espacialidade para outra, alterar a ordem. Nesse sentido, o trabalho formativo ocorre quando a aprendizagem do aluno acontece pela apropriação do conteúdo e do conhecimento teórico. A formação teórica sólida é, sobretudo, um enfrentamento da lógica formal, do ensino tecno-instrumental que tem como características, basicamente, um ensino baseado no conhecimento empírico e no currículo de resultados que são dominantes no atual cenário da educação brasileira. No campo da didática da Geografia, são abordados caminhos teórico-metodológicos, cuja finalidade é superar a concepção baseada na lógica formal e a primazia do ensino baseado em teorias e conceitos geográficos. Atualmente vários autores fazem esta discussão, dentre eles, apresenta-se algumas contribuições de Cavalcanti (2011; 2012; 2014; 2019).

Cavalcanti (2011, p. 415) argumenta a favor da consolidação de pesquisas no campo da didática da Geografia, destacando que o grande desafio da produção científica contemporânea nesse campo é superar formas de pensamentos geográficos baseados no empirismo, bem como formas de pensamentos

mais contemporâneos comprometidos com uma estrutura formalista, dualista e mecanicista, que ora dicotomiza, ora absolutiza os aspectos da realidade. Estas tradições reduzem a visão sobre o vasto horizonte dos conhecimentos e não ajudam a compreender a complexidade da realidade. Nesse sentido, a autora defende a matriz crítica da Geografia como fundamento essencial para compreender o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância do investimento teórico e alertando para, ao mesmo tempo, o necessário cuidado para não ser seduzido pelo oposto, ou seja, uma análise excessivamente relativista e fragmentada. Ela formula a sua proposta teórica ancorada na categoria espaço. O espaço como categoria geográfica fundamental é revelado na formulação “de arranjo espacial (Gomes, 2009), de relação metabólica entre o homem e a natureza (Moreira, 2009), de ajuste espacial (Harvey, 2004), de produção espacial (Carlos, 2005)”, sendo os referenciais fundamentais em seu trabalho (Cavalcanti, 2011, p. 415). Para a autora, o propósito destes autores é “compreender a dimensão espacial, ou a espacialidade como uma determinação da realidade objetivamente considerada”. E acrescenta que,

O espaço como objeto da análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente; mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade (Cavalcanti, 2011, p. 415).

Dessa maneira, ao se apropriar do espaço como ferramenta ou como um recurso intelectual, a autora formula a sua proposta teórica e explica a importância desse conceito ao ampliar pontos de vista e compreender, mais profundamente, as múltiplas relações presentes na realidade, sem, contudo, cair em análises mecanicistas, dualistas, objetivistas, subjetivistas etc. Cavalcanti (2011, p. 416) descreve que “é possível identificar, em diferentes momentos da história, a relação estreita entre as formulações científicas e teórico-metodológicas da Geografia e a estruturação da Geografia escolar”. Na atualidade, o fato se revela no aumento crescente de investigações no âmbito do ensino, paralelamente ao aumento dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil e das publicações em periódicos especializados. “As fontes, as temáticas, as preocupações das investigações presentes na área de ensino demonstram que elas têm se nutrido, como é de se esperar, de referências e influências, nacionais e estrangeiras, da ciência geográfica” (Cavalcanti, 2011, p. 416-417).

Para a autora, o objetivo do ensino de Geografia é “[...] a formação de um tipo de pensamento, ou de um tipo de raciocínio: o pensamento/raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2019, p. 63)”². Ela explica que,

² A autora utiliza, nesse texto, as denominações pensamento geográfico, raciocínio geográfico e pensamento espacial como sinônimos, ou capacidades intelectuais equivalentes.

nas décadas passadas, desenvolver no ensino uma forma de pensamento geográfico não foi uma preocupação dos pesquisadores. Foi a partir dos movimentos de renovação da Geografia que se questionou o modelo de ensino baseado em uma ação de transmissão de conteúdos por si mesmos. Diferentemente disso, passou-se a defender que este deveria ser uma ação que ensinasse a se fazer a análise geográfica de fatos e fenômenos. Este questionamento foi decisivo para uma mudança de perspectiva no ensino de Geografia e se constituiu “um caminho frutífero para o reconhecimento de sua relevância social”.

Em obra mais recente, a autora reitera a necessidade de uma didática que privilegie uma discussão teórica mais consistente, ao dizer que “[...] toda discussão sobre ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico”. A autora lembra-nos que o empirismo é a abordagem dominante na história do ensino de Geografia, portanto, não se pode descuidar da discussão epistemológica, pois é ela que pode assegurar um ensino que transponha a aparência e a superficialidade do fenômeno (Cavalcanti, 2019, p. 63).

Cavalcanti (2014) expande esse ponto de vista ao dizer que o objetivo geral do ensino de Geografia é desenvolver uma consciência espacial, ou seja, uma consciência geográfica do mundo. A pesquisadora explica que, para compreender a complexidade do espaço geográfico, cabe ao ensino de Geografia articular as referências cotidianas dos alunos com as referências genéricas e sistematizadas da ciência geográfica. “A geografia na escola deve ter um link com a geografia do aluno” (Cavalcanti, 2014, p. 29). E reitera o raciocínio: se o objetivo geral da Geografia é a formação do raciocínio espacial, deve-se desenvolver nos alunos modos de pensar a espacialidade, então, este objetivo já orienta a reflexão sobre os conteúdos a serem explorados pelo professor. É esse raciocínio que possibilita a formação de “referências teóricas conceituais”, que são importantes ferramentas cognitivas para a compreensão dos diferentes espaços.

Esta orientação sobre o ensino de Geografia está amparada na argumentação de que as atividades diárias dos alunos estão, em sua totalidade, intrincadas com a espacialidade e com o conhecimento desta espacialidade, pois é na espacialidade dos espaços da brincadeira, do deslocamento pela cidade, pelo bairro que os indivíduos constroem seus lugares, delimitam seus territórios e vão formando as espacialidades, “construindo e reconstruindo geografias” (espacialidades) e o conhecimento sobre elas. A autora aponta alguns conceitos geográficos básicos, necessários à apreensão do espaço, e sobre os princípios teóricos metodológicos para o ensino de geografia. Sobre os conceitos básicos, a autora sugere os seguintes conteúdos procedimentais: a cartografia, o tema da cidade e do urbano e a ética ambiental

(Cavalcanti, 2012, p. 45).

Cavalcanti (2019) reafirma seu próprio ponto de vista,

[...] ao ratificar que ensinar não é transferir o conteúdo geográfico produzido na ciência para a situação de ensino [...]. O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões. Para isso, é necessário que valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui um significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. [...] A compreensão da geografia, nas formulações aqui consideradas, é a de que há uma espacialidade complexa a ser conhecida e analisada. Ela está sempre em movimento e em tensão dialética entre várias de suas dimensões. Assim, para que se alcance sua compreensão, é necessário que se desenvolva a capacidade propiciada por um tipo de pensamento – teórico-conceitual, que vai além dos fatos e fenômenos em sua descrição e caracterização empírica. Enfim, esse pensamento é capaz de produzir análises que articulam elementos subjetivos, imponderáveis, não passíveis de medição (os sentimentos e significados das localizações em sua dimensão relacional) (Cavalcanti, 2019, p. 82-83).

De acordo com Cavalcanti (2019, p. 104), “pensar pela Geografia, ou com a Geografia, requer uma orientação consciente do pensamento”. Para desenvolver este pensamento, as categorias e conceitos dessa ciência, espaço, lugar, região, paisagem e território são elementos privilegiados. Além disso, os princípios geográficos, tais como a localização, a distribuição, a conectividade, a extensão e a escala (local/regional/global), são essenciais para a formação do raciocínio geográfico.

Pode-se compreender que o conteúdo geográfico é o pensamento teórico. Assim, o conceito, ao ser ensinado, deve ter como referência as bases constitutivas desse mesmo conhecimento teórico. Compete ao professor, ao planejar e realizar o processo de ensino e da aprendizagem de Geografia, conhecer os princípios lógicos que orientam a construção do conhecimento geográfico.

Considerações

Ao abordar a importância do PIBID no enfrentamento dos dilemas atuais na formação de professores, explorou-se uma reflexão sobre os problemas antigos e ainda presentes nos cursos de Geografia e caminhos teóricos que podem sustentar o trabalho do professor nessa trajetória. A proposta teórica da Didática da Geografia é apresentada como propositura, como abordagem teórica para desenvolver as ações didático-pedagógicas do subprojeto do PIBID de Geografia a ser executado em escolas públicas de educação básica. A essência desta abordagem teórica tem como objetivo o ensino de Geografia voltado para desenvolver no processo de formação dos alunos uma consciência espacial ou geográfica, marcada pela valorização docente e reconhecer a importância do PIBID na superação de uma

proposta de ensino baseado na lógica formal. O principal objetivo de ensino de Geografia apresentado pela autora Lana de Souza Cavalcanti em suas diversas obras é desenvolver no processo de formação dos alunos a consciência espacial ou geográfica do mundo. Isso significa desenvolver, no processo de ensino, um tipo de pensamento ou de raciocínio geográfico como forma de compreender a complexidade do mundo. É relevante destacar que este encaminhamento é fundamental para superar as formas de pensamentos empíricos e de análises rasas, aparentes e fragmentadas, características da tradição lógico-formal. Ao contrário disso, a proposta defendida é desenvolver um tipo de ensino que valoriza o pensamento teórico consistente fundamentado na discussão epistemológica da Geografia, sem, contudo, renunciar às referências cotidianas dos alunos. Além disso, aponta as categorias e os conceitos geográficos e os princípios teóricos metodológicos como referências fundamentais no processo de apreensão do espaço. Esta é a orientação teórica, a proposta de ensino a ser desenvolvida no PIBID de Geografia apontada como recurso de enfrentamento dos problemas e dilemas antigos e ainda presentes na formação de professores.

O programa PIBID oferece diversas oportunidades para o desenvolvimento da educação no Brasil, tanto para alunos, quanto para o sistema educacional como um todo, surgindo como uma oportunidade valiosa ao proporcionar aos acadêmicos envolvidos uma aprendizagem mais significativa pela possibilidade de dedicar-se mais tempo ao estudo e apropriar dos conhecimentos e formar melhor o professor. O conhecimento produzido de forma articulada, associada às vivências na escola básica, pode habilitá-lo a ser um profissional docente mais preparado e mais consciente do seu papel social e profissional. O PIBID, ao incentivar a prática pedagógica em ambientes reais de ensino, pode possibilitar que os alunos vivenciem experiências que conectam conhecimentos e promova uma aprendizagem mais expressiva, pois os futuros educadores pelas experiências e os desafios do cotidiano escolar que vivenciaram nas escolas e na sala de aula são transformadores e representativos para a jornada profissional do devir. A vivência no PIBID pode dar a oportunidade aos alunos de se envolverem com a prática docente desde cedo, desenvolvendo habilidades essenciais e refletindo sobre a complexidade que envolve a sua formação e o ensino de Geografia. A discussão e a proposta teórica aqui apresentadas anseiam contribuir com a discussão sobre a formação de professores mais conscientes, mais qualificados e preparados para trabalho que envolve o ensino de Geografia nas escolas. Trilhar por esse caminho por meio da participação no PIBID pode estimular nos acadêmicos o desenvolvimento de capacidades cognitivas, o pensamento espacial como a análise crítica, a resolução de problemas, a criatividade etc. No entanto, exige de os alunos desenvolverem conhecimento denso de forma articulada e identificarem a

complexidade que envolve o processo educativo, tanto no âmbito da concepção de educação e de formação de professores, quanto do conhecimento que se apropria no percurso formativo. Isso inclui reconhecer uma abordagem teórica de ensino de geografia que valoriza a formação do pensamento teórico e do pensamento espacial. Esse pode ser um caminho confiável a ser percorrido pelos professores de Geografia a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e da consciência social dos futuros professores, que, por sua vez, impactam positivamente no aprendizado e na transformação de suas vidas e da vida dos alunos nas escolas.

Referências

Brasil. **Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Coordenação** de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 25/08/2024.

Carlos, Ana Fani Alessandri. O direito à cidade e a construção da metageografia. **Cidades**, Presidente Prudente SP: Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos., v. 2, n. 4, 2005.

Cavalcanti, Lana de Souza. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, v. 07, n. 01, (edição especial), p. 193-203, out. 2011.

Cavalcanti, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

Cavalcanti, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: Paula, Flávia Maria de Assis; Cavalcanti, Lana da Souza; Souza, Vanilton Camilo de (Org.). **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, p. 27-41.

Cavalcanti, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

Gomes, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: Mendonça, Francisco de Assis; Sahr, Cicilian Luiza Lowen; Silva, Márcia. **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba, PR: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

Harvey, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

Khaoule, Anna Maria Kovacs. **O Estágio de formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas**. Goiânia, 2021. 323. p. Tese de Doutorado em Geografia – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Estadual de Goiás.

Libâneo, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/08/2024.

Libâneo, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. **35ª Reunião Anual da Anped**. Rio Janeiro: ANPED, 2012b. Disponível em: https://associado.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1936_int.pdf. Acesso em: 10/08/2024.

Libâneo, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: Libâneo, José Carlos; Suanno, Marilza Vanessa Rosa; Limonta, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

Libâneo, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógica-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: Marin, Alda Junqueira; Pimenta, Selma Garrido. **Didática teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015a. p. 37-65.

Libâneo, José Carlos; Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU: 2017.

Moreira, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

Young, Michael F. D. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto – Portugal: Porto editora, 2010.

Young, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set/dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/08/2024.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Mariana Beraldo Santana do Amaral da Rocha.