

AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE

Josias Ivanildo Flores de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
josias-ivanildo@hotmail.com

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGE
kennedyufpe@gmail.com

Laryssa de Aragão Sousa
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
laryvuska.a.s@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar de maneira crítico-situacional as diretrizes para a formação inicial de professores de Geografia, a partir da resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a formação inicial em nível superior de professores e destacar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial dos licenciandos em Geografia. Para a realização deste estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa dado que privilegia a temática escolhida, fazendo uso especificamente de análise documental e revisão de literatura. A fundamentação teórica está ancorada no campo da Geografia e da Educação, construindo assim uma reflexão crítica a respeito da formação inicial dos licenciandos em Geografia, na pretensão de uma educação geográfica mais significativa na contemporaneidade. Diante disto, pode-se afirmar que quando as diretrizes curriculares para a formação inicial dos professores estão bem desenhadas e atreladas também a programas de incentivo à docência, com destaque para o PIBID, pode-se avançar em questões fundamentais para as licenciaturas, como uma formação inicial exitosa e professores com habilidades fundamentais para um ensino-aprendizagem de Geografia mais voltada a questões atuais dos alunos e da sociedade globalizada.

Palavras-chave: DCNs. PIBID. Educação Geográfica. Licenciandos em Geografia.

THE GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING AND THE INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM (PIBID): THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY AND TEACHING IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT

This article aims to present in a critical-situational way the guidelines for the initial formation of teachers of Geography, starting from the resolution of nº 2 of July 1, 2015 that defines the National Curricular Guidelines - DCNs for the initial formation in higher level of teachers and highlight the importance of the Institutional Program of Initiation to Teaching Grant (PIBID) in the process of initial training of graduates in Geography. For the accomplishment of this study we used the qualitative research given that it privileges the chosen theme, specifically making use of documentary analysis and literature review. The theoretical foundation is anchored in the field of Geography and Education, thus constructing a critical reflection about the initial formation of the graduates in Geography, in the pretension of a more significant geographical education in the contemporaneity. In view of this, it can be affirmed that when the curricular guidelines for initial teacher training are well designed and also linked to teacher incentive programs, with emphasis on PIBID, progress can be made on key issues for undergraduate courses, such as initial successful training and teachers with fundamental skills for teaching-learning Geography more focused on current issues of students and globalized society.

Keywords: DCNs. PIBID. Geographic Education. Licensing en Geography.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores no Brasil estão em constantes debates, seja através dos profissionais da educação, da sociedade civil ou pelos representantes públicos, que estão à frente dos órgãos responsáveis pela institucionalização do Ensino Básico, a exemplo, do Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, das Universidades Públicas e das Instituições particulares que possuem cursos de licenciaturas, entre outros.

A história da educação e da formação de professores no Brasil começa a caminhar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 1996 que modificou a estrutura legislativa, estabelecendo a necessidade de haver um maior esforço para a consolidação da formação dos professores em nível inicial e contínuo, por meio de uma articulação entre as gestões Federal, Estadual, Distrital e Municipal que se guiaram e se guiam pelo conjunto indissociável de resoluções e diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Todavia, o marco principal na consolidação de um programa que busca superar as inúmeras tentativas ineficazes que houveram e ainda persistem durante a formação inicial e contínua que dialogue com a escola e a universidade em um processo que englobe todos os autores da educação foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Este programa foi lançado nacionalmente no ano de 2007 pelo Ministério da Educação – MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que é a instituição legal responsável pelo orçamento do programa e pelo desenvolvimento de suas ações e a avaliação do mesmo no âmbito nacional. Faz-se necessário esclarecer que a CAPES ficou responsável pelas ações do PIBID, devido ao seu sucesso a frente da formação de mestres e doutores em programas *stricto sensu*, tendo alcançando reconhecimento internacional. Desta maneira, buscou-se elevar também a formação de professores da Educação Básica e a qualidade do ensino público.

O referido programa teve como foco inicial as licenciaturas das áreas de ciências da natureza e exatas como: a Física, a Matemática, a Biologia e a Química voltadas para o Ensino Médio, já que há a necessidade de professores nessas áreas devido às condições de trabalho nem sempre favoráveis à uma boa prática docente, além do baixo salário em comparação com outras profissões que também afetam as áreas de Humanas e Linguagens. Porém, no ano de 2009 por meio do Edital de nº 02/2009, após debates sobre a necessidade em fortalecer a formação de professores e o próprio PIBID houve a ampliação do programa para todas as áreas do conhecimento e para todos os níveis da Educação Básica. Desta vez, envolvendo instituições de formação de professores públicas estaduais e particulares com e sem fins lucrativos, dado que em 2007 só as universidades públicas federais participavam do referido programa como abordado por Rodrigues (2016) na sua tese em educação.

A partir do exposto e diante do desafio que é formar professores no Brasil que desde resoluções do CNE/CP de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 CNE/CP de nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 que estabeleceram as graduações em licenciatura plena em uma área do conhecimento específica para ter o direito de lecionar na rede básica de ensino e apoiado pelas alterações na LDBEN de 1996, visto que, até então havia um formato de formação docente baseado no método 3+1 conforme aponta Santos (2015), o domínio da área específica possuía um tempo de duração de três anos, mais um ano de conhecimentos pedagógicos que seriam necessários para se ter um bom profissional em sala de aula, os especialistas estavam pautados em uma racionalidade instrumental, existindo assim uma fragmentação entre o saber fazer e o saber ensinar.

O presente artigo tem como objetivo apresentar de maneira crítico-situacional as diretrizes para a formação inicial de professores de Geografia, a partir da resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a formação inicial em nível superior de professores e destacar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos em Geografia. Como objetivos específicos busca-se realizar uma discussão sobre o ensino de Geografia na contemporaneidade e evidenciar a importância de políticas educacionais que compreendem todas as faces do formar-ensinar-aprender-atuar na sociedade. Assim, pretende-se responder a

seguinte questão: Qual a relação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID para a promoção da construção de um projeto de formação inicial de professores de Geografia centrado na prática e na teoria para o avanço da Educação Básica pública dentro das necessidades contemporâneas do ensino-aprendizagem?

Devido às exigências do objeto aqui apresentado, optou-se pela pesquisa qualitativa como percurso investigativo, já que o fenômeno a ser pesquisado abordará as ações sociais que raramente podem ser quantificadas como destacado por Minayo (2009) e sim interpretados, para tanto, foi realizado um levantamento documental e bibliográfico, conduzindo a uma análise, que norteia todo este trabalho. Assim, pesquisar as diretrizes para a formação inicial dos professores de Geografia atrelada ao PIBID representa um marco na consolidação de uma nova concepção de futuros professores para atuarem na Educação Básica do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Destaca-se também o movimento de formação de professores-pesquisadores para atuarem nas salas de aulas do ensino básico buscando romper com a ideia que os docentes são meros reprodutores do conhecimento científico-acadêmico, além de evidenciar o ensino significativo como eixo central da educação geográfica, frente os desafios da contemporaneidade.

CONTRIBUIÇÕES PARA CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Para a criação de um novo curso de licenciatura ou para manutenção dos cursos já existentes nas instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e particulares com ou sem fins lucrativos é necessário que os centros formadores de professores sigam as instruções legais estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e o Conselho Pleno - CP do citado órgão, que são os responsáveis pela institucionalização dos cursos como bem exposto na nova legislação do MEC e do CNE/CP de 2015. Sendo divulgado no Diário Oficial da União tendo o Presidente do Conselho Nacional de Educação o papel de homologar a resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) a partir do conjunto indissociável de leis:

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015 [...]. (BRASIL, 2015).

Ao analisar a resolução, observa-se que mudanças existentes no cenário das políticas públicas voltadas para a educação desde o século XX permitiram conquistas significativas, no que diz respeito à consolidação da autonomia dos cursos de licenciatura com identidades próprias com um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) obrigatório e individual, além da determinação de espaços específicos para a formação dos professores. Também previu que não se torne um curso secundário dentro dos espaços já consolidados pelos cursos de bacharéis, como já apontado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), em alguns casos, acontecia uma confusão sobre a formação e a profissão docente nesses espaços consolidados pelos bacharéis.

Estamos diante da construção de um novo paradigma para a classe docente, compreendida pelos seus atores como profissão que necessita de seguridade legal, política, salarial, com planos de cargos e carreiras e de necessário reconhecimento social, para que as estratégias estabelecidas possam atingir os propósitos pretendidos. Estando presentes na própria resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, na LDBEN de 1996 e nas suas alterações posteriores.

O Conselho Nacional de Educação – CNE estabeleceu em 2015 na referida resolução em seu capítulo V que trata da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo apontando principalmente para uma formação inicial com tempo mínimo de quatro anos, fato que, anteriormente podia-se formar em uma licenciatura com o tempo mínimo de três anos, comprometendo a qualidade da formação inicial dos professores para a Educação Básica. A seguir a base mínima exigida nos atuais e futuros cursos de licenciatura:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Deve-se destacar o importante avanço no que diz respeito às atividades teórico-práticas que constam no inciso III do artigo 12 da resolução, a qual reafirma a importância dos licenciandos desenvolverem atividades acadêmico-científicas por meio da iniciação científica, da extensão, da monitoria, antes espaços privilegiados dos bacharéis; destaca-se a importância dada aos programas que valorizem a iniciação à docência como o PIBID, entre outros, fato este que desperta o interesse pela pesquisa e pela ciência que conduzem a uma atividade docente mais crítica e reflexiva sobre suas práticas.

Na resolução constam os estágios supervisionados para a formação de licenciandos, pois eles são a forma mais eficiente de aproximação dos estudantes das licenciaturas com as escolas, a partir de um olhar mais atento e não mais como “aluno”, segundo um de seus propósitos apresentados. Mas, é de conhecimento dos formadores de professores que muitas vezes os estágios não atingem seus objetivos devido à inexistência de diálogo entre as universidades e as escolas, o que leva ao cumprimento de carga horária e créditos sem efetiva aprendizagem. Diante dessas considerações, reafirma-se a necessidade de compromisso para com os estágios de docência, pois quando bem planejados e executados fortalecem o desenvolvimento da docência como acontece na área de medicina:

Pior ainda, não se exerce a medicina sem um estágio de “residência”, onde efetivamente se aprende o exercício realista e concreto da profissão, enquanto que para a maior parte dos alunos que buscam ser professores raramente se cobram estágios e, se a exigência se impõe, todos sabemos com que facilidade é a mesma escamoteada. (SELBACH, et al. 2014, p. 7).

No decorrer da nova resolução, ora aqui apresentada para a consolidação das políticas públicas para a formação inicial e também contínua dos professores são abordadas questões que envolvem os conhecimentos teóricos construídos na universidade e a prática docente, já que exige um esforço na tentativa em melhorar o ensino nas escolas. Assim, o PIBID vem contribuindo para a melhoria da formação e do ensino escolar e universitário, ou seja, estamos caminhando para união entre a formação inicial, contínua (permanente) que envolve programas como PIBID e os departamentos de formação de professores para a Educação Básica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é desde 2007 o único programa em escala nacional que busca valorizar a docência inicial, possibilitar uma formação contínua dos professores da rede de ensino básica em diferentes níveis e modalidades, e aproximar as universidades das escolas, palco de toda vida profissional dos professores, entre outros elementos fundamentais para a valorização da docência como bem estabelecido nos objetivos do PIBID. Segundo a CAPES (2018):

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018).

Para a execução de tais objetivos deve-se esclarecer que ocorre a necessidade de recursos financeiros oriundos da União, mais especificamente pelo MEC, ministério responsável pela educação brasileira, que possibilite o desenvolvimento das atividades do PIBID. Fato este que só começou a ser liberado depois de um esforço conjunto das universidades, do conselho nacional de educação etc., para maiores investimentos na formação do professorado. Assim, ficou estabelecido um orçamento para o PIBID e a concessão de bolsas para os seus componentes que adentram por meio de edital e projetos institucionais, ficando estabelecidos os seguintes valores, segundo a CAPES/BRASIL (2018):

A Capes concede quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: 1. Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais). 2. Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). 3. Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) e 4. Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais). As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. (BRASIL, 2018).

Sem dúvidas a fixação de um orçamento e de bolsas para a docência em diversos níveis é o “pontapé” inicial para o desenvolvimento desse novo paradigma na educação e na formação de professores no Brasil. É necessário enfatizar, que há algumas décadas já existem recursos para bolsas de iniciação científica, para extensão, a ciência e a tecnologia nas universidades públicas e em órgãos considerados estratégicos para o desenvolvimento econômico do nosso país. Contudo, os recursos para a iniciação à docência são recentes e reduzidos, o que influencia a não expansão do PIBID para todos os licenciandos, principal público do programa.

Em recente estudo realizado por André (2010) sobre alguns programas de pós-graduação em educação foram constatados a necessidade em pesquisas que abarquem a formação de professores atrelada às políticas públicas. A referida autora apresentou o número exato de trabalhos já realizados: “No período de 1999 a 2003, de um total de 1.184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltaram para esse tema” (ANDRÉ, 2013, p. 37). Assim, abordar o PIBID e a formação de professores de Geografia a partir da resolução do CNE de 2015 faz-se necessária para a consolidação das políticas permanentes de formação docente no Brasil.

A questão da formação permanente de professores (as) foi bem esclarecida por Paulo Freire (2016) ao destacar que tal formação permitirá uma ação diária na luta política da classe, com o surgimento de professores mais críticos e participativos, assim pode-se dizer no sistema educacional que perpassam a sala de aula e os movimentos de profissionalização docente. Esse processo deveria ser implementado por órgãos de classe (sindicatos), e até porque não, expandir para as políticas formadas pelo MEC e CNE no que diz respeito à formação inicial e contínua dos professores (as), assim ajudaria a minimizar os conflitos que geram greves justas (diante dos péssimos salários e condições de trabalho) e permitiria uma formação contínua eficiente.

No campo das políticas docentes no Brasil, Gatti, Barreto e André (2011), construíram um estudo da arte que comprovou a importância e a necessidade de incentivos para o desenvolvimento de ações pelos bolsistas do PIBID, nas escolas e universidades. O estudo realizado por estes estudiosos a respeito do PIBID ocorreu por meio de um pedido do Ministério da Educação - MEC e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, sendo dada importância ao PIBID para a formação inicial e contínua, uma formação em rede que envolva o MEC, as universidades, os professores da rede básica e os licenciandos. No entanto, faz-se necessário fazer uma ressalva com relação ao ano da pesquisa realizada por estes; na época o PIBID possuía 3 anos de execução e os dados coletados ainda não apresentavam uma ideia nacional do programa para mudanças nos paradigmas de ensino e formação de professores, tanto na escola como nas universidades e faculdades, mas, a adesão das instituições ao programa era expressiva.

Na pretensão de colaborar na análise temporal do PIBID, consta-se que o mesmo após 10 anos de atividades e modificações apresenta comprovadamente contribuições significativas para a formação de novos professores, por meio de produção de trabalhos científicos apresentados em eventos e também através do ingresso de alunos de licenciatura em programas de pós-graduações *stricto sensu*; adentrando em um meio que antes era dominado pelos bacharéis e permitiu a conclusão de dissertações e teses, que analisaram PIBID e outras temáticas do ensino de Geografia, a exemplo de: Rodrigues (2016), Freitas (2016), Woitowicz (2016), Carvalho (2016), Menezes (2017), entre tantos outros. Observa-se por parte dos que formam o PIBID um zelo maior pela docência, um maior engajamento pelas questões que permeiam a educação e um ensino de Geografia melhor pautado nos fenômenos da contemporaneidade.

A pesquisa no campo das políticas para formação docente é um desafio, visto que, quando um programa ainda não está consolidado nas políticas de Estado poderá ser alterado (a exemplo do próprio PIBID, que sofreu alterações em 2018), ou descaracterizado por governantes que muitas vezes possuem uma concepção educacional que divergem dos que fazem a educação (professores, alunos, e etc.). Este fato deixa as discussões científicas atualizadas na área educacional e na educação geográfica. Entretanto, pode eliminar as chances de implementação de uma política sólida de formação no campo da educação, devido às trocas de governos, que desejam impor seus ideais por meio da educação, a exemplo do modelo neoliberal, que compreende em sua máxima que a educação deve instrumentalizar apenas para o mercado de trabalho, onde a reflexão cidadã é deixada de lado, na pretensão de produzir e acumular maior quantidade de recursos financeiros em nome do poder e da dominação de nações.

A formação dos professores de Geografia durante muitas décadas foi prejudicada, seja por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que implementou o modelo de licenciaturas curtas polivalentes em todas as áreas, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) que também afirmam o seguinte:

Durante mais de 30 anos, parcela significativa dos professores de Geografia, sobretudo no Estado de São Paulo, que o setor privado de ensino superior se tornou hegemônico, foi formada nas instituições privadas em um curso duplamente curto que estabelecia dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos de habilitação em Geografia. Aligeirados, fragmentados, semelhantes cursos acabaram por comprometer a formação desses profissionais. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 91).

A partir disto, verifica-se o reflexo de uma política de governo do período militar que não estava preocupada com a formação de professores em geral, e nem com a formação específica dos professores de Geografia para lecionar nas escolas do ensino básico. Anos depois, com a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 começam a surgir inovações para a formação e a profissionalização docente e continua em vigor até os dias atuais. Ressaltam-se as alterações posteriores na LDBEN como a de Lei nº 12.796 de 2013, que consta no título VI que trata dos profissionais da educação, acrescentando o PIBID como parte da formação dos professores, por meio do Art. 62, mais especificamente no inciso 5º, dando respaldo legal:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2017).

Seguindo por todo conjunto de leis e pesquisadores aqui apresentados, a Geografia adentra as discussões para a melhoria da formação dos professores de Geografia e, na pretensão de construir um ensino das questões geográficas mais voltadas para a cidadania, que contextualize seus conteúdos sistêmicos com a realidade dos discentes, visto a história da formação dos geógrafos/professores para a Educação Básica durante o século XX.

As indagações que estão sendo realizadas no século XXI sobre o papel da escola e sobre o Ensino de Geografia são pertinentes, visto que, estamos diante de uma sociedade em constante mudança identitária, que busca a cada dia uma formação que supra as demandas sociais impostas (do trabalho, do conhecimento, da necessidade de possuir bens, da indiferença e da reconstrução de sua identidade natural frente à destruição ambiental, entre tantos outros) e o modelo de formação dos anos 70 do século XX; ainda presente na mente de muitos formadores de professores e na prática de professores veteranos da Educação Básica e universitária não traz novas respostas a essas e a outras demandas.

Mas, a questão central na formação de professores e com destaque para as licenciaturas em Geografia é a transição de um antigo paradigma para a construção de um novo paradigma, adotando os pontos positivos já implementados, conquistados, consolidados e inovando nas políticas educacionais, nas práticas docentes, nos currículos escolares e universitários (CUNHA, 1998); na tentativa de corrigir os pontos em aberto, que dificultam o estabelecimento de uma educação de qualidade no Brasil. Pois, por vezes o rompimento de uma política leva a desconstrução de medidas que surtiram efeitos no âmbito educacional e da formação de professores.

A formação de professores e identidade profissional foi foco da dissertação de Fátima Braga (2001), a qual buscou apresentar a relação de uma boa preparação inicial no âmbito das universidades e do apoio incondicional das escolas e dos professores que desempenham atividades de ensino, pedagógicas e administrativas na rede básica de ensino para que os licenciandos não sofram traumas, no que diz respeito à construção de identidade profissional docente, em virtude de relatos negativos presenciados nos estágios. Um de seus posicionamentos centrais foi à implementação de um programa sistêmico combinado que facilite o crescimento profissional dos docentes, envolvendo uma boa experiência inicial na carreira:

Queremos com isto defender a necessidade de um programa sistemático e combinado entre a escola e a faculdade, que facilite a consecução do desenvolvimento pessoal, profissional e social do profissional em formação. Os orientadores das escolas precisam de conhecer os pontos de contato entre as experiências que a prática faculta aos estagiários e as perspectivas apresentadas na faculdade, do mesmo modo que esta se deve interessar pelos desafios que os professores principiantes enfrentam no cotidiano, para assim os consciencializar das suas opções. (BRAGA, 2001, p. 128).

Um dos maiores professores/pesquisadores sobre a formação de professores (inicial e contínua) de Portugal e do Brasil, António Nóvoa (2016) compartilha dessa concepção da necessidade do fortalecimento dos cursos de licenciatura; por meio de programas como o PIBID e da construção de uma 'casa comum' que capacite estes profissionais para o exercício das atividades docentes, a exemplo, do ensino, da pesquisa e da preparação de aulas que envolva teoria e prática. Posto isto, em 2016 foi realizado o IV Encontro Nacional dos Estudantes de Licenciatura - ENALIC, e o V Seminário Nacional do PIBID, como também o IV Encontro Nacional de Coordenadores do

PIBID e o X Seminário Institucional PIBID/PUCPR e que teve como tema: Diversidade e complexidade dos Espaços tempos da formação de professores, onde Nóvoa (2016) ressaltou a importância da valorização do PIBID para o avanço do sistema educacional brasileiro, tendo como exemplo este programa para outros países, posto que tem sido grande a representatividade no quantitativo de membros para a construção de uma nova formação docente que se reflete no ensino-aprendizagem.

Neste contexto, existe um esforço permanente por parte dos que compõem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID para que seus objetivos e suas metas sejam alcançados na constante luta de consolidar o programa no atual cenário da formação de professores em todos os cursos de licenciatura; observando que são recentes as alterações na LDBEN de 1996 e nas instruções legais estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e o Conselho Pleno – CP para a formação permanente dos futuros e atuais professores da rede básica de ensino do Brasil. Tanto Braga (2001), quanto Nóvoa (2016) evidenciam a necessidade de investimento e colaboração a programas de iniciação à docência, no qual o PIBID no Brasil exerce papel chave. O supracitado programa apresenta mudanças significativas na formação inicial de professores e para o ensino das disciplinas, com destaque para a Geografia.

FORMAR E ENSINAR GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO POR MEIO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As licenciaturas em Geografia do Brasil estão diante de um desafio, sobre qual a formação inicial é necessária para capacitar os futuros professores que irão desempenhar atividades nas escolas envolvendo conteúdos geográficos, interdisciplinares e transversais. Posto que o ensino memorativo sem nexos com a realidade e, que se apegue apenas a Geografia Humana ou Geografia Física, dependendo da corrente adotada pelo centro universitário que forma esses profissionais, limita as aprendizagens significativas dos discentes. Tal perspectiva é um dos maiores questionamentos no âmbito da Geografia Acadêmica por meio do estudo histórico e epistemológico das Ciências Geográficas e pelas demais ciências, porém, esse fato da dualidade e da fragmentação dos saberes da Geografia vem desde a história da disciplina como ressaltado por Gomes e Vitte em seu artigo:

A discussão sobre a unidade e a fragmentação da Geografia, embora não seja perene, persiste pela história desta disciplina. A atualidade da discussão se vincula ao problema da necessidade de diálogos inter e intradisciplinares, entre outros. Este problema não é específico desta disciplina. Com fim dos monismos declarado pelos contextos cultural e filosófico da chamada pós-modernidade e, na ciência, pelo contexto da complexidade, o diálogo entre os diversos conhecimentos – métodos, abordagens, teorias, epistemologias, mitologias, artes, ciência etc. – tornou-se um dos principais desafios e perspectivas para o conhecimento, no século XXI. (GOMES e VITTE, 2012, p. 122).

Diante deste fenômeno, a formação dos professores de Geografia necessita de redirecionamento para construir um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) nas universidades, nos centros e faculdades de formação docente que abranja a retomada da Geografia em sua concepção interdisciplinar que conduz a um movimento intradisciplinar da ciência, por meio de um currículo bem estruturado e; que alie os conhecimentos específicos e pedagógicos na tentativa de reestruturação dos cursos de licenciatura e dos departamentos espalhados por todo território brasileiro, conforme estabelece as DCNs (2015) e desde 2007 permeia os objetivos do PIBID. Paulo (2016) apontou esta necessidade para a melhoria da formação dos licenciandos em Geografia e para o avanço significativo do ensino nas escolas e universidades, assim destacou:

Sendo assim, fica evidente a necessidade de (re)dimensionamento dos cursos de formação inicial e das concepções dos professores formadores. Para proporcionar possibilidades de ensino que visem a consolidar efetivamente a formação docente, são necessárias ações que interfiram de modo significativo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia em todo território brasileiro. (PAULO, 2016, p. 9).

Por meio destas duas problemáticas da formação dos licenciandos em Geografia e da interdisciplinaridade - intradisciplinaridade surge a adoção de medidas que possam modificar essas realidades como já destacado no tópico anterior. Pode-se também apontar como saída a formação docente voltada para a pesquisa, que poderá aguçar o olhar dos professores de Geografia, etc., para as suas práticas, existindo desta maneira uma reflexão em torno das suas atividades de ensino e do trabalho docente, que poderá melhorar tanto o ensino escolar como a formação precária existente, como bem defendida por André (2001) e, contemplado no PIBID e nas novas DCNs de 2015.

A construção desse novo paradigma para o envolvimento dos docentes em atividades de cunho científico surgiu durante os anos de 1990 do século XX, buscando levantar questionamentos sobre o papel dos professores na execução de suas atividades que estão direcionadas para os conhecimentos produzidos na universidade de forma direta ou indireta, segundo Pimenta e Ghedin (2012). Todavia, ainda constam dualidades sobre as questões teóricas defendidas nos centros de produção científica e as práticas elaboradas pelos docentes, existindo assim a permanência da fragmentação da teoria e da prática.

É verificado que tanto as DCNs (2015), quanto o PIBID (2018) buscam contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. Nesse sentido, persiste a necessidade de valorização do potencial científico dos professores da Educação Básica e dos futuros docentes em busca de formar professores-pesquisadores na/sob as práticas de ensino. Isso será possível se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID forem adotados como uma política séria por seus colaboradores em escolas, universidades, faculdades, governos e estados.

Entretanto, comprova-se que as péssimas condições de trabalho que os professores estão inseridos diariamente na maioria das escolas públicas brasileiras, sejam as das redes, estaduais e municipais não proporcionam a efetivação desse modelo de fazer docência e ensino, posto que há poucas horas para o planejamento de aulas, salas superlotadas, falta de materiais didático-pedagógicos, além dos salários baixos que não valorizam a classe no avanço de uma profissionalização. Diferentemente do que acontece com profissões consolidadas como é o caso dos juízes e médicos, entre outras de destaque para o mercado de trabalho e reconhecimento social. Não poderá existir uma educação de qualidade e um ensino significativo para a formação no Brasil se não perpassar por uma política de Estado que conceda salários dignos para os profissionais da educação como um todo. O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID pode ser uma luz no fim do túnel para mudar a realidade da formação de professores e, do ensino básico público de Geografia e das demais disciplinas.

Essa reflexão sobre as práticas é defendida por inúmeros pesquisadores também da Geografia que buscam incorporar nas universidades que possuem os cursos de licenciatura, novas concepções de como formar um bom licenciado em Geografia, visto que, a reprodução dos conhecimentos da Geografia Universitária não dialoga com o ensino da Geografia Escolar praticada pelos professores durante o ano letivo. É também Paulo (2016, p.9) que afirma a existência de críticas a nossa licenciatura: "Isso porque egressos desses cursos muitas vezes parecem não apresentar as especificidades de que necessitam para o exercício da regência na atualidade". Portanto, a interdisciplinaridade é essencial para formar esse professor pesquisador, criativo, reflexivo, atuante e, como auxílio tem-se a Pedagogia como base para auxiliar nos questionamentos para a formação docente e para o ensino-aprendizagem em Geografia, fato

recente em nossos cursos e programas de pós-graduação que começam a pesquisar tais fenômenos.

Edgar Morin (2011) ao propor os sete saberes necessários a educação do futuro, defende a necessidade de um ensino totalizador e não mais um ensino fragmentado, ao qual nossa sociedade ocidental e capitalista está mergulhada desde os séculos XIX e XX que até os dias atuais limita as possibilidades de desenvolvimento completo do homem e de compressão da natureza como parte semelhante aos indivíduos constituídos pelo natural. Colaborando com Morin (2011) é possível verificar que tanto o PIBID quanto as DCNs de 2015, busca não mais formar professores apenas para seu conhecimento específico, mas para toda a complexidade que envolve os saberes humanos. Em sua teoria da complexidade Morin (2011) destaca que a educação do futuro/presente deve mobilizar os sujeitos para os questionamentos anti-humanos, ainda existentes em nossa sociedade ocidental como: a fome, a guerra, a pobreza extrema, as desigualdades econômicas e sociais; além da falta de um sistema de educação para todos, assim podemos dialogar com Morin que atenta para o fato da referida sociedade se autodenominar consciente e superior aos demais povos e espécies presentes em nosso planeta. Ficando visível a contradição do sistema capitalista, que ao mesmo tempo em que prega igualdade para todos, separa e limita os direitos humanos.

Ao ler o livro *Pedagogia da Autonomia* do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2016) nos presenteia com saberes necessários à prática educativa, como o diálogo que se faz essencial tanto para a formação dos professores, como para o ensino nas escolas básicas das diferentes disciplinas existentes no currículo escolar. Destacando uma formação que capacite os educandos para a cidadania, para que os mesmos atuem na sociedade; modificando as opressões existentes e construindo um mundo melhor para se viver em coletividade, entretanto, é necessário evidenciar que para favorecer a construção da cidadania de quaisquer indivíduos, é imprescindível que os professores tenham tido uma formação inicial para tal. Freire (2016, p. 56) mesmo sem ser um professor de Geografia ou um especialista em Geografia ressaltou o seguinte quanto ao ensino da Geografia: “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.” Conforme este autor não se busca desprestigiar os conhecimentos científicos, pois estes são fundamentais para uma prática docente que emancipe professores e alunos para a cidadania global.

A propósito sobre a educação e conseqüentemente o ensino de Geografia, o geógrafo crítico Milton Santos esclareceu que para as demandas da sociedade da globalização é necessária uma educação atenta às rápidas mudanças presentes no espaço e no tempo geográfico, principalmente a que conduz na relação homem – natureza diante de seu distanciamento da Terra:

O homem se torna fator geológico, geomorfológico, climático e a grande mudança vem do fato de os cataclismos naturais serem um incidente, um momento, um enquanto hoje a ação antrópica tem efeitos continuados, e acumulativos, graças ao modelo de vida adotado pela Humanidade. Daí vêm os graves problemas de relacionamento entre a atual civilização material e a natureza. Assim, o problema do espaço ganha, nos dias de hoje, uma dimensão que ele não havia atingido jamais antes. Em todos os tempos, a problemática territorial da vida humana sempre preocupou a sociedade. Mas nesta fase atual da história tais preocupações redobraram, porque os problemas também se acumularam. (SANTOS, 2013, p. 17).

Assim, devemos (re)criar em nossos educandos uma nova concepção de natureza e de crescimento econômico, para que, no futuro (próximo ou distante) não destruamos o que resta

da natureza e da humanidade. Dessa maneira, Santos (2013) aborda que estamos inseridos em uma sociedade da informação que tem precisão em despertar o senso crítico-reflexivo sobre as informações que são disseminadas pelas mídias e, que desejam consolidar um modelo de sociedade e de consumo que não resistirá por muito tempo. Então, se pode perceber que para isso deve-se perpassar pelos caminhos da educação, da formação de professores e do ensino de Geografia. O PIBID (2018) aponta a inovação, as tecnologias e a interdisciplinaridade como caminho básico no processo de ensino-aprendizagem para ser um indivíduo crítico e apto para viver nesta atual sociedade em constante processo de evolução.

Segundo Freire (2016) para um bom ensino por parte dos professores se faz necessário permitir a curiosidade dos educandos dentro da sala de aula, visando exercitar as indagações dos mesmos permitindo que falem, se expressem, questionem e deem respostas para as atividades desenvolvidas, porém, como desenvolver as curiosidades dos alunos em um sistema de formação docente que ainda possui resquícios de práticas docentes que silenciam os discentes? Eis que na atualidade os professores devem trazer as curiosidades dos alunos para os debates dos conteúdos, dando papel de destaque aos educandos. Freire (2016) aborda o seguinte para práticas que não privilegiam a curiosidade dos alunos no fazer docente:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. [...] O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. (FREIRE, 2016, p. 82).

Concordando com Freire (2016) vamos caminhando para uma prática pedagógica que valorize a curiosidade dos educandos, que permita um clima favorável a construção dos conteúdos geográficos em sala de aula, dando liberdade aos discentes para participarem de forma ativa e possibilitando um maior envolvimento e diálogo entre professores, licenciandos e o alunado na Educação Básica. Esse posicionamento do pensamento freireano influencia significativamente os pesquisadores de ensino de Geografia na construção de uma nova concepção de licenciatura para este campo do conhecimento. Observa-se que as DCNs (2015) privilegia o diálogo apontado por Freire, desde a formação inicial acadêmica, perpassando pelos estágios, e pelos programas de iniciação à docência, científica, extensão, monitoria, entre outros na pretensão de uma formação mais exitosa diante da dinâmica contemporânea do ensinar.

O Ensino de Geografia adentra no cenário das discussões didático-pedagógicas para tentar melhorar a qualidade de seu ensino nas escolas nos diversos níveis da Educação Básica e resgatar o seu lugar no hall das disciplinas. Posto que, ainda há resistência quanto à validação dessa disciplina para a vida dos alunos, dado que, a Geografia sofreu o seu maior golpe na contemporaneidade, que foi a retirada obrigatória do ensino de Geografia no Ensino Médio, após aprovação da BNCC em 2018. Estar-se ainda diante de outro velho desafio que assombra a nossa ciência que é a tentativa em ultrapassar o senso comum que por vezes estão nas práticas e nos discursos dos professores universitários e da Educação Básica. Cientes do risco de nossos postos de trabalho, serem extintos, ao juntar-se estes dois fatores, haja vista que a sala de aula é a nossa maior fonte de empregabilidade.

Castellar e Vilhena (2014) trazem que os professores de Geografia encontram-se pautados em práticas que não permitem o avanço na Geografia Escolar, pois ainda existe a já citada contradição entre a Geografia Escolar e Universitária. A primeira pautada por uma grande

imposição curricular e por péssimas condições de trabalho, a segunda com maior liberdade teórica e metodológica, sem mencionar as condições de trabalho que levam ao desenvolvimento mais crítico e sem tanta adoção de manuais, como afirmado pelas autoras:

A realidade brasileira nos revela que o discurso adotado em sala de aula pelo professor ainda está fundamentado, na maioria das vezes, nos manuais didáticos e em discursos apreendidos pela mídia. Nessa perspectiva, a memorização passa a ser o objeto das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet. (CASTELLAR e VILHENA, 2014, p. 1).

Portanto, é necessário um esforço coletivo para mudar essa realidade, uma vez que esses meios podem ser fontes para problematização da vida real, mas, devem ser analisados criticamente pelos professores de Geografia; pois se sabe que as mídias e a internet fornecem informações que precisam ser decodificadas para que os alunos aprendam os conteúdos e não reproduzam o senso comum que pode conduzir para uma ideologia de mercado, de classe política e de uma classe social que desvaloriza o homem, a natureza, a vida e a existência do pensar criticamente.

As questões vivenciadas nas cidades médias, nas metrópoles, e até em nossas casas por meio das mídias e da globalização fez surgir problemas de convivência social, de doenças emocionais, de degradação do meio ambiente, de desvalorização de espaços em detrimento de outros, considerados de alto padrão por indivíduos abastados financeiramente. Cavalcanti (2008) destacou o ensino de Geografia mais especificamente sobre o tema da cidade propondo um ensino para atuação na cidade, para a formação cidadã dos alunos, para um ensino contextualizado que permita os discentes viverem a cidade e questionar as políticas públicas adotadas em bairros nobres e, que em sua maioria não são existentes nos bairros pobres como: saneamento, praças, parques, segurança e entre outros itens fundamentais para uma boa vida na cidade e para uma boa prática cidadã, como também é enfatizado por Freire (2001) em sua obra educação na cidade.

Castellar, Vilhena, Cavalcanti, Selbach, André, Freire, Castrogiovanni, Santos e Morin, entre os pesquisadores da educação e da Geografia destacam a necessidade de uma prática docente mais dinâmica que exija mais responsabilidades tanto por parte dos professores quanto dos alunos; estes aspectos são contemplados nas DCNs (2015) ao trazer o compromisso e a ética que devem guiar as práticas dos docentes da Educação Básica. Nota-se a construção de um paradigma que busca aperfeiçoar as metodologias, as práticas, as ações didáticas do ensino na educação e em especial, na Geografia. Posto que, a forma de ensinar mais comum seja necessária, mas não é suficiente tal método em memorizar lugares, países, classificação de rochas, solos, climas, tabelas, conceitos, que por si só não emancipa os educandos para a compreensão das dinâmicas locais e globais existentes no mundo.

O mercado comercial de produtos educacionais para utilização em sala de aula é um dos mais diversificados já que propõe aos professores inovarem em suas práticas e nas metodologias de ensino por meio de: projetores modernos, de jogos geográficos, de utilização de novas tecnologias em sala de aula, entre uma imensidão de outros instrumentos que podem ser adotados. Portanto, faz necessário o domínio por parte dos professores para a sua utilização consciente e autônoma na sala de aula buscando avançar no ensino-aprendizagem em Geografia. Sá e Vieira (2007) esclarecem a importância de recursos didáticos para a implementação de aulas mais diversificadas, para que fujam um pouco do quadro negro e, que mobilizem os alunos no desenvolvimento dos conteúdos escolares diários, semanais, bimestrais, etc., que devem ser inseridos desde o início nos cursos de licenciatura por meio das DCNs, presente no PPC e nos subprojetos do PIBID das instituições parceiras.

O desafio é grande, haja vista que um estudo realizado por Libâneo (2001) designa a sociedade atual como eminentemente pedagógica, na medida em que existem práticas e ações pedagógicas em todos os meios sociais. Desta forma, os discentes podem se sentir atraídos por informações, saberes, conhecimentos, tecnologias, técnicas e fenômenos que não estão presentes na sala de aula e muito menos nas práticas e nas metodologias introduzidas pelos professores, assim, os professores de Geografia devem mergulhar em novos desafios para (re)significar a importância da ciência geográfica para a compreensão do espaço geográfico atual.

O Ensino de Geografia para educação contemporânea mergulha em um processo dialógico, que deve respeitar as subjetividades do alunado para que os mesmos tenham compreensão dos processos e não se limitem a classificação dos fatos geográficos de complexa compreensão por uma sociedade que ainda está pautada no ensino positivista, questões presentes nas discussões de Castrogiovanni, Rossato, Câmara e Luz (2011) que tentam reconstruir o ensino e aprendizagem em Geografia, destacando que:

A Geografia deve se pautar, portanto, pela compreensão dos *processos* e não na enfadonha forma *classificatória*. A forma classificatória é conservadora, pois não busca a compreensão dos processos. Compreender os processos, por sua vez, é tomar por base a análise objetiva, apreender o conjunto das conexões internas, com suas tensões, seus conflitos; sua gênese, o seu desenvolvimento e as suas tendências. (CASTRIGIOVANI, et al. 2011, p. 19).

As discussões teóricas sobre o Ensino de Geografia avançaram bastante nas últimas décadas, o que permite professores de Geografia em atividade e licenciandos tenham acesso ao tema do ensino-aprendizagem em Geografia. Porém, ainda persiste a extrema necessidade de avançarmos na efetivação do ensino para que a teoria se transforme em prática significativa, na tentativa de sairmos do senso comum que permeia as ciências geográficas e o seu modelo de memorização que conduz apenas a um ensino no cumprimento de conteúdos ou não. É de extrema relevância situar aqui o papel que o PIBID está exercendo em busca de um ensino de Geografia significativo e de uma formação de professores de Geografia mais inovadora, ao mesmo tempo em que a aprovação das DCNs em 2015 unificou aspectos básicos para a formação e o ensino nos departamentos de licenciatura em Geografia atentos as demandas da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições para as políticas de formação de professores de Geografia são de extrema importância para a continuidade das Ciências Geográficas, na construção de uma sociedade mais consciente, crítica e cidadã para (re)significar o papel do homem no mundo, diante de uma globalização que individualiza os sujeitos, que gera competitividades em todos os meios sociais, cria discursos vazios e adoce o planeta com a extração de suas riquezas naturais, entre outros acontecimentos.

A partir da resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE se pretende avançar no estabelecimento de diretrizes claras para a formação de professores nas universidades, centros universitários, faculdades, etc., com o aumento de carga horária dos cursos, estabelecimento de tempo mínimo de formação e o envolvimento maior dos licenciandos em projetos de iniciação à docência, como o PIBID, de extensão, de iniciação científica, de monitoria, etc. Com isto, pode-se ter respostas mais precisas sobre os rumos que as licenciaturas em Geografia devem tomar na contemporaneidade com relação aos profissionais que formam para lecionar seus conteúdos nas salas de aula da Educação Básica, vislumbrando assim um ensino geográfico de qualidade e significativo

No entanto, o sistema educacional brasileiro que compreende a formação de professores, a melhoria na qualidade do ensino básico público, o dever de garantir boa estrutura nas escolas, universidades e faculdades para que possa haver condições de trabalho e de ensino pelos professores aos alunos, requisitos básicos, os quais são alvos de ataques do sistema econômico nacional e internacional, que está diretamente ligado às políticas educacionais e nas verbas destinadas para o Ministério da Educação - MEC que ainda é composto por representantes do mercado capitalista neoliberal e, por meio de projetos tentam frear as melhorias alcançadas no setor da educação no Brasil nas quase duas primeiras décadas do presente milênio.

Isto se verifica, por meio do Projeto de Emenda Constitucional 95, nº 55/2016 que limita os gastos públicos por 20 anos, do Senado Nacional do Brasil, aprovada pelos deputados federais, senadores e homologada pelo presidente da república, que afetará diretamente o aumento de investimentos na educação e em outros setores como a ciência e a tecnologia. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID poderá sofrer cortes mais agressivos, já que houve durante os anos de 2016 e 2017 cortes de bolsas e diminuição expressiva nas verbas para a compra de materiais didáticos, de laboratório, etc., e também afetará a execução das DCNs (2015) em universidades públicas, devido a limitação de gastos pelo governo federal.

Com isto, compreende-se que as políticas de formação de professores tiveram avanços, porém enfrenta embates ideológicos distintos; e para a valorização da classe desde sua formação inicial e contínua é imprescindível a adoção de programas, como o PIBID, como também a imediata execução da resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015, que trata das DCNs nos cursos de licenciaturas do Brasil, posto que já ocorreu desde sua aprovação um adiamento legal para o início de sua execução, passando de 2 para 4 anos. É por intermédio de um conjunto de leis indissociáveis que valorizem à docência, e, os licenciandos que poderão ter consequências positivas diretas no ensino-aprendizagem das diferentes ciências e, com maior enfoque na licenciatura em Geografia, que ainda necessita abrir seus departamentos para esta nova concepção de formação de professores, aliando a teoria e a prática no intuito de melhorar a Educação Básica e não apenas o avanço das Ciências Geográficas, através de pesquisas científicas. Deve haver uma junção dos dois, dado que não existe Ciências Geográficas sem ensino, sem formação de professores para a Educação Básica e sem avanços científicos na Geografia Acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelas bolsas de pesquisa de mestrado concedidas para a realização deste artigo, que compõe um projeto maior no campo da Educação Geográfica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas-SP. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação, PUC-RS**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2010.

_____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR.

BRASIL. **Ministério da Educação** - MEC, Brasília, 2015.

_____. Projeto de Emenda Constitucional 95, nº 55/2016 **que limita os gastos públicos por 20 anos**. Brasília, 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação – CNE**, resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009, e Lei nº 11. 947, de 16 de junho de 2009, no seu Art. 31.

_____. **Lei nº 11. 502, de 11 de julho de 2007** que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

_____. Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> acessado em 02 de janeiro de 2018.

BRAGA, F. **Formação de Professores e Identidade Profissional**. Coimbra. Ed. Quarteto Editora, 2001.

CARVALHO, S. L. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás**: proposta e experiências formativas. 2016. 160p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí-GO.

CASTELLAR, S. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo. Ed. Cengage Learning, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

CASTROGIOVANNI, et al. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. 2. Ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2011.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, P. **A educação na Cidade**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, A. S. F. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis**: a cultura do Pibid de Geografia da Unicamp. 2016. 164p. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas –SP.

GATTI, A. B.; BARRETO, S. S. E; e ANDRÉ, A. D. E. M. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, D. R.; VITTE, C. A. Geografia: sobre sua unidade e fragmentação. **Terra Livre**, São Paulo/SP, ano 28, v.2, n.39. p. 121-148. Jul-Dez 2012.

LIBÂNEO, C. J. **Pedagogias e Pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>

MINAYO, S. C. M. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MENEZES, E. A. O. **A pesquisa como potencializadora da reflexão crítica sobre a formação e a prática docente**: um olhar sobre a experiência formativa do PIBID–UECE, Tese de Doutorado, PPGE-UECE. Ceará, 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. Conferência de Encerramento: Diversidades e Complexidade dos Espaçotempos da Formação de Professores. In: **VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**. Curitiba-PR, 2016. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=iLA0-l8l-kY>> acessado em 24/03/2017.

PAULO, J. R. (Org.). **A Formação de Professores de Geografia**: contribuições para mudança de concepção de ensino. Ed. Paco Editorial, Jundiaí, 2016.

PIMENTA, G. S. e GLEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª.Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T e CACETE, H. N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, C. S. D. **Professores Orientadores de Iniciação à Docência no Pibid: trajetória formativa e tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**. Tese de Dourado, PPGE-UECE. Ceará, 2016.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5ª. Ed. EDUSP. São Paulo, 2013.

SANTOS, F. K. S. O Professor de Geografia na Perspectiva do Profissional Comunicativo – Transformativo. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 123-136, jul.-dez. 2015.

SELBACH, et al. **Geografia e Didática**. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, E. C.; SÁ, G. M. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, Y. E.; PASSINI, R.; MALYSZ, T. S. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

WOITOWICZ, E. **A formação inicial de professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)**. 2016. 146p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Francisco Beltrão – PR.

Recebido em: 21/07/2018

Aceito para publicação em: 05/08/2019