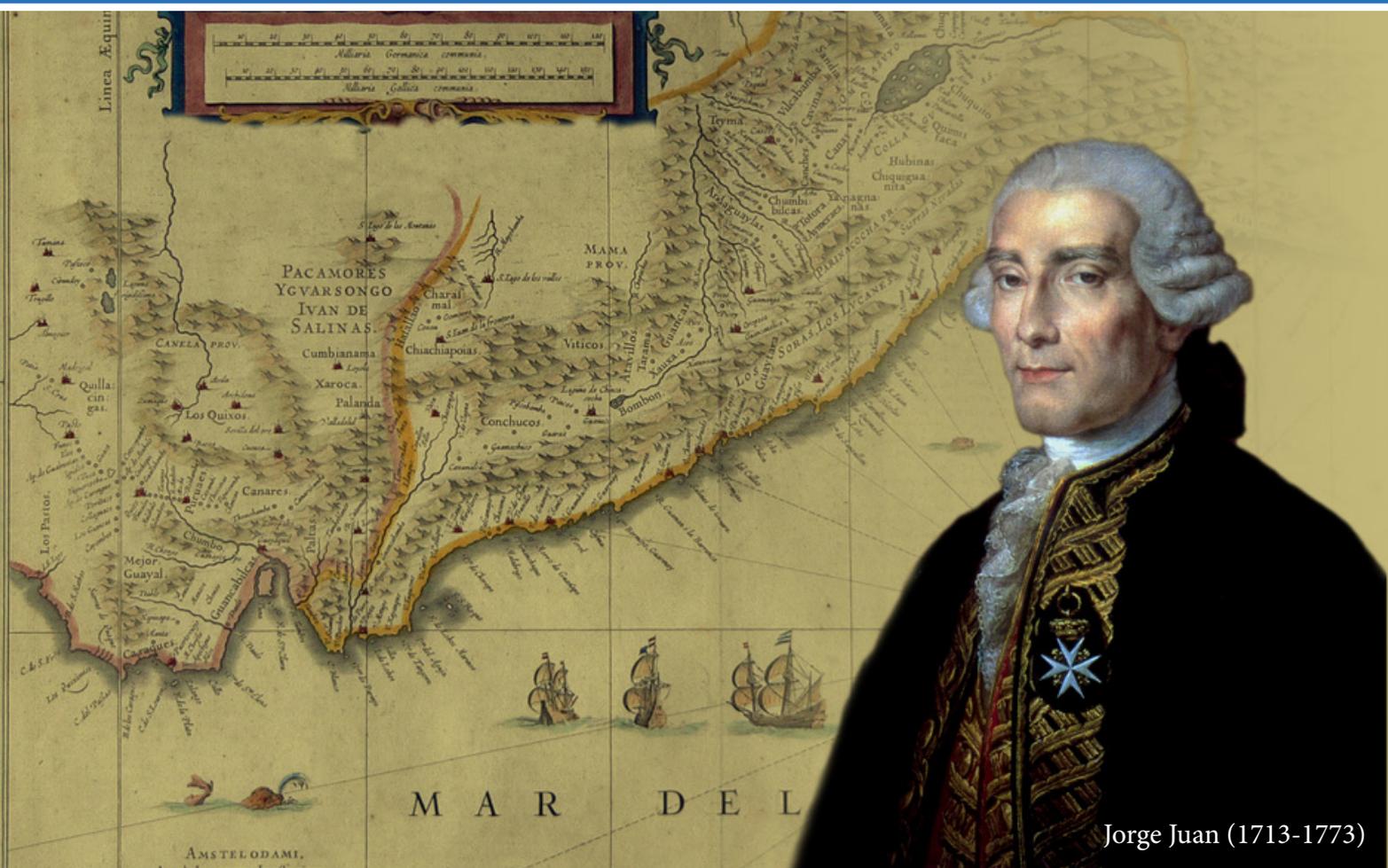


# LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA



Jorge Juan (1713-1773)

Rafael Sebastián Alcaraz  
Emilia María Tonda Monllor  
(Coordinadores)

# LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante  
03690 San Vicente del Raspeig  
publicaciones@ua.es  
<http://publicaciones.ua.es>  
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016

© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.  
Maquetación: CEE Limencop S.L.

UNIÓN DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS  
[www.une.es](http://www.une.es)

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

## CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO CEARÁ, BRASIL E PORTUGAL: ONDE SE ENCONTRAM A ESCOLA E A UNIVERSIDADE?

Maria Anezilany Gomes do Nascimento, Sérgio Claudino, Maria Adailza Martins de Albuquerque

*Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa*  
lananascimento@yahoo.com.br sergio@campus.ul.pt dadamartins@ig.com.br

### Resumo

Este trabalho aborda a formação inicial de professores de geografia no Ceará, Brasil e em Portugal, focalizando os dilemas do currículo e da relação teórico-prática que perpassa essa formação. No contexto das políticas e reformulações curriculares, destacamos o Projeto Pedagógico (PP), instrumento norteador do novo modelo formativo no Brasil, o PIBID (Capes, Brasil) e a contestação da formação bidisciplinar de História e Geografia em Portugal. Espera-se contribuir para a investigação sobre os obstáculos e avanços dessa formação inicial, à luz das realidades territoriais postas e do contexto contemporâneo, enfatizando o conjunto de atores e espaços sociais envolvidos nesse processo.

### Palavras-chave

Formação inicial de professores de geografia, currículo, Ceará, Brasil, Portugal

## 1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho situa-se no conjunto dos velhos e novos dilemas tecidos na relação entre a universidade e a escola, no âmbito das concepções e práticas que perpassam a formação inicial de professores de geografia. Resulta de reflexões e experiências junto à licenciatura<sup>15</sup> em Geografia, mais especificamente a partir da vivência com componentes curriculares práticos — dentre os quais se destaca a prática de ensino — e com um programa institucional brasileiro de iniciação à docência, o *Pibid*.

É comum o reconhecimento de que a escola é a base da qual uma formação inicial qualitativa não pode prescindir; é o lócus, por excelência, de exercício da articulação teórico-prática que envolve essa formação. Sobretudo a partir dos anos 1990, com a valorização do *reflective practitioner* (Schön:1983), fortalece-se o discurso da responsabilidade do professor em refletir sobre sua prática, construir sobre ela uma episteme, para nela intervir, revigorando a práxis docente.

Não obstante essa articulação propalada nos meios acadêmicos, o que se verifica na prática é que são muitos os desafios para alcançar esse encontro efetivo entre esses

---

15 Em relação à licenciatura no Brasil em relação a Portugal, o Ensino Superior brasileiro distingue as duas habilitações, bacharelado e licenciatura, da seguinte forma: os bacharelados são cursos superiores generalistas, que conferem, ao diplomado, competências específicas de ordem mais técnico-científica — em Geografia, os seus diplomados são os geógrafos; as licenciaturas são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica e secundária. A investigação, nesse âmbito, é base primordial para a excelência dessa formação.

dois campos, que não podem mais ser compreendidos separadamente como o campo da formação e o da atuação profissional. Nesse sentido, a questão em que se centraliza esse texto é: como vêm se relacionando a universidade e a escola na formação inicial de professores de geografia? Consideramos, para efeito de investigação, as realidades educativas do ensino superior no Ceará, Brasil e em Portugal. Elegeram-se como recortes empírico-analíticos da pesquisa o componente curricular prático — que no Brasil é chamado *Estágio Supervisionado* e em Portugal *Iniciação à Prática Profissional* — e o Pibid, no Brasil.

O texto está dividido em 04 partes: inicialmente, buscamos realizar uma breve discussão sobre currículo e formação inicial de professores de geografia, tendo em conta as duas realidades territoriais de análise. Em seguida, abordaremos os dilemas da relação universidade - escola no desenvolvimento curricular da prática de ensino de geografia durante a formação inicial, que se diferencia em alguns aspectos básicos sobre os quais falaremos adiante, nos dois países. Finalmente, apresentaremos a experiência de desenvolvimento do projeto Pibid (Brasil), destacando alguns elementos fundamentais desse programa na redefinição do perfil identitário dos licenciandos com o magistério.

## 2. CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL: ALGUNS ASPECTOS

Inicialmente, é preciso dizer, à luz de alguns teóricos como Goodson, Giroux, Apple, que compreendemos o currículo enquanto uma construção que envolve permanentes mudanças socioeconômicas, políticas e comunicacionais e que se erige, dentre outras coisas a partir:

- a) do reconhecimento das linguagens e dos padrões que determinam vantagens e direcionam ou obstaculizam desenvolvimentos;
- b) das idiosincrasias, que envolvem desde as escolas, universidades, empresas e diversas instituições sociais, portanto, descartando-se a ideia de neutralidade curricular sobre a qual muitas vezes se escondem interesses políticos. Nesse âmbito, pode-se citar como exemplo o papel do currículo como instrumento de disciplinarização do corpo, das ideias e do comportamento (Foucault: 2009), base da teoria da dominação por meio da qual Goodson (1997) se utiliza para relacionar aspectos da psiquiatria, na França, e da escolarização.

Esse preâmbulo se faz necessário, sobretudo, por caminharmos aqui no terreno da geografia, que, historicamente, como se sabe, muito além de mero conteúdo a ser ensinado aos alunos, trata-se de um saber que serviu bem a outro conjunto de atores, particularmente Estado e outros grupos que aproveitam o papel contudístico dessa ciência e suas estratégias de escolarização.

Para fins de ilustração, podemos lembrar o uso político-militar da Geografia como instrumento ideológico de manutenção e reprodução do capitalismo (Lacoste: 1988) ou ainda, a apropriação da teoria social crítica para uma geografia que denuncia desigualdades e desvela a hegemonia dos sistemas econômicos sobre as pessoas e o espaço (Soja, 1993; Santos, 1978; Lacoste, 1976; Harvey, 1994; 1980).

Com base nesse contexto e considerando a complexidade que envolve a concepção de um currículo, reforçamos o caráter decisivo desse componente na definição do perfil profissional do licenciando em formação e na sua identidade tanto com o magistério quanto com a geografia que ele abraça. Nesse caminho, o grande

desafio é forjar uma formação sustentada na tríade ser humano, educação e trabalho (Veiga: 2003) Sobretudo a partir dos anos 1990, quando os organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas, UNESCO e União Geográfica Internacional (Carta Internacional da Educação Geográfica) reafirmam a importância de preparar esse futuro profissional para o exercício de uma geografia que se volte à cidadania (González & Claudino: 2001) torna-se cada vez mais imprescindível não somente o domínio de saberes específicos, mas também a construção de uma postura atitudinal, que lhe permita desenvolver-se como pessoa e como ser em relação.

Além disso, outra questão que fundamenta as reformulações curriculares — como é, no Brasil, o caso da Nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96: 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (DCN: 2001/2002) — é a constatação de uma das maiores fragilidades intrínsecas à formação inicial de professores: a desarticulação entre a formação docente e a prática profissional. A despeito do fato de que essas orientações, bem como as políticas públicas inerentes, têm sido regidas pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial (Cacete: 2013) e, portanto, têm na figura do Estado o controle técnico sobre a estrutura, organização e avaliação dos conteúdos de ensino, não se pode desconsiderar que essa desarticulação é um dos maiores nós górdios dessa formação inicial.

Entendemos assim, que a aproximação entre essas duas instâncias — formação e prática — somente se efetiva quando a escola se firma, social e institucionalmente, como lócus territorial de integração dessa formação.

Esse enquadramento nos encaminha para algumas questões cruciais, quais sejam: o conjunto das reformas em curso nos últimos anos, pautadas sobremaneira pelas diretrizes e orientações das organizações supramencionadas, têm resultado em que currículos de geografia? Como tem se realizado a formação dos geógrafos nessas bases curriculares reformadas nos últimos anos? Quais instrumentos têm sido utilizados para viabilizar a tão almejada aproximação entre a universidade e a escola?

### **3. CONCEPÇÃO CURRICULAR DA PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO CEARÁ, BRASIL: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

No Brasil, um instrumento norteador da estruturação curricular que concebe a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura é o Projeto Pedagógico (PP). Nas palavras de (Vasconcelos: 2004, 17) o PP é:

“O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar,... Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

Entretanto, como bem alerta (Veiga: 2003), muitas vezes enveredado para o campo do técnico-regulatório, esse instrumento pode ser facilmente regido pelos parâmetros da padronização, da uniformidade e do controle burocrático. A pesquisadora alerta para a clareza de conceber um projeto político-pedagógico de “inovação emancipatória ou edificante”, caracterizado pela “configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”. (Veiga: 2003, 275)

Na esteira das reformulações propostas pelas políticas curriculares — as quais

têm como marco a LDB e são consubstanciadas nas DCNs específicas a cada licenciatura (MEC, Brasil, 2001/2002) —, coordenaram-se, desde 2004, processos de reformulação dos projetos político-pedagógicos (PPs) dos cursos desse nível de ensino, no país. Mais que uma mera reforma de natureza curricular conteudista, o que se exigia era uma profunda reestruturação dessa formação inicial, o que implicava, como lembram (Scheibe e Bazzo: 2013, 23), em uma radical mudança de mentalidade dos formadores que constituíam essas instituições de ensino superior.

*Esse processo, vagaroso e difícil pelo que encerra de interesses em jogo, não ocorreu nem ocorre ainda sem dissensos e conflitos, pois trata também de romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. Afinal, o conhecido modelo vulgarmente denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um das chamadas disciplinas pedagógicas) então instaurado vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Em paralelo, os docentes envolvidos diretamente com a formação pedagógica dos futuros professores, aqueles que em um ano deveriam transformar os estudantes em profissionais do magistério, conviveram ao longo de mais de trinta anos com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo. Esta ousadia criou muitos dissensos e conflitos que refletem ou se vinculam não apenas a aspectos administrativo-organizacionais das instituições, mas – e principalmente – às relações de poder há longo tempo nelas instauradas.*

Tendo em vista esses desafios, decorrentes desse ranço histórico na formação e da natureza de construção dos PPs (muitas vezes mais técnico-regulatória e burocrática do que aberta à participação e emancipatória<sup>16</sup>), a organização desse processo de reforma das estruturas curriculares variou bastante. Não obstante essa variação, alguns elementos básicos estão presentes nos novos modelos formativos que definem o PP. Dentre eles:

- os princípios norteadores do curso, assim como seus objetivos e o perfil do profissional a ser formado: devem estar orientados, conforme as DNCs, para a apropriação dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que envolvem a produção e aplicação do conhecimento geográfico;

- as competências e habilidades dessa formação: desde as mais gerais, que envolvem articulação empírico-conceitual no reconhecimento dos processos espaciais: domínio do instrumental relativo à investigação geográfica, à informática, à língua portuguesa e estrangeira, até as mais específicas, como identificação, descrição, compreensão e análise dos conteúdos e temas geográficos.

- O campo de atuação em que pode/deve atuar o licenciado em geografia;

---

<sup>16</sup> (Veiga: 2003) define essas duas situações na construção do Projeto Pedagógico, advertindo a necessidade de marcos filosóficos, organizacionais e situacionais, que respeitem a realidade sócio-territorial e pedagógica em que está inserido aquele universo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a construção de um novo currículo torna-se de fato inovadora, quando tem “lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (Sousa:1989; Veiga: 2003, 274).

- A organização curricular, que envolve: os conteúdos curriculares (básicos e complementares), os estágios e atividades complementares;
- A avaliação institucional, construída e realizada periodicamente a partir de critérios elaborados por cada curso de licenciatura (DCNs Geografia: 2001).

### 3.1. CONSTRUÇÃO DO NOVO MODELO FORMATIVO, PRÁTICA DE ENSINO E ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

O processo de implantação do novo modelo formativo, que visava atender às orientações das DCNs foi constituído por diversas incertezas, contestações e dúvidas conceituais e operacionais em todo o país. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará, onde esse processo não foi diferente, os cursos de licenciatura das diversas áreas de conhecimento experimentaram momentos de profunda dificuldade na compreensão da base legislativa que normatizava as mudanças e, conseqüentemente, na reestruturação dos currículos, processo que tinha na construção dos projetos político-pedagógicos o seu marco peremptório.

O Ceará, localizado na região Nordeste do Brasil, tem 05 cursos de licenciatura plena em geografia nas 04 universidades que constituem o quadro das IES públicas do estado. Sobretudo a partir de 2004, momento crucial de reformulação dos currículos, os departamentos e colegiados foram alterando a base formativa de cada curso com dificuldades as mais diversas. Profundas críticas foram feitas à falta de orientação tanto de natureza epistemológica — a título de exemplo, a dificuldade em entender o conceito de habilidades e competências nos documentos norteadores do Conselho Nacional de Ensino — quanto operativas, como distribuição de carga horária entre as disciplinas do eixo específico de cada área de formação e as didático-pedagógicas.

Outra notória dificuldade foi entender os novos componentes que passaram a integrar a formação e como inseri-los nesta, dentre eles: as Práticas como Componente Curricular, as quais foram incorporadas em 400h; as Atividades Complementares, de natureza acadêmica-científico-cultural (200h) e a expansão do Estágio Supervisionado (400h), que pressuporia uma considerável alteração nas matrizes curriculares, alargando-se agora para além dos semestres de conclusão do curso e passando a configurar a matriz nos meados do desenvolvimento do curso.

Um dos maiores objetivos apontados nas Diretrizes foi ampliar a concepção da prática, considerada fortemente restrita no modelo anterior.

*Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades do estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos de formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO. Despacho do ministro em 17/01/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31).*

Ainda que se compreenda o explícito objetivo dessa mudança, que correspondia à construção de outro paradigma para as licenciaturas e à ruptura do famigerado modelo 3 +1 (três anos de formação pautada nos saberes específicos e um nos conteúdos relativos às disciplinas pedagógicas), os processos de reestruturação curricular foram, em linhas gerais, marcados por certo esvaziamento de sentido, no que concerne a uma apropriação crítica e consciente do que seja currículo. Podemos relacionar outros fatores que contribuíram para esse cenário, além da ausência / carência de orientação das Diretrizes pelos órgãos competentes:

a) uma histórica escassez de diálogo acadêmico entre os formadores dos cursos de licenciatura e os profissionais da área específica da educação, o que tentou ser remediado no apogeu das reformulações, em alguns casos, mediante consultas, reuniões interdepartamentais e interinstitucionais, entretanto direcionadas, na maioria das vezes, muito mais pragmaticamente a resolver o problema da elaboração dos documentos (PPs) e da operacionalização das matrizes curriculares do que a uma discussão mais ampla sobre currículo e formação, salvo exceções.

b) a falta de diálogo, também de longa data, entre os formadores, nas universidades e os professores do ensino básico e secundário<sup>17</sup>. Esse histórico hiato entre os dois universos explica-se em grande medida pela formação desses profissionais (na academia) fortemente ancorada em uma racionalidade técnica. Compreendendo de forma dicotômica a formação e atuação, refletem essa postura divisionista na concepção de uma graduação que na maioria das vezes somente se aproxima da escola nas fases do estágio supervisionado. Portanto, como se apropriar dessas “novas” noções de habilidades e competências, perfil profissional, dentre outras, se o contato com essa realidade do magistério e da profissão docente era tão débil? (Cacete: 2013; Sheibe & Bazzo: 2013) lembram ainda que mesmo as bases regulatórias curriculares, como as DCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também foram elaborados de forma bastante questionável, centralizadas e sem interlocução com os professores das escolas, atores fundamentais do processo educativo para o qual se conduziam as tentativas de mudança.

A implantação da nova carga horária do estágio supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura em geografia das universidades cearenses variou conforme as organizações das matrizes por cada departamento / colegiado. Contudo, apesar das mudanças consideradas em geral positivas no que concerne a uma maior integração teórico-prática, há um longo caminho a percorrer no encontro da efetiva institucionalização das reações universidade – escola pública. A carência de protocolos formalizados que deem condições concretas para essa institucionalização e a própria fragilidade da universidade em viabilizar logisticamente a realização qualitativa do estágio são alguns dos entraves que obstaculizam uma concreta parceria que fortaleça tanto a formação de educadores quanto o ensino-aprendizagem nas escolas.

#### 4. A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL

---

<sup>17</sup> Uma nota sobre a distinção entre o sistema de ensino português e o brasileiro: no Brasil a Educação Básica abarca todos os níveis de ensino na escola, que antecedem, portanto o ensino superior. Abrange a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e o ensino médio (do 1º ao 3º ano). Em Portugal, a Educação Básica corresponde aos primeiros anos de educação escolar formal, compreendendo, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) os primeiros nove (09) anos escolares aos quais se seguem o Ensino Secundário e o Superior.

#### 4.1. AS LICENCIATURAS EM ENSINO DOS ANOS 70 E 80

A formação universitária de professores do ensino secundário (no Brasil, equivale ao nível médio de Ensino) tem as suas raízes no Curso Superior de Letras, promovido diretamente por Pedro V e surgido em 1859 – era preciso ensinar conteúdos “científicos” aos futuros professores liceais (Claudino: 2001). A formação em Geografia surge apenas em 1901, no referido curso e vai-se consolidando (Claudino), mas a formação pedagógico-didática acaba por ficar desvinculada da universidade, onde tem sempre uma relação difícil (Claudino: 2005).

Encontramos as raízes mais próximas da atual formação em 1971, quando surge nas Faculdades de Ciências o Ramo de Formação Educacional, a funcionar a par do ramo de *especialização científica*. Estas Faculdades e as novas universidades, criadas a partir de 1973, adotam o modelo de licenciatura em Ensino: nos primeiros anos, domina a formação de base disciplinar, após o que surgem, em número crescente, cadeiras pedagógico-didáticas, que preparam para o Estágio, no 5º e último ano, numa escola básica e secundária. O estagiário é considerado um professor da escola e assegura duas turmas, sob a orientação de um professor do ensino básico e secundário cuja atividade é coordenada por um professor do respetivo departamento universitário.

Em 1986/87, os alunos das Faculdades de Letras e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa, onde funcionavam os cursos de Geografia, exigem às suas instituições universitárias que lhes assegurem a formação docente inicial, como sucedia já noutras universidades. A partir de 1987, a formação inicial de professores passa, assim, a ser assumida pelos departamentos de Geografia daquelas universidades.

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação de professores. Após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentam, no primeiro ano, cadeiras de Ciências da Educação e, também, de Didática e Metodologia. Estas últimas são lecionadas por docentes dos departamentos disciplinares e as primeiras por professores das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação/FPCE. No segundo ano, funciona o Estágio e o Seminário. Ultrapassada a fase de transição, a Universidade Nova de Lisboa prosseguiu com o modelo de formação bietápica: após a licenciatura em Geografia, de quatro anos, sucede-se o curso de dois anos de formação docente, nos moldes indicados para o modelo provisório. Este modelo pretende salvaguardar uma forte formação científica em Geografia, sem a *prejudicar* pela introdução de cadeiras pedagógicas na licenciatura.

As restantes universidades seguiam, no essencial, o modelo da *licenciatura em ensino*. Esta formação tem merecido um acolhimento geralmente positivo entre responsáveis pelo ensino da Geografia em Portugal.

#### 4.2. A CONTESTAÇÃO A UMA FORMAÇÃO BIDISCIPLINAR DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Em 1999, a “Declaração de Bolonha” deu origem ao processo de reforma do ensino superior europeu, iniciado em Portugal com a aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março. A formação docente inicial é efetuada através de dois ciclos, o primeiro com a duração de três anos (licenciatura), dedicado à formação científica específica, e o segundo, de dois anos (mestrado), centra-se na formação pedagógico-didática.

Inesperadamente, a proposta governamental trazida à discussão pública, unifica a formação inicial dos professores de Geografia e de História, no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia. Apesar das tomadas de posição por parte de universidades e associações sócio-profissionais que rejeitavam esta unificação da formação inicial, esta veio a ser aprovada<sup>18</sup>. Podem ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia diplomados em qualquer área, desde que possuam 120 créditos de História e Geografia e pelo menos 50 créditos em cada uma das áreas – ou seja, pode ingressar neste Mestrado quem tenha menos de um ano de formação académica em Geografia (60 créditos), por exemplo e, aprovado no Mestrado, pode lecionar Geografia do 7º ao 12º ano (12 a 18 anos). Assim, em 23 de maio de 2011, foi desencadeada no país a Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade” (Claudino: 2012). Participam como promotoras da Petição Pública as principais associações sócio-profissionais de Geografia e de História: a Associação de Professores de Geografia, a Associação de Professores de História e a Associação Portuguesa de Geógrafo. Adere, entretanto, também, a Associação Insular de Geografia, sediada no Funchal.

Com a primeira parte do título da Petição, clarificou-se a iniciativa concreta que se pretende alcançar com a Petição: retomar a formação autónoma dos professores de Geografia e de História. No subtítulo seguinte, definiu-se a finalidade desta autonomização: uma formação inicial de qualidade – dificilmente um professor com reduzida formação numa área disciplinar poderia ser um bom professor da mesma. A Petição foi subscrita por 4886 professores e discutida em Plenário da Assembleia da República. Os deputados manifestaram um apoio generalizado à pretensão, mas remeteram para uma revisão do regime jurídico da formação inicial de professores a autonomização da formação inicial de professores de Geografia e História. Este novo regime jurídico foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

#### 4.3. A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: A AMBIGUIDADE DO ESTUDO DOS ALUNOS/PROFESSORES EM FORMAÇÃO

As tabelas seguintes sintetizam os dois regimes jurídicos pós-Bolonha, aprovados em 2007 e em 2014.

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Créditos (entre 90 e 120)</b>
Formação Educacional Geral/FEG	25%
Didáticas Específicas/DE	25%
Iniciação à Prática Profissional/IPP	40%
Formação cultural, social e ética	Créditos incluídos em FEG, DE e IPP
Formação em metodologias de investigação educacional	Créditos incluídos em FEG, DE e IPP
Formação na área da docência	5%

Quadro 1. Componentes de Formação do Mestrado em Ensino, de acordo com o regime jurídico de 2007.

<sup>18</sup> Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Créditos (total: 120)</b>
Área Educacional Geral/AEG	Mínimo de 18
Didáticas Específicas/DE	Mínimo de 30
Iniciação à Prática Profissional/IPP	Mínimo de 42
Área de docência	Mínimo de 18
Área cultural, social e ética	Créditos incluídos nas outras áreas

Quadro 2. Componentes de Formação do Mestrado em Ensino, de acordo com o regime jurídico de 2014.

Assim, o atual modelo de formação consagra, como grandes áreas: as Ciências da Educação; as Didáticas Específicas; nas escolas básicas e secundárias, em Iniciação à Prática Profissional; por último, a Área de Docência – mas esta muito limitada em 2007, com um mínimo de 5% dos créditos. A Iniciação à Prática Profissional constitui o grande espaço de articulação entre a Universidade e a escola; habitualmente, os professores em formação observam aulas de professores do ensino básico e secundário, os orientadores cooperantes (no Brasil correspondem aos professores supervisores), e asseguram aulas nas suas turmas, bem como colaboram em atividades formativas das escolas. Sem remuneração, têm um estatuto ambíguo: surgem nas escolas como professores, indo assegurar atividades letivas, mas na realidade são alunos das universidades. Nas salas de aula, o “poder” efetivo está nos professores orientadores, mesmo quando são eles quem dinamiza a atividade. A Universidade tem a tutela desta componente de formação, mas os docentes universitários tem dificuldade em acompanhar a formação que se desenrola nas escolas básicas e secundárias.

A área cultural, social e ética surge integrada nas restantes e, de 2007 para 2014, desaparece a área de metodologias de investigação educacional. Mas não é esta a única alteração entre as duas datas: reforçam-se as Didáticas Específicas e a formação em Ciências da Educação surge claramente desvalorizada, muito embora as instituições de ensino tenham, agora, maior liberdade de intervenção na distribuição dos créditos. Há, afinal, uma orientação geral neste novo regime jurídico: para se ser um bom professor, deve-se dominar bem os conteúdos programáticos que se leciona.

O Mestrado em Ensino de Geografia entrou em vigor em 2015/16. No precedente Mestrado em Ensino de História e Geografia, podemos identificar dois grandes modelos em Portugal. Na Universidade de Lisboa, os alunos deslocam-se às escolas, em Iniciação à Prática Profissional, ao longo dos quatro semestres dos dois anos, num esforço de interação entre a formação teórica e prática. Como notam Maria Teresa Estrela e Albano Estrela: (2001, 15), este é o *ponto crítico da formação inicial e contínua*, lembrando que a *transposição da teoria para a prática não é simples nem linear*, criticando a separação dos espaços e tempos de formação. No segundo modelo, desenvolvido nas restantes universidades, a Iniciação à Prática Profissional decorre, exclusivamente, no 2º ano. No modelo de Mestrado em Ensino de Geografia, a Universidade de Lisboa recua no seu modelo anterior: no 1º semestre, os alunos estão apenas na Universidade e só no semestre seguinte começam a ir às escolas. Os alunos e os orientadores cooperantes de Iniciação à Prática Profissional queixavam-se

frequentemente da dispersão entre a universidade e a escola, com reflexos negativos para o trabalho desenvolvido numa e noutra. O Instituto de Educação, que coordena esta formação, insistiu nesta interação entre a universidade e a escola, argumentando com a articulação entre a formação teórica e prática, o que também contribuiu para que Iniciação à Prática Profissional surja no segundo semestre.

As autoridades educativas dão uma assinalável atenção à relação universidade-escola e o citado Decreto-Lei nº 43/2007 obriga as universidades a darem contrapartidas às escolas básicas e secundárias pela sua colaboração na formação inicial (alínea g) do nº 3 do Artigo 18.º), o que constará do protocolo assinado entre ambas as entidades e, por outro lado, as instituições de ensino superior devem “participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes” (nº 5 do Artigo 18.º). Na realidade, e como resultado da nossa própria experiência<sup>19</sup>, esta relação entre instituições formadoras e de formação resume-se frequentemente a um acolhimento dos alunos formandos, sem haver a relação de colaboração sugerida pelo texto legal. Já em 2014, o Decreto-Lei nº 79/2014 alargou aos protocolos, para além dos aspetos já consagrados em 2007, as “Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiadas pelos orientadores cooperantes” (alínea f) do nº 3 do Artigo 22.º), ao mesmo tempo que se insiste em que as instituições de ensino superior devem confirmar que as escolas possuem condições para o desenvolvimento da formação inicial.

A articulação entre as universidades e as escolas surge como um espaço de ambiguidades.

## 5. O PIBID: CAMINHOS PARA UMA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid, Capes/MEC, Brasil) é uma política de formação docente que integra um conjunto de iniciativas governamentais esboçadas em cerca de 26 programas<sup>20</sup> destinados à valorização do magistério, melhoria da educação básica e fortalecimento da iniciação à docência e à formação continuada de professores<sup>21</sup>.

Começou a ser desenvolvido nas licenciaturas das universidades cearenses numa edição mais avançada do Programa, que já tem cerca de 08 anos de existência. Nos cursos de geografia, os subprojetos, que compõem o projeto institucional amplo de cada universidade, aprovado em edital nacional de seleção pública, avançam a partir de 2011<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> O segundo autor do texto, para além de trabalhar na formação inicial de professores, na Universidade de Lisboa, desde 1987, colaborou em 2014/15 com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

<sup>20</sup> Farias (2012) elenca o conjunto dos programas no artigo “Pibid: uma política de formação inovadora?”, disponível em Revista Cocar. Belém, vol 6, n.11, p. 41-49, disponível em <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/212/183>

<sup>21</sup> Em 2014, o número de IES e projetos participantes do Pibid era de 287 e 313, respectivamente. Nesse mesmo ano, o total de bolsas concedidas era de 90.524. (Relatórios e dados Capes / Ministério da Educação, disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>)

<sup>22</sup> A primeira autora do texto desenvolveu na Universidade Estadual do Ceará o projeto Pibid de Geografia *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, entre meados de 2012 e finais de

As ações planejadas e desenvolvidas pelos subprojetos incluem, em geral, a socialização de ferramentas metodológicas, instrumentos didáticos e técnicas que contribuam com o papel da ciência e da educação geográfica no processo de reflexão e interlocução com a realidade social. Evidencia-se claramente um esforço de indissociabilidade da relação entre teoria e prática no processo de produção do conhecimento.

Cada suprojeto desenvolve-se em pelo menos duas escolas – atualmente há uma ampliação da inserção dessas instituições nos projetos -, onde se estabelece mais concretamente o encontro de todos os agentes do processo educativo: formador(es), coordenador(es) de área do projeto, professores das escolas, licenciandos, gestores, estudantes das escolas básicas e comunidade escolar.

É preciso considerar o contexto contemporâneo da escola, entretanto, para dimensionar as dificuldades que entram o alcance da proposta. Não obstante designar-se muitas vezes como local privilegiado para o crescimento e a formação crítica, permanece ancorada em estruturas rígidas; reproduz-se sob a organização de tempos e espaços de aprendizagem na maioria das vezes inflexíveis. Gestada e mantida sob mecanismos de dominação, reprodução social e cultural, revela-se uma instituição que em vez de contribuir, impede as possibilidades de aprendizagens diversas, de reações positivas e de produção coletiva de conhecimento (Giroux: 1997).

Além dessas complexas questões que envolvem, claro, a própria trajetória da escola ao longo de sua existência, e impactam decisivamente sobre a organização curricular, há ainda o conjunto de deficiências múltiplas inerentes à estrutura de funcionamento do ensino público no Brasil. Diz respeito, sobretudo, às condições materiais básicas para o exercício da atividade docente e ao movimento contraditório entre, de um lado, a difusão das mídias digitais e das denominadas novas ferramentas (*tablets*, internet, *softwares*, lousas digitais etc.) e do outro, a falta de recursos didáticos básicos ou a escassez de tempo para planejar a inserção desses usos no conjunto das atividades desenvolvidas nas práticas escolares.

É também nesse contexto dialético que tem se estabelecido cada vez mais a precarização do trabalho docente (UNESCO: 2004) e o conjunto de carências dos investimentos em educação no Brasil (OECD: 2011; 2014). O contexto sociopolítico e educativo que impõe novos conteúdos e metodologias é o mesmo que limita os profissionais da educação no exercício das ações mais básicas inerentes a sua condição de trabalhador. Um dado ilustrativo a esse respeito é, como lembra Sheibe e Bazzo (2013)<sup>23</sup> a recusa de vários estados da federação brasileira em colocar em prática o dispositivo legal que assegura o piso salarial nacional dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2008), mesmo tendo a referida lei sido decretada há vários anos e com valores bem inferiores aos que reivindicavam a categoria.

Pode-se dizer, assim, que a introdução do Pibid na universidade e na escola tem contribuído para que esses licenciandos e também os formadores, que, via de regra, só

---

2013. As atividades do Projeto foram focalizadas: na valorização da dimensão teórico-prática que envolve o ensino-aprendizagem; na consciência e valorização do trabalho coletivo e na busca por inovação de técnicas e métodos de ensino e pesquisa, considerando as diversas formas de saber.

<sup>23</sup> Como as autoras destacam “a boa nova aconteceu, entretanto, em abril de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a constitucionalidade da Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei no 11. 738/2008)”.

estabeleciam contato com esse universo escolar por meio do estágio supervisionado, passem agora a experimentar os dilemas desse ambiente em toda a sua complexidade territorial, sociopolítica e pedagógica. O projeto tem permitido a tessitura de questões diversas que perpassam a tão almejada articulação entre a teoria e prática e o diálogo científico, pedagógico e político entre os atores que retroalimentam essa formação (licenciandos, professores universitários, professores e alunos da escola).

## 6. CONSIDERAÇÕES...

Sem pretensões de concluir, devemos dizer que apesar dos obstáculos, registram-se avanços na direção de uma formação inicial mais qualitativa. Reiteramos, a título de ilustração, a retomada da formação autônoma dos professores de geografia em Portugal e a aproximação entre os licenciandos em geografia e a escola, por meio da política Pibid no Brasil.

Não podemos olvidar, entretanto, que ainda são muitas as fragilidades obstando uma formação que esteja sustentada numa racionalidade prática e na concepção de currículo como eixo integrador das dimensões científicas e didático-pedagógicas.

Compreendemos que essa integração é condição fulcral para que a reflexão epistemológica e a prática docente sustentem mutuamente a renovação dessa prática, dando sentido inclusive ao currículo geográfico, aqui compreendido como construção social, permanentemente mutável e aberto às dinâmicas e dialéticas do mundo contemporâneo.

## 7. REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Cacete, N., 2013. Reforma educacional em questão: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia e a formação de professores para a escola básica em Albuquerque, M. A. M; Ferreira, J. A. de S. (org) *Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: ed. Mídia.

Farias I. S; Rocha, C. C. T., 2012. Pibid: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*. Belém, vol. 6, núm. 11, pp. 41-49. Jan-jul. <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/212/183>>

Foucault, M., 2009. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 36ª ed. Petrópolis: Vozes.

Giroux, H., 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre, Artmed.

Goodson, I., 2001. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

Harvey, D., 1994. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

Harvey, D., 1980. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec.

Lacoste, Y., 1988. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus.

Santos, M., 1978. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Edusp-Hucitec.

Santos, M., 2000. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record.

Scheibe, L; Bazzo, V. L., 2013. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em perspectiva*, Viçosa, v. 4, núm. 1, pp. 15-36

Schon, D. A., 1983. *The reflective practitioner: how the professionals think in action*. USA: Basic Books Inc.

Soja, E. W., 1993. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. RJ: Jorge Zahar.

Souto, X. M.; Claudino, S., 2004. Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães, Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos, 14-16 de Outubro (cdrom).

Vasconcelos, S., 2002. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, SP: Libertard.

Veiga, I. P. A., 2003. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*. Barcelona: V. 23, núm. 61, dez 2003, pp. 267-281. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>