

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA

avanços e
resistências
na reforma
curricular

Organização

Lenilton Francisco de Assis
Maria Adailza Martins de Albuquerque
Nathália Rocha Morais



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA

avanços e resistências na reforma curricular

Organização

Lenilton Francisco de Assis
Maria Adailza Martins de Albuquerque
Nathália Rocha Morais

Realização



Apoio



Capa: Rudah Silva (com foto de Susan Q Yin)

Editoração: Rudah Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

F723 Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular / Organização: Lenilton Francisco de Assis, Maria Adailza Martins de Albuquerque, Nathália Rocha Moraes. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

336 p. : il.

ISBN: 978-65-5621-245-6 (Impresso)

ISBN: 978-85-5621-246-3 (e-book)

1. Geografia - Ensino - Paraíba. 2. Professores - Formação.
I. Assis, Lenilton Francisco de. II. Albuquerque, Maria Adailza
Martins de. III. Moraes, Nathália Rocha.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 911:37(813.3)

SOBRE O(A)S ORGANIZADORE(A)S / AUTORE(A)S



LENILTON FRANCISCO DE ASSIS possui Licenciatura e Mestrado em Geografia pela UFPE. Doutorado em Geografia pela USP. Realizou Pós-Doutorado em Educação na UFPE. É Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB. Tem experiência na educação básica, na gestão acadêmica e de programas como PIBIC, PIBID e Residência Pedagógica. Pesquisa e orienta os seguintes temas: Ensino de Geografia; Educação Geográfica; Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Políticas Educacionais; Turismo e Dinâmicas Territoriais. Integra os Grupos de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) e Educação Geográfica (GEPEG), ambos da UFPB e registrados no CNPq. E-mail: lenilton@yahoo.com



MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE possui Bacharelado em Geografia pela UECE. Mestrado em Geografia e Doutorado em Educação pela USP. Realizou Pós-Doutorado em Geografia no Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial da Universidade de Lisboa. É Professora do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de Geografia (PROFGEO) da UFCG. Foi Tesoureira da ANPEGE na gestão de 2018/19. É líder do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade, GPCES/UFPB. Tem experiência na área de pesquisa em Educação Geográfica, com destaque para investigações no campo da História da Geografia Escolar, atuando com os seguintes temas: Currículo, Ensino de Geografia, Livro Didático, Saber Escolar, Formação de Professores e Metodologias de Ensino. E-mail: dadaufpb@hotmail.com



NATHÁLIA ROCHA MORAIS possui Licenciatura em Geografia pela UEPB e Mestrado em Geografia pela UFPB. É Doutoranda em Geografia pela UFPB. Atuou em escolas de Educação Básica e como Professora Substituta do Departamento de Geografia da UEPB na área de Ensino de Geografia. Foi Professora da Universidade Aberta do Brasil, no Curso de Licenciatura em Geografia modalidade de Educação a Distância da UEPB. Integrou o corpo docente do Curso de Especialização em Ensino de Geografia da UEPB. Integra o Grupo de Pesquisas Ciência, Educação e Sociedade (GPCES/UFPB) e o Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia (UEPB). E-mail: nathalia_rochamoraes@hotmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
-----------------------	----------

Carlos Augusto de Amorim Cardoso

APRESENTAÇÃO.....	11
--------------------------	-----------

Lenilton Francisco de Assis

Maria Adailza Martins de Albuquerque

Nathália Rocha Moraes

PARTE I **Neoliberalismo** **e formação de professores no Brasil**

DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À BNC - FORMAÇÃO: IMPACTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	20
---	-----------

Fábio do Nascimento Fonsêca

BNC-FORMAÇÃO: O REALINHAMENTO ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	32
--	-----------

Lenilton Francisco de Assis

Rita de Cassia Santos de Lira

Maria Carolina Gomes Monteiro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS TDIC NO CONTEXTO NEOLIBERAL: NOVOS RUMOS OU RETROCESSOS DO TRABALHO DOCENTE?	60
---	-----------

Nathália Rocha Moraes

PARTE II **Pesquisas sobre ensino e formação de** **professores de Geografia na Paraíba**

ASPECTOS RECENTES DA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA	84
---	-----------

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UEPB: INDICADORES DE MUDANÇAS NOS CURSOS PRESENCIAIS DE CAMPINA GRANDE E GUARABIRA (2002-2016)	109
---	------------

Lenilton Francisco de Assis

Helena Maria Barbosa da Paz Chaves Coriolano

Emanuel Bernardo Gonzaga da Silva

INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	139
Rodrigo Bezerra Pessoa	

PARTE III

Reforma curricular das licenciaturas em Geografia da Paraíba

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPB: AS MUDANÇAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA OS ESTÁGIOS TEÓRICO-PRÁTICOS	170
Lenilton Francisco de Assis Mayanne Gomes da Silva	

REFORMA CURRICULAR NA UFCG: AVANÇOS E DESAFIOS NA GEOGRAFIA DE CAMPINA GRANDE	199
Thiago Romeu de Souza Luiz Eugênio Pereira Carvalho	

O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFCG, CAMPUS CAJAZEIRAS: TRAJETÓRIA, REFORMAS CURRICULARES E SEUS DESAFIOS	211
Santiago Andrade Vasconcelos Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa	

TRAJETÓRIA DO CURSO DE GEOGRAFIA CH/UERP: O QUE NOS REVELAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES.....	241
Angélica Mara de Lima Dias Leandro Paiva do Monte Rodrigues Walmir Rodrigues de Araújo	

PARTE IV

BNCC e formação docente na escola

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR(A)S E ALUNO(A)S DAS ESCOLAS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA E A INTERFACE COM A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA.....	263
Maria Beatriz Figueiredo de Lima Maria Carolina Gomes Monteiro Maria Adailza Martins de Albuquerque	

**A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL URBANA: HABILIDADES,
COMPETÊNCIAS, AUSÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR289**

Guibson da Silva Lima Junior

**AULA DE CAMPO REMOTA, PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA320**

Douglas Victo Domingos dos Santos

Joana d'Arc Araújo Ferreira

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S357

PREFÁCIO

*Qual é a cidade que, vista ao contrário, está no coração?
Qual é, Dolores, Júlia, Esmeralda,
meninas de outrora, já mortas ou desaparecidas ...?
(...)
Lembrai-vos da nossa vagarosa navegação,
dos nossos felizes, inocentes descobrimentos...*

ROMA
AMOR

*A cidade aqui está. E o amor?
Que amor? Que amor? — dizei...*

Cecília Meireles

Na *Pequenina*, essa turma boa de resistências e avanços na formação de professores de Geografia, que organiza e publica esse debate, conhece a realidade das instituições paraibanas de formação e seus projetos. Conhece porque suas questões perpassam o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão na universidade e na escola, espaços de (co)formação de professores. Portanto, os resultados são objetivos. Acompanho, na sala ao lado, a atuação de vários deles nos últimos 10 anos. Buscam participação, colaboração e formação recheada de experiências ricas, formativas e divertidas.

E o que essa turma boa faz na educação brasileira em geral e na educação paraibana em particular, está expressa em parte na inauguração do Programa de Pós-graduação Profissional em Geografia nesse ano de 2022 (PROFGEO/UFCEG) e naqueles sujeitos que são, estão e estiveram na montagem das linhas de pesquisa em Educação Geográfica, tanto em programas de pós-graduação

como em grupos de pesquisa que se atam aos projetos curriculares de formação de professores.

Além das linhas dos textos explicativos de parâmetros, diretrizes e bancos curriculares, importa ressaltar o *modo resistência* às reformas da educação. Pois, antes de permitir a intervenção dos poderes no trabalho docente, o esforço constante dessa turma junta professores para implementar currículos e ações com e nas escolas que visam princípios elementares da educação: liberdade, capacidade de decisão, materiais pedagógicos relevantes e, nessa especialidade geográfica, as excursões e os trabalhos de campo, condições *sine qua non* para a realização de um competente e habilidoso processo de ensino-aprendizagem.

Tais condições, desgastadas pelas prescrições padronizadas e “despsicologizantes” das recentes normativas curriculares empurramos para ensinar a viver na insuficiência. Mas essa turma diz basta!! Basta!! De Cajazeiras ao Sanhauá foram ouvidos os reclamos da comunidade geográfica que se reuniu e fez o que sabe fazer: educação. Com muita prudência, ciência e decência, animou-se a todos a superar o campo restrito das competências e habilidades.

Os sabores dos saberes que exalam dessas linhas e textos são os melhores possíveis. Não são sopas de letrinhas, como propõem muitas vezes e, reiteradamente, os poderes que dimensionam as políticas educacionais (DCN, PCN, BNCC, BNC...) em vários níveis (educativos e administrativos). Essas tentativas de ludibriar a leitura atenta dos que buscam dar consequência à formação de professores de Geografia não surtirão efeitos, pois o debate do espaço vivido e do espaço *geo-ontológico* da prática educativa é frequentemente realizado nas instituições formadoras.

Nesse entendimento, resta permitir de fato àqueles que ainda não gritaram Basta! a leitura atenta deste livro. Fica o convite a folhear e espiar todos esses textos de pesquisas, debates e de vi-

vências no cotidiano de universidades, escolas e outras instituições paraibanas de ensino de Geografia. Certamente farão por anular muitas das tentativas de intervenção na formação docente, sobretudo aquelas recentes, indecentes e indigestas sopas de letrinhas (DCN, BNCC, BNC...).

Crato de cá, abril de 2022.
Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso (UFPB)

APRESENTAÇÃO

A publicação deste livro surge como dualidade. É resultado de um evento que não pretende cessar ao seu fim, mas provocar contínuos debates acerca das políticas e reformas educacionais empreendidas no Brasil nos últimos anos, mais especificamente aquelas destinadas à formação de professore(a)s, como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professore(a)s da Educação Básica (BNC-Formação).

Na dualidade miramos a pluralidade e a singularidade. Na primeira, buscamos analisar os efeitos gerais da legislação para a formação docente na sua relação com a escola. Na segunda, direcionamos o olhar à formação específica do(a)s professore(a)s de Geografia e suas práticas. Neste embate dual entre legislação e implementação estamos nós, professore(a)s formadore(a)s e docentes da escola básica, no atual contexto pouco escutado(a)s quando da elaboração de documentos que regerão nosso labor.

Para ecoar nossas críticas e contribuições, apresentamos uma obra que, por um lado, discute o presente, e neste as condições gerais dos cursos de licenciatura em Geografia nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (felizmente!) da Paraíba – UFPB (João Pessoa), UEPB (Campina Grande e Guarabira) e UFCG (Campina Grande e Cajazeiras) – e do ensino dessa disciplina na educação básica paraibana, nas redes federal, estadual e municipal; e, por outro lado, o futuro, que aqui se apresenta como devir, demandando de nós atitudes coletivas e um movimento político de

articulação para (re)pensarmos a formação e as práticas escolares de Geografia diante de um contexto neoliberal e perverso como o que estamos vivendo.

Tal contexto que se caracteriza pela implementação de políticas voltadas à regulação da reorganização produtiva no país, tem sido duro para as classes menos favorecidas e defendido pelos grupos dominantes que miram as reformas para alcançar os seus objetivos: a concentração de renda, a desregulação do mundo do trabalho, o fim dos direitos previdenciários e a formação de sujeitos que se adequem passivamente às condições resultantes desse processo. Isto requer, por consequência, a formulação de políticas direcionadas à padronização de currículos e à privatização da formação de professore(a)s para a educação básica. Daí porque a Educação em seu sentido mais amplo (acadêmica, escolar, política, identitária, doméstica, entre tantas outras) tem sofrido ataques sistemáticos.

Foi diante da indignação provocada por esse quadro, mas com a força da coletividade que nos leva a resistir e a esperar, que nos colocamos a postos para discutir o que temos (inclusive, os avanços recentes!), o que se impõe e o que queremos para a formação de professore(a)s de Geografia nas IES públicas da Paraíba.

É neste sentido que o Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade - GPCES, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB organizou esta obra e convida o leitor a se aproximar dos debates que resultaram do Seminário *Formação de Professores na Paraíba – avanços e resistências na reforma curricular*, realizado em maio de 2022, de forma virtual, com a participação de docentes das IES e de escolas básicas da Paraíba. A publicação recebeu apoio financeiro da Chamada Interna Produtividade em Pesquisa PROPESQ/PRPG/UFPB Nº 03/2020 - Programa de Apoio à Pesquisa da UFPB, por meio da aprovação do projeto *Indicadores de mudan-*

ças na formação de professores de Geografia: contribuições para a reforma curricular dos cursos de licenciatura da Paraíba.

O livro foi organizado em quatro partes que juntas totalizam um conjunto de 13 artigos. Na Parte I, *Neoliberalismo e formação de professores no Brasil*, o Prof. Dr. Fábio Nascimento Fonseca (UFPB) inicia a seção com uma análise comparativa entre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de 2015 e a BNC-Formação. O Autor apresenta um panorama das duas diretrizes que possibilita ao leitor compreender as principais implicações, consequências, ameaças e desdobramentos para a formação de professor(a)s no país.

Em artigo escrito à três mãos, o Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis (UFPB) juntamente com suas orientandas do PIBIC, Rita de Cassia Santos de Lira e Maria Carolina Gomes Monteiro, analisam as semelhanças entre o modelo de formação de professor(a)s proposto pela BNC-Formação e o adotado nos Estados Unidos. Para o(a)s autore(a)s, após o golpe de 2016, o Brasil se realinha ao modelo neoliberal norte-americano que difunde no mundo “rotas alternativas” para a privatização da preparação de professor(a)s da educação básica.

Finalizando a primeira parte, temos o capítulo de Nathália Rocha Moraes, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGG da UFPB. Suas reflexões miram os novos rumos (ou retrocessos?) do trabalho docente, a partir da expansão acelerada dos cursos na modalidade Educação a Distância (EAD) e da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A Autora demonstra como tais perspectivas formativas foram agudizadas a partir do momento pandêmico vivenciado pela sociedade que também ampliou a ofensiva do capital neoliberal sobre a formação e o trabalho dos professor(a)s.

Na parte II, *Pesquisa sobre ensino e formação de professores na Paraíba*, mais três textos são apresentados. No primeiro, o

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho (UFCG/Campina Grande) disserta acerca das razões que fazem da Paraíba referência regional e nacional nas pesquisas sobre Ensino de Geografia ou Educação Geográfica e suas relações com a Geografia Escolar e a Formação de Professore(a)s de Geografia. Para demonstrar o processo de consolidação recente das pesquisas sobre essas temáticas, o Autor analisa o papel da pós-graduação, de eventos acadêmicos, de grupos de pesquisa e de rede de pesquisadores que evidenciam a força adquirida pelo estado nas duas últimas décadas.

Na sequência, temos a contribuição do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis com outros dois ex-orientandos do PIBIC, a aluna Helena Maria Barbosa da Paz Chaves Coriolano e o aluno Emanuel Bernardo Gonzaga da Silva. O artigo sistematiza os resultados de uma pesquisa sobre a formação de professore(a)s de Geografia nos cursos presenciais de licenciatura da UEPB, campus Campina Grande e Guarabira. Os Autores buscam comprovar se houve avanços, entre 2002 e 2016, na relação teoria-prática, na articulação universidade-escola e nas condições de trabalho do(a)s professore(a)s formadores, a partir da reforma curricular derivada das DCN 2002 e de programas de apoio à docência implantados nos dois cursos.

Para a fechar a seção, temos o texto do Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa (UFCG/Cajazeiras) sobre a formação inicial de professore(a)s de Geografia e suas implicações no processo de iniciação à docência. Pesquisador desse tema, sua reflexão é orientada por uma questão extremamente relevante: como enfrentar os desafios para melhorar a formação do(a) professor(a) de Geografia e encarar as demandas desse novo cenário? Para responder esta questão, ele evidencia algumas discussões teóricas que norteiam a formação do(a) professor(a) de Geografia e problematiza a desarticulação entre o conhecimento específico e o conhecimento peda-

gógico, as dicotomias ensino/pesquisa, licenciatura/bacharelado, além das tensões e interações entre universidade e escola.

A parte III do livro, denominada *Reforma curricular das licenciaturas em Geografia da Paraíba*, proporciona ao leitor uma incursão por quatro dos seis cursos de formação de professor(a)s de Geografia do estado (5 presenciais e 1 EAD), demonstrando as alterações curriculares implementadas nos novos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e decorrentes das políticas docentes das últimas décadas.

A seção abre com o curso da UFPB que é o mais antigo do estado e o único a oferecer bacharelado e licenciatura. O Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis e a mestrandia Mayanne Gomes da Silva analisam as mudanças na formação de professor(a)s de Geografia na UFPB advindas do novo projeto pedagógico da licenciatura e, em especial, da substituição dos componentes de práticas de ensino pelos estágios supervisionados.

Os artigos seguintes são da UFCG, segunda universidade federal a ser implantada no estado e que possui campus em sete cidades da Paraíba e atende estudantes de diversas localidades e regiões, a exemplo de Campina Grande e Cajazeiras. No curso de Campina Grande, o Prof. Dr. Thiago Romeu de Souza e o Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho apresentam os avanços e os desafios do PPC implantado em 2019, em atendimento às DCN 2015.

De modo semelhante para o curso de Cajazeiras, o Prof. Dr. Santiago Andrade Vasconcelos e a Prof^a. Dr^a. Jacqueline Pires G. Lustosa relatam brevemente a trajetória e os desafios do PPC de 2008 que continua em vigor e, segundo os Autores, “em comparação ao anterior, é um grande avanço em vários sentidos, principalmente em ser mais alinhado a um curso de licenciatura, portanto, que forma professor(a)s e não bacharéis”.

Completando o cenário das IES do estado, no último artigo da seção, é apresentada a realidade do curso de licenciatura em Geografia da UEPB, campus Guarabira. A Prof^a. Dr^a. Angélica Mara de Lima, o Prof. Dr. Leandro Paiva e o Assistente Administrativo Walmir Rodrigues de Araújo analisam a trajetória do curso de uma perspectiva histórica que abarca mais especificamente os PPC de 1999, 2012 e 2016, revelando os pontos de avanço como também os impasses que persistem na formação inicial.

Por fim, a parte IV deste livro, *BNCC e a formação docente na escola*, traz três artigos nos quais o leitor terá acesso a experiências de professor(a)s de Geografia do ensino básico e superior analisadas à luz dos novos direcionamentos propostos pela BNCC. Nesse sentido, são abordadas questões que tratam da forma como os conteúdos geográficos têm sido discutidos no novo documento norteador da educação básica suscitando, inevitavelmente, reflexões acerca do espaço ocupado pela Geografia no novo currículo escolar e o que este propõe de mudanças na formação de professor(a)s nas universidades por meio da BNC-Formação.

O primeiro artigo desta seção foi escrito pelas alunas Maria Beatriz Figueiredo de Lima e Maria Carolina Gomes Monteiro junto com a Prof^a. Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque (UFPB). Resulta de uma pesquisa PIBIC que trata da inquietante realidade da disciplina Geografia nas Escolas Cidadãs Integrais - ECI e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT localizadas na cidade de João Pessoa. As Autoras constataam que, as escolas integrais atendem aos interesses da lógica capitalista e que a relação professor(a)-aluno(a) tão propalada por meio de instrumentos pedagógicos como os Projetos de Vida, Tutorias ou a prática da pedagogia da presença, não implica, necessariamente, no estímulo à aprendizagem geográfica.

Adiante, o Prof. Dr. Guibson da Silva Júnior, docente da rede básica de ensino municipal e estadual, apresenta uma análise das relações entre currículo e poder, focalizando a BNCC no que tange às questões socioambientais nos anos finais do ensino fundamental. O Autor destaca que as discussões geográficas passam por um processo de esvaziamento na BNCC, documento este que integra um conjunto de políticas curriculares de natureza neoliberal que alcança a realidade do ensino básico e do trabalho docente.

Por fim, as reflexões sobre as práticas de ensino desenvolvidas na pandemia não poderiam deixar de compor este livro, haja vista a excepcionalidade do momento. Nesse sentido, concluindo esta seção e o livro, temos o texto do licenciado Douglas Victo Domingos dos Santos e da Prof^a. Dr^a. Joana D'arc Araújo Ferreira (UEPB/Campina Grande). A dupla apresenta uma experiência do Programa de Residência Pedagógica sobre a aula de campo remota como aporte para as práticas de ensino de Geografia. O(a)s Autore(a)s concluem que a aula de campo remota se mostrou um novo método para tornar mais frequentes as atividades de campo nas escolas, pois a proposta consegue solucionar vários problemas enfrentados quando o(a)s professore(a)s pensam em realizar um campo.

Dessa maneira, esta obra representa, por um lado, as vozes de atuais e futuros docentes diante das transformações impostas pela retomada de uma agenda neoliberal que, com a BNC-Formação e com a BNCC, impõe à educação e ao trabalho docente políticas conservadoras, privatistas e rentistas, direcionadas estritamente aos interesses do mercado. Por outro lado, essas mesmas vozes não omitem os avanços alcançados a partir das reformas curriculares realizadas nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas do estado da Paraíba e nem as permanências que insistem em desafiar professore(a)s e aluno(a)s a superá-las.

Por isso, é a dualidade destacada inicialmente que promove a unidade entre o seminário e o presente livro que vocaliza críticas, mas também propostas para dar continuidade ao aperfeiçoamento dos currículos e das condições de trabalho/estudo nos cursos de licenciatura em Geografia da Paraíba.

Desejamos, então, boa leitura e bom trabalho!

Lenilton Francisco de Assis
Maria Adailza Martins de Albuquerque
Nathália Rocha Moraes
Organizadore(a)s

PARTE I
Neoliberalismo
e formação de professores no Brasil

DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS À BNC - FORMAÇÃO: IMPACTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Fábio do Nascimento Fonsêca

Introdução

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução nº 2/2019, que instituiu a chamada Base Nacional para a Formação (BNC - Formação), substituindo e revogando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução nº 2/2015), representou, ao mesmo tempo, uma mudança drástica na direção das políticas para a formação de professores que até então vinham se constituindo, e uma retomada do ideário que conduziu os processos de reforma educacional no país ao longo da segunda metade dos anos de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A BNC - Formação se inseriu dentro de um contexto de iniciativas que se sucederam, especialmente a partir golpe parlamentar que depôs a presidente Dilma Roussef e alçou Michel Temer à condição de presidente da república, e vieram a se aprofundar com o governo atual.

Tais iniciativas traduziram-se numa escalada de retrocessos sem precedentes, no campo das políticas sociais, que implicaram na perda de direitos e no ataque à ideia de educação e de universi-

dade para todos. Dentre estas iniciativas, podemos destacar a reforma do ensino médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica (BRASIL, 2017). Estas iniciativas, no cenário posterior a destituição do governo Dilma Roussef e com a reconfiguração das forças políticas em torno de uma perspectiva neo-conservadora, representam a retomada da agenda de reformas de cunho neoliberal que orientou a política educacional vigente no Brasil, desde a segunda metade da década de 1990 até o início dos anos 2000. Noutras palavras, buscavam retomar, no campo da política educacional, a “agenda perdida” ao fim do governo FHC, no princípio dos anos 2000.

Os governos Lula e Dilma, embora não alterando significativamente o marco normativo instituído pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, interromperam a continuidade da agenda que vinha em andamento. Esta, por sua vez, permaneceu “hibernando” ao longo desses governos, como que à espera do momento oportuno e de um contexto favorável para emergir novamente.

Os pressupostos que constituíam essa agenda, na sua origem e na sua retomada, podem ser identificados nas falas de Guimar Namó de Mello (1999; 2001), uma das mais destacadas vozes em favor do ideário reformista no Brasil. Mello acusava o modelo de formação realizado nas universidades de ser excessivamente teórico, conteudista e desvinculado da realidade concreta do exercício da docência, em razão do que propunha o que chamava de uma “(re)visão radical” dos modelos de formação inicial de professores para a educação básica que, segundo sua avaliação, devem ter como referência prioritária as normas legais e as recomendações pedagógicas da educação básica. Para a autora,

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei,

promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências [...] Os modelos ou instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a constituição de um perfil de profissional adequado a essa tarefa (MELLO, 1999, p. 10).

O ideário neoliberal dos anos de 1990 volta à ordem do dia no cenário pós-golpe e com peso suficiente para se impor na correlação de forças que se constituiu a partir do governo Temer, com o MEC “sob nova direção” e com a recomposição do CNE, a partir de então, sob a hegemonia da representação de grandes grupos e corporações privadas do meio educacional. Entre demandas reivindicadas pelos setores dominantes neste contexto de retomada da “agenda perdida”, retomadas com essa nova hegemonia, podem ser destacados:

- O enquadramento das políticas educacionais, especialmente na área da formação docente, às determinações impostas pelo mundo do sistema na construção da reforma educacional, no contexto de reestruturação do Estado e das políticas públicas, em face das demandas do modelo neoliberal.
- A revisão da formação docente, de modo a atender às necessidades suscitadas no contexto de afirmação da agenda neoliberal, com foco nos interesses do mercado.
- A imposição de uma visão pragmatista da formação docente, que alça a experiência prática e o desenvolvimento de competências à condição de eixos centrais dos processos formativos, voltados à aprendizagem de conteúdos significativos, aplicáveis e úteis no cotidiano do trabalho docente.

O exercício profissional da docência, a partir destas demandas, passa a ser definido em termos do domínio de procedimentos e do desempenho técnico de papéis e funções delimitados onde o

utilitarismo, o aplicacionismo e o imediatismo constituem a lógica e os fundamentos orientadores do trabalho educativo. A concepção de formação e de trabalho docente que se apresenta passa a se caracterizar pela natureza pragmática, instrumental, aplicada, centrada na técnica. Dentro desta visão, conceitos como competências, habilidades, centralidade na prática passam a ser o alicerce da formação docente.

O contexto e o processo de elaboração da BNC - Formação

É com fundamento na concepção de formação e exercício profissional da docência esboçada acima que, em dezembro de 2019, o CNE surpreende a toda a comunidade envolvida com a formação de professores no país, representada pelas instituições formadoras e por entidades representativas como Anfope, Anped, Forumdir, entre outras, com a aprovação da Resolução nº 2/2019, instituindo a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BCN – Formação), revogando a Resolução CNE nº 2/2015 que, em julho de 2015, aprovou 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) e para a formação continuada. O prazo de dois anos, inicialmente previsto para a adequação dos cursos de licenciatura às diretrizes então vigentes, havia sido prorrogado por três vezes, tendo a última prorrogação como referência exatamente o mês de dezembro de 2019.

É assim que, de modo intempestivo, a aprovação da BNC - Formação rompe com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos (FARIAS, 2019, p. 159), em torno da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente configuradas na Resolução CNE nº 2/2015,

instaurando a descontinuidade nos processos de adequação dos currículos dos cursos de licenciatura, que vinha ocorrendo desde a aprovação das referidas diretrizes.

Antes mesmo que a maioria das instituições lograssem alcançar a adaptação de seus projetos pedagógicos às diretrizes anteriores promove-se, de modo surpreendente e irresponsável, a alteração das bases e da direção da formação docente no país, sob o argumento da necessidade de alinhamento ao que, genericamente, o discurso justificador da BNC apontava como novas demandas contemporâneas e ao que estabelecia a BNCC para os currículos da educação básica, bem ao gosto do que reivindicava Mello (op. cit.), ao propor a estreita vinculação da formação docente às demandas pedagógicas da educação básica.

A fidelidade da proposta da BNC - Formação ao ideário recuperado da agenda reformista dos anos de 1990, pode ser evidenciada pela composição dos grupos e comissões que gestaram sua construção e veiculação no interior do CNE, compostos, em sua maioria, por representantes de grupos corporativos ligados ao ensino privado e identificados com as pautas e demandas do receituário neoliberal em educação os quais, como assinala Freitas (2019, p. 161) “registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado”.

Se o conteúdo do documento evidencia seu alinhamento com os interesses do mercado, ao gosto da lógica neoliberal o processo de discussão e elaboração do documento da BNC - Formação foi conduzido com absoluto descompromisso com a democracia, limitado a participação dos grupos acima referidos, conduzido às escondidas ao longo do governo Michel Temer até o seu encaminhamento ao CNE e sem a devida escuta aos principais interessados, representados pelos profissionais de educação, pelas instituições

formadoras e entidades representativas do meio educacional e da sociedade civil em geral.

A estrutura da BNC - Formação

No tocante à carga horária, a Resolução nº 2/2019 , que institui a BCN – Formação, estabelece que todos os cursos em nível superior de Licenciatura, destinados à formação inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas mantendo, desta forma, a mesma carga horária definida nas Resolução nº 2/2015, mas alterando a natureza da distribuição desta carga horária, (Quadro 01).

Nos termos da Resolução que institui a BNC – Formação, esta carga horária deverá ter a seguinte distribuição:

- **Grupo I: 800 horas (oitocentas horas)**, de base comum dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.
- **Grupo II: 1600 horas (mil e seiscentas horas)**, de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos.
- **Grupo III: 800 horas (oitocentas horas)**, de prática pedagógica, das quais:
 - a) 400 horas (quatrocentas horas) de estágio, em situação real de trabalho em escola, segundo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição formadora;
 - b) 400 horas (quatrocentas horas) de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde seu início, segundo PPC da instituição formadora.

Quadro 01 - Comparativo do currículo das licenciaturas nas resoluções CNE 02/2015 e 02/2019

Resolução CNE nº 2/2015 (DCN's – Formação de Professores)	Resolução CNE nº 2/2019 (BNC – Formação de Professores)
<p>Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:</p> <p>Atividades Formativas (2.200 horas):</p> <p>I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.</p> <p>II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições.</p> <p>III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (200 horas).</p> <p>Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo do processo formativo (400 horas).</p> <p>Estágio Supervisionado (400 horas)</p>	<p>A carga horária dos cursos de Licenciatura, deve ter a seguinte distribuição:</p> <p>Grupo I - 800 horas (oitocentas horas), de base comum dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.</p> <p>Grupo II - 1600 horas (mil e seiscentas horas), de aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos.</p> <p>Grupo III - 800 horas (oitocentas horas), de prática pedagógica, das quais:</p> <p>a) 400 horas (quatrocentas horas) de estágio, em situação real de trabalho em escola, segundo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição formadora;</p> <p>b) 400 horas (quatrocentas horas) de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde seu início, segundo PPC da instituição formadora.</p>

Fonte: Organização do autor, 2022.

A resolução estabelece ainda que a formação inicial docente deverá considerar o desenvolvimento das competências profissionais que encontram-se explicitadas em seu Capítulo I, as quais de-

vem ter como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. (BNCC).

Assim, com base nos mesmos princípios das Competências Gerais da BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento de correspondentes **Competências Gerais Docentes**, ao lado de **Competências Específicas**, ambas indicadas no anexo da Resolução. As Competências Específicas são referidas ao que o documento chama de três dimensões fundamentais as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, devem se integrar e se complementar na ação docente:

- I. Conhecimento Profissional,
- II. Prática Profissional,
- III. Engajamento Profissional.

A resolução que instituiu a BNC - Formação mantém a definição dos cursos de Segunda Licenciatura para estudantes já licenciados, já introduzidas pela Resolução nº 2/2015, reduzindo de forma drástica a carga horária desta modalidade de formação, que nas diretrizes anteriores variava de 800 a 1.200 horas. A definição da carga horária para os cursos de segunda licenciatura passa se configurar desta forma:

- **Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas**, de conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular se a segunda licenciatura corresponder a área diversa da formação original;
- **Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas** se a segunda licenciatura corresponder a mesma área da formação original;
- **Grupo III: 200 (duzentas) horas** de prática pedagógica na área ou no componente curricular, adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Assim como faz com os cursos de segunda licenciatura, a BNC - Formação mantém a definição dos cursos de Formação Pedagógica para graduados não-licenciados,operando, igualmente

redução significativa da carga horária para este tipo de curso (que na Resolução nº 2/2015 variava entre 1.000 a 1.400 horas , nos quais a habilitação para o magistério com carga horária mínima de 760 (setecentos e sessenta) horas, assim distribuídas:

- **Grupo I: 360 (trezentos e sessenta) horas** de desenvolvimento de competências profissionais integradas nas três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.
- **Grupo II: 400 (quatrocentas) horas** de prática pedagógica.

Por fim, a Resolução que institui a BNC - Formação estabelece um prazo limite de até 2 anos (dois anos), a partir de sua publicação, para a implantação por parte as Instituições de Ensino Superior da nova configuração instituída para a formação docente no país. Ressalvando que, os cursos que já implementaram o previsto na Resolução nº 02/2015 terão o prazo limite de 03 (três anos), a partir da publicação da nova Resolução para adequação das competências profissionais docentes nela estabelecidas. Acrescente-se que de conformidade com o que estabelece a BNC - Formação, um novo instrumento de avaliação *in loco* e um novo formato do ENADE serão definidos para os cursos de licenciatura em até dois anos.

Considerações finais

Embora reconheçamos que em meio a avanços que traduziam reivindicações e bandeiras de instituições formadoras, movimentos e entidades representativos do campo da formação docente, a Resolução CNE nº 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, também apresentava limites, não se pode deixar de considerar que a mesma foi a conquista possível diante do contexto de sua elaboração. Entretanto, o próprio relator da Resolução no CNE, Prof. Luiz

Fernandes Dourado, advertia que mesmo esta conquista estaria sujeita a revisões e ajustes em razão da iminente aprovação da BNCC para a educação básica (DOURADO, 2015).

As reiteradas prorrogações de prazo para a vigência plena das DCNs/2015, se por um lado pareciam atender à reivindicação de instituições formadoras para a adequação dos currículos às novas diretrizes, representou também o ganho de tempo entre as novas forças dominantes dentro do CNE para preparar as bases que levaram à aprovação da Resolução CNE nº 2/2019 e sua vinculação à BNCC proposta para a educação básica.

Com a aprovação da BNC - Formação, e sua eventual vigência, são muitas as implicações, consequências, ameaças e desdobramentos para a formação de professores no país, dentre as quais podem ser destacadas:

- A reestruturação curricular, com a organização do currículo por áreas de conhecimento, vai, sem sombra de dúvidas, trazer profundas implicações na definição do currículo das licenciaturas, no mercado editorial do livro didático e nos processos de seleção e recrutamento de professores.
- A instituição de cursos de complementação pedagógica, proposta já na DCNs/2015 e piorada na BNC-Formação, vai resultar no aligeiramento e na simplificação empobrecida da formação e no esvaziamento das licenciaturas, especialmente nas instituições públicas, constituindo-se num campo aberto.
- A definição das áreas de conhecimento e dos percursos formativos (Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas; e formação técnica e profissional), no ensino médio, constituirá um campo aberto e fértil para as chamadas licenciaturas interdisciplinares, para a produção de material didático condensado (apostilas) e para o recrutamento profissional por áreas e não por disciplinas.

Desde a aprovação da Resolução nº 2/2019, pelo CNE, e sua posterior homologação pelo MEC, um expressivo movimento de resistência vem se constituindo entre as Instituições de Ensino Superior, entidades científicas e do movimento sindical, no sentido da recusa a implantação da BNC - Formação. Foi da mobilização deste movimento que resultou a prorrogação, por mais um ano, do prazo final para que as instituições formadoras promovessem a adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ao currículo proposto na referida resolução. Mais do que a prorrogação, é necessário resistir à imposição representada pela BNC - Formação, na perspectiva de sua revogação e do retorno às definições da Resolução CNE nº 2/2015.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília-DF:MEC/ Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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) e para a formação continuada. Disponível em: http://den.prograd.ufsc.br/files/2016/07/2.7.DiretrizesLicenciatura2015_ResolucaoCNECP2_2015.pdf. Acesso em: 06/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 20 de dez. 2019. Disponível em :http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em : 06/02/2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 06/02/2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções

e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: Revista Iberoamericana de Educación. n.º 25, p. 47-174, Enero - Abril 2001.

_____. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. Documento Principal. (Versão Preliminar para discussão interna). Brasília: MEC, 1999.

BNC-FORMAÇÃO: O REALINHAMENTO ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE INFLUÊNCIA NORTE- AMERICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

**Lenilton Francisco de Assis
Rita de Cassia Santos de Lira
Maria Carolina Gomes Monteiro**

Introdução

Desde 31 de agosto de 2016, quando foi consumado o golpe jurídico-midiático-parlamentar que levou à deposição da presidente Dilma Rousseff, o Brasil vive uma série de reformas neoliberais que geram retrocessos nas políticas e na vida social de maneiras pouco ou nada democráticas (SAVIANI, 2020). Os novos Governos do período pós-golpe partem de exemplos e de modelos internacionais, principalmente dos Estados Unidos, para formular políticas que não atendem à complexidade da realidade do país.

No âmbito da educação, as reformas neoliberais têm direcionado a formação e a prática dos professores para o mercado, enfatizando a construção de competências e habilidades técnicas e individuais que transferem para a universidade e para a escola a lógica do mundo empresarial competitivo. As instituições de ensi-

no passam a adotar mecanismos de gestão educacional, de padronização do currículo e de controle de avaliações externas que quase sempre aumentam a pressão e a responsabilização dos professores para atingir as metas e os resultados esperados. Nesse sentido, as políticas educacionais passam a estar cada vez mais sujeitas às “prescrições e assunções normativas do economicismo” (BALL, 2001, p. 100).

Após o golpe de 2016, essa lógica neoliberal e economicista voltou a orientar as reformas na educação básica e no ensino superior brasileiro. Vale a ressalva de que os anos de 1990 demarcaram o período de ascensão do neoliberalismo no Brasil e em outros países da América Latina, onde, sob o discurso de combater as crises e misérias difundidas na economia, foram seguidas à risca as orientações do Consenso de Washington (1989) para promover uma série de reformas, inclusive na educação, patrocinadas por organismos multilaterais internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o Banco Mundial, em prol da liberalização dos mercados e contra a manutenção do Estado como principal provedor do bem-estar social.

O Governo FHC (1995-2002) foi um grande difusor do neoliberalismo no Brasil, legando, no âmbito da educação, reformas como os Parâmetros Curriculares Nacionais da educação básica, PCN 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, DCN 2002. Nos treze anos seguintes, dominados pelos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), o país viveu uma espécie de refluxo do neoliberalismo, com políticas mais inclusivas de valorização da educação básica, do ensino superior e da formação de professores, tais como: a criação do FUNDEB (Lei 11.494/2007), do Piso Salarial dos Professores (Lei nº 11.738/2008), a expansão do ensino superior público com o

REUNI e a melhoria da formação inicial e continuada de docentes por meio de diversos programas como o PIBID, PRODOCENCIA, LIFE, PARFOR etc. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Todavia, os Governos do Partido dos Trabalhadores não romperam totalmente o fluxo do neoliberalismo no Brasil que seguiu com o avanço do capital especulativo global na economia e, na educação, com a promoção de políticas de financiamento do ensino superior em instituições privadas (FIES, PROUNI), a expansão do ensino técnico e da educação a distância (PRONATEC, UAB) (LOPES, 2004; FREITAS, 2007; FONSÊCA, 2018). Desse modo, entendemos que o pós-golpe de 2016 representa um retorno ou um afluxo à agenda neoliberal do Consenso de Washington e um realinhamento ao modelo de formação docente dos Estados Unidos, país sede daquele evento que influencia, até hoje, vários países subdesenvolvidos.

Em 2016, logo após o golpe no Brasil, a Reforma do Ensino Médio foi imposta como medida provisória que serviu de preposto para uma reforma mais ampla na educação básica. Isso ocorreu em 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou a versão completa da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

Para dar cabo à padronização curricular que orientava as reformas neoliberais em curso na educação básica, na sequência, foram impostas mudanças no ensino superior com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação que é objeto dessa análise. Inicialmente, o atual Governo de Jair Bolsonaro deu o prazo de até o fim de 2021 para os cursos de licenciatura reformularem seus currículos de acordo com as prescrições da BNC-Formação. Porém, devido à pandemia da

Covid-19 e às várias manifestações de universidades e associações de profissionais da educação, o CNE aprovou o adiamento desta obrigatoriedade para até o final de 2022.

Desse modo, este artigo objetiva refletir sobre as mudanças propostas para a formação de professores no Brasil com a BNC-Formação e sobre como esta diretriz se realinha às políticas neoliberais de formação docente dos Estados Unidos que são adotadas em vários países do mundo.

A reflexão é de natureza teórica e sistematiza os primeiros resultados da pesquisa “Indicadores de mudanças na formação de professores de Geografia na Paraíba: contribuições para a reforma curricular dos cursos de licenciatura”, aprovada na seleção de projetos de iniciação científica 2021/2022 do CNPq-UFPB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou como recursos metodológicos a análise documental e a revisão bibliográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Buscamos compreender nos documentos o universo dos significados da reforma proposta pela BNC-Formação e comparamos com o projeto neoliberal de ensino superior de formação de professores dos Estados Unidos, o qual, segundo a literatura pesquisada, afeta vários países do mundo evidenciando uma “governança de caráter mais global do que nacional das políticas de reformas educacionais”, especialmente com “tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo” (ZEICHNER, 2013; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019).

Assim, o artigo está dividido em três partes. A primeira discute o contexto das mudanças recentes na formação de professores no Brasil com a BNC-Formação. Na segunda, analisamos o modelo de formação dos Estados Unidos que tem substituído os cursos de licenciatura das universidades e faculdades por programas de “imersão” em instituições privadas. Nas considerações finais,

partilhamos algumas preocupações para incitar a continuidade do debate sobre o impacto das reformas neoliberais na formação de professores no Brasil após o golpe de 2016.

A formação de professores no Brasil: DCN 2015 e BNC-Formação

Nos últimos anos, as reformas da educação brasileira retomam um caráter neoliberal bem evidente, privilegiando nas políticas recentes os interesses de empresas e corporações privadas. No caso do ensino superior, D'Ávila (2020, p. 88) afirma que “com a ideia de fazer valer os princípios e determinações da BNCC, as novas DCN se apresentam como um projeto neotecnista de validação da ideologia política neoliberal em vigor no País.”

O princípio curricular que orienta a BNC-Formação é o da construção de competências voltadas sobretudo para o mercado de trabalho. Por isso, o novo documento curricular enfatiza o praticismo e o tecnicismo em detrimento da formação teórica e política que possibilita a “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1997), ou seja, a educação que favorece à construção do pensamento crítico e à emancipação dos sujeitos. D'Ávila (2020) ainda nos lembra de que:

O conceito de currículo por competências é uma premissa sustentada pela psicologia behaviorista ou comportamentalista, em vigor nos anos de 1960-1970 nos Estados Unidos e também no Brasil. No Brasil, esta ideologia importada do pensamento norte americano sustentou uma pedagogia de caráter tecnocrático (ou tecnicista) em voga nos anos da ditadura militar (1964-1985). Salientamos que há, por decorrência, uma associação direta das DCN-BNC com o ensino universitário nas licenciaturas e os perigos da reedição de uma docência marcada pelo neotecnicismo em pauta. (p. 92)

Antes da aprovação da BNC-Formação, em 2019, a maioria das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) do Brasil estavam realizando processos de reforma dos seus cursos de licenciatura orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a DCN 2015 (BRASIL, 2015). Estas foram aprovadas no Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) após treze anos do lançamento da primeira diretriz específica que regulamentou a formação de professores no país e separou os cursos de licenciatura dos cursos de bacharelado, a DCN 2002 (BRASIL, 2002).

De modo democrático e demorado, a DCN 2015 congregou debates e demandas dos docentes e de suas diversas entidades representativas que buscaram garantir, de forma ampla e permanente, a melhoria da formação inicial e continuada de professores e a valorização de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 2021). Entendia-se que não bastava mudar o currículo das licenciaturas ou a formação inicial, sem pensar na carreira, no salário e nas condições de trabalho para a manutenção e progresso do professor em exercício.

Por isso, as DCN 2015 representaram uma conquista importante dos profissionais da educação que, todavia, logo após o golpe de 2016, foi gradativamente ignorada pelos governos subsequentes até a sua rápida revogação, em 2019, com a BNC-Formação. Vale registrar que o prazo de dois anos inicialmente previsto para a adequação dos cursos de licenciatura à DCN 2015 foi prorrogado três vezes, sendo o último até 22 de dezembro de 2019, prazo esse intencionalmente desrespeitado pelo MEC e o CNE com a aprovação da BNC-Formação a dois dias do seu vencimento (BRASIL, 2019).

Se as DCN 2015 levaram cerca de treze anos para a sua homologação, em pouco mais de quatro anos a BNC-Formação foi aprovada impondo uma nova reforma às universidades e demais

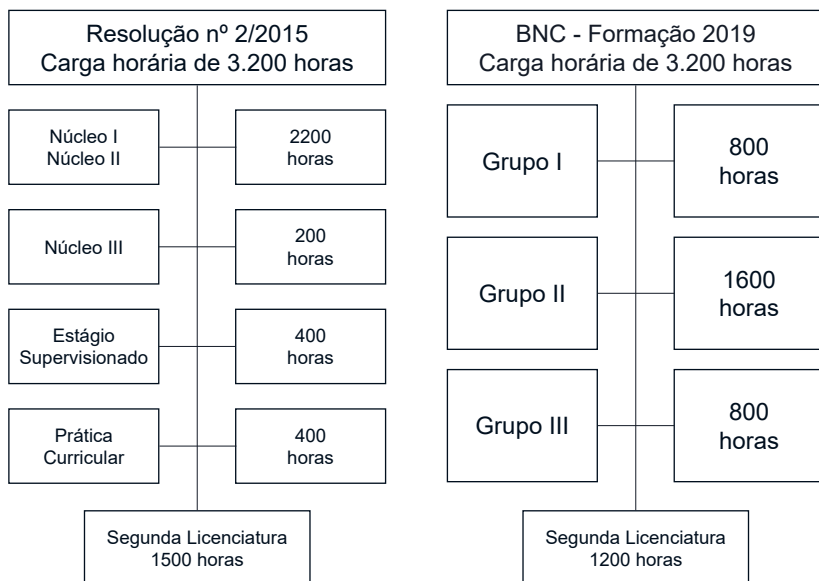
IES quando a maioria destas ainda iniciavam os processos de reformas das licenciaturas para adequação às DCN 2015. A celeridade da nova diretriz visava retomar o modelo neoliberal, tecnicista e gerencialista que prescreve, impõe e padroniza currículos, subordinando a formação docente no ensino superior ao atendimento das competências e habilidades da BNCC da educação básica voltadas ao setor produtivo. Além do retorno às políticas neoliberais, não há outra justificativa plausível para se revogar uma diretriz que ainda estava sendo discutida e tendo sua implantação iniciada na maioria das universidades e IES do Brasil, e impor, de forma açodada, uma nova legislação que obriga os cursos a ignorar todo trabalho feito até então.

Desse modo, a BNC-Formação se apresenta como um retrocesso nas políticas docentes, pois subtraiu conquistas das DCN 2015, especialmente no âmbito da valorização profissional e da formação continuada de professores. No seu texto de referência (Resolução CNE/CP nº 2/2019), a BNC-Formação trata sobretudo da formação inicial, citando apenas em três incisos a formação continuada de professores. O avanço conquistado nas DCN 2015 de atrelar formação e valorização profissional em uma só diretriz, foi perdido na BNC-Formação e duramente criticado pelas universidades e associações representativas dos docentes, o que levou o CNE a aprovar, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação Continuada. Em meio à pandemia da Covid-19 e, mais uma vez, sem o devido debate com os profissionais da educação, a BNC-Formação Continuada foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esta BNC complementar reafirmou a formação por competências alinhadas à BNCC e aprofundou o processo de avaliação, controle e privatização da educação ao “terceirizar” a formação continuada pre-

ferencialmente às Organizações Sociais e fundações empresariais (BRASIL, 2020).

Quanto à distribuição da carga horária e aos conhecimentos formativos previstos nas duas últimas diretrizes, produzimos os fluxogramas abaixo que mostram as diferenças entre as DCN 2015 e a BNC-Formação:

Figura 1: A formação de professores no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Podemos observar que ambas as diretrizes propõem 3.200 horas de carga horária total mínima para os cursos de licenciatura, o que é um avanço em relação às DCN 2002 que indicava 2.800 horas. Porém, a forma e o conteúdo de distribuição dessa carga horária diferem bastante entre uma e outra, pois expressam princípios e finalidades formativas bem distintas.

Quanto à forma, é notável na própria redação dos capítulos que anunciam a distribuição da carga horária a diferença entre o

que propõe a de 2015 e o que impõe a BNC-Formação de 2019. Na primeira, o Art. 12 assim se pronuncia “os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos” (BRASIL, 2015, p. 9); enquanto na segunda, o Art. 11 é categórico ao atribuir que “a referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição” (BRASIL, 2019, p. 6). Subjacentes nestes artigos, existe, no primeiro, uma visão democrática de respeito à autonomia pedagógica das instituições formadoras, em oposição à visão que impõe normas no segundo. Isso revela as diferentes concepções de educação e de formação docente que permeiam as duas diretrizes.

Notamos ainda que a formação inicial deixa de ser organizada por núcleos flexíveis e interdependentes e passa a ser distribuída por grupos mais rígidos na prescrição dos conteúdos e na contabilização das horas (Figura 1). A BNC-Formação indica que o Grupo I com 800 horas deve ter início no 1º ano do curso com o trabalho dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Tais conhecimentos são posteriormente descritos em temáticas que quase estipulam ementas de disciplinas (currículo, didática, metodologias, práticas de ensino, gestão escolar, avaliação, entre outros), tamanho o detalhamento de conteúdos impostos às licenciaturas sobre o que ensinar na formação de professores. O Grupo II com 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano com a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e o domínio pedagógico desses conteúdos. Por último, estão as 800 horas do Grupo III que reservam metade para os estágios supervisionados e metade para a prática como componente curricular. Ambos os componentes deste grupo podem ser

desenvolvidos desde o início do curso, tendo o estágio a obrigatoriedade de ser realizado no ambiente profissional da escola sob a supervisão de um professor experiente e a prática curricular de produzir algo no âmbito do ensino especialmente para que os conhecimentos específicos dialoguem e estejam em constante articulação com os conhecimentos educacionais e pedagógicos (ASSIS, 2018; FONSECA; ASSIS, 2019).

Identificamos, de imediato, a intenção da BNC-Formação de obrigar as universidades a reservar menor carga horária no Grupo I para a formação “teórica” do professor e privilegiar com a duplicação da carga horária do Grupo II a formação “prática” e mais alinhada à BNCC. Esta clivagem intencional da relação teoria-prática na BNC-Formação foi combatida nas DCN 2015 que propôs, de forma abrangente e flexível, a distribuição de 2.200 horas entre os Núcleos I e II, sem prescrever conteúdos e estabelecer a distribuição da carga horária ao longo do curso dos conhecimentos da formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares do campo educacional, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional docente.

As DCN 2015 ancoravam sua proposta em princípios formativos (sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação) e não na prescrição às universidades de como deve ser a formação inicial docente no país. Ao detalhar a distribuição da carga horária e dos conteúdos ao longo do curso, a nova diretriz busca padronizar o currículo das licenciaturas para o alinhamento à BNCC, tolhendo a autonomia das universidades e dos professores formadores. Vale ainda destacar, na nova Resolução, a retirada das 200 horas de atividades complementares para enriquecimento curricular que se faziam presentes

na formação de professores tanto nas DCN 2002 quanto na DCN 2015 (Núcleo III).

Outra mudança observada nos fluxogramas é referente à formação de segunda licenciatura para estudantes já licenciados. Evidencia-se uma redução do tempo da experiência do exercício da docência que nas DCN 2015 tinha carga horária mínima variável de 800 a 1200 horas, além de 300 horas de estágio supervisionado. A BNC-Formação estabelece uma carga horária única de 1.120 horas e não menciona a obrigatoriedade do estágio, reforçando assim a formação cada vez mais rápida e menos crítica dos professores.

De modo geral, a formação inicial de professores, na BNC-Formação, ao invés de se pautar em princípios abrangentes e núcleos flexíveis que possam ser debatidos e sistematizados em projetos pedagógicos de cursos com desenhos curriculares variados, tem sua organização direcionada à construção de competências que se dividem em três dimensões formativas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Cada dimensão se desdobra em competências específicas e habilidades que estão listadas nos anexos da BNC-Formação, apresentando um receituário de como colocar em prática a BNCC da educação básica durante a formação de professores. Destaca-se como “novidade” a dimensão voltada ao engajamento profissional que enfatiza entre as suas competências específicas que cabe ao professor “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes”, reproduzindo na escola uma prática neoliberal comum nas empresas de responsabilizar (*accountability*) apenas os trabalhadores pelos possíveis fracassos da sua formação e atuação profissional.

Além disso, a BNC-Formação impõe outros retrocessos formativos com a separação dos cursos de Pedagogia (propõe a formação do professor para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional), a formação pedagógica para graduados, o incentivo à avaliação externa e ao aumento do con-

trole do trabalho pedagógico, além da não defesa de uma formação de professores para a justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008) que priorize as relações étnico-raciais, questões de gênero, educação do campo, educação de jovens e adultos, entre outros temas sensíveis da sociedade brasileira.

Por tudo isso, vários pesquisadores e associações docentes reiteram que a BNC-Formação representa um retrocesso nas políticas docentes (D'ÁVILA, 2020; ALBUQUERQUE et al., 2021; COSTA; MATOS; CAETANO, 2021; ANPED, 2018; ANFOPE, 2021) e tem o objetivo de atender às necessidades do capital no âmbito nacional e global, pois se realinha ao modelo de formação de professores dos Estados Unidos e sua política de reformas neoliberais que influencia vários países do mundo, como veremos a seguir.

A formação de professores nos Estados Unidos: o sistema universitário e as “rotas alternativas” não universitárias

A formação sistemática de professores nos Estados Unidos iniciou-se em meados do século XIX, evocando sempre muito debate sobre as maneiras de prepará-los para as escolas, sobre quem deveria formá-los, quais conteúdos seriam trabalhados e como avaliar esta formação para garantir a sua eficácia e qualidade.

Ao longo do tempo, diferentes caminhos e instituições marcaram a história da formação de professores nos Estados Unidos que ocorreu dentro e fora das universidades, nas escolas normais e secundárias, em institutos de ensino, além de faculdades comunitárias e técnicas. De acordo com Zeichner (2013, p. 11), “foi somente por um período de tempo relativamente curto (aproximadamente de 1960 a 1990) que as faculdades e universidades tiveram um verdadeiro monopólio sobre a formação de professores nos Estados

Unidos”. Monopólio este que, desde o final dos anos de 1980, foi sendo duramente contestado e disputado pelos novos empresários da educação que passaram a difundir na mídia a narrativa do fracasso das faculdades e universidades e a oferta de programas alternativos de formação de professores fora dessas instituições de ensino superior.

Assim, podemos identificar no fluxograma abaixo que, atualmente, prevalecem dois modelos de formação de professores nos EUA, o universitário e as “rotas alternativas” de programas não universitários. Longe de esboçarem um sistema complementar que trabalha em prol da melhoria da educação básica, segundo Zeichner (2013), atualmente, os dois modelos acomodam intensas lutas para o controle do magistério e da formação docente, bem como da educação pública.

Figura 2: A formação de professores nos Estados Unidos



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Zeichner (2013).

Os dois modelos congregam uma ampla diversidade de cursos e propostas curriculares (mais curtos, mais longos, mais práticos, mais teórico-práticos), levando a que, no modelo universitário, a formação inicial seja concluída antes do futuro docente ingressar profissionalmente na escola (como ocorre geralmente no Brasil), enquanto, no modelo não universitário, há programas de “imersão” e treinamento acelerado que permitem o “ingresso direto” do licenciando na sala de aula durante a sua formação inicial.

Zeichner (2013, p. 34) ressalta que:

O apoio a modelos alternativos em relação à hegemonia da universidade¹ sobre a formação de professores não é necessariamente uma coisa ruim. Há uma ampla diversidade em termos de qualidade, tanto nos programas de “imersão” quanto nos cursos sediados nas universidades. [...] Apesar das melhorias que foram feitas, nos últimos anos, em muitos cursos universitários de formação docente, existe, claramente, a necessidade de novas mudanças significativas.

O modelo tradicional de formação de professores nas faculdades e universidades norte-americanas enfatiza o conhecido caminho de primeiro ensinar os conteúdos específicos de uma disciplina escolar para, em seguida, colocar em prática nas escolas, durante os estágios supervisionados, o que aprenderam na academia. É o velho modelo formativo que, no Brasil, ficou conhecido como 3+1 cuja divisão separa e hierarquiza teoria e prática (*o que ensinar* e *o como ensinar*), reservando três anos para a formação teórica dos conteúdos específicos e um ano (geralmente o último do curso) para as metodologias, as práticas de ensino e o estágio supervisionado a ser realizado na escola.

Há décadas, tal modelo recebe críticas nos EUA e no restante do mundo de que a formação inicial de professores nas faculda-

¹ Conforme o mesmo Autor, em 2010, as faculdades e universidades formavam entre 70 e 80% dos professores nos Estados Unidos.

des e universidades é muito distante da realidade da prática nas escolas públicas e das necessidades de aprendizagem dos alunos (ZEICHNER, 1998; 2010; NÓVOA, 1993; GARCÍA, 1999; CACETE, 2017; ASSIS; SILVA; MORAIS, 2018). Por conseguinte, isto levou o sistema universitário norte-americano a tomar medidas para rebater as críticas vindas de empresários e da mídia, assim como de professores das próprias universidades ou faculdades de educação.

A primeira resposta foi a tentativa de aproximar mais a formação inicial da prática profissional, favorecendo a maior imersão dos licenciados nos contextos escolares em que mais tarde irão trabalhar. Nesse sentido, um segundo esforço das faculdades e universidades foi de estimular a formação clínica de professores, nos estágios e em outros componentes curriculares, para o melhor acompanhamento da práxis docente em situação profissional (ZEICHNER, 2013).

Adaptada da área da saúde, a prática clínica na formação de professores é orientada por uma ética (e não por uma técnica ou instrução formativa) do cuidado, do acolhimento e do acompanhamento sistemático de grupos de licenciandos por professores experientes que assumem a tarefa de mentores dos futuros docentes (ALMEIDA, 2008). Bem recebida no sistema universitário, não obstante enfrente desafios para se firmar nas escolas, a formação clínica de docentes também serviu de estratégia para as faculdades e universidades norte-americanas darem outras respostas para melhorar a formação de professores.

Mais uma vez tomando como referência a formação dos profissionais da saúde, foi criado o programa de residência docente que teve rápido crescimento nos EUA, a partir de 2003, tanto como uma experiência do sistema universitário, quanto como um modelo alternativo de formação de professores mais escolarizado que recebeu muitos recursos e a rápida atenção de empresas e corporações, como demonstra Zeichner (2019, p. 189) a seguir:

Em 2004, os EUA começaram a ver os primeiros programas de residência docente [nas universidades de] Boston, Chicago e Denver e uma organização, *Urban Teacher Residency United* (agora o *National Center for Teacher Residence – NCTR*) foi financiada por filantropos e pelo Departamento de Educação dos EUA para promover o desenvolvimento e a disseminação do modelo de residência docente. Durante o governo Obama, mais de US\$ 200 milhões foram alocados especificamente para o desenvolvimento de programas de residência docente.

A liberação de vultosos recursos do governo federal fez crescer no país o entusiasmo com o programa de residência docente sob a alegação de que ele responderia melhor às demandas dos distritos escolares e prepararia de modo mais rápido professores para as realidades da prática nas escolas de que as faculdades e universidades tradicionais as quais também passaram a adotar a residência docente como uma estratégia de aproximar mais a formação inicial do campo profissional.

Nos anos seguintes, isso gerou um aumento do número de programas e uma variedade de propostas de residência docente nos EUA, ao ponto de Zeichner (2019) alertar que a residência docente se afastou dos princípios fundamentais inicialmente estabelecidos², ora ofertado pelo sistema universitário, ora banalizado pelas “rotas alternativas” não universitárias, tornando-se “um programa não acelerado ou um programa com mais experiência clínica do que os programas da universidade tradicional”.

2 Na condição de forte defensor dos programas de residência docente e de experiências clínicas de alta qualidade na formação de professores nos EUA, Zeichner (2019) apresenta várias preocupações sobre a onda atual de popularidade que a residência docente acolheu no país ao ponto de todas as instituições formativas (universitárias e não universitárias) reivindicarem adotá-la em um esforço para parecerem inovadoras. Sem negar seus avanços e sustentando sua continuidade em tempos orçamentários muito apertados para as escolas e as universidades públicas norte-americanas, ele faz críticas a esses programas no sentido de empurrá-los para um nível mais alto de qualidade.

A disputa de recursos do programa de residência docente é um exemplo da luta entre os dois modelos de formação de professores nos EUA que cada vez mais é acirrada pela influência do setor privado sobre as políticas docentes e pelo lançamento de novos programas não universitários ditos mais inovadores que são fortemente financiados por fundações corporativas e capitalistas de risco em conjunto com o Ministério da Educação dos EUA para conduzir a formação acelerada de professores na escola.

Conforme dados do referido Ministério, o país tinha em 2011 cerca de 3,6 milhões de professores que lecionavam em aproximadamente 90 mil escolas. Cerca de 1.400 faculdades e universidades estavam autorizadas a oferecer cursos de licenciatura, assim como, uma variedade de outros programas com o sem fins lucrativos também eram oferecidos³. Dados de 2010 apontavam que aproximadamente 20% a 30% dos professores dos Estados Unidos entravam no mercado de trabalho por meio de um programa não universitário, tendo em alguns estados como Texas e Nova Orleans um percentual muito maior de que a média do país. Porém, dados do mesmo período, apontavam que a rotatividade de professores aumentava a cada ano levando cerca de 46% dos docentes a deixarem a profissão dentro de cinco anos, especialmente nas escolas com altos índices de pobreza (ZEICHNER, 2013; ZEICHNER; CONKLIN, 2016).

3 Para uma comparação simples, com as devidas ressalvas históricas e sociais, em 2011, o Brasil tinha mais de 2 milhões de professores lecionando em aproximadamente 146 mil escolas da educação básica. No mesmo ano, no ensino superior, existiam 2004 faculdades e 190 universidades de um total de 2.365 IES que eram predominantemente privadas (88%) e sinalizavam o crescimento das “rotas alternativas” no país. Em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes (50,7% - 1.559.725) em cursos de Educação a Distância (EaD) ultrapassou a quantidade de estudantes (49,3% - 1.514.302) que iniciaram a graduação presencial na rede privada. Os dados são do Censo Escolar da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - <https://www.gov.br>

Convém ressaltar que, diferente do Brasil, não existem universidades públicas totalmente gratuitas nos Estados Unidos. As universidades públicas norte-americanas cobram taxas e mensalidades para os alunos que ingressam no ensino superior, com exceção de alunos de excelência que recebem bolsa de estudos totalmente financiadas pelo governo ou por empresas e corporações parceiras das universidades, a exemplo da Fundação Ford. A opção mais em conta para o ingresso nas universidades norte-americanas é pelas faculdades comunitárias (*Community Colleges*) que oferecem taxas mais acessíveis e cursos de menor duração como a graduação tecnológica de dois anos.

Desse modo, o ensino superior chamado de público é de fato privatizado nos Estados Unidos onde, nas últimas décadas, tornou-se um atrativo negócio disputado por grandes empresas e corporações multinacionais, a exemplo da IBM, Microsoft, Boeing e McDonald's, que chegam a criar suas próprias entidades educacionais (a chamada *corporate university*) para formar mão de obra qualificada para os seus negócios.

No caso da formação de professores, empresas e corporações privadas buscam desregulamentar o domínio das faculdades e universidades públicas na oferta de cursos de licenciatura com “rotas alternativas” não universitárias que oferecem uma preparação aliçada de professores, com grande imersão na prática de ensino e no “manejo” da sala de aula da escola básica.

Nesse sentido, desde a década de 1980, foi difundida a escola *charter* nos EUA para promover o treinamento rápido e específico de docentes no próprio local de trabalho. A escola *charter* tem mais flexibilidade do que a escola pública padrão, podendo estar financeiramente vinculada a um distrito escolar público ou, como é mais comum, ser administrada por entidades privadas com ou sem fins lucrativos e onde há pouca ou nenhuma prestação de contas

pelo uso dos recursos públicos (ZEICHNER, 2019). A preparação rápida de professores em escolas *charter* e em outros programas não universitários geralmente visa atender a constante demanda de docentes das escolas dos municípios com maior pobreza, onde a evasão de docentes também é alta.

Bastante criticada por formadores e pesquisadores das universidades⁴, esse sistema de formação oferecido pelas empresas é direcionado à preparação de “técnicos” para implantar nas escolas os “scripts de instrução” que melhorem sobretudo a pontuação dos alunos norte-americanos nos testes padronizados internacionais. O Pisa (*Programme for International Student Assessment*) é a grande referência de avaliação internacional adotada pelos críticos do sistema universitário nos EUA e em outros países do mundo.

Além da formação prática e acelerada nas escolas *charter*, os empresários defensores das “rotas alternativas” não universitárias também são entusiastas da educação a distância (*on-line learning*) e do empreendedorismo educacional nos seus discursos e projetos de “inovação paradigmática” na educação e na formação de professores nos EUA.

Vários “programas de empreendedorismo”, tais como o da *Relay Graduate School of Education*, as residências docentes da *Match Charter Sposato School of Education* e da *Academy for Urban School Leadership (AUSL)*, são citados na mídia por empresários como “cases de sucesso”, o “futuro”, a “inovação”, o

4 Por exemplo, Delpit (1995 apud ZEICHNER, 2013, p. 18) ironiza as “rotas alternativas” chamando-as de formação de professores para os “filhos dos outros”, referindo-se ao fato de que aquilo que os políticos advogam para os alunos mais pobres da escola pública muitas vezes não aceitarão para seus próprios filhos. Essa crítica também ecoou no Brasil e levou, em 2007, o então senador Cristovam Buarque (PDT-DF) a propor o Projeto de Lei Nº 480. Este obrigava os agentes públicos eleitos (vereadores, prefeitos, deputados, senadores etc.) a matricularem seus filhos e demais dependentes em escolas públicas até 2014, evitando, portanto, o descaso dos governos com a escola pública. Obviamente, a proposta não prosperou entre os políticos brasileiros e foi arquivada no final de 2014 - <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82166>.

“símbolo da revolução” no campo da formação de professores nos EUA. No entanto, os mesmos empresários não realizam pesquisas e nem fornecem dados sistemáticos que permitam uma avaliação científica rigorosa sobre o impacto e a eficácia dos seus programas na formação de professores (ZEICHNER, 2013; ZEICHNER; CONKLIN, 2016). Logo, há a ausência de pesquisas que atestem a real superioridade dos “programas de empreendedorismo” em relação à formação docente oferecida pelo sistema universitário.

Ademais, Zeichner (2013, p. 64) faz outro importante alerta:

Apesar de muitos dos novos “empreendimentos” na educação pública e na formação de professores serem identificados como “sem fins lucrativos”, eles recebem generosas isenções fiscais e, se não fazem diretamente, acabam por terceirizar serviços para provedores com fins lucrativos.

Segundo estudos de 2012, a educação básica e superior pública dos Estados Unidos movimentava cerca de 500 bilhões de dólares, tornando-se um mercado de oportunidade para muitos investimentos rentáveis (ZEICHNER, 2013). Para as empresas e corporações que descobriram como diversificar seus negócios com a “indústria da educação”, ela precisa ser desregulamentada para permitir a “inovação” oferecida pelo mercado nos programas não universitários.

Os empresários têm estabelecido vários critérios para julgar a qualidade dos programas de formação docente e os principais meios de comunicação passaram a questionar se o sistema universitário de formação de professores seria a melhor opção. Nesse sentido, Foster (2013, p. 86) argumenta que:

O atual movimento conservador pela reforma da educação pública nos Estados Unidos, e em grande parte do mundo, é baseado na opinião predominante de que

a educação pública se encontra em um estado de emergência e na necessidade de sua reestruturação devido às próprias falhas internas.

Os signatários desse movimento tentam mostrar que a educação pública não está entregando os devidos resultados nas avaliações padronizadas do tipo Pisa e argumentam que as faculdades de educação fracassaram e precisam ser destruídas e substituídas. Com esse discurso, as empresas de iniciativa privada passaram a olhar a educação pública como uma “mercadoria”, ou seja, uma nova oportunidade para a acumulação de capital e para a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Desse modo, os dois modelos de formação de professores dos Estados Unidos, (o sistema universitário e as “rotas alternativas”) esboçam, segundo Zeichner (2013), três diferentes agendas para o futuro da formação docente naquele país: a dos defensores, a dos reformadores e a dos transformadores.

A primeira é composta por professores de faculdades e universidades que defendem o atual sistema universitário de formação docente e incentivam o governo e a população em geral a aumentarem os investimentos e o apoio no aperfeiçoamento desse sistema. A segunda é dominada por empresários e empreendedores, fora das universidades e faculdades de Educação, que defendem a reforma do sistema universitário com a desregulamentação da formação docente e a substituição por programas alternativos não universitários. E a terceira agenda é de pessoas tanto de dentro quanto de fora das faculdades e universidades que defendem uma transformação do modelo atual de formação de professores, mas mantendo o sistema universitário público com o seu aperfeiçoamento.

Situando-se entre os transformadores de dentro das universidades, Zeichner (2013; 2019) reconhece a necessidade de aperfeiçoamento contínuo da formação de professores nas faculdades

e universidades norte-americanas. Contudo, não defende a agenda dos reformadores que, para ele, não só facilita a desregulamentação e a privatização da formação docente, mas também simplifica uma situação que é muito mais complexa e envolve as péssimas condições do trabalho docente e a persistência da pobreza de muitos alunos e escolas para onde os novos docentes são enviados nos EUA.

Por isso, a formação de professores nos EUA representa um “modelo” avançado de expansão do neoliberalismo sobre a educação que, em um mundo globalizado, tem servido de “exemplo” para as políticas e as reformas no Brasil e em vários países do mundo.

Considerações finais

Diante das análises de documentos e da literatura sobre os dois países em questão, depreendemos que a BNC-Formação retoma e intensifica no Brasil a agenda neoliberal que direciona a formação de professores nos Estados Unidos, realinhando-se a este país que influencia as políticas educacionais em várias partes do mundo.

O realinhamento representa o risco de, mais uma vez, o Brasil implementar currículos retirados de outras culturas que não se aplicam a sua diversidade nacional. Ball (2001) denomina este processo de “bricolagem”, ou seja, uma espécie de “cópia e cola-gem” de modelos que estão dando “resultados” (e lucros!) nos países mais avançados da economia mundial onde as reformas neoliberais promovidas por e para o mercado servem de apostas para outros países.

Corroborando com Zeichner (2013) sobre a situação nos EUA, não temos dúvida de que, também no Brasil, a solução para os problemas da formação inicial de professores passa pelo aper-

feijramento e pelo fortalecimento contínuo do sistema universitário público, e não pelo seu sucateamento ou a sua negação.

A tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas, por meio da BNC-Formação, é um fragrantado desrespeito do MEC/CNE à autonomia e à expertise acumulada pelas universidades brasileiras ao longo de décadas de ensino e de pesquisas no campo da formação de professores. Ela ignora os avanços e as práticas inovadoras registradas em diversos estudos da última década (ANDRÉ, 2016; GATTI et al., 2014; 2019; ASSIS; SILVA; MORAIS, 2018), ainda que tais estudos apontem a persistência de problemas na educação básica e de suas relações com a formação de professores.

Buscando se realinhar ao modelo norte-americano, após o golpe de 2016, as políticas e as reformas dos governos brasileiros têm intensificado as narrativas de ataque às universidades e de defesa da privatização da formação de professores e de toda a educação básica pública. Nesse sentido, além da BNCC e da BNC-Formação, projetos de criação de *voucher* e de regularização do *homeschooling*, recentemente, figuraram nos discursos de políticos e em diversas reportagens da mídia brasileira.

Subjacente a estas propostas, há o perigo de privatização da educação nacional e da responsabilização dos professores pelos maus resultados. Isso atende aos interesses do atual Governo brasileiro que, seguindo o receituário neoliberal publicamente propagado pelo seu “posto Ipiranga⁵”, exime-se da responsabilidade de promover políticas que fomentem a formação e a profissionalização docente, por meio de incentivo à formação continuada, à carreira e à valorização dos salários dos professores. De modo especial, tais medidas favorecem os frequentes *lobbies* dos empresários

5 Apelido atribuído pelo presidente Jair Bolsonaro ao ministro da economia Paulo Guedes, um ex-banqueiro e investidor milionário considerado o sabe tudo e resolve tudo do governo, que fez fama na mídia ao defender um “banho” de liberalismo no Brasil.

da educação que buscam expandir seus negócios com investimentos públicos, muitas vezes, atuando de forma dissimulada como agente público e privado.

É preciso reiterar que não se muda a realidade da educação básica e da formação de professores no Brasil apenas com a reforma dos currículos das escolas e das universidades. Os preocupantes índices de baixa aprendizagem dos alunos e do crescente desinteresse dos jovens pela profissão docente denotam questões complexas que necessitam de políticas contínuas e articuladas de valorização da formação inicial e da profissão docente, de melhorias das condições das escolas e universidades públicas e, sobretudo, de redução da pobreza no país.

De modo contrário a estas políticas suscitadas, a BNC-Formação tende a ampliar as “rotas alternativas” no Brasil com o aumento de cursos rápidos e a distância para formar professores em instituições privadas (inclusive, não universitárias), a contratação de pessoas com notório saber para a docência, a proliferação de avaliações externas para a testagem, o controle e a responsabilização de docentes, entre outros mecanismos que desregulam a formação e precarizam a profissão.

Em suma, tem sido a opção das políticas brasileiras do pós-golpe de 2016 se realinhar ao modelo neoliberal de formação de professores dos Estados Unidos. No entanto, na nova ordem mundial multipolar, outros países que despontam como referências de educação (como Finlândia, Cingapura, China, Canadá, Austrália e Portugal) têm optado por “rotas contrárias” às dos EUA, tornando a educação básica e a formação de professores como bens e patrimônio público que não podem ser privatizados (DARLING-HAMMOND, et al., 2017; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019).

Embora não sejam totalmente imunes às investidas do mercado neoliberal globalizado, nestes países, é crescente a formulação

de políticas de apoio à educação de qualidade, o que inclui, necessariamente, professores bem formados, bem remunerados e socialmente valorizados. No estudo conduzido por Darling-Hammond et al. (2017, p. 13-14) em cinco países (Austrália, Canadá, Finlândia, China e Singapura), foi constatado que, em todos eles os salários iniciais dos professores estão acima das médias internacionais e todos têm aumento significativo nos primeiros dez anos de trabalho. Além disso, a formação de professores é gratuita ou substancialmente subsidiada para que a maioria ou todos os custos da licenciatura sejam cobertos pelo Estado. Em alguns desses países, os candidatos também ganham um salário ou uma bolsa durante a formação.

Portanto, ainda que se combata a importação de “modelos” para a educação, tais políticas inspiram “rotas” mais democráticas e socialmente mais justas para a formação de professores no Brasil que colidem com a BNC-Formação.

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. M. et al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação - prólogo do ensino de geografia. Marília-SP: Lutas anticapital, 2021. Disponível em: <https://url.gratis/Jx1o15> Acesso em: 23 nov. 2021

ALMEIDA, S. F. C. Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <https://url.gratis/3A9dEO> Acesso em: 25 fev. 2022.

ANDRÉ, M. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Política de formação e valorização dos profissionais da educação**: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Disponível em: <https://url.gratis/bYO6Po> Acesso em: 20 nov. de 2021.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: <https://url.gratis/ZpetAq> Acesso em: 22 nov. 2021.

ASSIS, L. F. Estágio Supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In.: ASSIS, L. F.; SOARES JÚNIOR, F. C. (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 19-47. Disponível em: <https://bit.ly/2m49kHW> Acesso em: 14 jul. 2018

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G.; MORAIS, N. R. Aproximações entre a universidade e a escola na formação de professores de geografia: os saberes produzidos no estágio e no PIBID. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n.16, jul./dez, 2018. Disponível em: <https://url.gratis/2nm150> Acesso em: 20 nov. de 2021.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://url.gratis/oKXXB3> Acesso em:15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <https://url.gratis/9Uhn40> Acesso em: 02 ago. 2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://url.gratis/QwB3VV> Acesso em: 02 ago. 2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/ACBUc> Acesso em: 16 jun. 2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://url.gratis/8v5X18> Acesso em: 27 jun. 2021

CACETE, N. H. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. Jundiaí, SP: 2017.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://url.gratis/aJmVFH> Acesso em: 11 jan. 2022.

DARLING-HAMMOND, L. et al. **Empowering educators: how high performing systems shape teaching quality around the world**. São Francisco: Jossey-Bass, 2017.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 1, p. 86-101, jan. 2020. Disponível em: <https://url.gratis/xmxF7> Acesso em: 06 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FONSECA, F. N.; ASSIS, L. F. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular. **Formação Docente**, v. 11, p. 27-44, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/hxonmW> Acesso em: 20 dez. 2019

FONSÊCA, F. N. Formação de professores no Brasil: contextos e políticas. In: DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. N. (Org.). **As Crianças, suas Infâncias e Educação: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança**. Curitiba: Apris Editora, 2018, p. 147-162.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 85-136, 2013. Disponível em: <https://url.gratis/PmadY5> Acesso em: 6 jan. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 mar. 2022.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Política docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 abr. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://url.gratis/ZiOUab> Acesso em: 27 nov. 2020

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://url.gratis/qpJgxK> Acesso em: 20 jun. 2018

_____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Entendendo a emergência e o rápido crescimento dos programas de residência docente nos EUA. **Currículo sem fronteiras**, v. 19. N. 1, p. 187-197, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://url.gratis/sPCdQu> Acesso em: 29 fev. 2021

ZEICHNER, K.; CONKLIN, H. G. Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: raising the quality of the debate in teacher education. **Teachers College Record**. V. 118, 120305, December 2016. p. 1-38. Disponível em: <https://url.gratis/FBKetk> Acesso em: 20 set. 2021

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS TIC NO CONTEXTO NEOLIBERAL: NOVOS RUMOS OU RETROCESSOS DO TRABALHO DOCENTE?

Nathália Rocha Morais

Introdução

Ao longo do tempo, a sociedade tem passado por várias transformações entre as quais destacamos, neste artigo, a difusão da tecnologia e da economia neoliberal cujas imbricações convergem para a reconfiguração das formas de trabalho em um mundo cada vez mais complexo. Não diferente das demais atividades econômicas, o trabalho docente e a formação de professores se encontram em meio a essas mudanças necessitando, assim, ser analisados a partir do contexto em tela.

Na década de 1970, com o emergir do modelo neoliberal enquanto produto de mais uma das crises do capital e de suas estratégias de (re) organização, o campo educacional foi um dos primeiros a ser afetado pelas transformações que marcaram a prevalência de interesses bastante específicos expressos pela criação de currículos que atendessem às expectativas cada vez mais técnicas que passavam a permear a formação de estudantes e professores.

No Brasil as políticas neoliberais ganham maior expressividade na década de 1990, e no que tange ao ensino superior e ao processo de formação para a docência muitas foram as mudanças ao longo do tempo. Para tanto, tais mudanças são articuladas a um discurso ideológico pautado na reprodução da sociedade de classes e no favorecimento do setor privado sobre o público.

Apesar da forte influência neoliberal sobre os diversos âmbitos da sociedade, entre eles o da educação básica e formação docente, são notórios os avanços da formação de professores no Brasil nas últimas décadas (GATTI et al., 2014). Entretanto, ainda há entraves relevantes no que tange à fragmentação dos conhecimentos teórico-práticos que ainda permeia o currículo das licenciaturas: a) o aligeiramento dos cursos; b) a expansão dos cursos a distância; c) a emergência de novos modelos de ensino, como é o caso do ensino remoto; d) a elaboração de currículos a serem refletidos na estrutura das licenciaturas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores do ensino básico (BNC-Formação).

Em meio a esse dinamismo o processo formativo e o trabalho dos professores ganham ainda maior notoriedade a partir da chegada dos ideais neoliberais ao Brasil, e do processo de difusão das tecnologias que se inserem na prática docente transformando de modo expressivo o cotidiano dos professores. Além da criação e implementação de políticas públicas alinhadas a perspectivas específicas, não se pode deixar de mencionar os momentos atípicos, como é o caso da pandemia da Covid-19, que trazem consigo transformações importantes para os diversos âmbitos da sociedade acelerando processos já em curso, como é o caso da inserção

das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação e no cotidiano do trabalho docente.

As transformações trazidas pela difusão da tecnologia impactam diretamente nos mais variados tipos de trabalho, inclusive no trabalho docente. Dentro das perspectivas neoliberais a quimérica força das TDIC adentra os diversos espaços de trabalho modificando as formas de submissão do trabalho ao capital, e se apresentando como a saída mais adequada para muitos problemas.

No campo educacional, da formação e do trabalho docente não ocorre diferente, isso tendo em vista que os avanços vislumbrados são frequentemente relacionados à ampliação do uso das TDIC e, mais recentemente diante do contexto pandêmico à expansão das práticas de ensino remoto. De acordo com Behar (2020), o ensino remoto é um modelo de ensino adotado temporariamente, no qual há o distanciamento geográfico entre professores e alunos, sendo o ensino ministrado majoritariamente a partir de meios digitais fato que passa a exigir novas habilidades aos docentes, a oferta de boa infraestrutura, formação adequada, planejamento específico para esta nova realidade entre outros elementos importantes para a efetivação da docência e do processo de ensino e que alteram as perspectivas e rumos do trabalho desenvolvido pelos professores.

Nesse sentido, temos como objetivo discutir sobre as novas proposituras para a formação e trabalho de professores de Geografia a partir da inserção das TDIC na prática docente diante do contexto neoliberal. Este estudo representa os encaminhamentos iniciais de uma tese em construção, possui natureza qualitativa e para alcançar o objetivo proposto buscaremos, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, aporte teórico que subsidie as reflexões pretendidas. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica

“[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Desse modo nos debruçaremos, nesse momento, na busca por trabalhos e obras que tratem dos temas sobre a formação de professores de Geografia no contexto neoliberal, especialmente no tocante às novas diretrizes para a formação de professores da educação básica (BNC-Formação); sobre a proliferação dos cursos de licenciatura na modalidade da Educação a Distância (EAD) e sobre a inserção das TDIC no trabalho docente sob a perspectiva neoliberal e do ensino remoto.

Ademais, cabe destacar que estudos como este contribuem para a ampliação das pesquisas não apenas acerca do processo de formação de professores no contexto neoliberal e de inserção das TDIC, bem como suscita reflexões relevantes sobre os “novos rumos” que o trabalho docente poderá tomar nos momentos vindouros.

A Formação de Professores de Geografia: reflexões acerca das influências neoliberais sobre os processos formativos

Na seara das políticas neoliberais mais recentes e que repercutem sobre o processo de formação de professores, inclusive de Geografia, podemos mencionar a aprovação da Ementa Constitucional 55/2016 (PEC dos gastos públicos); a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio que desobriga a oferta de várias disciplinas nessa etapa da educação básica, entre elas a Geografia; as Novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); o Programa Future-se, entre outras ações.

Para fins da reflexão proposta para este início de trabalho tomaremos como ponto da análise dois aspectos importantes sobre a formação de professores no contexto neoliberal: a criação e implementação das Novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e a expansão dos cursos de licenciatura na modalidade EAD. As escolhas devem-se ao fato destes elementos representarem a concretização de transformações importantes para a formação e trabalho dos professores dentro do contexto neoliberal, e da relação de incentivo e ampliação cada vez maior do uso das TDIC atendendo, dessa maneira, aos interesses empresariais característicos ao sistema.

A criação de novas bases curriculares voltadas para a educação básica e para a formação docente tem se mostrado como uma realidade diante do cenário de difusão das TDIC. A inserção dos recursos tecnológicos no processo educativo se faz presente, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que desde 2018 passa a determinar os desdobramentos da abordagem dos conteúdos escolares enfatizando a construção de habilidades inerentes à denominada Cultura Digital. Esta cultura resulta das transformações ocasionadas na sociedade pela difusão das tecnologias e mídias digitais que marcam novas formas de interação entre os sujeitos os envolvendo em uma desafiadora rede que solicita infraestrutura adequada a seu uso bem como um processo de formação dos professores que contemple as novas perspectivas.

Cabe salientar a necessidade de uma formação docente que fomente a posição crítica dos professores diante das tecnologias e suas possibilidades de uso nos encaminhamentos do processo educativo. Nesse sentido, há a latente demanda por políticas públicas educacionais que viabilizem o uso dos recursos tecnológicos de forma a alcançar as mais diversas realidades de alunos e professores.

No que tange à formação de professores, o documento curricular que passa a direcionar os processos formativos é a BNC-Formação (BRASIL, 2019). Instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2019 a BNC-Formação busca alinhar a formação docente ao que foi posto pela BNCC de modo a preparar os docentes em formação para a nova realidade curricular criada para a educação básica e que traz como uma de suas fortes características a presença das TDIC. A partir da normatização são estabelecidas competências gerais e específicas, as últimas agrupadas em três eixos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Estruturado por competências e habilidades, tal qual a BNCC, o novo currículo para a formação de professores focaliza a necessidade da criação de habilidades digitais durante o percurso formativo dos futuros docentes. Entre as competências exigidas temos:

Quadro 01- Competências da BNC-Formação relacionadas às TDIC

<p>Competências Gerais Docentes</p>	<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens</p>
<p>Competências Específicas: Dimensão do Conhecimento Profissional</p>	<p>Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações</p> <p>Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p>

<p>Competências Específicas: Dimensão da Prática Profissional</p>	<p>Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p>
<p>Competências Específicas: Dimensão do Engajamento Profissional</p>	<p>Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p>
	<p>Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes</p>
	<p>Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais</p>

Fonte: Adaptado pela Autora a partir da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

No contexto brasileiro de formação de professores a inserção das TDIC ocorre de modo transversal às disciplinas, não havendo componentes específicos que tratem da temática fato que, associado às novas proposituras da BNCC, fez suscitar a proposta de mudanças nos currículos das licenciaturas.

De acordo com a nova base curricular para a educação básica a inserção das tecnologias na prática docente comparece como elemento capaz de possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os estudantes. Este processo é denominado pelo documento

de alfabetização ou letramento digital, e tem como objetivo promover a inclusão digital fazendo com que os estudantes tenham acesso às tecnologias bem como a todas as informações que circulam no meio digital. Todavia, suscita-se a reflexão acerca de tais direcionamentos tendo em vista que a realidade de acesso aos meios tecnológicos ainda se apresenta excludente para muitos brasileiros na medida em que não são oferecidos os subsídios necessários a estudantes e professores no que concerne ao acesso às tecnologias.

No que diz respeito à Geografia, a BNCC propõe através de sua competência 5:

Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o *meio técnico-científico e informacional*, avaliar ações e propor perguntas e soluções (*inclusive tecnológicas*) para questões que requeiram conhecimentos científicos da Geografia (BNCC, 2018, p. 366)

Ainda no que tange à Geografia, os anos finais do ensino fundamental deverão proporcionar ao estudante o entendimento da dinâmica socioespacial tendo em vista o avanço da tecnologia bem como as transformações que seus diversos usos causam no território (BNCC, 2018, p. 383). Nesse sentido, é possível depreender que a nova organização curricular está pautada na difusão e uso das tecnologias nos diversos espaços para múltiplos fins, solicitando de estudantes e professores o domínio de tais recursos.

Cabe destacar o caráter neoliberal que o documento apresenta, não apenas pelo incentivo ao uso intenso das TDIC alimentando assim o setor privado, como também pelo fato de buscar legitimar um projeto político-ideológico iniciado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2002 (DCNs/2002). De acordo com Evangelista (2019, p.8):

Estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico.

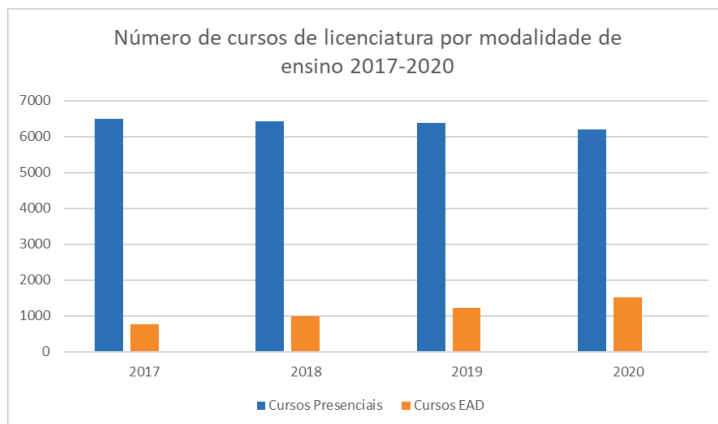
A BNC-Formação apresenta, de modo geral, características observadas no documento que a antecede: “privatização, padronização e minimização do campo do conhecimento pedagógico, avaliação de resultados e responsabilização, gerencialismo de mercado e esvaziamento do conhecimento crítico pelas ciências da educação” (FELIPE et. al., 2021, p. 132).

Nessa perspectiva, o que está posto através da elaboração e implementação da BNC-Formação, assim como da BNCC, atende aos interesses de ajuste do setor educacional aos ditames do mercado sob vários aspectos, entre eles o de fortalecimento e expansão da Educação a Distância.

Com relação à EAD, é necessário destacar que, a difusão dos meios tecnológicos, as novas características de vida da sociedade e as pretensões político/institucionais que ganharam força com o desenvolvimento da sociedade capitalista têm dado espaço para a ampliação gradativa dos cursos a distância, os quais têm adquirido representatividade quantitativa indicando a tendência da possível centralização da formação de professores na modalidade EAD.

O Censo realizado pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP) traz dados importantes relacionados ao quantitativo dos cursos de licenciatura no Brasil. De acordo com o documento, publicado no ano de 2020, o número de cursos de licenciatura na modalidade EAD apresentou aumento nos últimos quatro anos quando comparado aos cursos na modalidade do ensino presencial, os quais apresentam declínio a partir do ano de 2018 (Gráfico 01):

Gráfico 01- Número de cursos de licenciatura por modalidade de ensino 2017-2020



Fonte: INEP, 2020 (organização da autora).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, as licenciaturas na modalidade EAD têm ascendido consideravelmente mais que dobrando em quantidade no período 2017-2020, e junto com elas a tendência de uso cada vez mais intenso das TDIC nos âmbitos da formação e do trabalho docente.

Observando este cenário, e tendo como base dados de órgãos oficiais como o INEP, o quantitativo total de cursos de licenciatura em 2017 era de 7272 cursos, distribuídos em 6501 cursos presenciais e 771 cursos EAD. Já no ano de 2020 o total das licenciaturas alcançava o número de 7717 cursos dos quais 6205 funcionavam sob modalidade presencial e 1512 eram EAD. É possível perceber que os cursos na modalidade de ensino EAD apresentaram um salto em quantidade no recorte temporal em análise, se em 2017 representavam 10,6% do total das licenciaturas brasileiras em 2020 já se constituíam em 20% destes cursos.

Saliente-se que, o aumento crescente das licenciaturas a distância desde o ano de 2017 pode ser explicado pelo fato de que, a

partir de então, esses cursos passaram a ser oferecidos nessa modalidade de ensino, o que não era prática habitual e que hoje é forte indicativo da possibilidade de centralização da formação docente no modelo EAD.

Um dos fatos que também indica essa transição é a redução significativa de instituições com polos de apoio presencial destes cursos, que tiveram uma queda de 70% em 2018 para 61% de acordo com dados do censo disponibilizados através do Relatório de Aprendizagem a Distância de 2019 (ABED, 2021). Ainda conforme este documento, identifica-se a redução de polos presenciais em algumas localidades, em contrapartida há a criação de tais pontos de apoio presencial em locais antes inexistentes o que reforça a tendência de expansão da modalidade pelo país. Além desses fatos, deve-se considerar que o panorama sob o qual estão postos os cursos nessa modalidade de ensino reforça a ofensiva neoliberal sobre a educação bem como salienta o favorecimento do setor privado e evidencia o movimento de mercantilização da educação.

A proliferação dos cursos de formação docente na modalidade EAD encontra teto no discurso da democratização do ensino, da soberania das tecnologias da informação, da economia financeira, da flexibilidade, entre outros fatores, que quase sempre, tem servido de substratos para análises simplistas no que se refere à abordagem da real situação didático-pedagógica dos cursos ofertados na modalidade a distância. Entretanto, é preciso ter em mente que a realidade complexa em que se difundem as licenciaturas plenas em EAD suscita reflexões profundas acerca da qualidade dos cursos ofertados para a formação docente, tendo em vista que ser professor exige a articulação de saberes diversificados que se refletirão diretamente na construção de um perfil profissional próprio, bem como na prática desenvolvida em sala de aula.

Ao falar na formação docente na modalidade da Educação a Distância, depreende-se que os cursos desenvolvidos sob essa perspectiva formam docentes dentro dos moldes e expectativas presentes na sociedade atual. Este cenário, por sua vez, evidencia a secundarização da formação de professores no país, bem como das condições de trabalho oferecidas a esta classe e a valorização de uma formação intelectual destituída de criticidade e senso analítico da sociedade e de suas problemáticas.

Cabe destacar que, desde seu surgimento até a atualidade, a ampliação das licenciaturas na modalidade a distância tem se apresentado de forma bastante expressiva despertando diversos questionamentos e reflexões acerca da formação desses profissionais, bem como sobre o processo de mercantilização da educação dentro do contexto neoliberal. Essa modalidade de ensino emerge, no contexto do capital, como uma forma simplificada de obter o tão sonhado diploma e representa, portanto, a ilusão da democratização do acesso ao ensino superior, que atende às perspectivas sociais e econômicas vividas pela sociedade como também favorece os grandes grupos empresariais que fornecem os subsídios necessários ao funcionamento desses cursos.

Muito se discute acerca desse processo, uma vez que é inevitável refletir sobre a qualidade dos profissionais que retornam ao mercado após a conclusão dessas graduações, incluindo-se aí professores de Geografia, assim como é inevitável também não pensar acerca do intenso uso das TDIC, bem como das repercussões desse uso sobre o trabalho docente desenvolvido pelos alunos egressos, pelos professores dos próprios cursos e por docentes da educação básica de modo geral.

O uso crescente das TDIC que aparece em documentos oficiais para a formação de professores, como a BNC-Formação, representa o recurso base do desenvolvimento da Educação a

Distância, assim como tem representado a base para o desenvolvimento do trabalho dos professores durante o período do ensino remoto que, muito embora não se constitua como uma modalidade educacional tal qual é a EAD tem sido a alternativa para o momento pandêmico vivenciado impactando sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre o trabalho docente.

O conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação e comunicação. Libâneo (2002) afirma que:

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar, agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre na reflexividade. Mas principalmente a escola é lugar da razão crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social.

Nessa direção, o processo de formação de professores se mostra essencial e deve, desde sua etapa inicial nos espaços acadêmicos, primar pela construção de perfis profissionais que, ao término do curso, estejam aptos a fomentar tal reflexividade nos espaços escolares, em especial na disciplina de Geografia. Essa característica é intrínseca à uma formação humanística sob moldes presenciais, que valoriza as discussões e a aproximação entre os indivíduos na concepção de novos conhecimentos, fato que a depender do contexto vivido nem sempre é oportuno considerando as premissas neoliberais para a sociedade atual.

No que remete ao uso das tecnologias no ensino e na formação de professores, deve-se ressaltar ainda a internet como um grande avanço. Contudo, é importante refletir se o acesso a navegação em uma rede de qualidade é uma realidade para a maioria da população já que este fato é, teoricamente, uma das premissas

indispensáveis para o ensino a distância e para uma formação acadêmica adequada dentro de seu contexto específico.

Logo, diante das efervescências do mundo atual ocasionadas pelas influências neoliberais e pela difusão da tecnologia, tão importante quanto analisá-las sob a perspectiva da formação de professores é pensar acerca deste assunto sob o viés do trabalho docente. Desse modo, considerando além da formação de professores a partir da BNC-Formação e da expansão dos cursos EAD, trataremos a seguir das TDIC e de sua inserção no cotidiano do trabalho docente.

Novos rumos do trabalho docente a partir da inserção das TDIC

Assim como para o processo de formação de professores, o avanço do meio técnico-científico-informacional trouxe consigo uma série de transformações para os mais variados espaços e trabalhos marcando a inserção de novos recursos e ritmos nas atividades desenvolvidas, inclusive no concernente ao espaço escolar e ao trabalho docente fazendo emergir, assim, um novo paradigma pautado na difusão da informação e do uso das tecnologias.

Antes de compreender o processo de inserção das TDIC à dinâmica escolar e ao trabalho docente é necessário entender o que são e o que representam no contexto da sociedade neoliberal e da informação. De acordo com Silva e Moraes (2014), podemos caracterizar as TDIC “[...] como todas as tecnologias que interferem e permeiam os processos de informação e comunicação entre os seres humanos, por digitais entende-se a internet e suas ferramentas como mediadoras”. Os desdobramentos que envolvem o avanço gradativo das tecnologias na sociedade podem ser divididos em etapas, cada uma com características particulares que indicam desde a propagação mais intensa das tecnologias, na segunda

metade do século XX, até o surgimento das tecnologias digitais que marcam no século XXI novas e mais avançadas formas de interação e comunicação.

De acordo com Coll e Moreneo (2010), inicialmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC) se relacionavam a uma linguagem natural, humana responsável pela transmissão das informações. Nesse momento, a prioridade era da comunicação oral e as habilidades necessárias eram as de observar, memorizar e reproduzir. Posteriormente, a chegada da escrita e da prensa tipográfica representa, no âmbito da criação das técnicas pelo ser humano, uma nova maneira de organizar o pensamento e propagar as informações. Essa fase repercute sobre o cenário educacional por corresponder ao surgimento dos livros e demais textos escritos, além do ensino por meio de correspondências. Na sequência, temos a criação de meios de comunicação como a TV, o rádio e o telefone que abrem caminhos para a criação de um meio de comunicação com maior capacidade de armazenamento e maior velocidade na transmissão das informações.

É com o surgimento dos computadores e da internet que se caracteriza a “sociedade da informação”. A partir de então as TDIC adquirem um espaço cada vez mais relevante no meio social e do trabalho, adentrando os mais variados âmbitos da sociedade e impactando no desenvolvimento das mais variadas atividades, entre elas o trabalho docente. Cabe destacar aqui que, diante do advento das TDIC a educação, o campo do capital passa a permear o conhecimento e a formação que, na sociedade neoliberal passam a ter valor mercadológico e papel estratégico voltado a objetivos específicos, conforme discutido em momentos anteriores deste trabalho. Sobre esse fato Mauri e Onrubia (2010, p.68) afirmam que “o conhecimento passou a ser a mercadoria mais valiosa de todas, e

a educação e a formação são as vias para produzir e adquirir essa mercadoria”.

Os desdobramentos dos acontecimentos tornam inevitável compreender que o avanço da tecnologia possibilita ao homem um horizonte de possibilidades transformando as relações sociais. Todavia, sua inserção aos diferentes espaços e práticas deve ser analisada cuidadosamente uma vez que tende a acentuar as desigualdades, fato que não permite observar este processo fora de uma contextualização adequada e que viabilize o entendimento do percurso em tela a partir de variados prismas.

Para Sancho (2006), a discussão sobre as TDIC e sua inserção à escola e ao trabalho docente conduz, inevitavelmente, à reflexão e questionamentos sobre infraestrutura, carreira e formação docente entre outros fatores que impossibilitam enxergá-las como a salvação de todos os problemas relacionados à educação como muito tem se propagado.

O processo de inserção das TDIC à escola e ao trabalho docente requer, antes de tudo, um processo de inclusão digital, isso considerando questões de acesso (para alunos) e formação e infraestrutura (para professores e alunos). Assim:

[...] um conjunto de discursos e práticas cujo objetivo é levar a informatização a grupos sociais que, sem esses procedimentos muito provavelmente não teriam condições de acesso às ferramentas informáticas (CAZELOTO, 2008, p.125).

Tendo em vista a disseminação das tecnologias, as ações voltadas à ampliação do acesso e formação adequada à realidade de uso desses recursos, sejam públicas ou privadas, têm ocupado espaço na lista de demandas da educação na atualidade. Entretanto, apesar da importância do tema, ao falarmos em poder público o fato é que a idealização de políticas públicas voltadas a essa fina-

lidade ainda se apresenta insuficiente, além de ter seus recursos aplicados de modo superficial não resultando em transformações efetivas ratificando, desse modo, a urgência de pensar a base de inserção entre TDIC, escola e trabalho docente. Segundo Calabria (2017, p. 81);

É evidente que implementar ações que visam modificar a estrutura e fornecer equipamentos são as mais simples, diretas e tem maior visibilidade política do que promover alterações na base da escola, no sistema de ensino, no currículo e na própria formação.

No que tange ao trabalho docente, a inserção das TDIC ao trabalho desenvolvido nos espaços de sala de aula pelos professores, inclusive de Geografia, pede um processo formativo que contemple as perspectivas de uma sociedade em constante movimento.

Para Silva e Moraes (2014, p.3), para que se possibilite esse processo de inserção é necessário que se invista em “[...] um processo formativo de subsídios teóricos para que os professores possam repensar suas práticas e experimentar novas possibilidades pedagógicas”, ainda para as autoras é premente um currículo em concordância com as efervescentes mudanças da sociedade sendo preciso “[...] superar o paradigma de que o uso das TDIC é um simples recurso de ensino, mas compreender que estas são ferramentas mediadoras que possibilitam experiências significativas no fazer pedagógico” (p. 2).

Conforme discutido em momentos anteriores deste texto a partir da BNC-Formação e do cenário de expansão dos cursos EAD, os professores se deparam com a inserção e avanço cada vez maior das TDIC no ambiente educacional. Todavia, é inegável que o cenário pandêmico iniciado em fins de 2019 e começo de 2020 impulsionou o processo já em curso de inserção das TDIC no trabalho docente, repercutindo de modo direto sobre este a partir do

uso acentuado das plataformas de comunicação e demais recursos tecnológicos em decorrência do distanciamento social e paralização das aulas presenciais.

A inserção das TDIC ao espaço escolar e ao trabalho docente muitas vezes ainda persiste sob um viés de ensino tradicional orientado pela leitura e reprodução de informações este enraizado na educação brasileira e objeto constante de pesquisas e discussões no âmbito educacional. Saliente-se que, a formação dos docentes para esta nova realidade não se resume a atos instrucionais de como usar os equipamentos, as plataformas de comunicação e os diversos aplicativos de comunicação disponibilizados pelas tecnologias da informação, mas sim de desenvolver o protagonismo de professores e alunos no processo de construção do conhecimento caso contrário o que prevalecerá será a reprodução de velhas práticas com novas ferramentas. Para além dessa necessidade, a oferta de condições de trabalho diante do contexto atípico é fundamental.

Nesse sentido, quando utilizadas desde um paradigma pedagógico centrado apenas na transmissão de conteúdos são fortalecidos os objetivos neoliberais para a educação, uma vez que a partir desse modelo de ensino são formados sujeitos acríticos e prontos para as engrenagens do mercado de trabalho. Já para o trabalho docente tal perpetuação implica em uma prática dedicada à reprodução das classes sociais, desprovida de autonomia dos docentes sobre seu trabalho, assim como fator que contribui diretamente com a desvalorização da profissão e acentua os processos de precarização em curso desde a década de 1990. De acordo com Sancho (2006, p. 26), temos que:

[...] a introdução das TDIC na escola não promove formas alternativas de ensinar e aprender, pelo contrário, costuma reforçar as estruturas preexistentes de conteúdo do currículo e das relações de poder.

É indiscutível o amplo leque de possibilidades oportunizado pela inserção das TDIC à educação e ao trabalho docente. Todavia, é necessário lembrar que nos contextos que envolvem o capital e as perspectivas neoliberais sobre os vários âmbitos do trabalho, inclusive dos professores de Geografia, esse uso pode significar atender a interesses. Conforme Alarcão (2010), como qualquer outra tecnologia as TDIC podem evidenciar processos de libertação ou controle sendo importante atentar para valores como liberdade, solidariedade, opressão e alienação decorrentes da utilização desses recursos.

O uso das TDIC no âmbito educacional e do trabalho docente surge nos documentos oficiais como o caminho mais viável para que se acompanhe as transformações da sociedade. Presente em documentos como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) o uso das tecnologias é mencionado como sendo fundamental para a realidade educacional brasileira no sentido de promoção de melhorias no processo ensino-aprendizagem considerando o avanço do meio técnico-científico-informacional e as demandas de uma sociedade neoliberal.

Entretanto, apesar de figurar como pontos importantes da discussão educacional e das legislações que envolvem o trabalho docente, os processos formativos e de oferta de infraestrutura adequada impossibilitam professores de desenvolver seu trabalho de modo satisfatório a partir do uso das TDIC. Grande exemplo desse fato é o momento pandêmico instalado desde fins de 2019, que coloca professores e alunos diante das dificuldades de infraestrutura

e formação para dar continuidade às atividades escolares. Segundo Cani et. al. (2020, p.24);

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias.

A pandemia representa para o trabalho docente a evidenciação das problemáticas que cercam a profissão, contribuindo de forma direta para sua desvalorização e precarização de condições de trabalho. Trata-se de um momento no qual as perspectivas neoliberais de atuação do capital sobre os diversificados âmbitos da sociedade, incluindo-se a educação e o trabalho docente, faz com que o acesso às TDIC acabe por se constituir como fator de distinção social e ao mesmo tempo de inserção, propagando a necessidade do consumo de aparelhos como celulares, notebooks, pacotes e plataformas de comunicação, expressando claras estratégias de consumo e fazendo com que a indústria da tecnologia alcance lucros robustos no contexto do capital, mas no qual questões importantes que tangem ao trabalho docente acabaram sendo secundarizadas.

Considerações finais

A partir das reflexões expostas é possível depreender a dimensão das influências exercidas pelo contexto neoliberal e da difusão das tecnologias sobre o processo de formação e trabalho docente.

As transformações trazidas pela elaboração e implementação de novos currículos evidenciam a paridade desses documentos com o movimento político-ideológico predominante na sociedade atual que, no que se refere à educação, enaltece a formação de sujeitos para desempenhar papéis específicos dentro das engrenagens da sociedade neoliberal e não prima pela aquisição do conhecimento crítico e questionador. É nesse sentido que as políticas educacionais e formativas têm sido desenvolvidas tendo como cenário uma agenda neoliberal iniciada na década de 1990 no país.

Dessa maneira, é na esteira das intencionalidades do capital que acontece o avanço vertiginoso dos cursos de licenciatura EAD e que são constituídos currículos como a BNCC e a BNC-Formação esta destinada a ajustar a formação de professores sob as perspectivas do sistema e da difusão das tecnologias favorecendo grupos dominantes e fomentando o processo de mercantilização da educação e de desvalorização da docência.

No tocante ao advento do ensino remoto em tempos pandêmicos e suas repercussões sobre o trabalho docente, pode-se depreender que se trata de um período que, associado à difusão da tecnologia, impõe transformações relevantes no meio educacional. Com raízes históricas pautadas no modelo de ensino tradicional, este frequentemente discutido nas muitas pesquisas na área da educação, a inserção das TDIC na escola, na aprendizagem dos estudantes e, sobretudo, no trabalho docente pode sinalizar o caminho das tão esperadas transformações na direção de um ensino inovador e mais dinâmico.

Entretanto, o mesmo período também traz à tona problemáticas importantes que permeiam o trabalho dos professores a exemplo das condições de trabalho e da valorização desses profissionais. É importante destacar que, apesar de representarem temáticas corriqueiras no âmbito das discussões e produções acadê-

micas essas ainda são pautas que necessitam de maior ênfase para que sejam trilhados caminhos para mudanças efetivas.

Logo, as transformações “inevitáveis” promovidas pelo modelo neoliberal e pela difusão da tecnologia nos espaços escolares e no trabalho docente se constituem como objeto de grandes reflexões principalmente a partir dos acontecimentos iniciados em fins de 2019, e que tendem a apresentar seus impactos não apenas durante o ensino remoto e acelerar de processos que estavam em curso anteriormente, bem como em momentos futuros.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHAR, P. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Censo da Educação Superior 2020** - principais resultados. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 009/2001**. Aprovado em 8/5/2001. Homologado por Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no D.O.U. de 18/1/2002, Seção 1, Pág. 31. Disponível em www.portal.mec.gov.br

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Portal MEC. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

CALABRIA, Thiago Luís. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na educação. In.: CALABRIA, Thiago Luís. **Ações formativas e a integração das TDIC na rede estadual de Pernambuco: entre a inclusão digital e a garantia de bom desempenho**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CE, PPGE, 2017.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. In.: **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39.

CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Senac, 2008.

Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. 2021. In.: **ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**, Curitiba: InterSaber, 2021. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf Acesso em 02 de março de 2022

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; ONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 1. p. 15-45. Tradução: Naila Freitas.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA Leticia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado (2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovadana-calada-do-dia-mais-mercado/>

FELIPE, E. da S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. In.: **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LIBANEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S. G. et. al. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-77.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. (tradução Isa Tavares), 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

SANCHO, Maria Juana et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Edilma Guardivi; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: caminhos, limites e possibilidades. In.: **Cadernos PDE- Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**, v. 1, 2014.

PARTE II

Pesquisas sobre ensino e formação de professores de Geografia na Paraíba

ASPECTOS RECENTES DA CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Introdução

O registro do processo de consolidação recente das pesquisas sobre “Ensino de Geografia” na Paraíba é o objetivo principal deste texto. Não há pretensão de fazer um movimento de resgate histórico desse processo, mas apenas analisar aspectos recentes, das duas últimas décadas, de instituições e pesquisadores que tornaram a Paraíba referência regional e nacional na produção acadêmica da área específica que articula a geografia e educação em suas diversas matizes de análise.

Apesar da proposta do seminário especificar a reflexão sobre a formação de professores de geografia na Paraíba, a produção desse texto apresenta resultados de caminhos da academia paraibana em toda área denominada de “Ensino de Geografia”.

Aliás, a própria denominação dessa área da geografia não é feita sem análise. Embora o termo “Ensino de Geografia” seja mais facilmente encontrado para identificação de eventos e produção, o uso de outros termos associados, como “Educação Geográfica” ou

“Geografia Escolar” abrangem também temas que nos interessam neste debate.

Quando se opta por usar o termo “Geografia Escolar” as pesquisas se estabelecem tendo sempre como ponto de partida a educação básica formal, a escola. Obviamente que caminhos metodológicos podem envolver aspectos para além da escola, mas está ali o principal campo de pesquisa que analisa a geografia que se ensina e se aprende.

O uso de “Educação Geográfica”, por exemplo, não pode ser feito sem considerar a maior amplitude e complexidade do processo educativo pela geografia. Rêgo e Costella (2019) escrevem sobre as relações e distinções desse conceito em comparação ao de “Ensino de Geografia”. Tal tipo de reflexão esteve também presente no momento de fundação de uma linha específica no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, (PPGG/UFPB). Diferentemente de outros programas pelo país, o PPGG/UFPB trouxe a definição de “Educação Geográfica” para denominar a linha de pesquisa que articularia os saberes geográficos à educação em todos os níveis e nos diferentes espaços possíveis.

Assim, o momento de fundação desta linha de pesquisa no até então único programa de mestrado em Geografia da Paraíba foi tomado como início do recorte temporal utilizado nessa reflexão e caracteriza o primeiro dos aspectos a ser abordado na consolidação da área de “Ensino de Geografia” no estado. Analisamos brevemente indicadores quantitativos e qualitativos sobre a área de “Ensino de Geografia” no país e no Nordeste que permitem identificar a Paraíba em posição de destaque.

Em seguida, e com alguma relação com o aspecto anterior, nos debruçamos sobre a construção de espaços de diálogos e de produção do conhecimento oportunizados pela realização de eventos regionais e nacionais com sede na Paraíba ao longo da última

década, possibilitando intercâmbio com pesquisadores de outros estados e a divulgação daquilo que estava sendo produzido por aqui.

Acreditamos ser importante destacar ainda a institucionalização de grupos de pesquisas nas universidades que possuem graduação em Geografia. A existência desses grupos possibilita identificar que a pesquisa sobre “Ensino de Geografia” tem presença em todos os cursos de graduação da Paraíba e merece relevo no desenvolvimento deste campo no estado.

O grande número de pesquisadores e pesquisadoras da área com diferentes graus de integração institucional e parcerias na produção de trabalhos de relevância é um outro aspecto considerado neste trabalho. Os diálogos existentes nesta comunidade do “Ensino de Geografia” permitem identificar diversidade significativa de temáticas e abordagens na produção de professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação. A produção não é monotemática e nem dependente do interesse de um ou outro pesquisador. Dialogando com o que é produzido no Brasil, a Geografia da Paraíba produz conhecimento sobre diversos temas da área de “Ensino de Geografia”.

Essa diversidade temática identificada através dos trabalhos produzidos recentemente na pós-graduação é, para nós, mais um dos aspectos relevantes neste percurso de evidência da Paraíba em sua produção acadêmica sobre o “Ensino de Geografia” e por isso também merece destaque neste texto.

Por fim, chegando ao ano de 2022, o início das atividades em Campina Grande do PROFGEO/UFCG, mais um curso de mestrado no estado, parece ser capaz de fortalecer aspectos importantes na produção sobre “Ensino de Geografia”: a) interiorização das possibilidades de acesso à pós graduação de professores em atuação na sala de aula; b) ampliação significativa do número de vagas de estudantes na área de “Ensino de Geografia” e c) fortalecimento

da relação entre escola e universidade pelo caráter específico do mestrado profissional em atuar nas reflexões concretas sobre a prática docente na educação básica.

Assim, o texto se divide em tópicos que apresentam cada um dos seis aspectos apontados acima, além desta introdução e das considerações finais. Em cada um dos tópicos buscamos também destacar grupos de temas que estão sendo considerados nas pesquisas desta área na Paraíba.

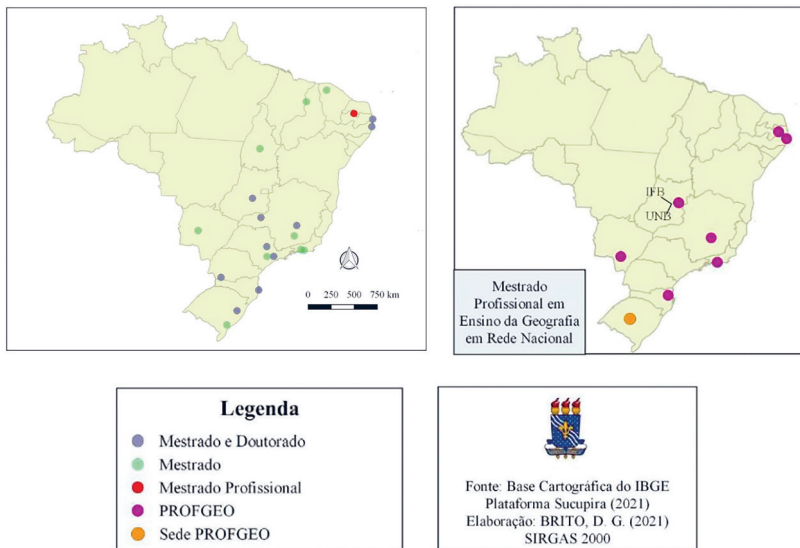
A Pós-graduação e o “Ensino de Geografia”: a posição da Paraíba no Nordeste e no Brasil

Para registrar o processo de consolidação das pesquisas na área de “Ensino de Geografia” na Paraíba deve-se necessariamente considerar a criação da linha de pesquisa: Educação Geográfica no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, em 2003. Esta iniciativa colocou a UFPB na vanguarda dentro do Nordeste de movimento, evidenciado em todo o país, de ampliação das pesquisas na correlação geografia e ensino dentro dos Programas de Pós-Graduação de Geografia.

Desde o início do século XXI, o Brasil, e também a Região Nordeste, experimentou a expansão da pós-graduação em Geografia e, também, mais especificamente, das linhas de pesquisa relacionadas ao “Ensino de Geografia” e a formação de professores, conforme pode ser observado na Figura 1.

Há, atualmente, 77 Programas, com 114 cursos (72 mestrados, 37 doutorados, 5 mestrados profissionais). Desse total, há 21 programas com linhas de pesquisa com temáticas vinculadas ao ensino de Geografia (10 cursos de mestrado e doutorado, 9 cursos de mestrado, 2 mestrados profissionais). (...) a distribuição dos programas instituições com linhas de ensino: Região Sudeste (10), Sul (6), Nordeste (7), Centro-oeste (4) e Norte (1) (BRITO, 2021, p. 75).

Figura 1 – Programas de Pós-graduação da Área de Avaliação Geografia com Linhas de Ensino no Brasil - 2021



Fonte: Extraído de BRITO (2021, p. 76).

Como pode ser observado, atualmente, além da Paraíba, outros quatro estados do Nordeste já contam com Pós-graduações que têm ao menos uma linha de pesquisa na área, totalizando sete programas de pós-graduação, sendo três mestrados profissionais para professores e quatro programas acadêmicos. No Piauí, o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (*campus* Teresina) apresenta já na área de concentração (Organização do Espaço e Educação Geográfica) a referência ao “Ensino de Geografia”. No Ceará, o mestrado acadêmico da Universidade do Vale do Acaraú está sediado em Sobral e denomina uma de suas três linhas como: “Ensino de Geografia” e formação de professores. Já o Rio Grande do Norte foi pioneiro na Região na organização de um mestrado profissional, o Geoprof, com funcionamento em dois *campi* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(*campi* Caicó e Natal). Em Pernambuco, o tradicional programa de pós-graduação do *campus* Recife, da Universidade Federal de Pernambuco, inseriu recentemente em uma de suas linhas de pesquisa o debate sobre a educação geográfica e também passou a fazer parte da Rede Nacional de Mestrado Profissional em “Ensino de Geografia” (Rede PROFGEO), ampliando para dois os cursos de mestrados em funcionamento. Este projeto em Rede tem também a participação da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Campina Grande. Com o início das atividades em 2022, o funcionamento do PROFGEO torna a Paraíba um dos estados do país que possui mais de um programa de pós-graduação com linha que enfatize a área do “Ensino de Geografia” (ao lado de RS; SC; MS; DF; SP; RJ; MG e PE).

Não apenas pelo pioneirismo e, agora, pela quantidade de Pós-graduações, a Paraíba se destaca também na produção nesta área. Pode ser usado como elemento indicador da qualidade da produção dos pesquisadores e pesquisadoras da Paraíba a obtenção de dois Prêmios Nidia Nacib Pontuschka de melhor tese na área de “Ensino de Geografia”, promovido pela associação Nacional de Pós-graduação em Geografia (ANPEGE). Apesar da demora na criação de prêmio específico para as melhores produções de mestrado e doutorado para a área de “Ensino de Geografia” pela ANPEGE, ocorrida apenas em 2019 e repetida em 2021, essa inclusão sinaliza o fortalecimento da área e o reconhecimento da comunidade da geografia brasileira.

Nas duas oportunidades, teses desenvolvidas no PPGG/UFPB por pesquisadores vinculados a outras IES da Paraíba foram vencedoras deste prêmio. Em 2019, o Professor Rodrigo Bezerra Pessoa, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande, no *campus* Cajazeiras, foi vencedor da 1ª edição do prêmio com a tese intitulada “Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional”, sob

a orientação da Professora Dadá Martins. Esta mesma professora orientou a tese vencedora da 2ª edição do prêmio, em 2021: “A Revista do Ensino e a Geografia Escolar (1932-1942): inovações educacionais na Paraíba”, de autoria da Professora Angélica Mara de Lima Dias, com atuação na Universidade Estadual da Paraíba, *campus* Guarabira. As temáticas destes trabalhos, Formação e Carreira Docente e a História da Geografia Escolar, têm lugar de destaque nos trabalhos produzidos dentro da Geografia da UFPB.

Para além dos prêmios, é grande também a contribuição do PPGG/UFPB na formação de docentes pesquisadores que atuam na educação básica e superior da Paraíba e de outros estados do país. Esse contato no processo formativo acaba por influenciar as carreiras dos pesquisadores e pesquisadoras e as instituições as quais pertencem, abrindo possibilidades de reverberação em outras escalas deste processo de fortalecimento da pesquisa na área. Assim, os espaços de intercâmbio e divulgação da pesquisa sobre “Ensino de Geografia” são abordados no próximo tópico deste trabalho.

Diálogos necessários: os eventos acadêmicos

Assim como ocorre com esse seminário, o PPGG/UFPB, e mais especificamente os docentes que vêm construindo a linha de Educação Geográfica, tem contribuído para articular ações em escala estadual, regional e nacional para o fortalecimento da área de “Ensino de Geografia”.

Importa destacar a proposta e realização do I Encontro Regional de Prática de Ensino em Geografia (EREPEG), em 2012, e da realização em sequência, em 2013, sob a coordenação geral da Professora Dadá Martins, do 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), maior evento nacional da área, que depois de mais de 30 anos voltava ao nordeste e retirava do centro-sul a quase exclusividade de realização das edições. Em tex-

to de apresentação, a coordenadora geral ressalta que a realização deste evento no nordeste “evidencia que aqui também estamos empenhados em discutir as questões relativas à educação geográfica” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 180) e convida pesquisadores de todo o país para estabelecer diálogos profícuos sobre a produção na área.

Com o intuito de discutir a formação e atuação do professor de geografia na educação básica e superior, o ENPEG de João Pessoa teve como temática principal “Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão”. A organização do evento em oito eixos temáticos indica como se organizava a produção acadêmica e para onde apontava a preocupação dos pesquisadores naquele momento, foram eles: 1 – As Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia, 2 – O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia, 3 - Ensino de Geografia e multiculturalidade, 4 – Outras modalidades de ensino de Geografia: aspectos teórico-metodológicos, 5 – Linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades, 6 – Ensino de Geografia nos anos iniciais: formação e saberes docentes, 7 – História da Geografia Escolar: pesquisas e contribuições para a formação de professores e 8 – A construção de conhecimento escolar: conceitos e conteúdos (ALBUQUERQUE, 2013). Esses eixos temáticos acabam por serem representativos sobre a produção da área naquele momento em todo o país. Da mesma forma que a análise dos eventos regionais podem indicar quais as movimentações temáticas e de organização da área estava acontecendo nos espaços sub-nacionais. Por isso, nos interessa analisar também a criação e consolidação do EREPEG na Região Nordeste.

Quando criado, o EREPEG teve como objetivo naquela primeira experiência, sob a coordenação geral dos Professores Antônio Carlos Pinheiro e Aldo Gonçalves, além de servir como prévia para organização do 12º ENPEG, possibilitar: a) exercício e sistematização dos caminhos percorridos para o ensino e a pesqui-

sa em Educação Geográfica nas IES do nordeste; b) a organização de ambiente de intercâmbio bianual das experiências de pesquisadores sobre essa área; c) a constituição de outros Grupos e Linhas de Pesquisas na graduação e pós-graduação sobre a Educação Geográfica d) a criação de uma rede de pesquisadores das universidades nordestinas sobre o “Ensino de Geografia” (EREPEG, 2012).

O Encontro Regional se consolidou como evento acadêmico no nordeste e terá no ano de 2022 a realização da sua 6ª edição, com sede na UFPE, em Recife-PE. Após a UFPB, o evento já foi sediado pela UFPI (2014), pela UFCG (2016), pela URCA (2018), pela UFAL (2021, adiado de 2020 em virtude da pandemia de Covid-19).

Os dois primeiros eventos optaram por temáticas gerais delimitadas à área de abrangência do Nordeste (em 2012: Práticas de Ensino em Geografia: a pesquisa no Nordeste e na edição de 2014: Formação, Docência e Pesquisa: desafios da Geografia no Nordeste). Também houve a opção por reprodução de apenas dois eixos temáticos na organização dos grupos de trabalho, são eles: Pesquisas em práticas de ensino em geografia: o Nordeste em foco; e, Reformas Curriculares e formação de Professores.

As três edições seguintes optam por ampliar o número de eixos temáticos sem a delimitação da região nordeste no tema central. Para a terceira edição, realizada em Campina Grande, a coordenação do evento optou por definir os cinco eixos temáticos com base naquilo que havia sido proposto no ENPEG de João Pessoa. Dos oito eixos propostos no evento nacional, quatro deles foram reproduzidos integralmente no evento regional de Campina Grande. Essa definição sinalizava para temáticas abordadas por pesquisadores e pesquisadoras da área que já participavam de importantes experiências de trocas acadêmicas dentro da Paraíba e no Nordeste, mas que dialogavam com o que era produzido em todo o país.

Os cinco eixos temáticos foram; 1 - As Diretrizes Curriculares e o ensino de Geografia; 2 - O Estágio supervisionado na formação do professor de Geografia; 3 - Diferentes linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades; 4 - Os diferentes contextos no ensino de Geografia; 5 - História da Geografia Escolar: pesquisa e contribuições para a formação de professores.

Seja por influência direta ou não destes eventos, a possibilidade de diálogos e articulação entre pesquisadores e pesquisadoras possibilitou a expansão desta área nos estados do nordeste e na Paraíba. Obviamente que eventos locais, realizados nas diversas instituições do nordeste, com a presença de professores de diferentes estados do país também contribuíram para a reflexão e ação sobre a necessidade de que a produção acadêmica da geografia valorizasse a formação de professores e todas as dimensões da geografia escolar.

Como desdobramento de diálogos e tendo sido apontado como um dos objetivos do encontro regional desde sua primeira edição, a formação e o fortalecimento de grupos de pesquisas na área de “Ensino de Geografia” cresceu significativamente nos últimos anos na Paraíba e será abordado no próximo item.

Os grupos de pesquisa nos cursos de graduação na Paraíba

Como já apontado, nos últimos anos a criação de novas Linhas de Pesquisas sobre a Educação Geográfica na pós-graduação do nordeste resulta destes movimentos de fortalecimento da área. No mesmo sentido, especificamente para a Paraíba, é evidenciado o surgimento de novos grupos de pesquisas que tenham relação com esta área. Fato este que acaba contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa sobre “Ensino de Geografia” também na graduação e no processo de formação inicial docente.

A existência de cursos de graduação de Geografia na Paraíba não é recente. Atualmente, existem cinco cursos em três diferentes instituições públicas de ensino superior (UEPB, UFCG e UFPB) distribuídos em municípios de todas as regiões do estado (João Pessoa, Guarabira, Campina Grande e Cajazeiras), cada um com processos históricos específicos, mas todos consolidados no processo de formação de professores de geografia através de suas licenciaturas¹. Daqueles que hoje ainda têm a licenciatura em funcionamento, o curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, é o mais antigo, fundado em 1952, inicialmente apenas na modalidade bacharelado. Na década de 1970, há a fundação de duas licenciaturas no interior do estado. Em Campina Grande, o curso da antiga FURNE (Fundação da Universidade Regional do Nordeste), atualmente Universidade Estadual da Paraíba, foi fundado em 1974, e o do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras da UFPB, atual Universidade Federal de Campina Grande, foi fundado em 1979. Na década seguinte, em 1983, é fundado o curso de licenciatura em Guarabira, na antiga FAFIG (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira), atual campus III da UEPB (SANTOS, 2021). Mais recentemente, em 2009, a Universidade Federal de Campina Grande fundou seu segundo curso de licenciatura em Geografia, agora no campus de Campina Grande.

Apesar deste histórico de cursos de licenciatura com mais de 40 anos, a existência da pesquisa na área de “Ensino de Geografia” parece ter se consolidado institucionalmente de forma significativa nesta última década. A busca de informações sobre os grupos de pesquisas cadastrados na Plataforma Lattes/CNPq nos revela que, com exceção da UFPB, todos os grupos de pesquisas cadastrados,

¹ Apenas a UFPB tem o funcionamento também do curso de bacharelado em Geografia.

vinculados às instituições que têm curso superior de Geografia em funcionamento, foram criados a partir de 2014 (Quadro 1).

Este quadro foi organizado a partir de busca parametrizada feita junto à base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa Lattes/CNPq, em fevereiro de 2022, utilizando como descritores os seguintes termos: “Ensino de Geografia”; “Educação Geográfica”; “Geografia Escolar”. A partir de filtros específicos, os resultados da consulta apresentaram apenas aqueles grupos de pesquisas vinculados a IES da Paraíba com curso de graduação em Geografia.

Quadro 1 – Grupos de Pesquisas em IES com curso de Geografia na Paraíba com atuação em “Ensino de Geografia”

IES	Grupos de Pesquisa (Ensino de Geografia)	Fundação do grupo mais antigo	Fundação do grupo mais recente
UFPB (João Pessoa)	3	1997	2014
UEPB (C. Grande)	1	2014	-
UEPB (Guarabira)	5	2014	2021
UFCG (Cajazeiras)	2	2016	2019
UFCG (C. Grande)	2	2014	2016
Total	13	1997	2021

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisas Lattes/CNPq.
Organizado pelo autor (2022)

Assim é possível atestar que a UFPB apresenta três grupos que têm pelo menos uma de suas linhas de pesquisa relacionada à temática do “Ensino de Geografia”. É em João Pessoa também

que estão os grupos de pesquisa mais antigos da Paraíba dentre aqueles que se ocupam com reflexões sobre “Ensino de Geografia”, sendo dois deles os únicos fundados em anos anteriores a 2014. Em número, surpreende a quantidade de cinco grupos de pesquisas vinculados ao campus de Guarabira da UEPB, sendo três deles fundados já na década de 2020.

Do total de 13 grupos identificados, três deles tratam da área de “Ensino de Geografia” como correlata a outra área específica da Geografia (Geografia Agrária – UFPB; Geografia Cultural – UEPB Guarabira; Cartografia - UFCG Cajazeiras). Esse movimento é importante e necessário para articular o conhecimento acadêmico de uma área da Geografia com as diversas facetas da Educação Geográfica.

A análise deste quadro permite indicar o importante movimento de consolidação das pesquisas sobre “Ensino de Geografia” já desde a graduação na Paraíba. Todos os cinco cursos em funcionamento apresentam esforços de pesquisa e acabam por contribuir para a formação de uma rede de pesquisadores e pesquisadoras na área caracterizada por uma produção com temáticas diversas e pesquisas em parceria entre professores de instituições da Paraíba e instituições de outros estados do país. É sobre essa rede que o próximo tópico se debruça.

A rede de pesquisadores de Ensino de Geografia na Paraíba

Se ainda não temos institucionalizada a rede de pesquisadores nordestinos sobre a área de “Ensino de Geografia”, não há dúvidas que atualmente há significativo intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes das diversas IES do nordeste publicizados através de participação em eventos, em bancas de pós-graduação e publicações acadêmicas.

Mesmo na Paraíba, local de surgimento e divulgação dessa ideia, a rede de pesquisadores não foi institucionalizada. Identificasse, no entanto, algum número de produções que envolvem professores da área de ensino de diferentes instituições paraibanas. Tentando listar elementos que caracterizam essa produção em rede elaboramos uma matriz de adjacência com a produção de 23 pesquisadores e pesquisadoras² da área de “Ensino de Geografia” atuantes no estado. Inicialmente, chegou-se a esse número considerando os docentes vinculados ao PPGG/UFPB e ao PROFGEO/UFCG com atuação recente nas linhas de pesquisa relacionados ao ensino. Além destes, foram somados aqueles pesquisadores vinculados aos 10 grupos de pesquisa sobre “Ensino de Geografia” e que atuam em um dos cinco cursos de licenciatura paraibanos. Importante ressaltar que alguns nomes foram encontrados em mais de uma das situações descritas. Cabe destacar ainda que outros pesquisadores e pesquisadoras de relevância na área estão atuando em outras instituições de ensino superior e na educação básica além das que foram usadas na delimitação metodológica.

Com essa lista elaborada, partiu-se para identificação da produção de artigos, de livros e de capítulos de livros publicados sobre “Ensino de Geografia”, a partir de 2018 e disponível na plataforma Currículo Lattes/CNPq. Com a identificação do total de 195 publicações da área de “Ensino de Geografia”, sendo: 59 artigos em periódicos; 36 livros publicados e 100 capítulos de livros publicados, buscou-se mapear quais dessas publicações haviam sido rea-

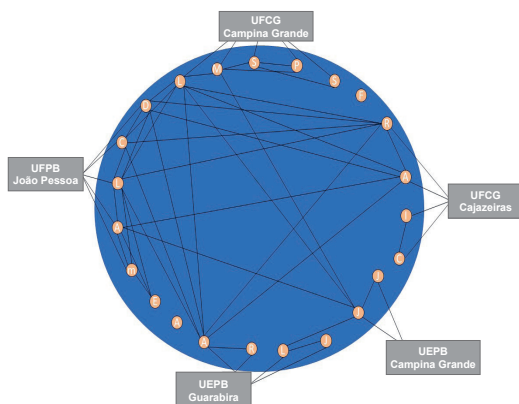
2 UFPB - Amanda Christinne Nascimento Marques; Antônio Carlos Pinheiro; Carlos Augusto de Amorim Cardoso; Emerson Ribeiro; Lenilton Francisco de Assis; Marcelo de Oliveira Moura; Maria Adailza Martins de Albuquerque; UEPB/Campina Grande - Josandra Araujo Barreto de Melo; Joana d`Arc Araújo Ferreira; UEPB/Guarabira - Angélica Mara de Lima Dias; Juliana Nóbrega de Almeida; Luiz Arthur Pereira Saraiva; Regina Celly Nogueira da Silva; UFCG/Campina Grande - Fabiano Custódio de Oliveira; Luiz Eugênio Pereira Carvalho; Paulo Sérgio Cunha Farias; Sérgio Luiz Malta de Azevedo; Sergio Murilo Santos de Araújo; Sonia Maria de Lira; UFCG/Cajazeiras - Aldo Gonçalves de Oliveira; Cícera Cecília Esmeraldo Alves; Ivalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo e Rodrigo Bezerra Pessoa.

lizadas em parceria entre o grupo de pesquisadores identificados. Assim, constatou-se que 43 publicações foram feitas entre pelo menos dois pesquisadores do grupo aqui analisado, indicando que 22% das publicações analisadas foram feitas em parcerias entre os pesquisadores e pesquisadoras da área de “Ensino de Geografia” da Paraíba. São 9 artigos publicados em periódicos; 17 livros na área e 17 capítulos de livros publicados entre 2018 e 2022.

Destacou-se também a presença de diferentes pesquisadores e pesquisadoras em um mesmo grupo de pesquisa como elemento de conexão. Embora alguns docentes integrantes de um mesmo grupo não tenham publicações recentes com colegas, acabam por estabelecer outros tipos de vínculos que fortalecem a pesquisa na área.

Diante desses dados foi elaborada a figura 2 abaixo para ilustrar as parcerias identificadas entre os pesquisadores. Nele, estão representadas por quadrado cinza os cinco cursos de graduação existentes na Paraíba. Os pesquisadores são representados por círculos alaranjados com linhas que os conectam aos outros pesquisadores caso tenha sido identificado algum tipo de parceria.

Figura 2 – Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras em Ensino de Geografia na Paraíba (2018-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor

Neste grafo não há densidade de parcerias, ou seja, ele apresenta apenas a existência de pelo menos uma publicação ou vínculo com o mesmo grupo de pesquisa entre os pesquisadores que estão conectados. Notável identificar que alguns pesquisadores têm parcerias pontuais com colegas enquanto outros tem grande parte de sua produção sendo elaborada com parcerias mais longas.

Alguns docentes incluídos nessa análise têm percurso recente dentro da área de “Ensino de Geografia” com trajetória maior associada a outras áreas de pesquisa, portanto com produções realizadas com pesquisadores de outras redes e, por isso, justifica-se a pequena presença de conexões com os colegas desta rede de pesquisadores de “Ensino de Geografia” na Paraíba.

Interessante observar que a grande frequência de conexões (23 conexões) se dá entre pesquisadores vinculados a diferentes instituições. No grafo, essas conexões estão representadas pelas linhas que cruzam o círculo central. Com frequência um pouco menor, foram identificadas as conexões entre pesquisadores e pesquisadoras pertencentes a uma mesma instituição, seja apenas na graduação ou também na pós-graduação. Esse tipo de conexão está presente ao redor de todo grafo nas linhas mais periféricas e de menor comprimento e totalizaram 15 conexões.

Para finalizar esta breve análise, identificamos ainda as conexões existentes entre esses docentes com pesquisadores da área de “Ensino de Geografia” atuantes em instituições de outros estados e no exterior. Nosso grupo de professores paraibanos publicou nos últimos cinco anos artigos, livros e capítulos de livros com pesquisadores de 24 diferentes instituições nacionais de todas as regiões e de uma instituição portuguesa.

Como exemplo, das publicações realizadas entre os integrantes do grupo de pesquisadores analisados, pode-se destacar algumas temáticas: análises sobre políticas de formação de professores (PIBID e Residência Pedagógica); reflexões sobre a formação e a carreira docente (narrativas, projetos pedagógicos das licenciaturas); análise da realidade política e das políticas educacionais na educação básica (escolas integrais; ENEM e BNCC; novo ensino médio; neoliberalismo e educação); história da geografia escolar (material didático e preceitos metodológicos de outros tempos, formação de professores, fontes históricas); políticas educacionais no ensino superior (acesso e permanência, ações inclusivas); debates metodológicos sobre o “Ensino de Geografia” (cartografia, tecnologias, pedagogia de projetos, trabalho de campo, geografia nas séries iniciais, metodologias inclusivas), produção e análise de material didático para uso na educação básica (atlas, PNLD, maquetes táteis).

Como vista, a diversidade temática das pesquisas na área de ensino atualmente realizadas na Paraíba é significativa. Esta diversidade é também encontrada ao analisarmos os temas das pesquisas que vem sendo realizadas pelos novos pesquisadores de mestrado na Paraíba. Esse é o aspecto apresentado no tópico a seguir.

Diversidade temática da produção recente sobre Ensino de Geografia na pós-graduação

Buscando analisar para onde caminha a pesquisa da área de “Ensino de Geografia” mais recentemente, procuramos mapear os temas das dissertações das turmas da linha de Educação Geográfica do mestrado do PPGG/UFPB, a partir de 2019. Assim, cabe destacar que nem todos os trabalhos foram concluídos e, por

isso, temáticas ainda podem ser modificadas. No entanto, este recorte parece ser interessante para identificar quais os caminhos recentes da pesquisa na área. Assim, foram analisados temas de estudantes que ingressaram no PPGG/UFPB na linha de Educação Geográfica, no ano de 2019 (três estudantes), 2020 (cinco estudantes), 2021 (seis estudantes) e 2022 (oito estudantes). Portanto, foram analisadas as temáticas de 22 dissertações e/ou projetos de pesquisa.

De início, vê-se claramente uma expansão no número de estudantes ingressantes com o passar dos anos. Este aumento dialoga com todo processo de consolidação da pesquisa na área e a formação de professores doutores que passaram a optar pelo credenciamento em uma pós-graduação na linha específica de educação geográfica. Atualmente, são sete docentes com atuação nesta linha.

Em importante trabalho, o Professor Antônio Carlos Pinheiro já analisou a produção do mestrado do PPGG durante a primeira década de existência, entre 2007 e 2017. Ali, foram analisadas 39 dissertações correlacionando três temas gerais e cinco temas, como explica o autor ao apresentar o quadro síntese do levantamento:

Na coluna horizontal, definimos três temas gerais: A - Livros e materiais didáticos, B - Currículo e políticas educacionais; e C - Práticas docentes e educativas; na coluna vertical, cinco temas, como: 1 - História da Educação e da Geografia Escolar; 2 - Conceitos e temas para o ensino; 3 - Linguagens, Cartografia Escolar e geotecnologias; 4 - Metodologias para o ensino, avaliação e formação de professores; 5 - Inclusão-exclusão: étnico-raciais/gênero/trabalho. (PINHEIRO, 2017, p. 14).

Quadro 2 – Temáticas das Dissertações em Educação Geográfica do PPGG/UFPB – 2007-2017

Temáticas transversais	A Livros e materiais didáticos	B Currículo e políticas educacionais	C práticas docentes e educativas	Total
1 - História da Educação e da Geografia Escolar	5	1	1	07
2 - Conceitos e temas para o ensino	4	2	3	09
3 - Linguagens, Cartografia Escolar e geotecnologias	1	3	3	07
4 - Metodologias para o ensino, avaliação e formação de professores	1	4	4	09
5 - Inclusão-exclusão: étnico-raciais/gênero/trabalho	0	5	2	07
Total	11	15	13	39

Fonte: Extraído de PINHEIRO (2017, p. 14).

Mesmo reconhecendo a importância de analisar a produção considerando uma complexidade maior da abordagem temática, como proposto no quadro 2, neste momento a opção foi por listar as propostas mais recentes considerando os temas gerais e associando-os de forma descritiva quando necessário a algum aspecto mais específico.

Considerando a distribuição por temas gerais nas produções analisadas entre 2019 e 2022, há claramente prevalência das pesquisas sobre a formação inicial docente. Ao todo, foram oito trabalhos que podem ser classificados neste tema geral. As abordagens,

no entanto, são distintas e encontramos trabalhos que analisam a relação entre o currículo e a pesquisa na formação inicial, e outro que propõe analisar a percepção de egressos sobre o currículo da licenciatura. A análise sobre como a formação inicial trabalha especificamente algumas temáticas esteve presente em outros trabalhos que versam sobre Cartografia, Geografia Física e educação inclusiva, com ênfase na cartografia tátil.

Outros dois trabalhos estudam como políticas educacionais transformam a formação do professor de geografia. Um dos estudos considera o impacto da atual política do Residência Pedagógica e outro foi em busca de reflexões sobre o processo histórico, estabelecido nos anos de 1970 e 1980, de como a inclusão dos Estudos Sociais na educação básica transformou a formação dos professores de geografia na Paraíba.

Considerando outra pesquisa também com abordagem histórica, uma das pesquisas desenvolvidas se debruça sobre fontes históricas, documentos e materiais didáticos, para investigar sobre como estava presente o discurso racista no “Ensino de Geografia” no período da 1ª República no Brasil e suas repercussões para a construção da identidade nacional.

Do ponto de vista da representação numérica, é possível identificar o grupo de pesquisas que analisam diferentes metodologias para o ensino de geografia, são cinco os trabalhos identificados neste eixo. As abordagens articulam questões tradicionais na área, com foco em metodologias que aparecem (ou reaparecem) mais recentemente, como a relação entre educação lúdica e ensino de geografia, no contexto do jogo e da arte, e as metodologias ativas considerando a gamificação.

Outros dois trabalhos podem ser somados a esse eixo de metodologias. Esses trabalhos apresentam discussões acerca de metodologias para educação inclusiva, especificamente para surdos, nas

práticas docentes de geografia. A questão ambiental no ambiente da Caatinga e o ensino de cartografia para surdos são os temas abordados. A separação justifica-se pelo desafio e crescimento de preocupação recente sobre a temática.

Outro tipo de abordagem que volta a ganhar força recentemente nos estudos da área é a análise da Geografia da Educação. São dois os trabalhos que analisam a política das escolas integrais no país, que ganha força no último Plano Nacional de Educação (PNE-2014), e sua interferência na prática dos professores e em suas concepções pedagógicas e da aprendizagem em geografia nas disciplinas eletivas implantadas por este modelo de escola e expandidas pela reforma do ensino médio.

Por outro lado, se somando a movimentos já consolidados nacionalmente, há presença de estudos que articulam o saber geográfico à Educação do Campo. Uma das propostas amplia a abordagem dessa relação ao analisar as possibilidades curriculares deste tipo de educação e a outra a construção da territorialidade camponesa na escola do campo.

Por fim, e também como um eixo temático frequente nos debates sobre o “Ensino de Geografia”, destacamos pesquisa já finalizada sobre o papel da geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante de tudo isso e participando internamente desse processo, podemos indicar dois elementos dentro da academia que influenciam a diversidade temática e a opção pelas pesquisas aqui apresentadas: inicialmente, parece haver uma relação entre os temas que foram pesquisados durante a graduação, e por isso a importância dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa já no momento de formação inicial; e, por outro lado, há também uma realimentação de pesquisas com temas que já aparecem na produção do corpo docente do programa de pós-graduação.

Obviamente que a produção mais recente da pós-graduação da Paraíba em “Ensino de Geografia” deve ser analisada de forma mais aprofundada para a verificação das temáticas prevalentes tanto como novidades como permanências. Este levantamento poderá considerar agora aquilo que será produzido pelo Programa de Mestrado Profissional (Profgeo). Observar se as opções temáticas feitas pelos professores em atuação na educação básica, e agora mestrandos pesquisadores, se aproximam daquilo que o mestrado acadêmico vem produzindo pode ser um elemento interessante de reflexão. A implantação do PROFGEO é o último aspecto abordado nesta análise sobre a consolidação da área de “Ensino de Geografia” na Paraíba e será apresentado no próximo item.

Docentes de Geografia do interior do Nordeste e o PROFGEO/UFMG

O ano de 2022, marca o início das atividades do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (Rede Profgeo), que tem como uma das nove³ instituições associadas a Universidade Federal de Campina Grande (UFMG). A fundação do segundo programa de Pós-graduação *stricto sensu* em geografia do estado pode ser vista como marco de mais uma etapa de crescimento da área de “Ensino de Geografia” na Paraíba.

O Projeto da Rede Nacional PROFGEO indica como área de concentração o “Ensino de Geografia”, que se desdobra em três linhas de pesquisa, a saber: Linha I - Saberes e conhecimentos

3 As outras instituições são: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Coordenadora da Rede Profgeo; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB); Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC); ; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG); Universidade de Brasília (UNB); Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

da Geografia no espaço escolar; Linha II - Formação Docente em Geografia; e, Linha III - As linguagens no ensino de geografia.

Esta primeira turma deverá concluir seus trabalhos até o início de 2024 considerando as linhas de pesquisa do Programa e os interesses dos estudantes. Diferentemente de outros mestrados, o desenvolvimento do projeto de pesquisa é feito durante a realização do curso e não antes de sua entrada. Assim, ainda não há definição temática sobre as pesquisas que serão elaboradas. O trabalho de conclusão do PROFGEO poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, publicações tecnológicas; de materiais didáticos ou outros formatos. Nestes produtos, deverão ser considerados temas específicos aplicados ao “Ensino de Geografia”, pertinentes ao currículo da Educação Básica e seu impacto na prática pedagógica.

Um dos aspectos que diferencia o Mestrado Profissional do acadêmico existente na UFPB é a necessidade de que o mestrando esteja em efetiva atuação na educação básica, incorporando assim a dimensão específica de formação continuada em nível de mestrado para esses professores. Neste sentido, acredita ser essa característica potencializadora de troca, entre universidade e escola, de conhecimentos, práticas e interesses de investigação.

Como já apontado, dos cursos de licenciatura em Geografia na Paraíba, quatro estão no interior do estado e todos com atuação de pelo menos uma década na formação inicial de professores. O acesso desses egressos a cursos de mestrado em Geografia acaba sendo dificultado pela oferta existir apenas em João Pessoa ou em estados vizinhos.

Há, portanto, grande demanda histórica pelo acesso à pós-graduação pelos professores que não moram próximo à capital do estado. Desta forma, o PROFGEO/UFPG possibilita a formação continuada de grande contingente de professores espalhados

pelo interior do estado. Da mesma forma, pela posição da cidade de Campina Grande na rede urbana no interior do nordeste, oportuniza o acesso também de docentes da educação básica de outros estados nordestinos.

Tal fato ficou evidente quando mais de 100 candidatos se inscreveram para concorrer as 13 vagas no processo seletivo para a turma 1 do PROFGEO/UFCEG. Daqueles candidatos matriculados para a 1ª turma temos duas professoras da rede estadual de Pernambuco e também dois mestrandos do Rio Grande do Norte. As outras nove vagas foram preenchidas por professoras e professores de municípios de todas as regiões da Paraíba (João Pessoa, Rio Tinto, Sapé, Aroeiras, Campina Grande, Areial, Uiraúna e Catolé do Rocha).

Do ponto de vista quantitativo, este mestrado multiplica as possibilidades de formação de professores de geografia na Paraíba ao ofertar um número de vagas significativo considerando aquelas ofertadas pelo PPGG/UEPB na linha de “Educação Geográfica”. Considerando aspectos qualitativos, o PROFGEO pretende contribuir para a formação específica dos seus estudantes, mas também considerar a repercussão dessa formação na transformação das redes as quais eles fazem parte.

Considerações Finais

Registrar aspectos que contribuem para a consolidação da área de “Ensino de Geografia” na Paraíba foi o principal objetivo deste texto. Esta consolidação não vem se dando de forma isolada. Não é incomum textos que atestam que esta área vem tendo amplo crescimento em todo o território nacional recentemente. Aqui, tentou-se olhar para dentro do território paraibano sem desconsiderar a dinâmica interescolar de um processo como esse. Verifica-se,

portanto, elementos importantes para conclusão de que a consolidação desta área passa pelos aspectos abordados.

Obviamente que cada um dos aspectos pode ser aprofundado em análises específicas, mas o lançar luz sobre cada um deles, alguns mais evidentes e outros nem tanto, pode contribuir sobre ações do fazer geografia na Paraíba, especialmente essa geografia relacionada aos processos de formação de professores e com a educação básica.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. In: **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 179-181, jan./jun. 2013.

BRITO, Dayane Galdino. **A geografia física (?) na formação inicial de professores**: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Geografia da UEPB Campina Grande-PB. Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB). João Pessoa-PB, 2021.

EREPEG. ENCONTRO REGIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 2012. Apresentação do evento. Disponível em: www.erepeg.webnode.com. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. In: **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, V.1, 2019. Pp

SANTOS, Juliana Silva dos. **Licenciatura em Estudos Sociais e a Geografia**: política curricular de formação docente na Paraíba durante o regime militar. Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB). João Pessoa-PB, 2021. 129p

PINHEIRO, Antonio Carlos. Dez anos de Pesquisa Acadêmica em Educação Geográfica no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba – 2007-2017. In: **Revista Interface**, Porto Nacional-TO, Edição nº 14, dezembro de 2017

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UEPB: INDICADORES DE MUDANÇAS NOS CURSOS PRESENCIAIS DE CAMPINA GRANDE E GUARABIRA (2002-2016)

**Lenilton Francisco de Assis
Helena Maria Barbosa da Paz Chaves Coriolano
Emanuel Bernardo Gonzaga da Silva**

Introdução

No Brasil, as duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas pela implementação de diversas políticas educacionais que visaram melhorar a educação básica e a formação de professores (GATTI; BARREIRO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019). No âmbito das políticas voltadas à formação inicial de docentes, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 que foram precursoras de mudanças estruturantes nos cursos de licenciatura do país, demandadas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Dispositivos desta LDB acenavam para a valorização da formação profissional docente nas universidades e para a elaboração de propostas curriculares mais orgânicas que rompessem com as dicotomias teoria-prática, ensino-pesquisa, licenciatura-bacharelado.

Desse modo, a DCN 2002 instituiu na formação inicial de professores a obrigatoriedade da separação dos cursos de licenciatura e bacharelado, a ampliação da formação pedagógica, a criação dos estágios supervisionados e das práticas como componentes curriculares (BRASIL, 2002).

Em 2015, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou novas diretrizes curriculares que incorporaram outras mudanças na formação inicial de docentes, defendidas pelas universidades e pelas associações representativas de professores¹, tais como: a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, o incentivo à formação continuada e à valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015).

No período de treze anos que separa as duas DCN (2002 e 2015), foram criadas pelo MEC outras políticas visando melhorar tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores e promover maior articulação entre a universidade e a escola. Dentre as políticas de maior impacto para a formação inicial, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que foi lançado, em 2007, pela parceria do MEC com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Embora o PIBID seja o mais conhecido e o mais estudado programa de apoio à formação docente, outros programas semelhantes e menos investigados também foram implantados nos cursos de licenciatura do País, nas últimas décadas, tais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o

1 A exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), entre outras representações da classe docente que desempenham papel relevante nas lutas coletivas e nos debates em defesa dos direitos profissionais dos professores e demais profissionais da educação, especialmente diante do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outras instâncias do MEC.

Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Professores (LIFE).

Os diversos processos e experiências formativas desencadeadas pelas DCN e pelos citados programas geraram mudanças na formação de professores no Brasil que precisam ser continuamente avaliadas. Convém investigar se tais políticas fomentaram a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos e de ações colaborativas entre a universidade e a escola, a fim de que estas instituições possam cumprir sua missão com a formação de professores.

Há anos, diversas pesquisas constataam as críticas de estagiários e professores em início de carreira de que são mal preparados na universidade e desamparados na escola. Para eles, na prática a teoria é outra, (PIMENTA; LIMA, 2017; ASSIS, 2018). Mas será que essa visão ainda persiste, após várias políticas docentes terem promovido a relação teoria-prática e a aproximação universidade-escola? Será que a universidade continua sendo vista apenas como o lugar da teoria e a escola como espaço reservado à prática, reforçando assim o caráter dualista e o modelo aplicacionista na formação de professores?

Estas questões foram, inicialmente, formuladas em uma pesquisa de Pós-Doutorado (ASSIS, 2022) que tem, neste artigo, sua ampliação e continuidade². Neste sentido, adotando o mesmo recorte temporal de análise, o período de 2002 a 2016, o artigo apresenta uma síntese dos resultados da pesquisa PIBIC-UFPB-CNPq

2 Trata-se da pesquisa realizada, entre 2018 e 2019, nos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (campus João Pessoa) e da Universidade Federal de Campina Grande (câmpus Campina Grande e Cajazeiras). A investigação foi desenvolvida no âmbito das atividades do Estágio de Pós-Doutorado de Assis (2022) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. No presente artigo, buscamos ampliar esta primeira investigação para abarcar todos os cursos de licenciatura presencial em Geografia da Paraíba.

(2020-2021) intitulada “Indicadores de mudanças na formação de professores de Geografia na Paraíba”, cujo objetivo foi analisar indicadores de mudanças de políticas docentes implantadas nos cursos presenciais de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nos câmpus de Campina Grande e Guarabira.

Ao completar duas décadas do lançamento da primeira DCN (2002) que reformulou a formação de professores no Brasil e face às intensas transformações nos rumos das políticas educacionais após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 (SAVIANI, 2021), reiteramos a necessidade de avaliar as mudanças formativas de antes do golpe a partir de indicadores que possam se contrapor aos novos discursos e ações que ignoram o histórico de lutas e de avanços na formação de professores no país.

Por isso, partimos da hipótese de que há indicadores de mudanças de políticas docentes implantadas nos dois cursos selecionados que precisam ser avaliados para se comprovar (ou não) os avanços na relação teoria-prática, na articulação universidade-escola e nas condições de trabalho dos professores formadores.

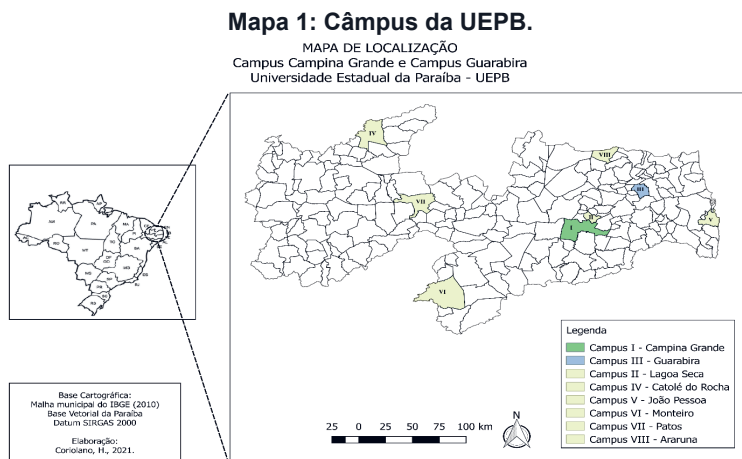
Para dar conta dessa tarefa, dividimos o artigo em três partes: na primeira, apresentamos o campo e a metodologia da pesquisa; na segunda, sistematizamos os resultados e a discussão com a literatura consultada; e, por fim, tecemos considerações sobre a investigação e seus possíveis desdobramentos.

O campo e a metodologia da pesquisa

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é uma universidade pública brasileira que foi fundada pela Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966, como Universidade Regional do Nordeste (URNe). Sua criação como Universidade Estadual da Paraíba deu-se pela promulgação da Lei nº 4.977, de 11 de outubro de 1987,

posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 12.404, de 18 de março de 1988, e modificada pelo Decreto nº 14.830, de 16 de outubro de 1992. (UEPB, 2009)

A UEPB é constituída por oito câmpus, sendo a sede em Campina Grande (Campus I) e com os outros distribuídos pelos municípios de: Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII) e Araruna (Campus VIII).



Fonte: Elaboração dos Autores, 2021.

Conforme pode ser observado no Mapa 1, o campo da pesquisa engloba os dois únicos cursos presenciais de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que se situam no Campus I, em Campina Grande, e no Campus III, em Guarabira.

A metodologia aplicada seguiu os procedimentos e técnicas da pesquisa qualitativa em educação, do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009). Foram adotados os seguintes procedimentos e instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de entrevistas estruturadas

com quatro professores formadores. Para interpretação e inferência dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias reagrupadas por semelhanças de sentido (FRANCO, 2005). “Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 1979, p. 36-37).

Devido à pandemia da Covid-19 que se instaurou no Brasil em março de 2020, as entrevistas com os professores formadores foram realizadas via *e-mail* entre os meses de novembro e dezembro de 2020. O roteiro da entrevista contemplava quinze questões abertas, divididas em três seções: percurso formativo e profissional do docente; o processo de reforma curricular; e, os indicadores de mudanças na formação de professores.

Para seleção dos entrevistados, foi utilizado como critério ter participado do processo de reforma curricular na condição de Coordenador(a) de Curso, Chefe de Departamento, professor(a) integrante da Comissão de Reforma ou membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

A análise dos dados dos documentos e entrevistas resultou na construção do perfil formativo e profissional dos professores entrevistados e na categorização de cinco indicadores de mudança apontados nas suas respostas: 1. Currículo do curso; 2. Relação teoria-prática; 3. Programas de apoio à docência; 4. Condições de trabalho; 5. Avanços formativos.

Resultados e Discussão

Perfil formativo dos sujeitos da pesquisa e caracterização dos cursos

A pesquisa selecionou quatro professores formadores para as entrevistas cujas identidades verdadeiras serão aqui omitidas e

substituídas pelas siglas P1 e P2 que correspondem aos professores de Campina Grande e P3 e P4 que se referem aos professores de Guarabira. Doravante, faremos apenas a flexão de gênero com a desinência “o” P1 para o docente masculino e a desinência “a” P2, P3 e P4 para as docentes femininas.

Na oportunidade, foram feitas perguntas relativas à formação acadêmica e à atuação profissional dos docentes. Os resultados mostraram um perfil formativo diversificado que foi compilado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil formativo e profissional dos docentes entrevistados.

Campus UEPB	Docentes	Formação Acadêmica	Anos no Ensino Superior	Anos no Ensino Básico	Disciplinas ministradas na Licenciatura
Campina Grande	P1	Licenciatura em Geografia, Mestrado em Geografia e Doutorado em área afim	22	2	Teorias e métodos da Geografia, Geografia Urbana e Planejamento Urbano
	P2	Licenciatura em Geografia, Mestrado e Doutorado em área afim, Pós-Doutorado em Educação	27	3	Metodologia do Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado

Guarabira	P3	Licenciatura em Filosofia, Bacharel em Geografia Mestrado e Doutorado em área afim, Pós-Doutorado em Geografia	20	8	Projeto de pesquisa em Geografia, Metodologia da pesquisa em Geografia
	P4	Licenciatura em Geografia, Mestrado e Doutorado em Geografia	21	18	Metodologia do Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Educação Ambiental

Fonte: Elaboração dos Autores, 2021.

Em relação aos docentes de Campina Grande, ambos são licenciados em Geografia e possuem mais de duas décadas de atuação no ensino superior, com breve experiência no ensino básico. Na entrevista, o P1 relatou ter participado da Comissão de Reforma Curricular como representante da área de Geografia Humana e a P2 como Chefe de Departamento e como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Quanto às especificidades das áreas de estudo dos dois docentes, identificamos que o P1 integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Urbano e já orientou diversos trabalhos de conclusão de curso de graduação. Atualmente, a P2 coordena o Laboratório de Geografia (LAEG/UEPB-CG), assim como a área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o PIBID/UEPB/Geografia. Na pós-graduação, a P2 também coordena a Especialização em Ensino de Geografia.

Em relação à formação acadêmica das P3 e P4, só uma possui licenciatura em Geografia. A outra é licenciada em Filosofia e

bacharel em Geografia. Ambas possuem doutorado, atuaram por mais de oito anos no ensino básico e estão há mais de duas décadas no ensino superior, ministrando disciplinas diversificadas voltadas à Metodologia do Ensino de Geografia, Projeto de pesquisa em Geografia, Estágio Supervisionado e Educação Ambiental.

No que tange à atuação profissional, a P3 tem experiência na área de Geociências, Ciências Ambientais e Filosofia, com ênfase em estudos regionais, levantamento de solos, elaboração de projetos de pesquisa, metodologia de pesquisa e estágio supervisionado em Filosofia e Pedagogia, tendo sido orientadora de diversos trabalhos na área de ensino de Geografia, tanto na graduação quanto na pós-graduação de Geografia. A P4 é coordenadora do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia e, desde 2016, tem desenvolvido projetos de pesquisas sobre políticas e práticas de educação ambiental nas escolas públicas da cidade de Guarabira-PB.

Depreende-se, portanto, uma efetiva qualificação dos docentes entrevistados para a atuação na licenciatura, assim como uma sólida atuação profissional no ensino superior, com mais de duas décadas de experiência em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. Grande parte dos entrevistados atua diretamente na área da Educação Geográfica ou do Ensino de Geografia, ministrando componentes como Estágio Supervisionado, Metodologia de Ensino de Geografia, Projeto de Pesquisa e Educação Ambiental que, geralmente, suscitam discussões estruturantes nos processos de reforma curricular das licenciaturas sobre, por exemplo, o papel do estágio e da pesquisa na formação de professores.

Durante a realização das entrevistas, no final de 2020, identificamos com as Coordenações de Curso que a licenciatura de Campina Grande contava com 25 docentes efetivos, aproximadamente 450 alunos matriculados e 3 técnicos administrativos. Já o curso de Guarabira possuía, na mesma época, 16 docentes efetivos, 390 alunos matriculados e 2 técnicos administrativos (Quadro 2).

Quadro 2: Total de professores, alunos e técnicos administrativos em 2020

Campus	Professores efetivos	Alunos matriculados	Técnicos administrativos
UEPB/ Campina Grande	25	450	3
UEPB/ Guarabira	16	390	2

Fonte: Elaboração dos Autores, 2022.

Em consulta ao sistema e-MEC sobre os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes³ (ENADE) dos cursos em questão, identificamos uma evolução diferenciada nas duas licenciaturas no período de 2008 a 2017 quando foram realizadas quatro provas do ENADE (Quadro 3).

Quadro 3: Resultados do ENADE

ANO	CÂMPUS UEPB	
	Campina Grande	Guarabira
2008	4	3
2011	4	3
2014	3	4
2017	3	2

Fonte: INEP, 2020. Elaboração dos Autores, 2022.

O curso de Campina Grande esteve próximo da excelência nos exames de 2008 e 2011, atingindo o conceito 4 que representa uma performance superior à média das licenciaturas do país. Nos exames seguintes, 2014 e 2017, o curso registrou uma queda e a estabilidade com o conceito 3 que denota uma performance dentro do rendimento comum das demais licenciaturas.

No campus Guarabira, os dados revelam um quadro diferente ao longo do mesmo período de aplicação do ENADE. Entre 2008 e 2011, o curso obteve conceito 3, mantendo-se na média de rendimento comum das demais licenciaturas. No exame seguinte, em 2014, o curso melhorou sua performance e conseguiu, com o conceito 4, ficar acima do desempenho médio das licenciaturas em Geografia do país. No entanto, no último ENADE, o curso caiu duas posições (conceito 2) e ficou abaixo das expectativas do exame nacional que adota o conceito 3 como uma espécie de média nacional de referência.

Obviamente, os dados do ENADE, tomados sozinhos, não explicam a realidade da formação de professores nos dois cursos. As notas são relativas e não antecipam juízo de valor, se o curso é bom ou ruim. Elas servem, todavia, como um indicativo da evolução e da aproximação (ou do distanciamento) com outros cursos do país. Nesse sentido, os resultados do Quadro 3 podem ser lidos, a princípio, como causas ou consequências de avanços ou permanências que se explicam em associação com outros indicadores que buscamos categorizar, a seguir, a partir da análise de conteúdo dos projetos de curso e de entrevistas com professores formadores.

Indicador 1: Currículo do curso

O curso de licenciatura plena em Geografia da UEPB de Campina Grande foi criado em 28 de julho de 1974 como modalidade de habilitação ao curso de Estudos Sociais. No entanto, seu reconhecimento foi obtido em 1983 com a Portaria Ministerial Nº 455 de 21/11/1983 e publicação no Diário Oficial da União em 22/11/83 (UEPB, 2009).

Desde a sua criação, o curso de Geografia passou por duas reformas curriculares: a primeira, em 1997, e, a segunda, em 2009, quando foram propostos novos ajustes no currículo para atender às demandas formativas da escola e da sociedade da era da globa-

lização. O curso só oferta a licenciatura e forma profissionais para atuar no Ensino Fundamental e Médio, em atividades de ensino, reconhecimento, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter geoescolar (UEPB, 2009).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2009 estabeleceu 3.185 horas para integralização dos componentes curriculares da licenciatura, com oferta de vagas nos turnos matutino e noturno. A duração prevista é de nove períodos, ou seja, média de quatro anos e meio para conclusão. A estrutura e a distribuição dos componentes do PPP seguem quatro áreas de conhecimento: Física; Humana, Técnica e Didático-Pedagógica.

Essa carga horária está distribuída em 1.860 horas dedicadas aos conteúdos específicos do curso; 480 horas de conteúdo básico comum; 405 horas de estágio supervisionado; 200 horas de conteúdo complementar; 120 horas reservadas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e 120 horas de horas de atividades complementares livres, de interesse dos estudantes.

No PPP de 2009, foram criados novos componentes curriculares (Quadro 5), alguns deles para substituição de componentes do currículo anterior e outros adaptados aos novos contextos da Geografia, do ensino e da informação, a exemplo dos componentes “Antropologia Cultural”, “Geografia Cultural” e “Geografia da África”. Esta última resultou da preocupação com o ensino de Geografia que atendesse às legislações complementares, em especial, à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, criada no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), para conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Quadro 5: Novos Componentes Curriculares criados no PPP de 2009

Disciplinas	Carga Horária
Antropologia Cultural	80h
História do Pensamento Geográfico	80h
Energia, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	80h
Educação, Planejamento e Gestão Ambiental	80h
Métodos e Técnicas da Pesquisa em Geografia	80h
Sensoriamento Remoto e Sistema de Informação Geográfica	80h
Geografia Cultural	80h
Geografia da África	80h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h

Fonte: Elaboração dos Autores, 2022.

Outra mudança decorrente da atualização do currículo foi a incorporação de 200 horas/aulas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais que são de livre escolha dos alunos, como monitorias, grupos de estudo, projetos e programas de extensão, estudos de campo, participação em eventos na área de Geografia, representação estudantil em órgãos colegiados, dentre outros. Tais atividades são descritas como aquelas “não compreendidas como oferta nem como execução de componentes curriculares e que serão vivenciadas ao longo do Curso” (UEPB, 2009).

Para os professores entrevistados de Campina Grande, era realmente necessária uma mudança no curso de outrora, pois havia uma insatisfação com o currículo vigente. De acordo com um deles:

A formação apresentava alguns problemas pelo fato de o currículo ser seriado anual, que complicava tanto o trabalho do professor quanto o do aluno como também pela necessidade de atualizações na sua grade curricular (P1, UEPB-Campina Grande).

Conforme relatado, o currículo anterior de oferta anual acarretava diversos componentes articulados em uma só disciplina. Uma das novidades do PPP de 2009 foi o desmembramento de grande parte dos componentes do currículo anterior que passou para o regime semestral, seguindo a determinação da Resolução UEPB/CONSEPE/032/2008 (UEPB, 2009).

Em outra unidade da UEPB, no campus Guarabira, o curso de licenciatura em Geografia foi criado em 1983 por meio da Resolução 20/83. No entanto seu reconhecimento só se deu mais tarde, com a ratificação da Portaria Ministerial Nº 1.638/1994 e publicação no Diário Oficial da União em 28/11/1994 (UEPB, 2012).

Até 2016, ocorreram três modificações da estrutura curricular do curso: a primeira, em 1999, com a aprovação do Projeto Político Pedagógico (Resolução/UEPB/CONSEPE Nº 31/99); a segunda, em 2012, em atendimento às DCN 2002 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura Plena em Geografia⁴ (2004); e a terceira, em função da reforma curricular requerida pela Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005.

A efetiva reformulação do PPP do curso de Guarabira ocorreu em 2012, treze anos depois do primeiro currículo. Houve uma ampla transformação dos componentes curriculares que foram classificados por área de conhecimento, perfazendo um total de 31 componentes obrigatórios, dos quais 25 foram enquadrados como componentes básicos, 6 componentes complementares, 12 componentes didático-pedagógicos, atividades acadêmico-científico-culturais, além da oferta regular de 10 componentes eletivos dos

4 A DCN 2002 previa a formulação de diretrizes específicas para cada licenciatura. Esta orientação não foi seguida na DCN 2015.

quais os discentes deveriam cursar apenas duas disciplinas (total de 120h/a). Destacamos que, dentre as opções de componentes eletivos, apenas um se voltava ao ensino de Geografia e era intitulado Recursos Didáticos e Produção de Textos.

Neste sentido, ao analisarmos o desenho curricular do PPP de 2012, percebemos uma estrutura diferenciada entre os componentes ofertados para os cursos diurno e noturno, como também em relação aos Estágios Supervisionados de Ensino (Quadro 6).

Quadro 6: Componentes didático-pedagógicos do Curso de Geografia da UEPB-Guarabira

Disciplinas	Carga Horária	Semestre – Curso Diurno	Semestre – Curso Noturno
Prática Pedagógica em Geografia I	60h	2º	2º
Prática Pedagógica em Geografia II	60h	3º	4º
Estágio Supervisionado em Geografia I	100h	5º	6º
Estágio Supervisionado em Geografia II	100h	6º	7º
Estágio Supervisionado em Geografia III	100h	7º	8º
Estágio Supervisionado em Geografia IV	100h	8º	9º
Organização do Trabalho na Escola e Currículo	60h	3º	3º
Processo Didático, Planejamento e Avaliação	60h	4º	5º

Disciplinas	Carga Horária	Semestre – Curso Diurno	Semestre – Curso Noturno
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	60h	5 ^o	9 ^o
Filosofia da Educação	60h	1 ^o	1 ^o
Sociologia da Educação	60h	3 ^o	3 ^o
Metodologia do Ensino em Geografia	60h	3 ^o	4 ^o

Fonte: Elaboração dos Autores, 2022.

No currículo de 2012, foram destinadas 880 horas para os componentes didático-pedagógicos, o que corresponde a 29,33% do total do curso. São os mesmos componentes da área didático-pedagógica do PPP de 2009 do campus Campina Grande, o qual ainda acrescenta o componente LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais). No PPC de Guarabira, LIBRAS integra os componentes complementares, pois se tornou uma linguagem obrigatória nos cursos de licenciatura desde o Decreto 5.626/2005 da Presidência da República.

Nota-se, no Quadro 6, componentes voltados aos fundamentos da educação, aos estágios, à metodologia de ensino e à prática pedagógica, com distribuição ao longo de todos os períodos. Isto evidencia o esforço do curso de Guarabira (e igualmente do curso de Campina Grande) em romper com a criticada dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, com o modelo de formação que separa o saber do fazer docente, o conteúdo do método de ensino – maior análise da relação teoria-prática será feita no Indicador 2. Este modelo, há muito criticado por especialistas da educação e do ensino de Geografia, não contribuía para a constru-

ção da identidade profissional dos docentes, os quais, com frequência acusavam os cursos de licenciatura de serem “muito teóricos” e “distantes da prática” dos professores das escolas (CAVALCANTI, 2008; ASSIS, 2018; GATTI, et al., 2019).

Signatários dessas críticas, Libâneo e Pimenta (1999, p. 267-268) afirmam que:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular.

Contudo, a despeito dos avanços do PPP de 2012, as práticas dos professores formadores de Guarabira ainda são orientadas pela tradição bacharelesca, conforme relata uma das professoras abaixo:

Grande parte dos professores do curso de Geografia são bacharéis. Por muitos anos, poucos foram os que se preocupavam com o ensino de Geografia, mesmo lecionando em um curso de licenciatura. Muitos ainda não discutem em seus componentes curriculares o ensino, a prática docente, o uso do livro didático (P4, UEPB-Guarabira).

A tradição bacharelesca apresenta-se como uma herança da formação inicial do professor formador que, geralmente, concluiu sua graduação no modelo 3+1 que sobrevaloriza o bacharelado em

detrimento da licenciatura. Neste modelo criado nos anos de 1930, três anos do curso são destinados aos conteúdos específicos e o ano final é reservado aos fundamentos da educação e às práticas de ensino (CACETE, 2017).

Quanto à dinâmica de trabalho das comissões de reforma, os professores de Campina Grande confirmaram a existência de conflitos de áreas na redefinição da carga horária de alguns componentes. No entanto, isso não impediu a continuidade dos trabalhos. As professoras de Guarabira, por sua vez, relataram que o processo de construção do novo currículo foi participativo, mas nem todos os interesses foram satisfeitos e nem todos os problemas superados, como veremos adiante.

Indicador 2: Relação teoria-prática

No que tange à relação teoria-prática, é comum nos depararmos com a concepção reducionista de que o estágio é o momento do curso de licenciatura reservado à prática. Predomina uma visão instrumental da prática como uma dimensão do conhecimento apartada da teoria, sendo aquela o momento de aplicação desta. Essa visão, para Pimenta e Lima (2017, p. 10):

gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais ocorrem o ensino. [...] A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é a unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática).

Compreendemos, então, que o estágio tem como finalidade propiciar a aproximação do aluno com a realidade na qual atuará. Ele deve ser realizado obrigatoriamente no ambiente escolar sob a

supervisão de um professor experiente, preferencialmente nas unidades escolares da rede pública oficial.

Na análise dos PPP, identificamos a oferta de quatro Estágios Supervisionados em ambos os cursos, destacando-se em Campina Grande a carga horária total que excede as 400 horas obrigatórias (cada estágio tem 120 horas) e a antecipação desse componente no quarto semestre (curso diurno). Em Guarabira, cada estágio tem carga horária de 100 horas e a oferta é iniciada no quinto período. Outro destaque dos currículos é a oferta da Prática Pedagógica em Geografia I e II nos primeiros semestres dos dois cursos, o que denota a preocupação em articular a dimensão prática desde o início do curso e de mantê-la ao longo de toda a formação com a sequência dos estágios supervisionados.

Nesse sentido, quando questionados sobre como avaliavam o impacto das 400 horas de estágios e das 400 horas da prática como componente curricular, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

Eu não tenho como responder precisamente, pois não trabalho nas áreas de estágio e prática. Sempre tive a impressão que é uma carga horária excessiva. Melhor seria direcioná-la para melhorar a formação teórica do professor nas disciplinas, de forma geral. (P1, UEPB-Campina Grande)

Horas a mais, sempre trará mais oportunidades de aprendizado para o discente. (P2, UEPB-Campina Grande)

Positivos demais. Era necessário. E mesmo assim, o aluno ainda carece de mais horas. (P3, UEPB-Guarabira)

Na minha opinião os componentes curriculares da área de metodologia realmente melhoraram. Quanto ao estágio nada mudou. Em Guarabira nós enfrentamos grandes problemas com o componente estágio. Primeiro poucas são as escolas e professores de Geografia. Segundo, na minha opinião, a escola não entende a importância

do estágio e como o discente poderia contribuir para a melhoria das aulas. Muitos professores da escola básica não se dedicam ao estágio, não fazem nenhuma discussão acerca do estágio, não conversam com os discentes, não contribuem em nada. Evidente que não podemos generalizar. Alguns professores da escola básica são muito bons e se disponibilizam em ajudar muito. (P4, UEPB-Guarabira)

Os depoimentos trazem pontos importantes para entendermos os avanços e as permanências de problemas na relação teoria-prática dos dois cursos. A fala do P1 reforça a visão já comentada de que o estágio ainda é, para muitos docentes e discentes, prática dissociada da teoria. Conforme destacado por Pimenta e Lima (2017), o estágio é teoria e prática, um momento de aproximação da prática profissional que deve ser conduzido com investigação e reflexão. Logo, o estágio não renuncia à teoria para refletir sobre os problemas e descobertas da prática docente realizada na escola. Por isso, há muito se defende o estágio com pesquisa e a pesquisa no/do estágio (GUEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; ASSIS, 2018).

Na sequência das falas, outros professores enaltecem o aumento da carga horária dos estágios e a necessidade de mais tempo para a prática ao longo da formação inicial. Essa questão remete também à discussão do papel da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. O que a diferencia das antigas práticas de ensino? E dos estágios supervisionados? Como distribuir no currículo as 400 horas obrigatórias da prática curricular? Ela fica restrita aos componentes pedagógicos? Ou será também

atribuição dos professores responsáveis pelos componentes específicos ou disciplinares?⁵

A prática como componente curricular tem suscitado essas e outras questões nos cursos de licenciatura da Paraíba e do Brasil desde que foi instituída na DCN 2002 e mantida nas últimas diretrizes (FONSECA; ASSIS, 2019). Embora questionados, não houve menção dos entrevistados sobre o impacto da prática curricular na formação docente, se, de fato, ela tem oportunizado situações de ensino desde o início do curso.

Conforme as diretrizes nacionais, na formação inicial, é importante reservar tempo e espaço para a prática curricular, para experiências de aplicação de conhecimentos e procedimentos inerentes ao exercício da docência. E esta prática, conforme o nome sugere, não deve estar restrita aos componentes da formação pedagógica, inclusive aos estágios (BRASIL, 2002). Todos os componentes dos cursos de licenciatura devem, assim, preservar uma dimensão prática e direcionar seus conteúdos teóricos para situações e experiências de ensino que articulem teoria e prática. Nos estágios, esta articulação deve ocorrer obrigatoriamente no ambiente profissional da escola, sob a supervisão de um professor experiente.

Formalmente, não identificamos as práticas como componentes curriculares nos PPC dos cursos de Campina Grande e Guarabira. Os componentes de Prática Pedagógica em Geografia I e II aproximam-se das definições supracitadas, porém, com um total de 120 horas, eles não cumprem a carga horária mínima de 400 horas definidas em legislação para as práticas curriculares. Vale lembrar, contudo, que os PPC em questão também seguem

5 Sobre estas questões, ver o trabalho de Fonseca e Assis (2019) e, neste livro, o artigo “Formação de professores de Geografia na UFPB: as mudanças das práticas de ensino para os estágios teórico-práticos” que apresenta os esclarecimentos oficiais do CNE/MEC sobre o conceito de prática como componente curricular e sua distinção dos estágios.

regulamentações estaduais específicas, a exemplo da Resolução CONSEPE Nº 13/2005 e da Resolução Nº 068/2015. Esta última resolução instituiu o regimento dos cursos de graduação da UEPB e, no seu capítulo III, orienta e estabelece procedimentos para a elaboração, atualização e modificação dos PPC sem, contudo, mencionar as práticas como componentes curriculares.

No depoimento acima da P4, os problemas da prática também se revelam nos estágios. Há queixas sobre o número de escolas, de professores e sobre os conflitos da relação universidade-escola que, embora constituam um velho “gargalo” da formação inicial e continuada de professores, tem sido mais debatido e enfrentado nas últimas décadas, especialmente com ampliação do estágio supervisionado e a criação do PIBID (ASSIS; SILVA; MORAIS, 2018). Em muitas universidades do país, há falta de um plano institucional de formação de professores que vise melhorar a parceria com as escolas campo de estágio e as condições de trabalho nelas encontradas. Os convênios de estágio são ações tímidas que, de fato, não promovem a escola como espaço de formação docente e nem valorizam o professor de estágio cujo trabalho de supervisão não é reconhecido na sua carga horária e nem no seu salário (ASSIS, 2018).

Apesar desses contrapontos, identificamos nos PPC e nas falas dos entrevistados alguns avanços na relação teoria-prática a partir da ampliação dos estágios supervisionados, da instituição das práticas pedagógicas e de outros componentes didático-pedagógicos que são ofertados desde o início do curso.

Indicador 3: Programas de apoio à docência

Na formação de professores, outro ponto que requer constante atenção dos professores formadores é a articulação entre ensino e pesquisa na universidade e na escola. Nesse sentido, diversos programas de apoio à docência foram lançados após as DCN 2002 visando à aproximação entre a universidade e a escola, meta

esta que se tornou um princípio formativo bastante destacado nas políticas docentes das duas últimas décadas.

No período de 2002 a 2016, destaca-se o lançamento do PIBID em 2007. Outros programas semelhantes também foram criados neste período, tais como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), em 2007, e o Programa de Laboratório Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), em 2012.

Questionamos sobre a existência de tais programas nos dois cursos da UEPB e a possível avaliação dos professores formadores sobre os seus impactos na formação inicial. No curso de Guarabira, apenas o PIBID foi citado:

Participo do PIBID como coordenadora e acho que a proposta só veio somar aos anseios dos docentes e discentes. (P3, UEPB-Guarabira)

Fui coordenadora do PIBID por dois anos e foi muito interessante. Trabalhamos muito, realizamos muitas ações, trabalhos de campo, eventos, palestras, publicações. Depois, o Departamento de Geografia não recebeu mais bolsas, mesmo assim continuamos com cinco alunos, pois consegui cinco bolsas, fiquei ainda um período e, depois, não elaborei mais nenhum projeto para o PIBID. (P4, UEPB-Guarabira)

Conforme Gatti et al. (2019, p. 63), a implantação do PIBID proporcionou efeitos diversos na formação docente, a constar: a valorização e revitalização das licenciaturas; a reflexão teórica sobre o currículo e a renovação das práticas de ensino; o contato direto entre professores em exercício e estudantes das licenciaturas; maior entrelaçamento entre teoria e prática; e aproximação entre as instituições formadoras e os professores da educação básica das escolas públicas.

No curso de Campina Grande, apenas uma professora se pronunciou sobre os programas⁶:

O PIBID e a Residência⁷ oportunizam a prática docente e estimulam a dinâmica do exercício professoral. (P2, UEPB-Campina Grande)

Além da formação inicial, o PIBID e a Residência promovem a formação continuada do professor da escola. Na troca de experiência com alunos e professores das universidades, o supervisor ou preceptor escolar aprimora a sua prática profissional cotidianamente e mobiliza novos saberes teórico-práticos. Destaca-se também o incentivo à produção científica do professor da escola que, sozinho ou em parceria com docentes e discentes das universidades, é instigado a publicar suas experiências de ensino e de formação continuada (ASSIS; SILVA; MORAIS, 2018).

Desse modo, as entrevistas reforçam o impacto positivo do PIBID na formação inicial de professores de Geografia na UEPB. Convém lembrar que os programas de apoio à docência derivam de lutas históricas no âmbito das políticas educacionais e representam conquistas importantes para a formação docente, pois promovem a relação teoria-prática, universidade-escola, ou seja, a articulação entre a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar.

Indicador 4: Condições de trabalho

As condições de trabalho geralmente são aspectos negligenciados nas políticas docentes voltadas à formação inicial de pro-

6 Diferente das universidades federais do estado (ASSIS, 2022), não houve menção nos cursos de Geografia da UEPB sobre o Prodocência ou o LIFE.

7 O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi criado pelo MEC/CAPES em 2018 com objetivos muito semelhantes ao PIBID. Enquanto este seleciona alunos da primeira metade do curso, a Residência Pedagógica é voltada para estudantes matriculados a partir do quinto semestre. Como o recorte temporal da pesquisa foi de 2002 a 2016, não questionamos os professores sobre o PRP, mas, nas entrevistas realizadas em 2020, eles enalteciam a positividade do PRP na formação inicial de professores assim como do PIBID.

fessores. As DCN 2002, por exemplo, impuseram mudanças nos currículos das licenciaturas sem indicar os meios para viabilizá-las. Por isso, questionamos os entrevistados se a implantação dos PPC de Campina Grande e Guarabira acarretaram mudanças nas suas condições de trabalho. Os relatos são enfáticos:

Não. Basicamente a grande mudança foi a substituição de um regime anual para semestral, que sinceramente, considero um grande avanço. Ressalto que esse sistema era da Universidade como um todo. (P1, UEPB-Campina Grande)

Sem mudanças estruturais, apenas de interesse coletivo para o aprendizado. (P2, UEPB-Campina Grande)

Não, exceto alguns recursos que vieram, como data-show, GPS e foram criadas as salas de pesquisa. (P3, UEPB-Guarabira)

Para mim, não. (P4, UEPB-Guarabira)

As respostas são categóricas e confirmam que as mudanças nos currículos das licenciaturas nem sempre são acompanhadas de melhorias das condições de trabalho que facilitem as mudanças.

No curso de Campina Grande, identificamos, no PPP de 2009, que houve uma melhoria da infraestrutura, com a aquisição de diversos equipamentos e a reestruturação de salas e laboratórios a saber:

1. Disponibilidade de equipamentos de GPS, para estudos de localização e indicação de pontos no Sistema de Posicionamento Global;
2. Estruturação de uma sala-laboratório com vários computadores, para oferecer suporte aos estudos dos Sistemas de Informações Geográficas digitalizados;
3. Estruturação de uma sala-laboratório, com diversos equipamentos técnico-informacionais (data show, home-theater, computadores, entre outros), fruto de uma parceria com a Eletrobrás, que oferece suporte aos estudos de Energia, Meio-Ambiente

e Desenvolvimento sustentável; 4. Estruturação da sala de estudos e trabalhos cartográficos; 5. Estruturação da sala de estudos e trabalhos geológicos e geomorfológicos; 6. Disponibilidade de diversos elementos técnicos móveis, para uso nas salas de aula (UEPB, 2009, p. 15).

No entanto, as aquisições e reformas realizadas foram anteriores ao PPP de 2009, o qual, segundo os entrevistados, impactou apenas o currículo. Estas incoerências entre o currículo prescrito e o currículo praticado tem cada vez mais atraído a atenção de pesquisadores sobre as condições concretas em que os formadores desenvolvem o seu trabalho.

As queixas mais recorrentes são em relação à sobrecarga do trabalho docente, à precariedade em que ocorrem os estágios, a não incorporação dos novos contextos pelos projetos institucionais. Conclui-se, nas pesquisas, que as diferentes condições de trabalho exercem influência na atuação docente do formador e afetam sua subjetividade (GATTI et al. 2019, p. 300).

Diante de depoimentos que comprovam os resultados de pesquisas abrangentes, torna-se imperativo reafirmar que, para que seja bem efetivada a formação dos futuros professores nos cursos de licenciatura, é imprescindível que sejam realizadas melhorias das condições de trabalho dos professores formadores, que, por sua vez, implicam diretamente na própria melhoria da aprendizagem dos alunos.

Indicador 5: Avanços formativos

No desfecho das entrevistas, os professores foram questionados se, após a implantação dos novos currículos e das mudanças decorrentes da reforma, seria possível afirmar que a universidade pública continua não preparando bem o professor para o exercício profissional na escola ou se podemos falar de avanços na forma-

ção de professores de Geografia nas últimas décadas. Eles, assim, avaliaram:

Creio que melhorou a formação dos professores com o novo currículo, mas ainda se faz necessário desenvolver melhor a base teórico-metodológica dos alunos e incentivar a pesquisa e a extensão dentro do curso. Acredito que a questão da preparação discente envolve uma discussão que vai muito além do currículo. (P1, UEPB-Campina Grande)

Acho que ainda podemos melhorar. Sim, avançamos! (P2, UEPB-Guarabira)

Sim, avançamos. Hoje observamos mudanças consideráveis no curso. Novos professores foram aprovados e isso contribui muito para a melhoria do curso. [...] Surgiram muitos bons autores, os livros didáticos melhoraram, as práticas pedagógicas se renovaram, depende muito da criatividade, força de vontade, persistência, pesquisa, estudo, dos professores. Melhoramos sim, basta pensarmos nas nossas aulas de geografia do ensino fundamental e médio da época da ditadura militar. Hoje os alunos têm acesso a novas leituras, internet, documentários, filmes. (P3, UEPB-Guarabira)

Os professores reconhecem que houve avanços formativos no período investigado, principalmente após a implantação do PPP de 2009, em Campina Grande, e do PPP de 2012, em Guarabira. Porém, eles recomendam melhorias contínuas na formação inicial de professores de Geografia. Neste sentido, no curso de Campina Grande, foi realizada nova revisão do PPC em 2016 e novos ajustes em 2018. Em Guarabira, o processo de reforma do PPC havia apenas iniciado, no período de aplicação das entrevistas.

Considerações finais

Os cinco indicadores demonstraram mudanças, permanências e aproximações nos projetos e nas práticas formativas dos dois

cursos de licenciatura em Geografia da UEPB. No Campus I, os resultados evidenciam que o novo projeto pedagógico, implantado em 2009, substituiu a oferta de regime de estudo anual por semestral, melhorou a relação teoria-prática e a articulação dos saberes geográficos e pedagógicos dos futuros professores, sobretudo com a ampliação da carga-horária dos estágios supervisionados e de programas de apoio à formação docente, no caso, o PIBID. Na avaliação dos professores formadores, as mudanças no currículo favoreceram a prática docente. Porém, é necessário melhorar as condições de trabalho dos formadores e desenvolver mais a formação teórico-metodológica dos alunos por meio da pesquisa e da extensão no curso de Campina Grande.

No Campus III, os indicadores revelaram que as mudanças no currículo, a contratação de professores especialistas do ensino de Geografia e o aporte de programas de apoio à docência, também com destaque para o PIBID, ampliaram as articulações entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos na formação de professores. Todavia, o curso também carece de melhores condições de trabalho para os docentes e de superar a cultura bacharelesca enraizada em alguns professores formadores do curso de Guarabira.

Não obstante reconheçamos os desafios de cada curso, não podemos confundir os problemas da formação inicial com a falta de valorização da profissionalização docente na escola. Essa distinção se torna imperativa no atual cenário de retrocessos que tem dominado as políticas educacionais no Brasil, após o golpe de 2016, e, mais especificamente, com a imposição da BNC-Formação (2019) e sua tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas e de retomada de uma formação tecnicista e neoliberal que tende a responsabilizar os professores e as universidades pelos fracassos no ensino e na formação docente.

Portanto, reiteramos aqui as conclusões da primeira etapa da pesquisa (ASSIS, 2022) de que é preciso reconhecer as mudanças na formação inicial de professores no período analisado e contestar, especialmente com mais pesquisas que aperfeiçoem os indicadores aqui apresentados, a narrativa difundida pelo Governo e pela mídia de que não houve avanços, não sabemos formar professores ou de que o problema da docência está só na formação e na universidade pública.

Referências

ASSIS, L. F. Estágio Supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In.: ASSIS, L. F.; SOARES JÚNIOR, F. C. (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 19-47. Disponível em: <https://bit.ly/2m49kHW> Acesso em: 14 jul. 2018

_____. **A formação de professores de Geografia**: indicadores de mudanças de políticas educacionais (2012-2016). João Pessoa, 2022. (No prelo)

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G.; MORAIS, N. R. Aproximações entre a universidade e a escola na formação de professores de geografia: os saberes produzidos no estágio e no PIBID. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n.16, jul./dez, 2018. Disponível em: <https://url.gratis/2nm150> Acesso em: 20 nov. de 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. 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) e para a formação continuada. Brasília-DF: 01 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF: 20 dez. 2019.

CACETE, N. H. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. Jundiá, SP: 2017.

CAVALCANTI, L. S. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (Org.). **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, F. N.; ASSIS, L. F. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular. **Formação Docente**, v. 11, p. 27-44, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/hxonmW> Acesso em: 20 dez. 2019
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Política docente no Brasil – um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GUEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, N. 68, Dezembro, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro, [S. l.]**, v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> Acesso em: 27 nov. 2020
- UEPB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia**. UEPB: Campina Grande, 2009.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia**. Guarabira: UEPB: 2012. 107 f.

INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Rodrigo Bezerra Pessoa

Discorrer sobre a formação do professor de Geografia pressupõe que se reflita sobre um tema emergente no contexto mais amplo dessa ciência. Esse é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o avanço da Geografia escolar. Não sem razão, essa temática tem ocupado cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e nas pesquisas científicas, como objeto de inúmeros encontros, congressos e seminários tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Nos últimos anos, essa discussão vem se ampliando e tem sido progressivamente assumida por organizações de natureza científica e profissional representativas da Geografia, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), com reflexões a respeito das características e das finalidades das diversas questões que envolvem a formação desse profissional. Além do destaque especial à divulgação de pesquisas na área de formação docente, muitas dessas reflexões têm contribuído, de modo sistemático,

para que se possam rever novas propostas direcionadas à formação do professor de Geografia.

Trata-se, portanto, de um processo que, por meio de múltiplas dimensões, tem colaborado para o desenvolvimento gradual dessa temática. Compreendemos que estamos diante de um tema cujas perspectivas de estudo parecem ser promissoras no meio geográfico brasileiro e com perspectivas de se expandir ainda mais. Então, refletir sobre a formação desse profissional é fundamental para que possamos saber o que se espera do futuro professor de Geografia, em um momento de mudanças profundas na sociedade, marcado, sobretudo, pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania, pela alteração da estrutura da organização familiar e pela disseminação das novas tecnologias da informação.

Essas transformações, com as quais os professores têm se defrontado, têm modificado profundamente as relações instituídas nos estabelecimentos de ensino e colaborado para determinar novas necessidades e novas atribuições para a carreira profissional. O perfil de escola, alicerçado nos moldes tradicionais de ensino, está sendo cada vez mais questionado, como consequência, exige-se dela um novo tipo de profissional, preocupado com as reivindicações do mundo atual em constante transformação. Como, então, enfrentar os desafios para melhorar a formação do professor de Geografia e encarar as demandas desse novo cenário?

Na busca por obter respostas para essa indagação, o tema abordado neste artigo evidencia algumas discussões teóricas que norteiam a formação do professor de Geografia. Para isso, focalizaremos nosso estudo no caráter inicial dessa formação, englobando aspectos presentes na literatura educacional, mas, sobretudo, direcionando para a formação do professor dessa disciplina, como forma de contribuir para o início da docência.

Formação inicial do professor de Geografia: os primeiros passos de um percurso profissional

A pesquisa a respeito do processo de iniciação à docência do professor de Geografia perpassa, fundamentalmente, o debate a respeito da formação acadêmica desse profissional. Ao projetar o debate sobre essa importante etapa do processo formativo, é inevitável, preliminarmente, questionar: Qual o significado da formação acadêmica na atualidade? Qual sua importância para o ensino de Geografia?

Para iniciar essa discussão, partimos da perspectiva de Borges (2010), que considera a formação inicial de professores como a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção do licenciado no campo profissional da docência na educação básica assegurada pela respectiva titulação legal. Para a autora, é com base nessa formação que o futuro professor se caracteriza como profissional do ensino e marca o início de um percurso identitário com a atividade docente.

Nesse aspecto, o sentido fundamental da formação inicial, como primeira etapa de um percurso de formação permanente, é de ofertar ao futuro docente os requisitos necessários para que ingresse na carreira profissional e continue aperfeiçoando o conhecimento e a prática docente. De acordo com Imbernón (2004, p. 58), essa primeira etapa da formação “[...] deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” formando os docentes para as exigências da profissão.

A partir dessa compreensão, é fundamental que a formação desenvolvida na Academia disponibilize para os alunos que irão atuar como professores um embasamento consistente de saberes, para que possam, durante o desempenho da atividade profissional, refletir, de modo contínuo e sistemático, sobre os conhecimentos necessários à atuação do professor a partir das práticas vivenciadas no dia a dia da escola. Trata-se de compreender o período da

formação primeira como o alicerce para o desenvolvimento permanente do docente.

Todavia, a formação acadêmica tende a favorecer uma perspectiva idealizada da docência que não condiz com a realidade vivenciada no cotidiano da atividade profissional. Assim, o professor que está iniciando a profissão percebe-se inerte ao verificar que a prática não se assemelha ao modelo de representação docente adquirido no decorrer dessa formação. Por esse motivo, é recorrente encontrar nos licenciados que terminaram a formação acadêmica a visão de que não estão habilitados para o exercício da docência.

Via de regra, a dificuldade de entendimento dos professores em início de carreira a respeito das relações instituídas nos estabelecimentos de ensino é concebida pelo distanciamento da realidade evidenciada nos cursos de formação de professores, fruto de um modelo pautado na racionalidade técnica, que concebe o professor como um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico sem levar em consideração a singularidade e a complexidade das práticas pedagógicas.

Complementando essa perspectiva, Gómez (1995, p. 96) afirma que a racionalidade técnica decorre da “[...] concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do Século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. Esse autor pontua, ainda, que, nessa perspectiva de formação, a atividade docente é, sobretudo, direcionada para a resolução de dificuldades por meio do emprego rígido de teorias e técnicas.

De acordo com Pereira (1999), esse modelo de formação fortalece a concepção de que a função do professor se resume a empregar os conhecimentos ditos teóricos assimilados e acumulados em sua formação inicial para aplicar posteriormente ao domínio da prática. Desse modo, considera-se que a Academia é o lugar da produção do conhecimento, e o papel da Instituição escolar seria

o de reproduzir e aplicar os conhecimentos preexistentes e exteriores a ela. A relação de hierarquia e de subordinação aos conhecimentos e a falta de ligação entre teoria e prática também são peculiaridades desse modelo, ainda percebidas nos atuais Cursos de Licenciatura. Essa relação, no fundo, decorre da visão que se tem da escola como lugar de difusão dos conhecimentos acadêmicos, discutida desde a década de 1990, por diversos autores como Chervel (1990), Goodson (1990), Bittencourt (2004), Albuquerque (2011), entre outros. Por fim, outro equívoco desse modelo, segundo Pereira, é o pensamento de que, para ser bom professor, basta dominar o conhecimento específico que se vai ensinar.

Tais sínteses nos remetem a dizer que esses embates acerca da formação docente também estão presentes no ensino de Geografia. Assim, não basta ao professor saber o conhecimento geográfico para ser um bom profissional, embora essa seja uma das principais condições para que execute bem a sua função, uma vez que dentre os atributos do profissional que exerce o ofício da docência, o conhecimento específico daquilo que ele que ensina tem tanta magnitude quanto a maneira como ele o realiza em sala de aula.

É importante mencionar que, por mais bem-feita que seja a formação acadêmica, do ponto de vista dos conhecimentos da ciência geográfica, da disciplina escolar e dos caminhos teórico-metodológicos que atualmente existem, se o professor trabalhar disciplinarmente, de modo isolado, não será capaz de incrementar transformações consideráveis na forma como seu aluno percebe o mundo e como se movimenta nele (PONTUSCHKA, 2000).

Numerosos debates sobre a formação inicial do professor dessa disciplina referem-se aos entraves que ora se alicerçam sobre esses aspectos que, segundo Cavalcanti (2002b) e Leão (2013), além de colaborar para fragmentar os atuais Cursos de Geografia também indicam para as várias demandas a serem solucionadas,

com a finalidade de aprimorar a formação desses profissionais, como: a falta de articulação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas; as dicotomias pesquisa/ensino e Bacharelado versus Licenciatura e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e a educação básica, que provoca a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática em que os docentes irão atuar, o que agrava o conhecido “choque de realidade” que os professores sentem quando ingressam na profissão.

Certamente, muitos desses obstáculos são apresentados aos docentes no início da carreira e derivam da escassez de ferramentas e de estratégias que deem conta da complexidade do ato pedagógico e da falta de construção de novos alicerces nos cursos de formação de professores, que, ao tratar com descaso esses aspectos, considerados indispensáveis ao exercício do Magistério, colaboram para tornar a inserção dos professores ainda mais difícil e complexa.

Portanto, no sentido de estabelecer uma base teórica que encaminhe o debate, é necessário afirmar que o início da carreira do professor de Geografia também avança pela discussão dessas questões. É o que veremos adiante.

A (des)articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação inicial do professor de Geografia: limites, possibilidades e desafios em relação ao início da docência

As pesquisas sobre o ensino de Geografia demonstram que um dos principais desafios, há tempos em destaque na formação inicial dos professores dessa disciplina, aponta para a necessidade de mais articulação dos conhecimentos específicos da ciência

geográfica com os conhecimentos pedagógicos. Essa dicotomia, ainda profundamente marcada na formação e na identidade dos docentes, originou-se quando foram organizados os Cursos de Licenciatura estruturados numa fórmula que ficou denominada de 3+1, cuja caracterização se pauta em um modelo de ordenação curricular que proporciona três anos de formação específica e um de formação pedagógica.

A respeito dessa estrutura, nos Cursos de Licenciatura em Geografia, Cavalcanti (2008a) destaca que, nos três primeiros anos prevalecem as disciplinas de conteúdo específico, com o objetivo de construir saberes geográficos sem conexão com o ofício profissional do professor, pois o fundamental é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não levando em conta o propósito que eles possam ter. No quarto e último ano, concentram-se as disciplinas pedagógicas do curso, que conduzem e orientam a formação para o exercício do Magistério, preparando tecnicamente o futuro docente para a execução na prática de um instrumental básico do ofício de professores.

Nesse paradigma formativo, as disciplinas de natureza pedagógica são separadas das de conteúdo específico, sem que haja um movimento articulado entre esta e aquela. Para Gatti e Barretto (2009), o jovem estudante de Licenciatura acha-se entre duas formações dissociadas: ser um profissional técnico, especialista em determinada área específica do conhecimento ao qual foi submetido durante a graduação ou se tornar professor?

Como as pesquisadoras enfatizam, esse modelo, instituído com base nos pressupostos da racionalidade técnica, que orientou, e em boa medida, ainda orienta a formação de professores não foi completamente exaurido nem tem conseguido dar respostas para as situações complexas da atividade docente. Isso resulta em uma

fragilidade pedagógica tanto nos estágios quanto no cotidiano profissional do professor que está iniciando sua profissão.

Na perspectiva de superar essa fragmentação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 001/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, e enuncia que a organização curricular dos Cursos de Licenciatura deverá estar voltada, a partir dos primeiros anos da graduação, para a formação do profissional professor, assegurando para isso a articulação entre as disciplinas específicas, as pedagógicas e as correspondentes práticas de ensino e estágios curriculares.

Por sua vez, mesmo depois das alterações impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no decurso dos últimos anos, a formação docente, no contexto dos Cursos de Licenciatura, ainda conserva muitos impedimentos para sistematizar e desenvolver propostas de currículo que possam ir além dessa separação.

Assim, transcorrido quase dois decênios da ação que resultou na elaboração das DCN para os Cursos de Licenciatura, perseveram com certa vitalidade, no interior desses cursos, projetos pedagógicos que insistem em estabelecer itinerários fragmentados entre formação específica e pedagógica em um sentido que, nitidamente, confere o predomínio dos conhecimentos teóricos em relação aos práticos, dificultando, por sua vez, o estabelecimento de uma relação mais articulada entre essas duas dimensões.

Tais perspectivas também são corroboradas por autores que trabalham a formação do professor de Geografia. Dentre eles, podemos citar Cavalcanti (2006a); Callai (2013); Leão (2013); Pontuschka (2001) e Vesentini (2002). Na opinião desses autores, a formação do professor de Geografia no Brasil tem sido determinado pela valorização dos conteúdos específicos (geográficos) sobre os conteúdos pedagógicos e que trazer os conhecimentos espe-

cíficos para dentro das discussão pedagógica, isto é, proporcionar meios para sua necessária integração, tem se apresentado um ofício conflituoso, uma vez que esse modelo estrutural de formação está arraigado na organização administrativa e nas hierarquias de poder das instituições formadoras (LOPES, 2010).

Lopes (2010), tomando como base as pesquisas desenvolvidas por Candau (1999) e Roldão (2007), salienta que o debate acadêmico em volta desse tema vem de longa data e, historicamente, tem sido assinalado por oscilações. Isso quer dizer que a proeminência na formação ora foi ou é situada nos conhecimentos da ciência de alusão, ora nos conhecimentos das ciências da educação.

Em defesa dessas reflexões, Castellar (2010, p. 48) sugere que os cursos de formação de professores de Geografia promovam uma formação com consistência teórico-metodológica, em que “o futuro professor terá a compreensão conceitual, tanto na dimensão epistemológica quanto na pedagógica, para que possa estabelecer, de fato, o diálogo entre a didática e o conhecimento geográfico, rompendo com uma prática tradicional”.

Frente a esse desafio, cabe as instituições de formação docente de nível superior refletir sobre a formação dos futuros professores, com o objetivo de integralizar o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico no decorrer do curso, visto que o processo de formação do professor de Geografia é um trabalho que encerra muitos elementos, em que dois saberes precisam existir simultaneamente: o saber do geógrafo e o saber de educador, não abalizado no paradigma da racionalidade técnica, que ainda permanece impregnado no fazer docente, mas na integração entre vários aspectos significativos responsáveis pela formação profissional.

Isso, no entanto, não é o que se tem observado no processo formativo do professor de Geografia. A dificuldade de aproximar as disciplinas específicas das pedagógicas e a falta de uma refle-

xão sistemática de seus significados e de modos de sua atuação na prática docente têm provocado um isolamento bem explícito entre o “que”, o “como” e o “quando” ensinar. Por essa razão, consideramos que a devida articulação só pode ser otimizada tendo como cenário o aperfeiçoamento da qualidade do ensino nas instituições de educação superior. Entretanto, não podemos nos esquecer de que essa questão adquire limites demasiadamente amplos e complexos, uma vez que a preocupação com a formação do futuro docente que exercerá sua profissão na educação básica vai de encontro à dificuldade que uma razoável parcela de professores da Academia tem de se perceber como formadora de professores. Isso colabora para que se neguem os conflitos, os obstáculos e as dificuldades que permeiam a educação básica e a formação docente e não intervenham neles com legitimidade e compromisso.

Contribuindo com a discussão, Pinheiro (2006) também observou que, nos cursos de formação, os professores das disciplinas específicas da Geografia expressam pouca ou nenhuma preocupação com as questões pedagógicas e, na maioria das vezes, desconhecem-nas completamente. Em outros casos, abdicam delas como conhecimento indispensável para si e como alicerce para seus alunos, futuros professores.

Convém ainda destacar que, de acordo com Cavalcanti (2008b), os professores das mais diversas especialidades que compõem o currículo dos Cursos de Graduação em Geografia estão direcionados, prioritariamente, para a especificidade e para o avanço da pesquisa em seu campo de atuação, e fica sob a responsabilidade das disciplinas pedagógicas e das disciplinas de prática de ensino a tarefa de “formar professores de Geografia”.

Compreendemos como essencial o fato de os professores, através de suas disciplinas, preocuparem-se em trazer para os graduandos os conhecimentos específicos da Geografia e os avanços

científicos de sua área, todavia, “para a construção da geografia escolar, para a formação do professor responsável pela constituição dessa geografia, a geografia científica e seus avanços são referenciais importantes, mas insuficientes” (CAVALCANTI, 2008b, p. 46).

A assertiva de Cavalcanti (2008b) corrobora o discurso de Libâneo e Pimenta (1999) a respeito do processo de produção de conhecimentos relacionados à educação e ao ensino que, em muitas circunstâncias, é menosprezado pelos departamentos e seus respectivos cursos. Esses profissionais, na maior parte dos casos, ministram os conteúdos específicos de suas áreas desconsiderando o Magistério como ofício principal de seus alunos e, por conseguinte, desprezando os conhecimentos pedagógicos imprescindível à mediação profissional dos professores.

Nessa direção, há de se considerar, ancorando-nos nas contribuições dos teóricos que aqui nos dão suporte, que não se pode mais refletir sobre os processos formativos baseados em modelos tradicionais, que desassocia a formação dos conteúdos geográficos do campo de ação pedagógico, que aparta o ato de ensinar e de produzir conhecimento e que isola os processos de refletir o conhecimento e os conduzi-los à prática. Por isso, é fundamental que, na formação, o futuro professor de Geografia domine o conteúdo específico, mas que, articulado a isso, tenha como base o saber pedagógico. Assim, o saber disciplinar e o saber pedagógico precisam estar em constante inter-relação, para que a formação inicial atenda, de fato, às reais necessidades de um ensino de Geografia que condiga com o que se espera da disciplina e da escola no mundo atual.

Então, além de exercer domínio sobre os conhecimentos específicos da Geografia, é essencial que, nesse processo, o professor formador tenha competência para utilizar esses conhecimentos

como subsídios, para que o licenciando descubra e entenda a realidade do espaço em que vive, desde a escala local até a global, e atribua sentido à aprendizagem. À proporção que os conhecimentos específicos deixam de ser fins em si mesmos e passam a se conectar e interagir com a realidade, estes darão aos futuros professores as ferramentas para que eles possam edificar, junto com seus alunos, uma visão contextualizada, sistematizada e crítica, colaborando, dessa forma, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítico-analítica dessa realidade.

Desse modo, poderemos, talvez, estabelecer as bases para uma educação geográfica, na qual os futuros docentes exerçam a profissão de maneira mais criativa, possibilitando uma prática de ensino comprometida com a cidadania.

As dicotomias ensino/pesquisa e Licenciatura/Bacharelado e seus impactos na formação do professor iniciante de Geografia

Como já referimos, uma das questões não resolvidas, que colaboram para fragmentar os atuais Cursos de Geografia é a dissociação ensino/pesquisa e Licenciatura/Bacharelado. No entendimento de alguns autores (ABREU, 2003; SANTOS, 2003; PINHEIRO, 2006; PONTUSCHKA, 2010; CALLAI, 2013), essa separação, que representa prioridades distintas, tanto para a formação do professor quanto para a do pesquisador, retrata, de certa maneira, a divisão entre o saber e o produzir conhecimento tão presente no ambiente universitário. Em vista disso, a própria universidade e, particularmente, os Cursos de Licenciatura em Geografia, que dispõe, dentre suas funções, fomentar a formação docente, tem apresentado elementos de que esse é um objetivo de menos importância, notadamente para aquelas instituições cujo Bacharelado e a

Pós-graduação se estabelecem como ofício principal nos cursos de Geografia.

Por essa razão, para uma grande parcela do corpo docente universitário, especialmente para os mais preocupados com a formação do bacharel, o ensino é considerado como uma ocupação secundária, de caráter repetitivo, e a pesquisa, como uma ação direcionada para a construção do conhecimento. Em decorrência disso, devido ao descrédito que os cursos de formação de professores exercem, atualmente, no âmbito universitário, o interesse pela Licenciatura torna-se menos importante, levando inclusive a ser classificada como um “subproduto” da Academia, conforme assinala Candau (1999).

Esse fato reforça preconceitos próprios do senso comum e até do acadêmico, que relaciona o ingresso dos alunos nos Cursos de Licenciatura à falta de pré-requisitos para fazer outras atividades consideradas de mais prestígio acadêmico e mais bem remuneradas, minimizando, dessa forma, a vertente da docência, característica que vem empobrecendo a formação dos futuros professores (VESENTINI, 2002). Como resultado, o egresso experimenta, depois de anos de graduação, uma formação deficiente para essa modalidade (Licenciatura), que será o caminho natural, até mesmo pela escassez de outras possibilidades no mercado de trabalho da maior parte dos diplomados nos Cursos de Geografia. Dessa forma, tal desencanto (tornar-se professor dessa disciplina na escola básica, quando se sente bacharel), associado aos diversos desafios relacionados ao início da atividade profissional, colabora, de modo extraordinário, para o desencanto prematuro com a carreira no Magistério na educação básica.

Diante desses obstáculos, Vesentini (2002) considera que o Curso Superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre Bacharelado e Licenciatura e, muito menos, subestimar a for-

mação do professor. Dentro dessa perspectiva, Cavalcanti (2002b) também discorre acerca da formação considerada adequada para os futuros professores, afirmando que os Cursos de Geografia devem formar concomitantemente o licenciado e o bacharel, posto que a diferença entre as duas modalidades de formação será a prática, desde que os cursos considerem um currículo flexível, com disciplinas e atividades que tenham coesão com as habilidades e as competências de cada categoria profissional. A autora também refere que o aluno deve ter em sua formação, no início e no decorrer do curso, uma competência teórico-prática para trabalhar com Geografia em suas diversas modalidades e que deixe aberta uma parcela dessa formação para que opte por direcionar para essa ou aquela modalidade profissional.

Apesar da importância dessa abordagem, não é isso que se tem verificado nos Cursos de Geografia, especialmente naqueles com o binômio Licenciatura e Bacharelado, que, alicerçados no princípio da racionalidade técnica, tendem a preservar a clássica dicotomia. Essa questão se deve, sobretudo, ao menor prestígio e *status* do ensino em relação à pesquisa, evidenciada através das relações de poder instituídas no campo acadêmico brasileiro. Sobre isso, Cavalcanti (2002a) atenta para o que ocorre com o processo formativo em alguns cursos, uma vez que professores de algumas disciplinas específicas desenvolvem suas atividades em uma dimensão que nem sempre considera o contexto de atuação profissional em que o futuro docente desenvolverá sua prática pedagógica. Eis o que diz a autora: “A maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuarem no ensino, mas, no imaginário de professores que formam esses profissionais, e dos alunos que se formam nesses departamentos, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador” (CAVALCANTI, 2002a, p.198).

Sob esse prisma, concordamos com Pinheiro (2006), quando afirma que desassociar a pesquisa do ensino nas instituições de formação superior é um profundo desacerto, porquanto a função da universidade é de proporcionar a pesquisa em todos os cursos, seja na formação do engenheiro, do geógrafo, do professor, do administrador, e assim por diante. De vez em quando, procuram-se razões para fundamentar essa divisão no ensino superior, com a alegação de que alguns são melhores como pesquisadores do que como professores e vice-versa. O autor, fundamentado em Chauí (2001), refere que essa diferenciação provoca discriminação entre professor e pesquisador, e torna mais forte a hierarquização no interior da universidade. Essa distinção propicia aos “pesquisadores” mais direitos de intervir nas decisões da Academia e fragiliza ainda mais a docência. Por outro lado, a pesquisa também é prejudicada, visto que, longe da atividade docente, desenvolve-se sem a devida articulação com a realidade. Como consequência, seus resultados não são convertidos em matéria de ensino.

Disso, podemos apreender que, apesar da importância da pesquisa como um dos eixos norteadores da formação docente, ainda persiste a imagem de que o professor que desenvolve sua atividade profissional na escola básica não precisa pesquisar, o que configura sobre ele a concepção de professor como mero transmissor ou repassador de informação, simples usuário do produto do conhecimento científico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Essa cultura alimenta uma percepção equivocada de escola básica, que passa a ser compreendida como um simples espaço para vulgarizar ou adaptar os conhecimentos científicos produzidos na Academia. Por essa razão, não é de se estranhar que os docentes em início de carreira percebam que a formação superior, em muitos momentos, não lhes proporcionou contribuições significativas para o exercício da atividade profissional, sobretudo nes-

sa fase considerada fundamental para que sobreviva e continue na profissão.

Ressalte-se, contudo, que, em relação a essa questão, um avanço importante a ser destacado diz respeito ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como principal objetivo promover a relação dos futuros professores com a atividade docente, através de ações didático-pedagógicas que não apenas aproximem o licenciando do ambiente escolar, mas também revelem a importância da pesquisa na formação do futuro professor. Assim como Corrêa (2013), entendemos que o PIBID não é a solução de todos os problemas das dicotomias teoria-prática e ensino-pesquisa nos cursos de formação docente. Todavia, o programa tem evidenciado, desde sua criação em 2007, como um importante catalisador da iniciação à docência que se fundamenta na reflexão e na problematização de situações reais vivenciadas na atividade profissional.

Portanto, considerando as questões postas, não se pode deixar de mencionar novamente as contribuições de Pontuschka, Paganelli e Cacete acerca do papel didático da pesquisa na formação do professor. De acordo com as autoras, se considerarmos a docência no ensino básico como um trabalho intelectual e prático, o docente deve, cada vez mais, ter familiaridade com o processo investigativo, dado que, os conteúdos com os quais o professor desenvolve sua atividade docente em sala de aula, são construções teóricas alicerçadas na pesquisa científica. Dessa forma, sua prática pedagógica exige reflexão e permanente criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que implica uma ação de investigação contínua, que precisa ser assimilada e valorizada. Para as autoras, os docentes, em seu processo de formação, devem investigar como são produzidos os conhecimentos que ensinam. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a forma-

ção docente, é função do professor dos estabelecimentos de ensino básico estimular nos estudantes uma postura de investigação, situação em que a pesquisa seja, ao mesmo tempo, instrumento de ensino e conteúdo da aprendizagem. Porém, para o docente poder desempenhar bem essa finalidade, é fundamental que ele próprio tenha aprendido e seja capaz de dominar a habilidade de fazer pesquisa (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Admitimos, como Santos (2003), que é necessário suscitar um processo de reflexão a respeito das concepções sobre ensinar e pesquisar na Academia, em particular, com docentes e estudantes dos Cursos de Licenciatura, uma vez que diversos estudos nos têm apresentado a necessidade de uma constante articulação entre pesquisa, formação inicial e formação permanente dos profissionais do ensino. Se partirmos do princípio de que o papel dos docentes do ensino superior e o da escola básica consistem em contribuir para o processo de construção do conhecimento, muito teremos a fazer, com o intuito de associar formação docente a pesquisa e de atribuir ao professor o caráter de pesquisador da própria ação docente, num processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Essa observação é primordial para que se consiga progredir no debate sobre os currículos referentes aos cursos de formação de professores, sob a ótica do ensino não dissociado da pesquisa. Abrir mão dessa reflexão (“ensino com pesquisa” e não “ensino para pesquisa”) é manter a clássica predisposição de alterar os currículos para aperfeiçoar os cursos, sem, no entanto, modificar sua lógica.

Tensões e interações entre as instituições formadoras e a realidade escolar: considerações sobre o ensino de Geografia e a inserção profissional

Outro dilema enfrentado nesse processo é a relação ainda tênue, entre os cursos de formação de professores e os estabele-

cimentos de ensino básico. A escassez de vínculo entre essas duas instituições tem produzido, historicamente, um descompasso entre a realidade de formação e a realidade em que os professores iniciantes irão exercer a sua atividade profissional.

Tardif (2002), ao lançar seu olhar para a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes e os que os absorvem, verifica que os cursos de formação de professores são globalmente idealizados de acordo com paradigmas aplicacionistas do conhecimento: os estudantes passam grande parte do tempo assistindo aulas fundamentadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Posteriormente, ou no decorrer dessas aulas, fazem o estágio, cujo objetivo é o de aplicar esse conhecimento. Quando terminam a formação, passam a exercer a profissão solitariamente, aprendem seu ofício na prática e constatam, em muitas circunstâncias, que os conhecimentos alcançados não se aplicam de maneira adequada na ação cotidiana.

Nesse contexto, os professores em início de carreira tendem a enxergar que tanto os saberes quanto os modelos de atividades propagados no decorrer da formação inicial pouco se assemelham aos saberes provenientes da própria experiência no Magistério. Em alguns casos, essa diferença pode até provocar neles uma tendência contrária à formação acadêmica, e eles podem até rejeitá-la, por imaginá-la menos relevante na obtenção de conhecimentos que alicerçam a prática docente (FEIMAN-NEMSER, 2001).

Portanto, na impossibilidade de vincular as competências trazidas da formação inicial às demandadas pela realidade da sala de aula, os professores iniciantes tendem a realizar a atividade profissional de acordo com as práticas e os hábitos tradicionais e de maneira desiludida. A acumulação de idealismo, no decorrer da formação acadêmica, seria também responsável por um exagero de automatismo no desempenho da profissão (LOPES, 2005).

Devido a essas dificuldades, os docentes em início de carreira tendem a recorrer às representações consolidadas em suas vivências como alunos, ou seja, estabelecem como base a prática pedagógica dos professores com quem estudaram ao longo de sua trajetória na escola básica e tendem a lecionar do mesmo modo como aprenderam nas aulas do ensino fundamental e do médio.

Ao trazer essa discussão para o ensino de Geografia, Pinheiro (2006) também evidencia a questão do distanciamento entre a formação superior e a prática docente, sobretudo em sala de aula. Para esse autor, esse tem sido um dos principais dilemas identificados nos estudos acerca do professor dessa disciplina. Várias pesquisas indicam essas dificuldades como cruciais no contexto dos cursos de formação de professores.

Nessa direção, Callai (2013) certifica que existe, atualmente, um grau elevado de discrepância a respeito das discussões que ocorrem no interior da Academia entre as propostas de formação inicial e os desafios que os professores de Geografia enfrentam na hora de assumir a profissão. Para a autora isso resulta, em certa medida, na formação de professores fundamentada em ações que não dão conta de um ensino que seja adequado para o enfrentamento dos problemas postos pela prática nas escolas.

Sobre essa questão, Couto e Antunes (1999) revelam que é imprescindível investir na formação dos professores, considerando que a melhoria da qualidade do ensino da Geografia na educação básica está vinculada, entre outras necessidades, a uma articulação permanente e propositiva entre esses dois níveis de ensino. No entanto, essa tarefa, de acordo com os autores, não deve ser restrita aos Cursos de Geografia, também deve ser realizada pelos profissionais das escolas de educação básica. É fundamental que esses docentes sejam igualmente sujeitos do processo, e não, apenas, objeto das pesquisas acadêmicas.

A propósito dessa questão, Cavalcanti (2008a) alerta para o fato de que a escola básica também deve estar acessível para as instituições científicas que produzem e reelaboram o conhecimento relacionado às várias matérias que nela são veiculadas. Para a autora, as instituições de ensino básico devem estar propícias para o conhecimento novo, para a renovação do conhecimento científico e pedagógico do professor. Aqui se apontam as possibilidades de se fazer parceria com a Academia e instituições científicas, objetivando aproximar-se dos conhecimentos ali produzidos, tendo, todavia, como fundamento a indissociabilidade entre teoria e prática, ensino e pesquisa.

Para isso, disciplinas como Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado podem trazer amplas oportunidades de promover essa relação. Uma vez que essas disciplinas se estabelecem como um importante espaço de formação para que o futuro professor de Geografia possa compreender e discernir as múltiplas questões que permeiam os estabelecimentos de ensino básico, bem como as situações complexas pertinentes à prática pedagógica.

Ademais, o processo de formação realizado no decorrer das práticas pedagógicas e do estágio curricular é fundamental, porque é a partir deles que os futuros professores de Geografia irão adquirir os conhecimentos para o exercício da profissão em sala de aula, trazendo a prática da reflexão para o centro de suas discussões e fazendo desse momento um laboratório de situações de ensino.

Acrescenta-se a esse entendimento a constatação de que o estágio supervisionado é o período onde os licenciandos experimentam mais necessidade de aprender e ficam mais susceptíveis a conselhos e a recomendações. É um dos poucos momentos do itinerário formativo em que está oficialmente prevista a assistência através de orientação. Por esse motivo, um apoio adequado nessa fase, além de colaborar para um cenário de mais segurança no iní-

cio da carreira, pode levar os estagiários a desenvolverem e a aprimorarem experiências positivas, o que poderá amenizar a influência de aquisições iniciais de insucesso no exercício da profissão.

Como se pode perceber, se, de um lado, pode-se constatar que o estágio supervisionado tanto é uma fase essencial na formação dos futuros educadores quanto uma possibilidade de manter uma relação direta com o estabelecimento de ensino básico, também existem sinais visíveis de que ainda persistem muitos obstáculos que dificultam o desenvolvimento dessa atividade numa dimensão crítica e formativa para o docente. Souza (2013) assevera que os principais entraves nesse processo derivam das amarras das políticas de formação efetivadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica e da frágil formação dos docentes da educação em nível superior.

A esse respeito, Santos (2012) ressalta que a própria ordenação dos estágios, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, manifesta essa situação. O fato de que é somente na segunda metade do curso que os estágios são realizados tem conduzido os estudantes de Licenciatura a percebê-los de maneira não articulada com a teoria. Para a referida autora, essa conformação abre espaço para que esse processo seja interpretado como uma atividade independente, um momento em que é possível aplicar os conhecimentos assimilados por toda a extensão do curso nas últimas etapas, no sentido de haver um cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.

Ainda dando sequência a esse raciocínio, é interessante ressaltar que as políticas de formação docente direcionadas à educação básica, mais notadamente, em relação aos estágios supervisionados, não apontaram para uma maior valorização dos espaços de prática, isto é, nas condições dos estabelecimentos de ensino,

para receberem as diversas atividades inerentes ao estágio, mais especificamente, nas condições dos professores das escolas básicas para serem supervisores dos alunos oriundos dos Cursos de Licenciatura (SOUZA, 2013). Essa situação pode ser sugestiva das dificuldades de várias escolas e professores do ensino básico não manifestarem interesse específico em estabelecer relações mais estreitas com os Cursos de Licenciatura, particularmente para receber e acolher o aluno que faz o estágio.

Cumpre ressaltar, também, que essa disciplina ainda tem indícios de ser executada por algumas instituições unicamente como uma exigência imposta para obtenção do diploma. Pimenta e Lima (2008) entendem essa forma de conceber o estágio como uma atividade cumprida apenas para atender aos ditames burocráticos, além de não atrair o interesse dos estagiários, não potencializa a formação docente, porquanto limita o estágio exclusivamente à observação de professores em sala de aula, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Nessa perspectiva, o estágio tem impossibilitado reflexões sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Outro fator a colaborar com essa situação de disparidade tanto no estágio quanto no cotidiano escolar é o fato de que o arranjo organizacional existente nas instituições de ensino superior é pouco adepto às relações de convivência com os estabelecimentos de ensino básico. O que se constata é que vários professores da Academia, formadores de futuros educadores, não possuem uma percepção ao menos compreensível daquilo que existe efetivamente nesses estabelecimentos de ensino, o que pode colaborar ainda mais para ampliar o espaço existente entre os licenciandos e a realidade escolar que estes precisarão encarar em momento posterior a formação.

Além disso, há que se constatar conforme Wielewicki (2010) que a hegemonia e a legitimidade na construção e difusão do conhecimento ainda permanecem do lado das universidades, e as escolas, frequentemente, são vistas apenas como espaços de prática para professores em formação inicial, problematizando as possíveis aproximações entre o espaço universitário e o ambiente escolar. Apesar disso, Wielewicki (2010), em conformidade com Gorodetsky, Barak e Harari (2007), refere que as transformações mais significativas acontecem nos estabelecimentos de ensino básico, e não, nos programas de formação de professores, o que nos possibilita entender que estes são mais resistentes a se repensarem numa perspectiva mais simétrica.

Em vista disso, se, no interior da Academia, se observa uma ordem hierárquica entre os professores que se dedicam às atividades de pesquisa e os que se dirigem às atividades do ensino e da formação de professores, não é de se admirar a falta de conexão entre as instituições de ensino superior e os estabelecimentos de ensino básico, para os quais a universidade atribui a função de formar esses profissionais que atuarão na escola. Talvez esses fatores nos ajudem a entender o porquê de a Academia não perceber que também precisa aprender com as instituições escolares, que devem estar sempre prontas para o ingresso da universidade em seu espaço, e nunca, o contrário.

Diante dessas considerações acerca dos problemas e dos desafios enfrentados pelos futuros professores em sua formação, Wielewicki (2010) afirma que o arranjo institucional - na universidade e na escola - não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das Licenciaturas com o contexto da educação básica, isto é, não contribui para efetivar processos formativos mais integrados e integradores, tampouco ajuda a suscitar uma relação mais equilibrada entre as instituições e os sujeitos envolvidos. Tal

arranjo, segundo o autor, reflete e produz uma linha divisória no âmbito dessas instituições e desses sujeitos, e isso não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas podem ter, portanto acaba se fazendo, de certo modo, um trabalho paralelo. O problema dessa analogia geométrica é que duas linhas paralelas, em tese, nunca se encontram.

Considerações finais

É chegado o momento de elaborarmos as considerações finais a respeito do processo de construção deste artigo, cujo objetivo central foi evidenciar algumas discussões teóricas que norteiam a formação do professor de Geografia.

Os resultados desta investigação nos sugerem que é preciso conceber e implementar uma estrutura curricular nos Cursos de Licenciaturas, que proporcione aos futuros professores uma formação que possa integralizar os conhecimentos específicos da Geografia aos conhecimentos pedagógicos e vice-versa, porquanto essa falta de integração tem originado uma evidente compartimentação entre o que ensinar e como ensinar, desconsiderando o que Shulman (2014) caracteriza como conhecimento pedagógico do conteúdo, de fundamental importância no processo de formação e no desenvolvimento profissional docente, especialmente para os professores em início de carreira.

Nessa direção, podemos afirmar que essa característica dissociativa tem gerado sérios problemas na atividade docente dos recém-ingressos na profissão. Usualmente, o que se segue a essa prática dos cursos de graduação é uma representação pedagógica em sala de aula fortemente conteudista e burocrática por parte dos professores iniciantes, que resulta em aulas descritivas e monótonas, com conteúdos geográficos desconectados da realidade do discente, de seus conflitos e interesses produzidos no tempo e

no espaço. Esse fato compromete o desenvolvimento acadêmico e profissional desses docentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de Geografia, que passa a ser marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais por parte dos alunos.

Podemos inferir que a formação acadêmica tem se apresentado, em muitos momentos, desvinculada da realidade e da prática docente em sala de aula - e, aqui, cabe acentuar que alguns dos obstáculos identificados no início da trajetória no Magistério resultam da fragilidade dos Cursos de Licenciatura que, ao tratar com negligência certos saberes/conhecimentos considerados fundamentais para a atividade docente, não só colaboram para tornar a inserção profissional ainda mais difícil e complexa como também terminam por acarretar várias necessidades formativas que precisam ser refletidas, discutidas e trabalhadas tendo em vista a superação dos problemas encontrados.

É importante ressaltar que a formação e a atividade profissional do professor devem ser um binômio que não se pode dissociar, e a formação não pode ser refletida como uma atividade desvinculada da Academia e, tampouco, separada do lugar onde os licenciandos irão atuar. Logo, se a dimensão dos contextos associados às instituições de ensino básico for tratada com negligência durante a formação acadêmica, os efeitos dos cursos podem desaparecer em muito pouco tempo.

Assim, reforçamos a ideia de que proporcionar meios para que haja mais aproximação e cooperação entre os centros de formação de professores e os estabelecimentos de ensino básico pode ser mais um itinerário, na tentativa de propiciar frutíferos diálogos e discussões, com o objetivo de encontrar soluções mais exequíveis para os problemas reais do ensino de Geografia.

Concluimos então, à luz das teorias estudadas, que as narrativas produzidas apontam que a formação inicial tende a desen-

volver, em muitos momentos, uma perspectiva de ensino pouco integrada com a conjuntura real de docência enfrentada pelos professores de Geografia em início de atividade profissional na educação básica. Por essa razão, entendemos que, durante esse período, é essencial criar procedimentos de assistência pedagógica e apoio pessoal, através de grupos colaborativos constituídos por intermédio das escolas e das instituições formadoras, para que esses docentes tenham a possibilidade de ser mais bem qualificado minimizando o “choque de realidade” e os desafios impostos por essa etapa da profissão a fim de fortalecer as suas escolhas profissionais e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante do exposto, há muito o que se refletir a respeito das questões aqui tratadas e sobre os possíveis caminhos para se pensar numa formação e atuação profissional que deem conta de tantos desafios. Nesse cenário, esperamos que esse artigo possa apontar para novas reflexões e ampliar o olhar de outros pesquisadores, na perspectiva de melhorar a formação dos professores de Geografia.

Referências

- ABREU, Silvana de. Geógrafo: bacharel-licenciado, pensando a (de)formação geográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA - Fala Professor, 5., 2003, Presidente Prudente. **Anais Eletrônico**. Presidente Prudente: Unesp, 2003. v. 1, p.13-18. CD-ROM.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 2, p.19-51, dez. 2011. Semestral. Disponível em: < <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29> >. Acesso em: 20 set. 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. 408 p.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena.** Brasília, DF: SEESP, 18 fev. 2002b. p. 1-5. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 22 jan. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Panambi: Ed. UNIJUÍ, 2013. 240 p.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-50.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação Geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: Editora Vieira, 2010. p. 39-58.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; CHAVES, Sandramara Matias; MARIN, Alda Junqueira. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Goiânia: Alternativa, 2002a. p. 189-206.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002b. 127 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2006a. 192 p. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia.** Goiânia: Editora Vieira, 2008a. p. 85-104.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papyrus, 2008b. 192 p. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Unesp, 2001. 205 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.177-299, ago. 1990. Quadrimestral. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/62595645/Chervel-Andre-Historia-das-disciplinas-escolares> >. Acesso em: 15 nov. 2016.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **Os anos iniciais da docência em Química: da universidade ao chão da escola.** 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

COUTO, Marcos Antônio Campos; ANTUNES, Charlles da França. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um Projeto de Educação. **Revista**

Terra Livre: as transformações no mundo da Educação, São Paulo, v. 1, n. 14, p.29-40, jun. 1999. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a Academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 4. p. 129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, Michigan, v. 103, n. 6, p.1013-1055, dez. 2001. Bimestral. Disponível em: < http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curric_fomdocente.pdf >. Acesso em: 13 fev. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.230-254, ago. 1990. Quadrimestral. Disponível em: < http://www.ivorgoodson.com/files/19_Tornando-se_uma_materia_academic_a-Teoria_e_Educacao-IGoodson.pdf >. Acesso em: 15 out. 2016.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GORODETSKY, Malka; BARAK, Judith; HARARI, Haya. A Cultural-Ecological Edge: a model for a collaborative community of practice. In: ZELLERMAYER, Michal; MUNTHER, Elaine (Org.). **Teachers Learning in Communities: international perspectives**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. p. 99-111.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 128 p.

LEÃO, Vicente de Paula. Os Cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 15-45.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.239-277, dez. 1999. Semestral. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013> >. Acesso em: 29 mar. 2016.

LOPES, Amélia. Da formação à profissão: choque da realidade ou realidade chocante. In: LOPES, Amélia. **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão**. Coimbra: Edições Almedina, 2005. p. 85-92.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**.

2010. 258 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Revista Terra Livre: as transformações no mundo da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 14, p.41-47, jun. 1999. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3ª ed. São Paulo. Cortez Editora. 2008. 296 p.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 91-108.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Revista Terra Livre: Geografia, Política e Cidadania**, São Paulo, v. 1, n. 15, p.145-154, jul. 2000. Semestral. Disponível em: < http://www.agb.org.br/files/TL_N15.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Convergências e tensões na Formação de Professores de Geografia: a formação inicial do professor - debates. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 6. p. 457-472. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p.94-103, abr. 2007. Quadrimestral. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2016.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em Geografia**. 2012. 148 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. **Licenciaturas: diferentes olhares na construção de trajetos de formação**. 2003. 303 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: Formação de Professores**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Semestral. Disponível em: < <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> >. Acesso em: 20 dez. 2016.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 105-129.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia - Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Prática de ensino e formação de professores:** um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. 2010. 244 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2010.

PARTE III

Reforma curricular das licenciaturas em Geografia da Paraíba

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPB: AS MUDANÇAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA OS ESTÁGIOS TEÓRICO-PRÁTICOS

**Lenilton Francisco de Assis
Mayanne Gomes da Silva**

Introdução

A formação de professores no Brasil sofreu mudanças significativas após o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançar, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientaram os cursos de licenciaturas a reverem seus currículos. Dentre as modificações exigidas estavam a separação entre cursos de bacharelado e licenciatura, a oferta de 400 horas de práticas como componentes curriculares e de 400 horas de estágios supervisionados a serem trabalhados na segunda metade do curso.

Em 2015, novas DCN foram apresentadas pelo MEC ampliando o tempo mínimo de formação dos professores da educação básica de 2800 para 3200 horas e confirmando a carga horária já definida para as práticas curriculares e para os estágios supervisionados, os quais passavam a ser ofertados em qualquer período do curso.

Desconsiderando o fato de que as universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) ainda estavam discutindo e implantando a DCN 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, em dezembro de 2019, novos direcionamentos para a formação de professores. Este novo documento foi nomeado de Base Nacional Curricular para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Prevendo nova alteração dos currículos das licenciaturas no prazo de dois anos, a BNC-Formação tenta padronizar a formação de professores para atender às competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica.

Diante dessas mudanças na legislação nacional nas últimas décadas, o Curso de Geografia da UFPB precisou discutir e realizar reformas do seu currículo. Em 2016, foi implantado um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que separou, oficialmente, a licenciatura do bacharelado. Antes do PPC de 2016, o curso era regido por um projeto pedagógico que datava do ano de 1998 e que permitia a formação concomitante de bacharéis e licenciados.

Sob esse formato o Curso de Geografia da UFPB deixava a formação do professor em segundo plano, exigindo primordialmente a formação do bacharel para a qual se cobrava monografia como trabalho de final de curso. Este modelo defasado de formação 3+1 se baseava na falsa premissa de que para ensinar Geografia bastava o domínio dos saberes específicos dessa ciência, relegando os saberes da formação pedagógica a poucas disciplinas no último ano do curso. Essa concepção formativa arcaica, herdada dos anos de 1930, ignorava o fato de que os saberes dos professores são “plurais, heterogêneos e temporais”, pois, segundo Tardif (2012, p. 14):

[...] Não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o

professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Portanto, eles não podem ser construídos em poucas disciplinas pedagógicas ao final do curso que, por estarem dissociadas dos saberes específicos e da prática escolar, não contribuiriam para a formação da identidade e da profissionalidade docente (NÓVOA, 1993; PIMENTA, 1999; CAVALCANTI, 2012; CALLAI, 2013).

Na tentativa de superar este e outros problemas, o PPC de 2016 foi implantado prevendo maior articulação entre os saberes específicos, os saberes pedagógicos e a prática profissional que tem nas mudanças das práticas de ensino para os estágios supervisionados uma importante aposta para a melhoria da formação inicial de professores de Geografia na UFPB. Os estágios supervisionados de ensino tiveram aumento da carga-horária, reformulação das ementas, nova distribuição e articulação com outros componentes do novo currículo.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar as mudanças na formação de professores de Geografia na UFPB advindas do novo projeto pedagógico da licenciatura e, em especial, da substituição dos componentes de práticas de ensino pelos estágios teórico-práticos.

A pesquisa qualitativa foi a vertente metodológica adotada nesse estudo que teve como procedimentos a revisão bibliográfica e a análise documental das diretrizes nacionais (BRASIL, 2002; 2015; 2019) e dos projetos pedagógicos do curso (UFPB, 1998; 2016). Desse modo, o artigo está dividido em quatro partes que apresentam, respectivamente, um breve histórico do curso, o PPC de 1998, o PPC de 2016 e uma análise das mudanças das práticas de ensino para os estágios supervisionados.

Breve Histórico do Curso de Geografia da UFPB

O curso de Geografia da UFPB surgiu em meados de 1952, inicialmente atrelado ao curso de História na extinta Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI). Foi autorizado e reconhecido, respectivamente, pelos seguintes Decretos: Decreto Nº 30.909, de 27 de maio de 1952, e pelo Decreto Nº 38.146 de 25 de outubro de 1955 que autorizou o início do seu funcionamento. Em 1955, foi fundada a Universidade da Paraíba (Lei Estadual N 1.366, de 2 de dezembro) e, com isso, os cursos das faculdades paraibanas (como a FAFI e demais escolas isoladas no Estado) passaram a ser incorporados à “nova” universidade. Anos após o seu surgimento, a Universidade da Paraíba foi federalizada pela Lei 3.835 de 13 de dezembro de 1960, quando passou a ser Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1998).

Vale destacar que, dois anos antes da federalização, os cursos de Geografia e História foram desmembrados. O curso de Geografia passou a formar predominantemente bacharéis. Porém, no término do curso, para os alunos interessados em lecionar, era permitido o complemento da formação com disciplinas didático-pedagógicas que garantiam duas habilitações ao recém egresso: o bacharelado e a licenciatura em Geografia (UFPB, 2016).

Em 1962, o bacharelado foi extinto e a licenciatura reestruturada. No entanto, isso durou apenas nove anos, com o retorno do bacharelado em 1971. Nesse período de domínio da licenciatura, a FAFI foi extinta com uma Reforma Universitária e, posteriormente, surgiram os Institutos Centrais, no caso o Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH). Em 1974, uma nova reforma do MEC substituiu os Institutos por Centros. Em razão disso, houve a extinção do Departamento de Geografia e o Curso passou a ter disciplinas ofertadas pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e pelo Centro de Ciências Exatas e da

Natureza (CCEN), ao qual está incorporado até hoje por meio do Departamento de Geociências (UFPB, 2016).

Antes das DCN 2002, duas reformas curriculares foram realizadas no curso, no início da década de 1980 e no fim da década de 1990. Esta última ocorreu em 1998 e foi regulamentada pela Resolução CONSEPE N° 05/1998. Nos dezoito anos subsequentes em que vigorou esta reforma, o curso de Geografia tinha no bacharelado a principal habilitação profissional. A licenciatura era opcional e complementar.

Próximo de completar duas décadas de atraso da reforma requerida pela DCN 2002, apenas em 2016, o currículo de 1998 foi substituído por um novo, na verdade, por dois novos PPC, um da licenciatura (Resolução CONSEPE N° 08/2016) e um do bacharelado (Resolução CONSEPE N° 50/2016). A partir de então, o Departamento de Geociências passou a viver um momento de transição entre dois currículos (o de 1998 e o de 2016) com ingressos e cursos independentes de bacharelado e licenciatura. Ambos os cursos passaram a ser regidos por PPC próprios.

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB oferta 40 vagas anuais para ingresso via ENEM/Sisu. No ingresso da primeira turma, em 2016.2, foram inicialmente matriculados 41 estudantes, dos quais 25 pediram cancelamento ao longo dos semestres, chegando ao total de 15 discentes ativos em 2020.2, ou seja, quatro anos após o ingresso. Dos concluintes, apenas 1 aluno colou grau no semestre 2020.2 e 1 aluno em 2021.1. Os dados fornecidos pela Coordenação do Curso demonstram o grave problema da evasão nas licenciaturas e reforçam, por conseguinte, a falta de políticas contínuas e mais abrangentes de incentivo à permanência dos licenciandos e de valorização da formação de professores no país (GATTI et al., 2019). Neste período de formação da primeira turma, o baixo número de concluintes também pode ser associado à pandemia da Covid-19 que afetou a vida pessoal e acadêmica de

muitos estudantes, obrigando-os a atrasar os estudos e a conclusão da graduação.

O Curso de Licenciatura divide a mesma coordenação acadêmica com o Curso de Bacharelado e toda a estrutura de salas de aula, laboratórios e outras dependências do Departamento de Geociências da UFPB que, em 2021.2, contava com 32 professores e 7 técnicos administrativos. Entre os 6 cursos de licenciatura em Geografia da Paraíba (5 Presenciais e 1 EAD), o da UFPB é o mais antigo, com maior número de professores e o único a dispor de Curso de Bacharelado e Programa de Pós-Graduação com Cursos de Mestrado e Doutorado e uma linha de pesquisa específica em Educação Geográfica (ASSIS, 2022).

No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2014, o Curso de Geografia da UFPB atingiu o conceito 3 (de um máximo de 5), quando ainda adotava a formação conjunta do bacharel e do licenciado. No ENADE de 2017, após a reforma que separou os dois cursos, o conceito da licenciatura subiu para 4 e o bacharelado permaneceu com 3. Embora o aumento da nota seja um aspecto alvissareiro das mudanças realizadas com a reforma do currículo, não se pode atribuir totalmente o bom desempenho à última reforma, pois o exame foi feito por alunos “ingressantes” do novo currículo da licenciatura, mas também por “concluintes” do antigo currículo que formava bacharéis-licenciados.

A despeito de estar defasado em relação às novas DCN, o currículo da licenciatura de 2016 continua em voga e aguarda nova reforma a ser proposta pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) cujas atribuições regimentais são de concepção, consolidação e contínua atualização do PPC.

O Projeto Pedagógico Curricular de 1998

O Projeto Pedagógico Curricular de 1998 estipulava a carga horária mínima de 2.400 horas/atividade para o bacharelado, dis-

tribuídas entre componentes curriculares mínimos, complementares obrigatórios e complementares optativos (Tabela 01).

Tabela 01: Distribuição da carga-horária do bacharelado

Distribuição	Carga Horária
Componentes Curriculares Mínimos	1800 horas
Componentes Complementares Obrigatórios	420 horas
Componentes Complementares Optativos	180 horas
TOTAL DO CURSO	2400 horas

Fonte: UFPB, 1998. Adaptado pelos Autores.

Concluída a carga horária obrigatória para a graduação do bacharel, era facultado aos estudantes o complemento das disciplinas didático-pedagógicas que acrescentavam 555 horas/atividade para a segunda habilitação como licenciado (Tabela 2).

Tabela 02: Componentes e carga horária complementar da licenciatura

Componentes Curriculares	Carga Horária	Créditos
Introdução à Psicologia	60 horas	4
Psicologia da Educação V	75 horas	5
Didática	60 horas	5
Estrutura e Funcionamento do Ensino	60 horas	5
Prática de Ensino I	150 horas	8
Prática de Ensino II	150 horas	8
TOTAL	555	35

Fonte: UFPB, 1998. Adaptado pelos Autores.

O PPC de 1998 adotava o sistema seriado semestral, com carga horária mínima do curso de sete períodos (três anos e seis meses) e máxima de quatorze semestres letivos (sete anos). Neste

sistema, a Coordenação do Curso de Geografia fornecia aos alunos concluintes do bacharelado matrícula automática para ingresso na licenciatura, o que era opcional.

Aos estudantes também era permitido cursar as disciplinas da licenciatura como optativas do bacharelado e aproveitá-las posteriormente no período de integralização de créditos para a colação de grau. Entretanto, não era autorizada a antecipação das Práticas de Ensino (I e II), o que impedia a conclusão simultânea das duas habilitações profissionais.

No PPC de 1998, a principal justificativa alegada para a reforma era as transformações técnico-científicas que impactavam a educação e o mercado de trabalho. Por conseguinte, a formação do geógrafo, bacharel ou licenciado, precisava incorporar novas ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado, como os Sistemas de Informações Geográficas (SIG), as metodologias de Estudos e de Relatórios de Impactos Ambientais (EIA/RIMA), entre outras.

O PPC de 1998 tinha como objetivo:

Preparar geógrafos, isto é, profissionais capazes de pensar, praticar e trabalhar Geografia, pessoas que disponham de um instrumental prático e de um referencial teórico que lhes propicie condições de lograr uma visão real da sociedade, um profissional que seja capaz de ler analiticamente a paisagem e esboçar considerações críticas à ação do homem sobre o ambiente (UFPB, 1998, p.5).

Compreende-se deste objetivo que as especificidades do campo (a escola), do objeto (o ensino) e dos sujeitos (os alunos) de atuação do geógrafo licenciado eram explicitamente desconsideradas no currículo de 1998 que, seguindo a tradição bacharelesca do ensino superior voltado à formação de professores no Brasil, dava ênfase aos estudos regionais e à gestão ambiental, marginalizando o professor, na medida em que priorizava o “fazer ciência” e não o

“ensinar ciência” (CACETE, 2017). O perfil profissional esperado era que o egresso conseguisse interpretar e compreender as interfaces (ou fronteiras) que separam áreas de identidades diversas e ir além da aparência das formas, procurando identificar e caracterizar a essência modeladora do movimento gerador da paisagem (UFPB, 1998).

Este perfil claramente bacharelesco deixava em segundo plano as habilidades esperadas para a atuação do professor de Geografia no espaço escolar. Subjacente no projeto estava a falsa premissa de que para ensinar Geografia bastava dominar os saberes específicos dessa ciência, menosprezando os saberes didático-pedagógicos e a importância da prática profissional docente. De fato, era um curso que separava teoria e prática, conteúdo e método de ensino, universidade e escola. Esta era subestimada como um “espaço” de reprodução de um saber menor, de “transposição” mais fácil e, por isso, de pouca atenção no currículo do curso.

Os componentes da formação pedagógica, deixados para o último ano ou pagos como disciplinas optativas, eram ministrados por professores do Centro de Educação (Tabela 02), porém sem um diálogo com as disciplinas específicas da Geografia. Essa desarticulação tornava-se mais patente e problemática nas disciplinas voltadas aos fundamentos da educação e da metodologia de ensino (Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino) que eram ministradas por pedagogos e psicólogos em turmas interdisciplinares com alunos de várias licenciaturas.

O que deveria ser um momento de encontro e reflexão sobre temas e questões comuns da docência (o planejamento, a avaliação, o currículo, a aprendizagem, a indisciplina etc.), para muitos alunos da Geografia, causava estranhamento diante da falta de correlação entre tais componentes da educação e aqueles legados da formação bacharelesca. O momento de articulação dos saberes específicos e pedagógicos era reservado às 300 horas das práti-

cas de ensino também ministradas por professores do Centro de Educação. Porém, estes eram especialistas no ensino e na pesquisa em Educação Geográfica.

Apesar da especialização, os professores da prática de ensino não conseguiam atender toda a expectativa com a prática em apenas dois componentes de final de curso. Ante uma estrutura curricular ambivalente, em que a licenciatura era um apêndice do curso de bacharelado, as 300 horas de prática de ensino no final do curso não possibilitavam a segurança aos egressos para a prática profissional docente. Além disso, as práticas de ensino tinham concepções e encaminhamentos limitados, seja pela própria estrutura do currículo vigente, seja pela falta de uma política institucional de formação de professores que lograsse melhor acolhida e acompanhamento dos alunos nas escolas, especialmente com a limitação de pequenos grupos de estagiários e com a seleção e valorização de professores experientes para a supervisão.

Diante do óbice, o currículo de 1998 recebia inúmeras críticas dos discentes por não ter uma identidade profissional bem definida, levando os bacharéis-professores a afirmar com frequência que não se sentiam preparados para atuar no campo “técnico” da análise da paisagem e nem no campo “pedagógico” da docência na escola.

Outra particularidade do PPC de 1998 era a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apenas para o bacharelado, o que denotava uma visão reducionista do papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (ANDRÉ, 2012). A pesquisa, inclusive, será um dos princípios a orientar o novo PPC da licenciatura cujo currículo também passa a exigir o TCC.

O Projeto Pedagógico de Curso de 2016

O PPC da licenciatura teve como principais marcos legais a DCN 2002 e o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB

(Resolução CONSEPE Nº 16/2015) que normatiza a elaboração e a reforma dos projetos de curso na instituição. O Regulamento foi aprovado em 14 de abril de 2015, pouco antes da publicação da DCN 2015 em 01 de julho daquele ano. Assim, em pouco tempo o Regulamento estava em desacordo com as novas diretrizes nacionais para a formação de professores, levando, por conseguinte, ao PPC da licenciatura a estar na mesma situação durante a sua tramitação.

Porém, mesmo em desalinho com a nova diretriz, o PPC da licenciatura em Geografia foi apresentado no CONSEPE em reunião de 09 de dezembro de 2015 e aprovado em 10 de fevereiro de 2016 com indicativo de ajustes à nova legislação. Após postergar a reforma por dezoito anos, naquele momento, havia urgência do Colegiado do Curso de implantar o PPC da licenciatura, pois estava impedido de abrir novas vagas com o currículo de 1998.

É importante ressaltar que a demora da reforma não era uma situação exclusiva da UFPB. A desobediência à DCN 2002 fazia parte de um movimento de resistência nacional que, na Geografia, foi conduzido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e pela Universidade de São Paulo (USP). O movimento reunia diversas universidades e associações representativas dos docentes como a AGB, ANFOPE, ANPED, para as quais, a DCN 2002 era mais uma demonstração do avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais do Brasil. A ascensão do neoliberalismo no país ocorreu nos anos de 1990, especialmente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Este adotou, na economia e na vida nacional, as recomendações do Consenso de Washington (1989) que previa, entre outras medidas, disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, privatizações e reformas tributária, do trabalho e da educação.

Nesse bojo, a DCN 2002 adotava o conceito de competências como princípio orientador para a reforma dos currículos das

licenciaturas e para a definição de um perfil profissional docente voltado a atender as demandas do mercado de trabalho. Ignoradas por longo período por muitos cursos do país, a exemplo dos Cursos de Geografia da USP¹ e da UFPB, a DCN 2002 foi tachada de tecnicista e inoperante.

Ainda em 2002, um professor da USP assim se manifestava sobre a reforma proposta:

[...] Não tem o menor cabimento propor ou realizar (como fazem muitos cursos pelo Brasil afora) uma separação rígida entre o bacharel (o geógrafo) e o licenciado (o professor), como se este último não precisasse de uma boa formação científica – aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevista, observação, levantamento bibliográfico, trabalho em laboratório etc. O curso superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação do professor. Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino elementar ou médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc. (VESENTINI, 2002, p. 239).

Por mais coerente que a princípio parecesse se evitar uma “separação rígida” na formação dos dois profissionais da Geografia,

1 Na USP, ainda hoje, o bacharelado é requisito para a conclusão da licenciatura. Em palestra realizada em 2014, uma professora daquela instituição, responsável pelas práticas de ensino e pelos estágios da Geografia na Faculdade de Educação, assim explicava o funcionamento do curso: “Os alunos cursam o bacharelado no Departamento de Geografia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e o curso de licenciatura na Faculdade de Educação, onde fazem as disciplinas pedagógicas, e, normalmente, isso é uma representação do chamado 3 mais 1. Isso porque se cursavam em média três anos de bacharelado e um ano de licenciatura (CACETE, 2015, p. 4).

a fala não se sustentava diante da realidade do currículo de 1998 da UFPB. Este não oportunizava ao licenciando “aprender a pesquisar, a realizar projetos”, entre outras atividades de investigação e reflexão voltadas à “formação científica”, que era exclusiva do bacharel. De fato, a formação do professor de Geografia era subestimada, gerando críticas de alunos e de professores do Departamento de Geociências e do Centro de Educação da UFPB (SILVA, 2017; ALMEIDA; BRITO, 2019; ASSIS, 2022). Foi dessa parceria entre discentes e docentes de diferentes unidades acadêmicas que, por meio do NDE, foi elaborado o novo PPC da licenciatura, aprovado em 2016.

No novo documento curricular, ficou estabelecido que o curso seria noturno, com carga horária de 3015 horas/aulas ou 201 créditos. O tempo mínimo de conclusão era de nove períodos e tempo máximo de catorze semestres ou sete anos. Além das demandas científicas e tecnológicas da globalização, na fundamentação do novo PPC, havia o reconhecimento de que “a necessidade de revisão pedagógica é ainda mais imperativa”, tendo em vista que a sua última atualização ocorreu em 1998. Buscava-se, então, um novo profissional de licenciatura com uma formação científica e “pedagógica”, sendo esta uma mudança importante em relação ao projeto de curso anterior.

Nesse sentido, a desatualização do currículo frente às mudanças ocorridas na Geografia e nas novas exigências do mercado de trabalho docente era a principal justificativa do PPC da licenciatura que tinha como objetivo “oferecer uma consistente formação crítica, reflexiva e condizente com a atuação do profissional em Geografia, a fim de que este possa desempenhar a sua profissão com eficiência e criticidade, como professor de ensino fundamental e médio” (UFPB, 2016, p. 4).

Diferente do PPC anterior que sobrevalorizava a formação técnica do geógrafo bacharel para “ler a paisagem”, o novo PPC, específico para a licenciatura, focaliza a formação para a escola,

para a docência na educação básica. E esta mudança formativa que contribui para a construção da identidade docente é detalhada no perfil profissional quando afirma:

o Licenciado em Geografia deve ter como base a capacidade de compreender a construção do espaço geográfico pela sociedade. Além disso, ele deve também dominar e aprimorar as abordagens inerentes à docência, ou seja, conteúdos básicos que são relacionados ao ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. Portanto, o Licenciado em Geografia é um educador dos assuntos acadêmicos na esfera da Ciência Geográfica. Enfim, esse profissional deve possuir um domínio sobre os aportes teóricos, filosóficos e metodológicos da ciência geográfica, articulado a capacidade de domínio sobre métodos e técnicas pedagógicas (UFPB, 2016, p. 9).

Observa-se que a articulação teoria-prática é um dos princípios que orienta a construção do novo PPC cujo perfil profissional prevê o domínio de saberes disciplinares, pedagógicos e da prática pedagógica.

Para tanto, a reforma foi estruturada a partir da seguinte distribuição dos componentes curriculares (Tabela 03):

Tabela 03: Distribuição da carga-horária do PPC de 2016

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos
Conteúdos Básicos Profissionais	2385 horas	159
Conteúdos Complementares Obrigatórios	300 horas	20
Conteúdos Complementares Optativos	120 horas	08
Conteúdos Complementares Flexíveis	210 horas	14
TOTAL DO CURSO	3015 horas	201

Fonte: UFPB, 2016. Adaptada pelos Autores.

Os conteúdos básicos profissionais são de caráter obrigatório, estando neles incluídas as disciplinas da Geografia, as Práticas Curriculares e os Estágios Supervisionados. As disciplinas da Geografia correspondem aos conhecimentos específicos da Ciência Geográfica, ou seja, às disciplinas como Geomorfologia, Climatologia, Geografia Urbana, Agrária, da Paraíba, entre outras que totalizam 1560 h/a ou 104 créditos.

As Práticas Curriculares e os Estágios Supervisionados se enquadram nos conteúdos básicos profissionais voltados à aproximação do ensino com a realidade da escola. No caso das Práticas Curriculares, estas têm a carga horária dividida em 300 horas de componentes obrigatórios da formação pedagógica (Tabela 04) e 120 horas de componentes curriculares optativos.

Tabela 04: Componentes Obrigatórios da Prática Curricular

Componentes da Prática Curricular	Carga Horária	Créditos
Política e Gestão da Educação	60	04
Fundamentos Antropo-Filosófico da Educação	60	04
Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	60	04
Fundamentos Psicológicos da Educação	60	04
Didática	60	04
TOTAL	300	20

Fonte: UFPB, 2016. Adaptado pelos Autores.

Conforme se observa na Tabela 04, as práticas curriculares não se assemelham às práticas de ensino do PPC de 1998 e nem aos estágios supervisionados do novo currículo. As práticas curriculares do novo PPC, em grande maioria, são componentes teóricos de fundamentos da educação voltados à formação pedagógica. As 300 horas da prática curricular obrigatória são ofertadas pelo Centro de Educação e as 120 de prática curricular optativa são

para escolha dos alunos no próprio Centro de Educação, conforme a Resolução CONSEPE Nº 46/2012 que alterou a Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB.

Convém esclarecer que as práticas como componentes curriculares ou práticas curriculares constituem uma das mudanças trazidas pela DCN 2002 para os cursos de formação de professores. Nesta diretriz que também legou o estágio supervisionado e a separação entre cursos de licenciatura e bacharelado, a concepção de prática mudou e não mais se confunde com o estágio supervisionado, nem deve acontecer apenas no final do curso.

De acordo com a diretriz nacional, a prática deve estar presente em todo o curso e ser trabalhada em todas as disciplinas ou áreas que constituem os componentes curriculares (por isso, sua denominação), não devendo ficar restrita às disciplinas de cunho pedagógico (BRASIL, 2002). A mudança proposta na legislação era para que todos os componentes dos cursos de licenciatura apresentem uma dimensão prática, ou melhor, uma preocupação com o ensino, em pensar a ação pedagógica.

Todavia, a prática como componente curricular suscitou muitos debates e críticas na UFPB e em outras IES do país, especialmente entre os professores responsáveis pela formação disciplinar que resistiam em separar a licenciatura do bacharelado e a repensar seus conteúdos específicos de uma perspectiva pedagógica.

O próprio enquadramento curricular atribuído a esse componente na UFPB (Tabela 04) gerava questionamentos porque aparentava tornar a prática curricular um leque de disciplinas “teóricas” voltadas aos fundamentos da educação e restritas ao campo da formação pedagógica, o que ia de encontro ao previsto nas diretrizes (FONSECA; ASSIS; 2019).

As mudanças e polêmicas da prática também repercutiam nos estágios supervisionados que, no PPC de 2016, passaram a ter concepção e nomenclatura específica (para diferenciá-lo da prática

curricular e da antiga prática de ensino – que analisaremos no próximo tópico), carga horária de 405 horas e a ser ofertado a partir do 6º período letivo, dividido em três componentes.

Tabela 05: Estágio Curricular Supervisionado de Ensino

Componente Curricular	Carga Horária	Créditos
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia I	105	07
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia II	150	10
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia III	150	10
TOTAL	405	27

Fonte: UFPB, 2016. Adaptado pelos Autores.

Além dos conteúdos básicos profissionais, o PPC de 2016 instituiu os conteúdos complementares que se subdividem em: obrigatórios, optativos e flexíveis. Os obrigatórios (Tabela 06) são considerados imprescindíveis à formação profissional, com carga horária de 300 horas e 20 créditos.

Tabela 06: Conteúdos Complementares Obrigatórios

Conteúdos Complementares Obrigatórios	Carga Horária	Créditos
Metodologia do Trabalho Científico	60	04
Pesquisa Aplicada à Geografia	60	04
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60	04
Libras – Língua Brasileira de Sinais	60	04
Educação das Relações Étnico-Raciais	60	04
TOTAL	300	20

Fonte: UFPB, 2016. Adaptada pelos Autores.

Os componentes optativos proporcionam um aprofundamento dos conhecimentos da Geografia, totalizando 08 créditos e 120 horas. Os flexíveis também possuem a mesma carga horária e quantidade de créditos, no entanto, são compostos de atividades acadêmicas diversas tais como participação em eventos, projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão, que são normatizados por resolução específica para serem computados, ao final do curso, no currículo.

Destacam-se entre os componentes complementares obrigatórios a preocupação com a pesquisa no novo PPC. Além de disciplinas como Pesquisa Aplicada e TCC, a pesquisa sobre o ensino de Geografia é um princípio e uma prática que perpassa diversos componentes do currículo. Este enquadramento da pesquisa no PPC da licenciatura está em concordância com o que defendem muitos estudiosos da educação e do ensino de Geografia, a exemplo de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95-96) que assim se pronunciam:

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados.

Assim concebida, a pesquisa é um meio de construir e ressignificar conhecimentos sobre a prática pedagógica. Ela oportuniza, inclusive, mudanças formativas que fazem avançar das práticas de

ensino do velho currículo para os estágios teórico-práticos do novo PPC.

Das Práticas de Ensino aos Estágios Teórico-práticos

Até a publicação da DCN 2002, a Prática de Ensino era componente obrigatório instituído nas licenciaturas desde os anos de 1940 (Decreto Lei Nº 8.530/46). O estágio, por sua vez, era considerado o momento da prática de ensino a ser vivenciada na escola. Era comum a adoção dos dois termos como sinônimos, o que levava, com frequência, os programas de curso a designarem a oferta da “Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado”.

Entretanto, a DCN 2002 altera a concepção de prática nos cursos de licenciatura, instituindo a prática como componente curricular e os estágios supervisionados, ambos componentes com 400 horas obrigatórias. A prática de ensino é oficialmente revogada pela nova legislação que passa a orientar os cursos de licenciatura no Brasil, separando-os dos cursos de bacharelado.

Conforme visto anteriormente, esta nova compreensão da prática na formação de professores gerou diversas críticas e pedidos de esclarecimentos ao MEC/CNE sobre as DCN 2002, a exemplo do processo direcionado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que questionou: “Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino?”. A manifestação resultou no Parecer CNE/CES Nº 15/2005 que trouxe o seguinte esclarecimento:

*Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A **prática como componente***

curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...]. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]. Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por sua vez, **o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional.** O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005, p. 3, grifo nosso).

Depreende-se do parecer uma proposição mais ampla e complexa do papel da prática na formação de professores. Apesar da celeuma e das críticas geradas, as novas concepções da prática curricular e do estágio supervisionado vinham ao encontro do almejado por vários pesquisadores da educação e do ensino de Geografia no país (PIMENTA; LIMA, 2017; CAVALCANTI, 2012). Eles defendiam maior articulação teórico-prática na formação docente e a ressignificação dos estágios supervisionados, até então tratados como práticas de ensino dissociadas da teoria e que, portanto, reproduziam o paradigma da racionalidade técnica e instrumental que separa, ao longo da formação docente, teoria e prática, conteúdo e método, conforme ocorria com o modelo 3+1.

A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se

ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos (BARREIRO; GERBRAN, 2006, 43).

Entre especialistas e professores da Prática de Ensino, havia um consenso sobre a necessidade de se mudar o papel do estagiário da licenciatura, de se acabar com a figura do aprendiz estranho à sala de aula, do observador que realizava uma aprendizagem passiva e a descrevia em fichas e relatórios burocráticos que não eram tomados como instrumentos de reflexão para aperfeiçoar a prática do futuro professor (ASSIS, 2018). Entre os alunos, a Prática de Ensino era com frequência tachada de desvinculada dos conteúdos da Geografia e distante da realidade da escola, ou seja, uma prática que não preparava de fato para a prática da profissão docente (CAVALCANTI, 2003; PASSINI, 2011).

Nessa perspectiva, na UFPB, a manutenção da oferta das Práticas de Ensino do currículo de 1998 sinalizava o descompasso do curso com a nova legislação (DCN 2002), com a literatura e com as próprias práticas dos professores formadores responsáveis por tais componentes. As Práticas de Ensino I e II compreendiam a carga horária de 300 horas divididas em duas disciplinas de 150 horas que eram ofertadas após o término do bacharelado.

As ementas das duas Práticas de Ensino apresentavam o seguinte conteúdo:

Discussão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Elaboração de planejamento de ensino. Início do estágio: visitas às escolas e elaboração de estudos sobre as mesmas. Acompanhamento e orientação de estágio na escola de 1º e 2º graus (UFPB, 1998, p. 50).

Nota-se que as ementas reproduzem o modelo recorrente da prática de ensino nos cursos de licenciatura do país. Era o momen-

to, no final do curso, para o “início do estágio” na escola, para as “visitas” ao campo profissional quando os alunos eram orientados para observar e diagnosticar os problemas e, especialmente, a prática do professor de Geografia. Embora previsse a “elaboração de estudos”, grande parte das disciplinas era reservada para a aplicação de técnicas de ensino nas escolas campos de estágio.

Sem reformulação das suas ementas por quase duas décadas, obviamente, os professores dessas disciplinas foram mudando os seus programas e incorporando, ao longo dos anos, as novas propostas para a prática de ensino e o estágio supervisionado de Geografia (CAVALCANTI, 2003; CACETE, 2015; ASSIS, 2018; VALLERIUS; MOTA; SANTOS, 2019).

A pesquisa no estágio ou o “estágio com pesquisa” (GUEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015) era uma das apostas para mudar as Práticas de Ensino do velho currículo e promover os estágios teórico-práticos que possibilitassem aos professores em formação a investigação e a reflexão sobre a própria prática. Implícita à mudança estava a concepção mais abrangente de prática de ensino no sentido de ação e de pensar a ação pedagógica. Este entendimento não limita a prática ao momento do fazer, sem reflexão, sem teoria que ilumina e orienta a ação.

Desse modo, no novo PPC, a dimensão prática perpassa todo o currículo (especialmente por meio das práticas curriculares) e abarca os três componentes de Estágio Supervisionado que, não mais restritos à prática de ensino, são ressignificados como prática teorizada ou teoria praticada, ou seja, como momentos de superar a separação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2017; ASSIS, 2018).

O Estágio Supervisionado I compreende uma carga horária de 105 horas/aulas ou sete créditos. Os Estágios Supervisionados II e III têm carga horária maior de 150 horas/aulas ou 10 créditos

cada um deles. Vale ressaltar que os estágios na nova matriz curricular são ofertados a partir do sexto período do curso e antecedidos pelas Práticas Curriculares, Didática e Metodologia do Ensino de Geografia.

Os Estágios Supervisionados, assim como eram as Práticas de Ensino, são ministrados por professores do Centro de Educação que têm formação e atuação no campo do Ensino de Geografia e trabalham na interface entre os cursos de Geografia e Pedagogia.

Os Estágios Supervisionados apresentam, respectivamente, as seguintes ementas:

Estágio I (105h): Pressupostos teóricos sobre o ensino de Geografia da educação básica. Introdução à prática de estágio. Desenvolvimento de atividades didáticas em laboratórios do Curso de Geografia e da UFPB. Contatos com projetos curriculares das redes de ensino. Apreensão e problematização da realidade em escolas da Paraíba. Práticas de vivência nas escolas e outras instituições de educação não formal. Elaboração do projeto de ensino e de pesquisa na escola. Prática em trabalho de campo.

Estágio II (150h): Fundamentos da metodologia, instrumentação e avaliação do ensino de Geografia no ensino fundamental. Realização da proposta de ensino e pesquisa na escola: monitoria, regência e outras formas de vivência da realidade escolar no ensino fundamental da Paraíba. Apresentação e debate dos resultados da intervenção na escola: relação entre ensino e pesquisa. Elaboração do relatório das atividades.

Estágio III (150h): Fundamentos da metodologia, instrumentação e avaliação do ensino de Geografia no ensino médio. Realização da proposta de ensino e pesquisa na escola: monitoria, regência e outras formas de vivência da realidade escolar no ensino médio da Paraíba. Apresentação e debate dos resultados da intervenção na escola: relação entre ensino e pesquisa. Elaboração do relatório das atividades (UFPB, 2016, p. 35-36).

De acordo com as ementas propostas, os Estágios Supervisionados serão desenvolvidos nas escolas de uma perspectiva teórico-prática que priorize os fundamentos do ensino de Geografia, seus conceitos, princípios, técnicas e instrumentais que favoreçam à construção do pensamento espacial de crianças, jovens e adultos, associados à prática de ensino nas regências de turmas e à prática da pesquisa da vivência escolar.

Assim, o estágio busca superar a propalada dicotomia entre teoria e prática, aproximando-se da práxis, como afirmam Pimenta e Lima (2017, p. 36-37):

Ao contrário do que se propugnava, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis.

Enquanto momentos dedicados à aproximação da práxis, os estágios oportunizam aos licenciandos mobilizarem diversos saberes docentes (ASSIS; SILVA, 2019). Os saberes disciplinares e pedagógicos, construídos na universidade, são articulados, “remodelados e retraduzidos” (TARDIF, 2002), na escola, diante das especificidades das turmas em que os estagiários atuam. Por consequência, novos saberes práticos ou experienciais são formados e/ou “revigorados” no exercício da prática profissional.

Portanto, os componentes de Estágio Supervisionado do PPC de 2016 incorporam novos pressupostos formativos que mudam sua concepção como prática de ensino voltada à instrumentalização técnica do fazer docente para atividade teórico-prática

de aproximação, colaboração, pesquisa e reflexão da realidade profissional.

Considerações Finais

Desde a sua criação nos anos de 1950, o Curso de Geografia da UFPB passou por mudanças significativas ao longo do tempo para se adequar às novas legislações e às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Após “resistir” e protelar a última reforma por dezoito anos, em 2016, o colegiado implantou projetos específicos para o curso de bacharelado e para o curso de licenciatura. Este, finalmente, adquiriu finalidade, integralidade e identidade próprias, após décadas em que a licenciatura foi preterida e subvalorizada em relação ao bacharelado.

Desse modo, as mudanças na formação de professores de Geografia na UFPB visaram superar as lacunas formativas do currículo anterior que sujeitava a licenciatura ao bacharelado. Dentre elas, destacam-se os esforços para articular teoria e prática, o pensar e o fazer docente em um novo desenho curricular que tem na pesquisa uma importante aposta para a construção de saberes docentes e da prática profissional. Para tanto, buscou-se superar a racionalidade técnica e instrumental das antigas práticas de ensino do modelo 3+1 como momentos, no final do curso, de preparação de docentes para a sala de aula.

Ainda ancorado no conceito de competências, o PPC de 2016 apresenta bons avanços formativos na sua composição curricular, com destaque para a oferta de três estágios teórico-práticos que buscam aproximar o licenciando da realidade profissional e propiciar fundamentação teórica, observação, projetos de colaboração, regências de turmas, pesquisa e reflexão no contexto da sala de aula, da escola e da comunidade. A prática de ensino que ocorria sob a forma de estágio supervisionado foi revista e redimensionada

no currículo, apresentando-se de forma mais abrangente ao longo de vários componentes curriculares e do próprio estágio – a prática como componente curricular.

Portanto, a prática transcende o estágio e o estágio não mais se resume à prática de ensino. Enquanto a prática curricular pode ensejar diversas situações de ensino na própria universidade (simulações de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino, análises de livros didáticos, memoriais docentes, oficinas de materiais didáticos etc.), o estágio supervisionado de ensino é atividade teórica de conhecimento e aproximação da realidade profissional que obrigatoriamente deve ocorrer na escola sob a supervisão de um professor experiente.

Todavia, é consenso entre vários estudiosos que o currículo prescrito ou idealizado é recontextualizado e retraduzido na sala de aula, nem sempre atingindo os objetivos formativos esperados quando passa à condição de currículo realizado ou currículo praticado (SACRISTÁN, 2000; APLLE, 2006). Então, apesar das mudanças advindas da reforma do currículo, o grande desafio do novo PPC da licenciatura é mudar as concepções e as práticas dos professores formadores e ampliar a articulação com a escola.

Aprovado com indicação de ajustes às novas DCN, o PPC de 2016 já passou por novas revisões do NDE que ainda não foram implantadas. Entre as mudanças prevista há a ampliação para quatro estágios, a redefinição das práticas curriculares (que passam a ser assumidas também pelos professores do Departamento de Geociências) e a melhor distribuição, ao longo dos semestres, dos componentes pedagógicos e da prática curricular que buscam maior “diálogo” com os componentes disciplinares da Geografia.

Referências

- ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ALMEIDA, D. L. R.; BRITO, D. G. Concepções pedagógicas e epistemológicas no discurso curricular da formação de professores de Geografia na Universidade Federal da Paraíba. In: PINHEIRO, A. C.; ARAGÃO, W. A. **Formação de Professores, Metodologias e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2019. p. 183-197
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSIS, L. F. Estágio Supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In.: ASSIS, L. F.; SOARES JÚNIOR, F. C. (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 19-47. Disponível em: <https://bit.ly/2m49kHW> Acesso em: 14 jul. 2018
- _____. **A formação de professores de Geografia**: indicadores de mudanças de políticas educacionais (2012-2016). João Pessoa, 2022. (No prelo)
- ASSIS, L. F.; SILVA, M. G.; A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de Geografia In: BARRETO, A. L. P.; ASSIS, L. F.; SILVA; V. M. **Educação e sociedade**: espaços formativos e práticas docentes. João Pessoa: Ed. CCTA/UFPB, 2019, v.1, p. 73-98.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.
- _____. Parecer do MEC/CNE sobre a solicitação de esclarecimento realizado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre as Resoluções CNE/CP nº. 1 e 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de maio de 2005.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.
- CACETE, N. H. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, v. 17, n. 2, p. 3-11, Sobral/CE, Jul. 2015. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcgs/> Acesso em: 21 fev. 2022
- _____. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. Jundiá, SP: Paco editorial, 2017.

- CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia: o Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, L. S. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206
- _____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GUEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- FONSECA, F. N.; ASSIS, L. F. **A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular**. Formação Docente, v. 11, p. 27-44, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/hxonmW>
Acesso em: 20 dez. 2019
- PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- SILVA, M. G. **A mobilização de saberes docentes nas práticas de ensino de geografia: observações dos planejamentos e das regências de estágio**. 2017. 81f. Universidade Federal de João Pessoa (UFPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. TCC (Bacharelado Geografia). João Pessoa, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.
- UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. João Pessoa: UFPB, 1998.
- _____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. João Pessoa: UFPB, 2016.

VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G.; SANTOS, L. A. (Orgs.). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2019.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240

REFORMA CURRICULAR NA UFCG: AVANÇOS E DESAFIOS NA GEOGRAFIA DE CAMPINA GRANDE

**Thiago Romeu de Souza
Luiz Eugênio Pereira Carvalho**

Introdução

O presente trabalho visa mostrar o processo que culminou com a aprovação e implantação da reforma curricular do curso de licenciatura em Geografia da UFCG. O empenho em buscar tal renovação foi demandado a partir da observação dos próprios professores, estudantes egressos e da necessidade de cumprir as demandas da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Todavia, desde a fundação do curso, ficou sempre bastante evidente que o corpo docente sempre manteve a busca por atualização nas respectivas áreas dos professores. Contudo, há que se considerar que apesar desta motivação, um dos grandes desafios da reforma do currículo na UFCG, campus Campina Grande, foi realizar plenamente o diálogo entre as áreas mais específicas, caracterizadas na divisão disciplinar.

Há que se considerar que sempre esteve presente a noção de que o curso tem um papel decisivo na formação de professores de Geografia dos municípios que estão na Região Geográfica

Intermediária de Campina Grande¹ (que abrange parte das antigas mesorregiões da Borborema e do Agreste Paraibano), além dos municípios de outras regiões do estado da Paraíba, bem como municípios limítrofes do Rio Grande do Norte e Pernambuco, além de outros estados do Nordeste. Considero que este tenha sido, desde sempre, um aspecto relevante do empenho do corpo docente no compromisso com a atualização curricular.

O debate curricular no nosso curso, como em todas as áreas de formação, sempre esbarrou na dificuldade em convergir as diferentes perspectivas sobre a profissão, a carreira, os temas relevantes e até as distintas visões de mundo. E por isso me parece necessário uma contextualização do processo que levou a formulação do currículo em tela.

Histórico

O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFCG, em Campina Grande (BRASIL, 2019), foi elaborado com objetivo de atender as normas apontadas na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que se inserem no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira. O projeto que ora se construía buscava reestruturar o anterior que estava em vigência desde 2009, quando o curso foi iniciado, procurando manter os fundamentos e o “espírito” presente na organização disciplinar. Cabe mencionar o fato que o projeto de criação do Curso de Geografia se inseriu no contexto em que o Governo Federal incentivou o surgimento de novos cursos em Universidades Federais, além de novos campi e novas universidades, especial-

1 A Região Geográfica Intermediária de Campina Grande constitui parte da nova divisão regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias, definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas em julho de 2017 (IBGE, 2017).

mente em regiões do país menos servidas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esta Política se consubstanciou nos projetos de expansão e no Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em todo o Brasil.

O processo de construção do novo PPC

O processo de elaboração de um novo projeto pedagógico de curso percorreu três etapas básicas: a avaliação do projeto anterior; a construção de diretrizes gerais sobre o novo projeto e a construção percurso formativo considerando cinco áreas.

Para a primeira etapa, as discussões foram iniciadas em 2017 durante as assembleias da Unidade Acadêmica de Geografia, nas quais participavam os professores e representantes dos técnicos administrativos e estudantes. Mas, em momentos distintos, os estudantes foram também consultados e realizaram críticas e encaminhamentos de temas e interesses, de onde se tiraram ideias mais gerais para o novo currículo. Destas discussões, temas relacionados aos direitos humanos, educação ambiental, educação das relações étnico-raciais, diversidade, inclusão de pessoas com deficiência, tecnologias e comunicações, entre outros assuntos, passaram a figurar nos interesses da formação docente. Estas discussões serviram de base para que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) pudesse encaminhar propostas. Também há que se considerar como relevantes as observações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) após a visita técnica.

Ainda considerando reflexões avaliativas foi de singular importância a análise empreendida por Pinheiro e Almeida (2017) acerca dos currículos de 4 dos 5 cursos de licenciatura em Geografia em Instituições do Ensino Superior (IES) públicas da Paraíba. Em reunião específica houve a apresentação do texto e suas principais conclusões a partir do debate entre o corpo docente do curso. No

caso do currículo da UFCG – campus Campina Grande, os autores demonstraram que há uma coerência entre o currículo e o perfil profissional que se espera do egresso.

Tendo em conta a tentativa de manter essa coerência, convém lembrar que o currículo é

[...] algo além da soma dos componentes curriculares obrigatórios, abrangendo princípios educacionais, valores e atitudes fundamentais para a formação docente [...] o currículo não é apenas estrutural [...] é uma construção cultural, política, social e, principalmente, educacional. Portanto, apresenta crenças e visões de mundo e de escola, bem como expressa ideologias, tradições e perspectivas filosóficas e teórico-metodológicas do ensino e da área específica dos cursos [...] observamos que o currículo é um instrumento de poder por excelência (PINHEIRO; ALMEIDA, 2017, p. 22 – 23).

Diante desta afirmativa, lembramos que é forçoso reconhecer que os profissionais egressos da formação em nossas salas de aula estarão tão mais capazes ou inaptos na medida em que nosso currículo seja capaz ou incapaz de dialogar, analisar e buscar respostas aos desafios e à complexidade da realidade experimentada e reconhecida pelos estudantes.

Mediante este fato, os autores demonstraram que o currículo anterior tinha forte carga de disciplinas específicas de Geografia. Dividindo em três grandes núcleos de componentes disciplinares (específicas de geografia, pedagógicas e complementares), no currículo anterior do curso da UFCG – Campina Grande, as disciplinas estavam organizadas respectivamente da seguinte forma: 70%, 17% e 13%. Ou seja, havia uma prioridade na formação específica da área, mesmo considerando tratar-se da formação de professores, o que rebaixava as disciplinas de formação direta para a profissão docente, demonstrando que as discussões da escola estavam

secundarizadas e que, de acordo com as conclusões dos autores aludidos, “parte dos docentes do Ensino Superior não tem clareza sobre qual profissional estão formando” (p. 30).

Na avaliação dos próprios docentes da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG/CH/UFCEG) realizada durante as Assembleias, houve o reconhecimento que necessitava-se de uma reformulação tanto da quantidade de carga horária, quanto de ampliações das disciplinas diretas relativas à formação docente, àquelas referentes às áreas do Ensino de Geografia e Educação Geográfica. Esta, então, foi a primeira das diretrizes gerais retiradas da etapa de avaliação. O curso deveria assumir como característica principal o papel de formação com as características específicas de uma licenciatura.

Outra diretriz estabelecida relaciona-se à necessidade de responder a definição legal presente na Lei Federal 13.005 de junho de 2014, Meta 12, Estratégia 07, que assegura o mínimo de 10% do total de créditos curriculares de cursos de graduação em atividades de extensão. Esta demanda legal reafirmava a necessidade de fortalecer às ações extensionistas na formação inicial docente o que foi estabelecido como uma das diretrizes também inseridas para a construção de novo Projeto Pedagógico. Apesar do histórico de realização de diversos projetos e programas de extensão ao longo da trajetória do curso, o desafio agora seria integrar esse tipo de experiência ao currículo de formação inicial do docente em geografia.

Em diálogo com a demanda anterior, embora tenham sido preocupações surgidas de origens distintas, outra diretriz geral estabelecida era da necessidade de ações interdisciplinares ao longo do curso. Analisando outros Projetos Pedagógicos de curso, foi percebido que existiam iniciativas bastante interessantes que estabeleciam estratégias de diálogos entre os saberes apresentados nas disciplinas. Projetos mais audaciosos propunham funcionamento de semestres a partir de eixos temáticos e de ação, cabendo aos

professores em suas disciplinas desenvolverem o planejamento baseado nesses eixos. Reconheceu-se, no entanto, que esse tipo de proposta teria grande dificuldade de implantação pela falta de estrutura e pela cultura institucional do curso ainda estar distante desse tipo de organização curricular. Proposta também desafiadora, mas mais factível para a realidade do nosso curso de Geografia foi encontrada em alguns cursos que propunham a realização de uma componente curricular denominada Seminário Integrador, que teria como objetivo principal fazer alguma ação específica planejada semestralmente articulando as disciplinas oferecidas em cada semestre letivo.

Outra diretriz geral que norteou a formulação do novo PPC resulta da análise de necessidade de atualização dos percursos formativos propostos em cada um dos núcleos que integra o PPC. Considerando a manutenção da organização do PPC anterior, o curso de Geografia da UFCG continuou organizado em três Núcleos principais: a) Núcleo Específico; b) Núcleo Complementar; e, c) Núcleo de Opções Livres. Desses, aquele que teve maior alteração considerando essa diretriz foi o Núcleo Específico, que se relaciona mais diretamente com os saberes da Geografia e da Educação Geográfica, e foi dividido em cinco núcleos:

- i) Núcleo Específico de Educação Geográfica,
- ii) Núcleo Específico de Geografia Humana e Regional,
- iii) Núcleo Específico de Geografia Física e Ambiental
- iv) Núcleo Específico de Epistemologia e Metodologia
- v) Núcleo Específico de Representação do Espaço.

As mudanças e avanços de cada núcleo será especificado no item a seguir.

Os avanços

Não há dúvida que o currículo anterior teve muitos méritos. O fato de ter servido como base para a formação de mais duas

centenas de estudantes demonstra cabalmente que o haviam bases sólidas de conteúdo em consonância com as discussões atuais da área. Muitos deles e delas já foram aprovad@s em concursos públicos variados de todos os níveis da federação, tais como os de diversas prefeituras do estado da Paraíba e estados vizinhos, Institutos Federais, dezenas ingressad@s em pós-graduações de todo o país e alguns já com título de doutorado. Além disso, o curso tem sido determinante para a capacitação dos profissionais empregados na rede privada de ensino do município de Campina Grande e adjacências.

Porém, é forçoso reconhecer que, apesar das conquistas profissionais d@s noss@s egressos, havia muitas insatisfações d@s professores/as frente às atualizações dos respectivos campos disciplinares, além do fato de que nosso currículo anterior já partira desatualizado frente à lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira. Não havia nenhuma componente curricular que abordasse o tema das relações étnico-raciais em geografia. Muito menos disciplinas que tratassem das questões de gênero, das identidades sexuais e das pautas geracionais, por exemplo.

As demandas sociais trazidas à tona pelos próprios estudantes e pela realidade política que se impôs desde 2013 tornaram as mudanças ainda mais imperativas. Não dava mais para ignorar as pautas que versavam sobre as novas disputas de poder na sociedade. Disputas agora disseminadas na sociedade que também incluíam, mas não se restringiam, às diferenças de classe social.

No que se referem aos núcleo específico dos saberes de Geografia, durante as assembleias foi diagnosticado que as disciplinas da área de ensino de Geografia estavam carentes de aprofundamento e maior quantidade de créditos. Embora, não se seguisse o formato ultrapassado 3+1, isto é, 6 períodos letivos, equivalentes a

três anos, tratando de conteúdos exclusivamente das áreas de formação específicas e dois períodos voltados para estágios e disciplinas relacionadas à prática profissional do professor, ficou evidente que não se enfatizava, como se passou a conceber, o caráter de formação voltada diretamente para o magistério. O que nos levou acrescentar ao currículo mais 2 disciplinas referentes aos temas do ensino de Geografia e da Educação Geográfica, além de excluir ou reformular outras constantes no currículo, passando de 4 para 6 componentes curriculares. Foi reduzida, contudo, a quantidade de estágios, saindo de 4 para 3, mantendo, porém, a carga horária. As disciplinas “Educação, Diversidade e Inclusão”; “Vivência no Espaço Escolar”, “Introdução ao Trabalho Docente” e “História da Geografia Escolar” foram incluídas e têm promovido intensas discussões e envolvimento dos estudantes.

Também as áreas de Geografia Física e Ambiental e Representação Geográfica tiveram inclusões de disciplinas e reformulação nas anteriores. Já nos núcleos de Geografia Humana e Regional e Epistemologia e Metodologia não houve inclusão disciplinar, apenas a reformulação e atualização das ementas.

Outro relevante avanço foram as disciplinas optativas, com a inclusão de mais de 30 opções de disciplinas e aqui, algumas que incluíram diretamente a valorização da história e da cultura afro-brasileira e questões de gênero, entre outros temas que tratam das desigualdades espaciais do país. Disciplinas como “Espaços da Descolonialidade e Emancipação”, “Cidade, Memória e Imaginário Social”, “História do Nordeste” e “Geografia das Américas” tem se prestado a cobrir esta lacuna identificada no currículo anterior.

Vale mencionar a questão dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs). No nosso curso há três maneiras de apresentar o TCC: nos formatos monografia, artigo ou recurso didático. O resultado das discussões não só manteve os formatos, como os aprimorou,

principalmente os critérios definidores dos recursos didáticos, incrementando-os. Este fato abriu possibilidades para a produção de materiais envolvendo recursos tecnológicos atuais profundamente atrelados ao cotidiano tanto dos estudantes de licenciatura, quanto dos seus futuros alunos, como produtos vinculados às redes sociais digitais e os “games”. E já tem sido apresentados trabalhos desta natureza.

Talvez, entre todas as inclusões, a mais desafiadora foi a inclusão da disciplina “projeto integrador”, inspirado nos Seminários Integradores de outros PPC. Segundo a ementa regulamentada, a disciplina visa a “Integração dos conhecimentos desenvolvidos nos cinco (05) primeiros períodos do curso e aplicá-los em atividades extensionistas. Desenvolvimento de habilidades de trabalho em grupo, comunicação oral e escrita visando à resolução de problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais [...]”. O espírito da proposta busca congregiar as disciplinas que são desenvolvidas no semestre letivo por meio de atividades integradoras e de caráter vinculados à extensão universitária, evidenciando que o curso volta seu olhar à extensão, consoante com as diretrizes que estimulam este direcionamento. Em conjunto com o programa de extensão da universidade, o curso ganha em participação ativa na comunidade que cerca o campus da UFCG, e agrega este valor à formação acadêmica dos estudantes, qual seja, a indissociabilidade da pesquisa e ensino-aprendizado com a vivência comunitária do egresso.

As lacunas e atenções necessárias

É forçoso reconhecer que a aprovação do novo PPC foi um esforço coletivo que envolveu todos os professores e os estudantes. Para nós, tratou-se de uma conquista que marca a história da nossa unidade acadêmica. Contudo, mesmo considerando um avanço relevante para a formação dos estudantes e para o crescimento da

Unidade Acadêmica de Geografia, o PPC aprovado acabou limitado em diversos aspectos.

O primeiro que merece atenção é o fato de que o resultado final mostrou ainda uma certa defasagem temática na abordagem dos temas presentes nas ementas. A articulação com aspectos marcantes do cotidiano parecem ainda carecer de maior atenção. Isto decorre, em nosso entender, de um certo distanciamento da agenda política que vem marcando a realidade brasileira nos anos mais recentes, particularmente na ocasião da aprovação² do novo PPC.

Associada a esta “defasagem” está a dificuldade em atualizar os currículos disciplinares às pautas políticas e culturais. Cremos que isso tem várias causas e uma delas parece ser a dificuldade da própria disciplina acadêmica em ser permeável às inovações metodológicas e paradigmáticas. Há um movimento que é lento e se relaciona à realidade local, uma vez que a própria cidade na qual o curso está inserido é marcada por um profundo conservadorismo. O que torna invisíveis aos currículos as Geografias menos explícitas. Esta é uma marca que mantém a subalternidade de temas relevantes do cotidiano, tratados, quando muito, como temas adicionais. A crítica e as ações efetivas de combate ao capacitismo é uma enorme conquista que contraria esta defasagem. Desde o início do curso, a disciplina de Libras é obrigatória, mas só muito recentemente, estudantes com deficiência passaram a ser mais regulares nas salas de aula. Contudo, ainda se nota a ausência de pessoas transgênero, de negros e negras e estrangeir@s. Esta ausência é também um desdobramento do currículo ao passo que recrudescer a ausência destes sujeitos, estimulando um círculo vicioso muito perigoso a longo prazo.

2 O PPC foi finalizado no início de 2018, momento no qual o país vivia sob os auspícios do Golpe Parlamentar que derrubou a presidenta eleita Dilma Rousseff, impondo o governo do vice-presidente Michel Temer e a ascensão política da extrema direita que resultou na eleição de Jair Bolsonaro.

Considerações finais

Estes breves apontamentos sobre o processo de construção do mais recente Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tiveram por propósito registrar e tornar público o processo que levou a sua realização.

No decurso de sua realização, todas as professoras e professores foram confrontados com a realidade do curso de Geografia, que envolve a relação atávica, contraditória e potente destes sujeitos com a comunidade discente, em meio aos seus anseios e necessidades.

O resultado não é o ideal, como tentamos demonstrar no texto, mas foi o possível diante do contexto no qual foi produzido. A crítica ao PPC anterior só foi realizada devido ao comprometimento pessoal de cada professor em diálogo permanente com os estudantes em suas múltiplas vivências e seus representados no Centro Acadêmico. E o mais relevante foi o processo. Por meses, realizamos reuniões no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que se estenderam a todos os professores nas assembleias sempre longas e, por vezes, acaloradas em virtude dos intensos debates, nos quais pudemos conhecer amiúde os detalhes que permearam as disciplinas, as realidades locais e a rica relação professores/estudantes que tornaram o curso de licenciatura em Geografia da UFCG – Campina Grande, um esforço exitoso.

Diante disso, cabe-nos reconhecer as fragilidades curriculares do atual PPC e nos esforçarmos para suprir as demandas pendentes e as vindouras nas atualizações curriculares. É necessário que nunca se perda de vista que currículo é, antes de tudo, um instrumento de poder disciplinar, e como tal, requer o reconhecimento de seu caráter e, *pari passu*, a permanente atenção quanto à sua aplicação para que não se mantenham os estigmas da subalternização, ao tempo em possamos contribuir para uma formação

sólida que viabilize o crescimento profissional de nossos egressos. Um caminho difícil de ser trilhado, mas possível e gratificante em sua realização.

Referências

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015. 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) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. Currículo e Formação de Professores de Geografia na Paraíba. In. SILVA, A. B.; GUTIERREZ, H. E. P.; GALVÃO, J. C. (Orgs.) **Paraíba 2: Pluralidade e Representações Geográficas**. Campina Grande: EDUFPG, 2017.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. **Resolução nº 01/2019**. Altera a estrutura curricular do Curso de Geografia, modalidade licenciatura, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Campina Grande, fixada na Resolução CSE/UFPG nº06/2011, e dá outras providências. Campina Grande, PB. UFPG, 19 de fevereiro de 2019.

O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFCG, CAMPUS CAJAZEIRAS: TRAJETÓRIA, REFORMAS CURRICULARES E SEUS DESAFIOS

**Santiago Andrade Vasconcelos
Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa**

Introdução

O Curso de Licenciatura em Geografia, campus Cajazeiras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), funciona no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no extremo oeste do sertão paraibano. Historicamente, Cajazeiras, cidade que o abriga, destaca-se na área de educação e vem se consolidando como polo universitário, contando com Instituições públicas e privadas. O Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFCG tem uma trajetória de mais de quatro décadas na formação de professores para o ensino básico.

Nosso intuito aqui não é realizar uma análise profunda sobre o Curso e seus currículos, mas relatar brevemente sobre sua trajetória e desafios, dando ênfase às suas estruturas curriculares, destacando os aspectos pedagógicos e reformulações, com especial atenção para as reformas e adequações normativas impostas atualmente via diretrizes curriculares e base formativa de professores.

Em nosso relato, em um primeiro momento, focaremos no percurso do curso, contextualizando historicamente e analisando, em caráter preliminar, suas estruturas curriculares e o projeto pedagógico atual frente ao que se espera para um curso superior de licenciatura em Geografia. Num segundo momento, iremos nos deter mais aos desafios normativos recentes que impõem reformas aos Cursos, visando adequações impositivas que têm gerado dificuldades e questionamentos, entre outras coisas, quanto à finalidade do processo formativo do professor de Geografia e sua função.

Para chegar ao que consta no presente texto, nos valem inicialmente da nossa experiência como docentes e coordenadores do Curso, bem como da nossa participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE). Para além da nossa vivência, realizamos leituras dos documentos internos do Curso como estruturas curriculares e projeto pedagógico e, no caso dos documentos externos, temos por base de pesquisa as resoluções sobre diretrizes curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino básico e a Base Nacional Curricular (BNC) para formação de professores (BNC-formação) emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Ministério da Educação (MEC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 do Governo Federal. Para além da documentação legal, estabelecemos diálogo com pesquisadores que têm se debruçado sobre formação de professores e as reformas curriculares, bem como com autores que se preocupam com a epistemologia da geografia e da geografia escolar.

Na trajetória de mais de 40 anos do Curso de Licenciatura em Geografia aqui em questão, verificamos que durante praticamente três décadas sua estrutura curricular era mais assemelhada à formação de bacharéis do que de licenciados em geografia, o que certamente causou prejuízos às gerações de egressos que foram atuar na educação básica. Porém, em 2008 tivemos a reformula-

ção do Curso, com uma nova estrutura curricular embasada por um projeto pedagógico coerente com o esperado para um Curso de formação de professores. Contudo, algumas práticas docentes permanecem e comprometem a execução do atual projeto pedagógico, ao dissociar a teoria da prática; ao separar os conteúdos específicos dos conteúdos pedagógicos, ou seja, persiste a dificuldade da transposição do conhecimento científico e academicista para o conhecimento escolar usado na educação básica. Todavia, essas questões são algumas heranças que perduram, apesar da reforma de 2008, que só são percebidas na implantação e, sobretudo, na execução do PPC.

Essas dificuldades internas do próprio Curso atreladas às novas exigências impostas pelo MEC, como a curricularização da extensão, aumento da carga horária do curso, implantação de novas disciplinas, a formação de professores para ensinar a BNCC, as modificações apressadas e a imprevisibilidade das bases legais que mudam em curto espaço de tempo, entre outras questões até mais amplas ligadas às condições de existência da Universidade Pública, tornam-se entraves que prejudicam os avanços que poderiam serem alcançados com reformas curriculares genuínas e amparadas na realidade e experiência local de cada Curso.

Percurso histórico institucional do Curso de Licenciatura em Geografia-CFP

Segundo Sousa (2011) apud Pessoa (2017), no dia 17 de janeiro de 1970, foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior na cidade de Cajazeiras, sertão paraibano - a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), instituição privada sem fins lucrativos fundada pela Diocese local e mantida pela Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras (FESC). A faculdade ofertava seis cursos de graduação: Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais

e Ciências; Licenciatura Plena em História, Geografia, Filosofia e Letras (com habilitação em Português e Inglês).

Em 1979, esses cursos, exceto o de Filosofia, foram federalizados, ao serem incorporados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para tanto foi instituído o Centro de Humanidades (Resolução nº 136/79, do Conselho Universitário), vinculado ao campus de Campina Grande, na época, campus II da UFPB. Essa foi uma medida de caráter temporário, até que se instituisse o Centro de Formação de Professores (CFP), campus V da UFPB, com sede em Cajazeiras - PB, cuja implantação se estabeleceu por meio de Resolução nº 62/79, do Conselho Universitário (CONSUNI).

Até o ano de 2002, o Centro de Formação de Professores fez parte da Universidade Federal da Paraíba. Nesse mesmo ano, por ocasião da sua divisão e concomitante criação da Universidade Federal de Campina Grande, o campus V passou a fazer parte desta última e, a partir de então, passou a ser denominado de campus de Cajazeiras, que abriga o CFP (PESSOA, 2017).

Atualmente o CFP atende mais de 2.327 estudantes, principalmente, dos estados da Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Possui 225 docentes e 20 servidores técnico-administrativos distribuídos entre dez cursos de graduação, sendo oito de Licenciatura, dois da área de saúde; um Programa de Pós-graduação lato sensu em Letras e Programas de Pós-graduação stricto sensu, ensino médio e cursos técnicos profissionalizantes na área de saúde.

Dentre os cursos ofertados pelo CFP, o curso de licenciatura em Geografia, assim como outros, é herança de duas Instituições de Ensino Superior. Primeiro a UFPB herdou, em 1979, da FAFIC, e a segunda, em 2002, por ocasião do desmembramento da UFPB para criação da UFCG.

A primeira estrutura curricular advinda da FAFIC foi incorporada e adotada por essas Instituições, com tímidas adequações ao longo do tempo, mas com uma ruptura significativa por ocasião do PPC aprovado no ano de 2008.

Atualmente, o Curso de Geografia do CFP passa por uma nova reforma curricular, não só para atender as exigências legais impostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), mas, sobretudo, para atualizar e corrigir algumas falhas detectadas na execução do PPC de 2008. O novo projeto pedagógico, em elaboração, se destaca por pensar um currículo em torno de ideias e atividades que incluam, além da produção do conhecimento, a formação do cidadão que possa intervir politicamente na realidade socioespacial. Porém, antes do aprofundamento dessa discussão e para uma melhor compreensão da evolução da reforma curricular do curso de Geografia, faz-se necessário caracterizá-lo como parte constituinte do polo universitário regional do sertão paraibano.

Atualmente o Curso de Licenciatura em Geografia (CFP-UFCG) conta com 309 estudantes ativos, 15 professores (sendo 13 doutores e dois mestres) das áreas específicas da geografia que pertencem a Unidade Acadêmica de Geografia (Unageo) e dois da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS), dois da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e quatro da Unidade Acadêmica de Educação (UAE). Na sua estrutura de funcionamento, dispõe de quatro laboratórios: Laboratório de Geografia Física (Labogeo), Laboratório de Estudos Geográficos (LEG), Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (Lacargeo) e o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (LAPEG) que hospedam projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por professores e alunos bolsistas e voluntários. Apesar do número reduzido de bolsas para os campi do interior, essas atividades têm despertado cada vez mais o

interesse dos estudantes de Geografia, fator que deve ser parâmetro para pleitear junto às instâncias competentes da UFCG, uma cota maior de bolsa para atender a demanda e as Resoluções que preconizam sobre a pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores.

O currículo do Curso de Geografia e suas reformulações

A estrutura curricular do Curso de Geografia do CFP que vigorou até o ano de 2008, como dito anteriormente, é uma herança que vem da FAFIC, apenas com pequenas modificações. Foram 28 anos do mesmo currículo (ou 30 anos para quem já tinha mais de 50% do curso em andamento e foi permitido concluir na mesma estrutura curricular até o ano de 2010), repercutindo seus efeitos nas gerações de egressos licenciados em Geografia que se graduaram ao longo do período em que vigorou esse currículo.

Ao analisar a grade curricular que vigorou por 28 anos (ou 30 anos), constatamos que as disciplinas ofertadas mais parecem destinadas a uma formação para o bacharelado do que para um curso de licenciatura, dada a pouca expressividade em termos de carga horária e componentes curriculares identificados com a formação pedagógica esperada para um curso de formação de professores. Das 2.340 horas do total necessário para concluir o curso, 1.970 horas eram destinadas aos conteúdos específicos da Geografia e complementares e, apenas 370, para a parte pedagógica do curso (ver Quadro 1). Dessas 370 horas da parte pedagógica, 60 horas só foram acrescentadas no ano 2000 para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394, art. 65, de 1996) que instituiu a obrigatoriedade da prática de ensino dos alunos ingressos a partir de 1998. Mesmo considerando as possíveis oportunidades em complementar a formação pedagógica em disciplinas optativas,

estas não constam naquele currículo. Não tinha disciplinas específicas, por exemplo, destinadas às atividades de estágios supervisionados. Para agravar ainda mais a situação formativa, as disciplinas de caráter pedagógico só eram cursadas nos últimos períodos ou mesmo no final do curso. Esse modelo de currículo e sua execução que vigorou por três décadas, segundo Pessoa (2017, p. 114):

[...] remetem à historicidade do processo de formação do professor de Geografia, com base no modelo 3+1, tornavam evidente que, a despeito de ser um curso que objetivava formar licenciados em Geografia, era demasiado o caráter bacharelesco existente em sua estrutura e nos princípios que o definiam. A estrutura curricular tinha como propósito uma sólida formação assentada no conhecimento específico do conteúdo geográfico, ao passo que o aspecto pedagógico era posto em segundo plano e, na prática, quase não se discutia sobre a Geografia escolar.

Quadro 1 - Estrutura curricular de 1979 do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras

Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária
Currículo Mínimo - 1.860 horas-aula			
5102016	GEOGRAFIA FÍSICA I	05	75
5102017	GEOGRAFIA FÍSICA II	05	75
5102018	GEOGRAFIA FÍSICA III	04	60
5102019	GEOGRAFIA FÍSICA IV	05	75
5102027	BIOGEOGRAFIA I	04	60
5102028	BIOGEOGRAFIA II	04	60
5102020	GEOGRAFIA HUMANA I	05	75

Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária
5102021	GEOGRAFIA HUMANA II	05	75
5102022	GEOGRAFIA HUMANA III	04	60
5102026	GEOGRAFIA REGIONAL	05	75
5102023	GEOGRAFIA DO BRASIL I	05	75
5102024	GEOGRAFIA DO BRASIL II	05	75
5102025	GEOGRAFIA DO BRASIL III	05	75
5102029	CARTOGRAFIA I	04	60
5102030	CARTOGRAFIA II	05	75
5102041	ANTROPOLOGIA CULTURAL	04	60
5102054	MINERALOGIA I	04	60
5102055	MINERALOGIA II	04	60
5103001	PSICOLOGIA EDUCACIONAL	06	90
5103002	DIDÁTICA	06	90
5103003	EST. FUNC. DO ENS. DE I E II GRAUS	06	90
5103008	PRÁT. DE ENS. DE GEOGRAFIA	08	240
5103168	TEG (Comp. Prát. de Ensino em Geografia)	02	60
5102177	GEOGRAFIA DA PARAÍBA	04	60
Compl. Obrigatórias - 270 horas-aula			
5102036	SOCIOLOGIA I	03	45
5103013	LÍNGUA PORTUGUESA I	05	75
5103037	LÍNGUA ESTRANGEIRA I	05	75
5102037	SOCIOLOGIA II	05	75

Código	Disciplina	Créditos	Carga Horária
Compl. Optativas - 210 horas-aula			
5102158	CONS. REC. NAT. POL. AMBIENTAL	04	60
5103012	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	30
5103035	FILOSOFIA GERAL	03	45
5102157	GEOLOGIA GERAL	04	60
5102156	INTRODUÇÃO À GEOGRFIA	04	60
5102161	ORG. REG. DO ESPAÇO TERRESTRE	04	60
5102039	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS	05	75
5102010	HISTÓRIA DO BRASIL I	05	75
5102011	HISTÓRIA DO BRASIL II	05	75
5103152	LÍNGUA ESTRANGEIRA II	03	45
5103150	LÍNGUA PORTUGUESA II	05	75
5102040	PSICOLOGIA GERAL	04	60
5102034	TEORIA GERAL DO ESTADO	03	45
TOTAL (Mínimo Geral)		146	2.340

Pessoa (2017)

Depreende-se claramente que o egresso deixava a Universidade com um diploma que o habilitava a exercer a profissão docente, contudo sua formação tinha mais a ver com a do bacharel, o que certamente implicava em dificuldades na atuação profissional dos licenciados com base nessa primeira matriz curricular.

Durante as três décadas que vigorou essa primeira matriz curricular, poucas foram as alterações e ajustes. Em 1985 se criam

as disciplinas Introdução à Geografia, Geologia Geral, Organização do Espaço Terrestre e Conservação dos Recursos Naturais e Poluição Ambiental; em 1994, ocorre a substituição das disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros I e II pela disciplina Geografia da Paraíba e; em 1998 exclui a obrigatoriedade da disciplina Educação Física. Como se percebe, não houve acréscimos em relação a conteúdos pedagógicos, comprometendo assim a formação docente e permanecendo com caráter bacharelesco.

Para agravar ainda mais a situação pedagógica, no quadro docente da época em que vigorou essa matriz curricular era praticamente inexistente professores licenciados dedicados à geografia escolar, o que acabava por reforçar o caráter formativo mais assemelhado ao bacharelado.

Frisamos que esse primeiro currículo do Curso foi criado ainda num ambiente ditatorial vivido em nosso país, e mesmo com a denominada redemocratização e as mudanças em curso na Geografia e no ensino, a matriz curricular seguiu inalterada na sua essência por três décadas! Os ventos de maior liberdade e busca por conquista da cidadania, concomitante com o movimento de renovação crítica da Geografia, com todas as contestações e proposições epistemológicas, de método, de finalidade e de ensino, parecem não terem conseguido impulsionar a contendo transformações no Curso de Geografia em questão no que diz respeito, pelo menos, ao seu currículo.

Ao ver pela ótica do currículo então posto, parece-nos que os alertas sobre a responsabilidade política da Geografia no polêmico livro, lançado em 1976, de Yves Lacoste (1988), e os eventos da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e tantos outros debates e publicações ocorridos nos anos finais da década de 1970 e ao longo da seguinte, por exemplo, não conseguiram ecoar suficientemente no Curso que manteve sua estrutura de componentes

curriculares e caráter formativo sem o devido frescor da renovação crítica necessária, cumulativamente demandada pela Geografia e seu ensino, a escola e a formação cidadã, bem como a conquista da efetiva cidadania num país marcado pela desigualdade social. Com isso não se quer afirmar que a prática docente dos professores do Curso (ou parte deles) se manteve alheia ao movimento de renovação epistemológica e da Geografia Escolar, apesar do currículo oficial em vigor. O certo é que, apesar de tantas transformações vividas no país e na Geografia, o primeiro currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, campus Cajazeiras, se manteve por três décadas.

Com a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com a instituição, em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura e outras resoluções sucessivas que, por exemplo, estabeleceram 2.800 horas mínimas para os Cursos de graduação em licenciatura, sendo que destas, obrigatoriamente, pelo menos 400 horas deveriam ser destinadas a atividades práticas e 400 horas para estágios, fez com que houvesse uma movimentação no Curso para que um novo Projeto Pedagógico fosse elaborado, aprovado e implantado, o que só ocorreu em 2008.

O atual PPC do Curso, em vigor de 2008 até a presente data, em comparação ao anterior, é um grande avanço em vários sentidos, principalmente em ser mais alinhado a um curso de licenciatura, portanto, que forma professores e não bacharéis.

Logo na introdução do PPC de 2008, é reconhecido a defasagem do Projeto até então em vigor, atestando que o mesmo não contemplava “[...] as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior [...]”, bem com

[...] outros relacionados aos conteúdos específicos, resultado do processo de transformação da sociedade mundial nas últimas décadas e inexistentes na atual estrutura curricular. A isso se acrescenta uma defasagem no que se refere ao conhecimento e uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Estes aspectos exigem não somente a sua imediata reformulação, mas, também, a dotação de toda uma infraestrutura [...].

A sua reformulação e imediata implantação se apresentam não somente como uma exigência, mas, sobretudo, como uma necessidade.

A presente proposta, representa, na realidade, **um novo curso** de Geografia para o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2008, p. 5-6, grifo nosso).

Como se percebe na citação acima, havia o reconhecimento entre os docentes formuladores do novo PPC que era urgente, não somente atender exigências legais, mas uma necessidade imediata inadiável.

Ao comparar a estrutura curricular que vigorou por 30 anos com a contida no PPC de 2008, observa-se um hiato enorme entre as mesmas. O Projeto e seu currículo em vigor apresentam um ganho de potencial formativo para a docência considerável, com a incorporação de disciplinas e carga horária destinadas, de fato, à formação de professores.

O PPC de 2008 foi implementado com as exigências legais da época, trazendo competências e habilidades esperadas dos seus egressos licenciados, sendo que “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (UFCG, 2008, p. 14-15). Com essa postura expressa no PPC, o Curso assume o compromisso

so de não mais ficar focado numa formação em conteúdos específicos, mas sobretudo, em não dissociar o conteúdo disciplinar específico da prática docente, abrindo possibilidade para construir conhecimentos por meio de reflexões.

Ao observarmos a matriz curricular do PPC de 2008, constatamos que houve um aumento considerável no número de horas mínimas para concluir o curso, isto é, são 3060 horas, divididas em três núcleos: núcleo específico, núcleo de opções livres e núcleo complementar (Quadro 2). Nessa matriz de 2008, as práticas de ensino e os estágios obrigatórios são os diferenciais que possibilitam uma melhor capacidade formativa para o exercício da docência.

Do terceiro período em diante do Curso os estudantes iniciam o cumprimento das 405 horas de práticas de ensino (Prática de Ensino em Cartografia, Prática de Ensino em Geografia Física, Prática de Ensino em Geografia Humana e Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil). Essas disciplinas práticas são vivenciadas através da elaboração, desenvolvimento e aplicação de conteúdos e metodologias para o exercício da docência na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio.

Os estágios supervisionados, disciplinas de caráter obrigatório, estão divididos em quatro e juntos totalizam 405 horas mínimas. Esses estágios oportunizam aos estudantes vivenciarem de fato a realidade prática da atividade docente no ensino básico. Inicialmente o estagiário observa a escola, sua estrutura, normas, rotinas etc. e gradativamente o estudante passa a atuar, chegando ao ápice com o estágio docente de fato. Os estágios são realizados em instituições de ensino básico (fundamental II e médio) da rede pública estadual e municipal conveniadas com a UFCG.

Quadro 2 - Estrutura curricular de 2008 do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras

	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE CRÉD.	CARGA HORÁRIA	CARÁTER
NÚCLEO ESPECÍFICO	Evolução do Pensamento Geográfico	04	60	Obrigatório
	Climatologia	04	60	Obrigatório
	Geografia Econômica	04	60	Obrigatório
	Geografia da População	04	60	Obrigatório
	Geologia Geral	05	75	Obrigatório
	Geomorfologia	05	75	Obrigatório
	Geografia Urbana	04	60	Obrigatório
	Geografia Agrária	04	60	Obrigatório
	Biogeografia	04	60	Obrigatório
	Pedologia	04	60	Obrigatório
	Geografia Física do Brasil	04	60	Obrigatório
	Geografia Regional do Brasil	04	60	Obrigatório
	Geohidrologia	04	60	Obrigatório
	Geografia do Espaço Mundial	04	60	Obrigatório
	Geografia da Paraíba	04	60	Obrigatório
Geografia do Turismo	04	60	Obrigatório	
NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES	Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordestino	03	45	Optativo
	Educação de Jovens e Adultos	02	30	Optativo
	Geoecologia	03	45	Optativo
	Avaliação da Aprendizagem	02	30	Optativo
	Tópicos Especiais em Geografia	-	-	Optativo

	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE CRÉD.	CARGA HORÁRIA	CARÁTER
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Introdução à Filosofia	04	60	Obrigatório
	Psicologia da Educação	04	60	Obrigatório
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	04	60	Obrigatório
	Língua Estrangeira	04	60	Obrigatório
	Língua Portuguesa	04	60	Obrigatório
	Introdução à Sociologia	04	60	Obrigatório
	Cartografia Geral	04	60	Obrigatório
	Introdução ao Geoprocessamento	04	60	Obrigatório
	Didática	06	90	Obrigatório
	Estrutura e Funcionamento do Ens. Básico	04	60	Obrigatório
	Educação Ambiental	03	45	Obrigatório
	Língua Brasileira de Sinais I LIBRAS	02	30	Obrigatório
	Atividades Complementares	14	210	Obrigatório
	Língua Brasileira de Sinais II LIBRAS	02	30	Obrigatório
	Metodologia Científica	04	60	Obrigatório
	Prática de Ensino em Cartografia	06	90	Obrigatório
	Prática de Ensino em Geografia Física	08	120	Obrigatório
Prática de Ensino em Geografia Humana	04	120	Obrigatório	

	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE CRÉD.	CARGA HORÁRIA	CARÁTER
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Teoria e Método da Geografia	04	60	Obrigatório
	Prát. de Ens. em Geog. Regional e do Brasil	05	75	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia I	05	75	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia II	08	120	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia III	06	90	Obrigatório
	Estágio Curricular Superv. em Geografia IV	08	120	Obrigatório
	Projeto de Pesquisa	04	60	Obrigatório
	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	04	60	Obrigatório

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (UFCG, 2008).
Organização: Pessoa (2017).

Enfim, ao analisarmos as duas matrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFCG, constatamos avanços extraordinários com a implantação do currículo de 2008, principalmente por aproximar a grade curricular a formação docente, ampliando disciplinas práticas e os estágios supervisionados, além de outras disciplinas pedagógicas de formação complementar.

Registra-se também que, com o PPC de 2008, foi criado um núcleo específico para a área de Geografia e Ensino, sendo fortalecida com a contratação de novos professores que têm formação e atuação na Geografia Escolar.

Apesar dos notórios avanços a partir do PPC de 2008, atualmente constatamos, via avaliação do NDE, que remanescem problemas internos ao PPC, ao corpo docente e a UFCG, mas também

há problemas bem mais amplos no que diz respeito, por exemplo, a epistemologia da Geografia e da Geografia Escolar, a educação básica e sua finalidade, a sociedade que queremos etc. Somando-se a essas problemáticas e a elas interligadas, há exigências legais de adequações curriculares advindas de normativas emanadas do CNE/MEC.

Problemáticas detectadas na execução do currículo de 2008

Ao aprovar o PPC em 2008, ocorreu um grande avanço para o Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFCG, notadamente na formação pedagógica e na prática do exercício profissional. Em termos do PPC em si, este, de fato, é um marco no Curso, contudo se o projeto não for bem compreendido e assumido pelo corpo docente, sua execução será comprometida, correndo o risco de tornar-se um emaranhado de letras mortas no papel. Há de se considerar também o tempo em que a grade curricular anterior foi executada no Curso e os professores que durante anos e anos se acostumaram a trabalhar as disciplinas daquele primeiro currículo (o de 1979). Tratava-se de uma estrutura curricular sem projeto pedagógico, portanto sem concepção política definida e nem do que se pretendia do estudante ao concluir o curso, isto é, o perfil esperado do licenciado em Geografia.

Admitamos que não é fácil implantar algo novo sem que o velho exerça seu peso histórico e sua influência. Ao implantar o PPC de 2008 o peso e a influência do curso anterior certamente esteve presente no processo formativo dos estudantes. A execução de um projeto pedagógico é realizada por pessoas e estas não mudam da “água para o vinho” radicalmente, é preciso tempo e paciência para que ocorra uma transição do velho que definha para o novo que desabrocha e se desenvolve. Enfim, não se pode deixar de con-

siderar que ao ser implantado um novo PPC é necessário tempo de maturação para sabermos os resultados alcançados.

No caso particular aqui em análise, em sua tese de doutorado, o professor Rodrigo Bezerra Pessoa (2017) se debruçou justamente em pesquisar os egressos do Curso de Geografia do CFP-UFCG, ou seja, os professores em início de sua trajetória na docência e os desafios relacionados ao contexto de atuação profissional na escola básica.

Na sua pesquisa Pessoa (2017) indaga os recém-egressos em atuação profissional se as disciplinas de conteúdos específicos do curso se preocupavam em preparar o futuro professor para atuar na escola básica. A unanimidade respondeu que não! Os resultados deixam evidente que as disciplinas de conteúdo específico são desvinculadas do real uso que o estudante em formação docente irá necessitar em seu exercício profissional na educação básica e, como os próprios entrevistados afirmam, não se nota a ruptura com o caráter bacharelesco que marca o Curso desde o início de sua existência. Na interpretação de Pessoa (2017, p. 200) nota-se que “os professores que ministram as disciplinas de formação específica o fazem sem relacionar o conhecimento acadêmico da Geografia ao conhecimento pedagógico”.

Na pesquisa em questão, no que se refere às disciplinas de conteúdo pedagógico (exceto as práticas de ensino e estágios), os professores iniciantes foram perguntados se elas contribuíram, eficientemente, para sua formação e atuação na educação básica. O resultado foi, “de modo geral, no entendimento da maioria dos entrevistados, [...], salvo algumas exceções, [que] pouco contribuíram para a atuação na sala de aula” (PESSOA, 2017, p. 201-202). Especificamente sobre as disciplinas de prática de ensino, os professores em início de carreira responderam, obviamente, que essas disciplinas são as que possibilitam a reflexão sobre a práti-

ca docente garantindo um contato mais próximo com a atividade profissional que viriam a desenvolver. Contudo, a pesquisa revela algumas insatisfações e a existência de um distanciamento entre algumas disciplinas práticas e a realidade encontrada na sala de aula do ensino básico. No que se refere às contribuições advindas dos estágios supervisionados, embora seja destacado positivamente a possibilidade de vivenciar realmente o que é a atividade docente e como atuar futuramente enquanto profissional, “esses componentes curriculares nem sempre foram capazes de proporcionar aos professores iniciantes uma preparação adequada para seu desempenho profissional” (PESSOA, 2017, p. 210). Os entrevistados na pesquisa relatam outras dificuldades que precisam ser pensadas, como por exemplo a relação Universidade-Escola básica campo de estágio, a conciliação horária dos estudantes trabalhadores e a realização do estágio.

Pelos resultados apresentados por Pessoa (2017), fica evidente que o PPC de 2008, apesar de grandes avanços, em sua execução e seus resultados, apresentam gargalos que cabe ao Curso refletir sobre eles e buscar corrigi-los, independentemente de imposições de adequação promovidas pelo CNE-MEC, como trataremos no item seguinte.

As reformas educacionais recentes e os novos desafios

Somando-se aos desafios internos já identificados anteriormente, novas necessidades de adequações normativas federal advindas do CNE-MEC, forçam o Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFCG, notadamente seu Núcleo Docente Estruturante, mas não somente este, a realizar a reformulação do seu PPC.

Com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, é definido as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial

em nível superior de professores (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa DCN define princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015). Essa Resolução forçou uma mobilização via NDE para estudá-la e realizar a devida adequação do PPC de 2008 a essa DCN. Por conseguinte, o NDE avaliou que precisava apenas ajustar a carga horária mínima que passou a ser 3.200 horas e inclusão pontuais na grade curricular para incluir disciplinas que contemplasse a exigência de tratar dos direitos humanos e diversidades (ético-racional, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional).

Na ocasião da DCN de 2015, o NDE promoveu uma avaliação preliminar do PPC junto aos estudantes, mas, sem levar adiante os resultados no sentido de o Curso realizar uma reflexão crítica sobre os quase 10 anos de implantação do novo PPC. Na verdade, o trabalho do NDE à época acabou ficando mais focado em como inserir as novas disciplinas que poderiam ser criadas para atender à exigência de incluir direitos humanos e diversidades e o ajuste para contemplar as 3.200 horas mínimas.

Inicialmente o prazo para os cursos em funcionamento se adequarem a DCN de 2015 ficou estabelecido para dois anos, sendo ampliado posteriormente via resoluções do CNE/Colegiado Pleno (CP) para três anos, depois quatro anos e finalmente estabelecendo dezembro de 2019 como prazo final. Contudo, em dezembro de 2019 a DCN de 2015 foi revogada ao tempo em que foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019; 2020).

Neste contexto de homologação de diretrizes curriculares e de bases formativas, em 18 de dezembro de 2018, o CNE cria a Resolução nº 7 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essa Diretriz traz a obrigatoriedade da inserção de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (BRASIL, 2018). De acordo com o Artigo 3º desta Resolução, extensão

é uma atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

O PNE 2014-2024 estabelece 20 metas para elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para cinquenta por cento e, para atingir essa meta, são descritas vinte e uma estratégias, dentre elas está “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio dos instrumentos de avaliação institucional, também evidencia aspectos que dialogam com a extensão, são eles: a responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior (IES),

as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e a política de atendimento aos discentes.

A extensão universitária já é uma das atividades que compõem o tripé acadêmico e faz parte de um processo formativo de alunos e professores. Porém, fica circunscrita em torno de um pequeno grupo de professores e de alunos que, após selecionados nas poucas vagas disponíveis em programas extensionistas específicos, muitas vezes desvinculados do currículo, conseguem desenvolver projetos e ações dessa natureza, muitas vezes, como voluntários, pois o número de bolsas se torna cada vez mais reduzido.

Apesar dos aparatos legais, a extensão inserida nos moldes do currículo tradicional, poderá incorrer no risco de perder a sua relevância para o processo formativo e para o fortalecimento da articulação da teoria com a prática, que tanto preconizam as Resoluções que estabelecem a sua curricularização. Mas, qual seria o norte para pensar o elo articulador entre extensão, pesquisa e ensino sem permanecer como uma atividade a parte do currículo?

Acreditamos que esse norte poderá surgir a partir da definição do perfil do profissional que queremos formar, que sejam aptos a analisar e interpretar a realidade e que possam trabalhar esses saberes com seus alunos, estimulando-os na construção do conhecimento.

Atualmente um dos desafios está em não somente como inserir a extensão nas ementas de nossas disciplinas específicas, mas torná-la, efetivamente, como parte do processo formativo sem ser algo à parte ou complementar simplesmente para atender burocraticamente um desígnio obrigatório institucional.

Nesse período de sucessivas resoluções, o NDE do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFMG tem trabalhado e mantido suas reuniões e debates, contudo sem definir de fato uma nova proposta de PPC, não por sua negligência, mas devido a própria di-

nâmica de instabilidade e provisoriedade das resoluções emanadas do CNE-MEC. Outro aspecto extremamente importante a ser considerado diz respeito a não disponibilidade de mais vagas docentes para a rede federal de ensino superior, uma vez que o aumento de carga horária dos cursos esbarra, na prática, em sobrecarga horária para os professores ou mesmo a impossibilidade de implantação curricular por falta mesmo de docentes. Para agravar ainda mais a situação, o orçamento para as universidades federais minguam a cada ano, comprometendo, inclusive seu funcionamento mínimo, mesmo sem realizar todas as adequações às DCN.

Na segunda década deste século, paralelo às DCN, o MEC e o CNE se movimentam no sentido de estabelecerem a Base Nacional Curricular Comum - BNCC para educação básica, compreendendo desde o ensino infantil até o ensino médio. A BNCC-educação básica teve sua parte referente ao ensino infantil e fundamental homologada em 2017 e no ano seguinte foi a vez da Base do ensino médio (BRASIL, [2019]). Não se pode entender a BNC-formação sem considerar a BNCC-ensino básico e a busca por sua implementação nas escolas do país. Segundo Curado Silva (2020, p. 104) a proposta da BNC-formação é a de “padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC”.

A BNC-formação e as BNCC-ensino básico (ensino infantil, fundamental e ensino médio) têm recebido várias críticas de especialistas. Segundo Costa; Mattos e Caeta (2021, p. 905-906, grifo nosso), por exemplo,

A leitura do Parecer CNE/CP n° 22/2019 e da Resolução CNE/CP n° 02/2019 sugere que estamos diante de um paradigma que centraliza a formação e a atuação docente a uma **epistemologia da prática**, prevalecendo assim o **saber-fazer** como elemento estruturante da formação.

Tem-se, assim, uma política de formação docente que implica controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas.

Para Curado Silva (2020, p. 104), na DCN-formação “fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base [BNCC]”. A autora destaca que se trata de uma padronização, vide organizações internacionais, para atender ao controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente¹.

Avaliar requer parâmetros para verificar se os objetivos esperados foram alcançados. E quais são esses objetivos na BNC-formação e na BNCC? Trata-se, portanto, de uma questão que cabe reflexões que não sejam apressadas. Ao não realizar uma reflexão profunda sobre os reais objetivos esperados na BNC-formação e na BNCC e simplesmente reformular os currículos dos cursos de formação de professores, podemos incorrer no risco de deformar os egressos dos cursos de licenciatura, no sentido de adotarmos algo sem levar em consideração as reais intenções postas nesses documentos normativos. É preciso ter em consideração que “a regulação do currículo faz parte de um processo mais amplo que envolve as relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas na socie-

1 “No contexto econômico e tecnológico de reprodução do capital, em escala ampliada, a OCDE adquiriu relevo na área de políticas para a Educação Básica. Nesse movimento, na esfera educacional, o governo federal brasileiro tem participado, desde 1997, do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA); desde 2008, da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS); e, desde 2006, do Programa: Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), com ressonância variável nos processos nacionais de formulação de políticas públicas de Educação Básica” (CURADO SILVA, 2020, p. 104).

dade”, não se tratando de algo inocente e sem intenções, uma vez “[...] que afeta a vida das pessoas, interferindo na sua forma de ser, pensar e viver, ou seja, é uma estratégia para regular a subjetividade dos sujeitos” (COSTA; MATTOS e CAETA, 2021, p. 898-899).

Estamos atentos e ao mesmo tempo apreensivos com os resultados possíveis do currículo irrefletido advindo do casamento BNCC e BNC-formação, uma vez que alguns estudiosos da questão apontam na direção daquilo que não queremos para nossos futuros professores. De acordo com Costa; Mattos e Caeta (2021, p. 907), em suas considerações finais, a BNC-formação

É uma política que formata um currículo e uma formação pautada em competências e habilidades predeterminadas. Prevalece a lógica do capital humano, a qual, centrando tudo na economia, ignora as necessidades materiais, culturais dos sujeitos, e mais, acentua expressamente a expropriação do conhecimento docente. Constitui-se, na verdade, em um sistema de controle da formação e atuação docente que corresponde aos ditames do capital.

Ficou evidente que com este paradigma de formação de professores desenhado pelo Estado/governo cabe às universidades públicas e ao campo da formação docente o papel não de formar cidadãos críticos, mas operários para o mercado de trabalho. E para isso, a reflexão crítica deve ser substituída pela lógica do “aprender a aprender”. Diante disso, podemos considerar que o desafio das universidades públicas e das/os educadoras/es é fazer resistência no sentido de promover uma formação que prime pela busca da valorização e emancipação humana.

Curado Silva (2020) alerta também que a BNC-formação é centrada no “saber-prático, em detrimento da práxis”, alinhada com as políticas neoliberais que não estão preocupadas em promover a educação, mas apenas a aprendizagem para o mercado.

Enfim, pelas reflexões que estamos realizando perante as imposições normativas atuais do CNE/MEC para a formação de professores, estamos inclinados a comungar com Curado Silva (2020, p. 119), no sentido de que

a formação docente deve ser edificada na epistemologia da práxis, embasada em princípios cuja tarefa principal não seja o ato de ensinar conteúdos relacionados, mas conceber ao professor a empreitada de interpretação do mundo, ou seja, realizar a leitura do mundo, a fim de que o conhecimento da produção humana e do ser humano, na relação prática, possa ser guia de transformação da realidade na direção da emancipação. É esta a tarefa de formar professores: formar humanos emancipados!

Estamos diante de um dilema em que, por um lado, temos uma imposição normativa (CNE-MEC) que nos obriga a reformular nosso currículo para atender a Base de formação de professores que por sua vez atende a Base do ensino básico, e, por outro lado, temos nossas demandas internas e aspirações de tornar nosso curso melhor a partir da nossa realidade e do que compreendemos ser o papel da Geografia, com sua função educativa via a análise espacial e socialmente empenhada com o humanismo e a justiça socioespacial. Nesse sentido, enquanto Curso que forma professores de Geografia, ficamos diante de outros desafios para além das normatizações, o que nos obriga enfrentarmos questões referentes à epistemologia da Geografia, sua necessidade e seu papel socioeducativo enquanto disciplina no ensino básico.

Se nos anos 1980 registramos aqui no Brasil uma grande eferescência da Geografia Crítica tentando romper com a Geografia Tradicional positivista e com a quantitativista-neopositivista e sua falsa neutralidade científica; nos anos 1990 em diante começamos a testemunhar, principalmente via PCN e agora a BNCC, “a colonização do currículo pelas teorias pós-críticas” em detrimento

da Geografia Escolar Crítica (FARIAS, 2020), favorecendo a não consciência de classe e de situação no lugar e no mundo, isto é, a não tomada de consciência por meio da leitura e análise crítica do mundo e sua possibilidade de transformação. A Geografia, do ponto de vista epistemológico, ao optar como finalidade de ser, se preocupar com “identitarismos” se presta a fazer um trabalho tão desacertado quanto o da pretensa Geografia “neutra” positivista/neopositivista. Esse tipo de Geografia (acadêmica e escolar) termina por servir como véu que encobre a realidade em toda sua complexidade e multiplicidade de escalas, limitando-se a fragmentos descontextualizados do real enquanto totalidade, ao tempo em que deixa de considerar o trabalhador enquanto pertencente a uma classe social numa sociedade desigual e de classes. Seria a alienação do existir, do ser em ato no lugar enquanto funcionalização do mundo.

A necessidade da Geografia escolar na grade curricular do ensino básico é premente, na medida em que “[...] a cidadania se dá segundo diversos níveis. Sobretudo neste país, todos não são igualmente cidadãos, havendo os que nem são cidadãos e havendo os que não querem ser cidadãos, aqueles que buscam privilégios e não direitos” (SANTOS, 1996, p. 7). Além do mais, enfrentar a questão da cidadania passa pelo espaço, pelo lugar de cada um, porque, sabiamente como afirmou Milton Santos, “o valor do homem depende do lugar onde está” (SANTOS, 1996, p. 8). Considerando essa assertiva, a Geografia ganha relevo e importância como saber essencial para a construção da cidadania; não pelo viés identitário e restrito a subjetividades e/ou apenas de denúncia, mas seguindo pelo caminho do cidadão ser capaz de se reconhecer e ter consciência do seu existir no lugar de vivência, no seu país e no mundo e, por conseguinte, na estrutura social, bem como com capacidade de construir processos transformadores.

Considerações finais

Atualmente estamos enfrentando dilemas no processo de reformulação curricular, ao identificarmos problemas advindos do nosso próprio Curso e outros impostos pelas normativas federal. Esses dilemas nos aparecem como desafios, o que têm nos permitido realizarmos debates e reflexões que nos conduzem a discernir o que seria o melhor e o pior na formação dos nossos estudantes.

Amparados em nossas referências e nas próprias reflexões, sabemos que a reformulação curricular padronizada imposta não tem como preocupação formar professores em bases críticas e conscientes, que sejam alicerçadas na filosofia e pedagogia da práxis, que procura construir conhecimentos, formar cidadãos críticos com capacidade de lutar para transformar a realidade e construir politicamente espaços do cidadão para o exercício da cidadania plena. A atual reformulação imposta pretende que os cursos de licenciatura formem professores que possam ensinar o que preconiza a BNCC, com suas competências e habilidades que, na verdade, têm como preocupação maior preparar os jovens estudantes do ensino básico para o mercado de trabalho, com uma formação tecnicista, sem capacidade de análise e sem reflexão crítica e ampla da sua condição social no lugar e no mundo que são presididos por um contexto de organização social desigual e de classes que são dominadas pelos interesses do capital.

Enfim, na contramão da ideologia neoliberal perversa por trás dessas reformulações impostas, o Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFMG vem tentando construir a sua identidade no redesenhar de novas formas que atendam uma concepção de educação pautada na formação do cidadão para a vida e não apenas treinar para o mercado.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. 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) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 18 de fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**, de 20 de dezembro de 2020. 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2020**, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018** - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e da outras providências. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55877808

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): educação é a base**. [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de dez. 2021.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaae.v16iEsp.1.14924>.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. (De) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A.M.C.; LIMA, Á. M; SENA, I.P.F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Geografia Escolar Crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 12-39, mar. 2021. ISSN 2525-5703. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1649>>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra.** (Tradução Maria Cecília França) Campinas, SP: Papirus, 1988

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em Início de Carreira: Olhares Sobre a Formação Acadêmica e o Exercício Profissional.** Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB/CCEN, 2017.

SANTOS, Milton. Por Uma Geografia Cidadã: Por Uma Epistemologia da Existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Porto Alegre, ago. de 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia.** Cajazeiras: UFCG, 2008. 76 p.
Disponível em: http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/NOVO_PROJETO_PEDAGOGICO_PPC_2008.pdf. Acesso em: 22 de set. 2018.

TRAJETÓRIA DO CURSO DE GEOGRAFIA CH/UEPB: O QUE NOS REVELAM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES

**Angélica Mara de Lima Dias
Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Walmir Rodrigues de Araújo**

Considerações iniciais

No contexto em que vivenciamos reformas educacionais, novas diretrizes curriculares para educação brasileira e uma Base Nacional Comum para Formação de Professores, fomos desafiados a pensar e dialogar sobre o desafio de reformular e planejar novos Projetos Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Geografia. Para tanto, nos debruçamos na análise da trajetória do curso de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, campus III sediado no município de Guarabira – PB, tentando entender outros momentos em que passou por reformas curriculares.

Nosso objetivo é entender a constituição deste curso desde quando um curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais na antiga FAFIG até a constituição de um curso de Licenciatura Plena em Geografia já na UEPB, ressaltando a importância desta insti-

tuição enquanto forma de interiorização da educação superior na região do brejo paraibano. Para tal análise, nos apoiamos na catalogação e sistematização dos documentos oficiais que alicerçam o curso, mais especificamente os Projetos Pedagógicos de Curso dos anos de 1999, 2012 e 2016.

Desta forma, para um melhor entendimento do texto, o dividimos em três partes. Em um primeiro momento, apresentamos o contexto histórico em que os cursos superiores são implantados no estado da Paraíba. A seguir, colocamos em evidência o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira – FAFIG até se tornar o Centro de Humanidades Osmar de Aquino e Campus III da Universidade Estadual da Paraíba (CH/UEPB). No terceiro momento, buscamos traçar a trajetória do Curso de Licenciatura em Geografia do CH a partir dos documentos oficiais que o norteiam.

Contexto da Institucionalização das Escolas de Ensino Superior na Paraíba

A década de 1930 no Brasil marca um momento de modernização, industrialização (mesmo que lenta) e urbanização da sociedade. No entanto, para entendermos as transformações que ocorreram neste contexto, é preciso adentrarmos nos acontecimentos políticos de então.

No final da década de 1920 o governo de Washington Luís decorre em relativa estabilidade. Em 1929, iniciou-se um novo processo de sucessão presidencial, em que Washington Luís representante da oligarquia paulista, deveria nomear a sucessão presidencial um candidato que fosse apoiado pela oligarquia de Minas Gerais. No entanto, o então presidente, “resolvido a fazer seu sucessor, indicou Júlio Prestes, paulista como ele e então presidente do estado, como candidato oficial. Com isso, rompia-se o acordo tá-

cito com Minas, que esperava ocupar a presidência da República.” (FERREIRA e PINTO, 2006).

A quebra de acordo inicia uma verdadeira crise política e conspiração contra o governo Washington Luís.

Para Kulesza (2017), no ano de 1929, a presença de João Pessoa como vice-presidente na chapa da Aliança Liberal, que tinha como candidato a presidente Getúlio Vargas, desencadeou no estado uma verdadeira guerra civil entre as oligarquias paraibanas na disputa pelo poder. Sua morte em 26 de julho de 1930, imprimiu novos rumos aos acontecimentos daquele período, tanto em âmbito nacional quanto estadual, de modo que no primeiro contribuiu para o movimento revolucionário de que se formava.

Conhecida usualmente como “Revolução de 1930”, o movimento político-militar que derrubou o presidente Washington Luís acarretou mudanças significativas na organização política, econômica e social do país. Estas “são resultado de um processo cumulativo que se configura ao longo de trinta anos e desemboca em condições peculiares – nacionais e internacionais – no movimento revolucionário.” (ROSA, 2008, p. 28). Em linhas gerais este movimento foi fruto da crise econômica do setor agro-exportador do café agravada com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e dos embates de segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcados por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários (ANDREOTTI, s/d).

Após a vitória do movimento revolucionário,

[...] ocorreu um processo significativo de urbanização, industrialização e surgimento de camadas médias urbanas e assalariadas que passam a reivindicar certo grau de instrução educacional. Essas camadas médias e a elite intelectual começaram a fazer exigências no âmbito educacional, tendo como prioridade a ampliação do ensino superior, a formação de mão-de-obra especializada

para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma camada científica. (BEZERRA, 2007, p. 28 – 29).

Na Paraíba, a criação de instituições de ensino superior se dá em meados da década de 1930, tendo sua implementação efetiva maior evidência entre as décadas de 1940 – 1950 como discutiremos no tópico a seguir.

De FAFIG a Centro de Humanidades

Como salientamos anteriormente, no contexto da década de 1930, as exigências sobre a esfera educacional cresciam progressivamente (CACETE, 2017) e são criadas as primeiras universidades no país, como a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro em 1935. Como ocorria no restante do país, a Paraíba não fica de fora do contexto de transformação na esfera educacional (DIAS, 2021).

Nesse período, mais precisamente em 1934, é criada a primeira instituição de ensino superior do estado, a Escola de Agronomia do Nordeste¹ no município de Areia, localizada na microrregião do brejo paraibano. Segundo Evangelista (2015), a escolha do município como sede da Escola de Agronomia resultou de contrato assinado entre o Governo da Paraíba e o Ministério da Agricultura em 1934, considerando a distância entre Areia e outros centros urbanos. Para Bezerra (2007, p. 29), isto mostra “a força política das oligarquias, uma vez que na cidade de Areia, [...] encontrava-se forte reduto de coronéis da política paraibana”. Além disto, o momento histórico também contribui, uma vez que:

[...] a ideologia do progresso e da modernização também impregna a formação dos doutores da agricultura, que veem na ciência a forma mais sofisticada para

¹ Apesar de sua criação datar o ano de 1934, seu funcionamento só inicia no ano de 1937 sob financiamento do governo do estado.

a recuperação dos solos já cansados e a mecanização da lavoura, enfim, para uma agricultura mais racional e que visasse o desenvolvimento da policultura para a produção de gêneros alimentícios e variados e melhor adaptados às condições naturais do país. (CASTELO BRANCO, 2005, p. 125).

Ainda segundo Bezerra (2007), a criação da Escola de Agronomia do Nordeste contou com o prestígio do Ministro José Américo de Almeida (areense), sendo idealizada pelo Interventor Gratuliano de Brito durante do Governo de Getúlio Vargas. Tal fato marca a transição do ensino médio para a formação do ensino superior na Paraíba (LIMEIRA e FORMIGA, 1986) e dá abertura para criação de outras escolas isoladas de ensino superior. No entanto, tal fato só vem a ocorrer em 1947 com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas em João Pessoa.

Sendo assim, acreditamos que as transformações que passava a sociedade devido o fim do Estado Novo² (1945), o avanço da industrialização e o crescimento urbano, dão lugar ao Estado Populista³ (1946 – 1964) no país. Este é um momento em que as exigências para a implementação de escolas de ensino superior se tornam mais flexíveis. Desta forma,

[...] eram necessários três institutos de ensino para se criar uma universidade (Educação, Ciências e Letras; Direito; Medicina e Engenharia – escolhiam-se três dos quatro), enquanto pelo novo critério adotado pela

2 O período político em que o Brasil teve Getúlio Vargas a frente do governo federal – conhecido como Era Vargas - se divide em três fases a saber: 1930 - 1934 (Governo Provisório); de 1934 - 1937 (Governo Constitucional) e, de 1937 - 1945 (Governo Ditatorial/Estado Novo). (DIAS, 2021).

3 O Populismo se caracteriza pela existência de um líder carismático que se dirige diretamente à população sem precisar da intermediação de um partido e se apresenta como alternativa para partidos tradicionais, liberais ou oligarcas, tanto quanto para grupos de esquerda. Para tanto, implementa políticas favoráveis às camadas populares e adota o discurso de que surge como defensor dos interesses nacionais e dos trabalhadores contra o imperialismo e as oligarquias dominantes. (BEZERRA, 2007).

Constituição de 1946), se necessitava apenas de uma Faculdade de Filosofia, com duas outras. (BEZERRA, 2007, p. 33).

Na Paraíba, a Constituição Estadual de 1947, prevê a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, somente dois anos após a Faculdade estaria criada oficialmente, cumprindo sua finalidade profissionalizante de formar professores e preenchendo as várias lacunas deixadas até então por outros cursos superiores existentes. (LIMEIRA e FORMIGA, 1986). A Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI):

[...] foi criada pelo Governo do Estado através do Decreto nº 146, de 05 de março de 1949, porém começou a funcionar dois anos depois, composta pelos cursos de História e Geografia; Letras Neolatinas e Pedagogia com sede na capital. Surgindo a necessidade de se qualificar o magistério secundarista, a FAFI se propunha inicialmente a especializar professores de Português, Francês, Espanhol, Italiano e Latim (Curso de Línguas Neolatinas); Geografia e História (curso unificado) e Pedagogia. (EVANGELISTA, 2015, p. 19 – 20).

Segundo a autora supracitada, nesse período, a Escola de Agronomia do Nordeste é federalizada através da Lei Federal nº 1.055 de 16 de janeiro de 1950 e em maio de 1968 passa a integrar a então Universidade Federal da Paraíba – criada pela Lei Estadual nº 1.366 de 02 de dezembro de 1955. Dez anos depois, em 1978, recebe a nomenclatura de Centro de Ciências Agrárias, composto pelos cursos de Fitotecnia, Zootecnia, Solos e Engenharia Rural, e Ciências Fundamentais e Sociais, formando assim o Campus III da UFPB.

Sendo assim, Limeira e Formiga (1986) afirmam que que é na década de 1950 que são criadas quase todas as escolas isoladas que futuramente deram corpo a Universidade Estadual da Paraíba.

(LIMEIRA e FORMIGA, 1986). Para Bezerra (2007, p. 38) “a estadualização foi importante para as exigências do mercado de trabalho, que demandava, cada vez mais, profissionais qualificados”. Nesse contexto, na década de 1960 no município de Guarabira – PB,

[...] a população cobrava a criação de uma universidade que atendesse aos seus estudantes e também aos dos municípios dos estados mais próximos. A cidade já era considerada polo de uma região de onde convergiam pessoas dos mais diversos municípios do agreste, brejo e curimataú paraibano e até do vizinho estado do Rio Grande do Norte. (EVANGELISTA, 2015, p. 21).

No período em destaque, o município de Guarabira possuía três estabelecimentos de ensino médio a saber: Colégio Estadual de Guarabira, Escola do Comércio Santo Antônio e o Colégio Nossa Senhora da Luz. Desta forma, “Guarabira tinha na ocasião uma população jovem com predominância de 15 a 25 anos, representando aproximadamente 50% da população, portanto, um público que estava saindo do ensino médio e partindo em busca do ensino superior” (EVANGELISTA, 2015, p. 21).

Nesse cenário, com o objetivo de fomentar o ensino de nível superior, foi criado o Projeto de Implementação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG), resultado da Lei Municipal nº 132/1967. Entretanto, seu funcionamento só se efetivou em 1971 por meio do Decreto nº 63.509, tendo como mantenedora a Fundação Educacional de Guarabira, vinculada a prefeitura municipal.

Segundo a página oficial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2022), o reconhecimento do primeiro curso só viria a acontecer em 15 de dezembro de 1977, através do Decreto nº. 81.039, que permitiu a criação do curso de licenciatura de 1º grau

em Estudos Sociais e Letras. De acordo com Evangelista (2015, p. 21 – 22):

O Projeto de Implementação [...] diz que [...] em termos de formação a FAFIG manteria a Licenciatura curta ou o ciclo básico em Letras e Estudos Sociais com os cursos de graduação, aperfeiçoamento e extensão cultural, sendo acrescentados através da Lei 132/67 os cursos de pós-graduação e especialização. A graduação seria para preparar profissionais em exercício em estabelecimentos no ensino médio, o Aperfeiçoamento seria para promovido de acordo com as possibilidades do estabelecimento e direcionado a revisão e ao desenvolvimento dos estudos na Graduação, e a Extensão Cultural oferecida com o objetivo de divulgar conhecimentos técnicos para a elevação cultural da comunidade aberta a alunos pertencentes ou não a Faculdade.

A FAFIG em Guarabira - PB teve por objetivo desenvolver o ensino superior local, sua criação representava um avanço para o município e adjacências como um todo, não só no que diz respeito à expansão em nível educacional, mas também no que se refere ao aumento populacional e econômico (SANTOS, 2021).

Em 1979, o Decreto Municipal nº 64/79 cria o Campus Universitário de Guarabira onde funcionavam os cursos de Estudos Sociais e Letras e em 1983 a FAFIG é transferida para tal espaço, com sede sediada no Bairro Areia Branca, Km 01/Rodovia PB – 075. Sendo assim, através da Resolução nº 20/83 se dá o funcionamento dos cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras, e a consequente extinção do curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Posteriormente foram criados os cursos de Direito (1994) e Pedagogia (2004).

Em 1987, em meio a emancipação política do município de Guarabira, através da aprovação do Projeto de Lei 81/87 de autoria do então deputado Roberto Paulino, é autorizada a incorporação da FAFIG à universidade estadual, passando a se denominar

Centro de Humanidades Osmar de Aquino / Campus III da UEPB. Com o compromisso de alavancar e promover o desenvolvimento sociocultural da região, o Centro de Humanidades investe em tecnologia e procura dinamizar os setores de pesquisa (UEPB, 2022).

O CH atualmente é composto por cinco departamentos – Geografia, História, Letras (Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa), Educação (Pedagogia) e Ciências Jurídicas (Direito), em nível de graduação, e cinco cursos de pós-graduação (especializações): Geografia e Território: planejamento urbano, rural e ambiental; Direitos Fundamentais e Democracia; Literatura; Interculturalidade afro-brasileira; História Cultural; Ensino de Línguas e Linguística e Literatura Comparada.

Trajatória do Curso de Geografia / CH / UEPB

Através da Portaria Ministerial nº 1.638, de 23/11/1994, DOU de 26/11/1984 se dá o reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Geografia do CH. Em 1999, através da Resolução UEPB/CONSEPE nº 31/99, se dá a primeira análise e modificação da estrutura curricular do curso, com a aprovação do primeiro PPP (Projeto Político Pedagógico). Em registros de uso do referido documento (marcas escritas com caneta), encontramos a seguinte informação que ora transcrevemos:

Em 1999, foi elaborado o primeiro Projeto Político Pedagógico para o Curso de Licenciatura Plena em Geografia alterando-se o sistema de créditos então vigente, para o sistema seriado anual, com reformulação de vários conteúdos programáticos e sistema de avaliação, estabelecendo-se o total de 2.594 horas aula para integralização do referido curso. Seu funcionamento foi sancionado pela Resolução UEPB/CONSEPE nº 31/99 em 22 de julho de 1999. (PPP, 1999, s/p.).

O documento se justificava na necessidade de preparar profissionais para pensar criticamente a Geografia a partir da ação

da sociedade sobre o ambiente, bem como atuar em projetos de gestão e planejamento ambiental. Ainda segundo o documento em tela, o curso tinha como objetivo:

[...] a formação do profissional de Geografia (Licenciado/Bacharel) habilitando-o tanto para o ensino quanto para a pesquisa, gestão e planejamento, elementos imprescindíveis para a compreensão e estruturação do espaço geográfico, dando-lhe condições para desenvolver atividades inerentes a ao que a ciência geográfica propõe e o mercado de trabalho demanda. (PPP, 1999, s/p.).

Percebemos através do trecho transcrito que o curso tinha dupla função, o de formar professores em Geografia, mas também um profissional bacharel apto a atuar na área ambiental, algo comum no período. Segundo Cacete (2017) esta dupla função se dava em face de uma tradição de ensino superior profissional em que prevalecia que toda instituição que ofertasse este nível de ensino deveria corresponder a uma especialidade técnica em termos de profissão liberal. Assim, a composição curricular do curso de Geografia do CH em 1999 se organizava da seguinte forma:

Quadro 1 – Organização Curricular do Curso de Geografia em 1999.

Composição Curricular	
Atividades Básicas	1.353 h
Atividades complementares	396 h
Atividades eletivas	218 h
Atividades didático pedagógicas	627 h
Total	2.594 h

Fonte: Elaboração a partir do Projeto Político Pedagógico (1999).

Como é possível observar, as intituladas Atividades Básicas, que compreendiam as disciplinas características do bacharelado como Estudos Climáticos e Hidrográficos, Cartografia Geral e

Temática, Região e Regionalização, Teoria da Geografia, Trabalho Acadêmico Orientado etc.; se sobrepõe a carga horária total da grade curricular do curso. A seguir, podemos observar (Quadro 2) como se organizavam as disciplinas didático-pedagógicas⁴ do curso:

Quadro 2 – Organização das Atividades Didático Pedagógicas.

Atividades Didático Pedagógicas	
Disciplina	C. Horária
Filosofia, Sociologia e Educação	99
Prática Pedagógica I	66
Prática Pedagógica II	66
Prática Pedagógica III	66
Prática Pedagógica IV	132
Organização do Trabalho na Escola e Currículo	66
O Processo Didático – Planejamento e Avaliação	66
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	66
Total de Horas	627

Fonte: Elaboração a partir do Projeto Político Pedagógico (1999).

Apesar de uma tradição ainda bacharelesca, do ponto de vista de sua organização curricular, o contato com as disciplinas que compunham o bloco intitulado Didático Pedagógico, já se dava desde o primeiro semestre do curso com a oferta das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação e Prática Pedagógica I. As disciplinas de Prática Pedagógica I, II, III e IV se apresentavam com regime anual de oferta, no entanto, apenas a última tinha como

4 É preciso destacar que anteriormente a criação deste PPP, em 1983 quando da autorização de funcionamento dos cursos de Geografia e História no CH, a dimensão pedagógica destes cursos se restringia a disciplina Prática de Ensino de Geografia com 240 horas de acordo com a Resolução nº 20/83.

proposta uma intervenção na escola, o que correspondia ao estágio supervisionado.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 2002; a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de 19/02/2002, através da Lei 9.131 de 25/11/1995; e a RESOLUÇÃO CNE/CES 14, de 13/03/2002 e de 2004 (Resolução CNE/CP 02 DE 27/08/2004), que apontam mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Licenciatura Plena em Geografia; o PPP de 1999 passa por uma nova análise e modificação em sua estrutura, no entanto, não encontramos fontes documentais em que mostrassem como de fato se deu esta modificação.

Em 2005 com a Resolução UEPB/CONSEPE nº 13/2005, se deu a terceira análise e modificação da estrutura curricular, com proposta de reformulação curricular e revisão do atual Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia e sua respectiva adequação às atuais exigências da formação de profissionais na perspectiva do desenvolvimento da ciência e do mercado de trabalho. Com a Resolução UEPB/CONSEPE nº 14/2005 se dá a regulamentação e definição de carga horária e ementas dos componentes curriculares de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da UEPB, definindo o mínimo de 400 horas de estágio (Quadro 3).

Quadro 3 – Definição de carga horária dos componentes curriculares de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da UEPB.

Componentes Curriculares	C. Horária
Prática Pedagógica I	80
Prática Pedagógica II	80
Estágio Supervisionado I	240
Estágio Supervisionado II	240

Fonte: Elaboração a partir da Resolução UEPB/CONSEPE nº 14/2005.

Foram enquadrados nesta Resolução o(a)s aluno(a)s que ingressaram na instituição a partir do primeiro período letivo de 2006. Em 2008 temos a mudança do regime seriado anual para seriado semestral em todos os cursos de graduação da UEPB (Resolução UEPB/CONSEPE nº 032/2008) e a alteração da referência estabelecida para definição da carga horária dos componentes curriculares de 33 para 40 h/a (Resolução UEPB/CONSEPE nº 31/2008). Em 2011, se estabelece (Resolução UEPB/CONSEPE nº 031/2011) conceito de Hora/aula e reformulação da Carga Horária dos Componentes Curriculares (um componente com carga horária total de 30 horas corresponderá a 02 h/a semanais).

Mediante as deliberações constantes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Licenciatura Plena em Geografia e a mudança do regime seriado anual para regime seriado semestral (Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2015), em 2012 começa a ser elaborada a reformulação curricular do PPP até então vigente do curso de Geografia do CH, no entanto, só se efetiva sua implementação em 2013. Assim, o referido documento apresenta a seguinte justificativa:

Mediante a necessidade de reestruturação do currículo e maior abrangência do curso supracitado, defende-se uma reformulação mais ampla dos componentes curriculares, bem como da natureza dos conteúdos, ajustando o curso de Licenciatura Plena em Geografia à situação já existente nas demais instituições públicas do ensino superior. O interesse é o de maior amplitude na capacitação e, conseqüentemente, maior inserção dos discentes nos diversos setores do mercado de trabalho paraibano e brasileiro. (PPP, 2012, p. 12).

Sobre a mudança estrutural do regime seriado, acrescenta:

[...] o estabelecimento do Regime Seriado Semestral será a melhor alternativa, tanto para a organização de

conteúdos da maioria das disciplinas, quanto para despertar o interesse dos discentes na fixação dos conteúdos. A realidade apontou que as disciplinas anuais apresentaram um componente extenso e, muitas vezes, com multiplicidade de temas. Isso então significou dificuldade de continuidade e sequenciamento, até mesmo porque não é remota a possibilidade de um mesmo docente não permanecer ministrando-a. Para este novo formato do PPP define-se que todas as disciplinas devem seguir o **modelo semestral**, no qual, a **carga horária será 60 h/a**, com a exceção das disciplinas de Estágio Supervisionado que continuarão com a duração mínima de 400 horas (RESOLUÇÃO/CONSEPE/14/2005). O próprio corpo discente também já expôs suas dificuldades quanto ao regime seriado anual, alegando a rotatividade de professores na mesma disciplina e a descontinuidade metodológica, o que compromete um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. (PPP, 2012, p. 12 – 13).

Com a proposta de reformulação no PPP, a composição curricular do curso é pensada da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 – Organização Curricular do Curso de Geografia em 2012.

Composição Curricular	
Componentes curriculares	C. Horária
Componentes básicos	1.440
Componentes complementares	360
Componentes eletivos	120
Componentes didático-pedagógicos	880
Atividades acadêmico-científico-culturais	200
Total	3.000 h/a

Fonte: Elaborado a partir do PPP (2012).

Entre as mudanças temos a implementação de Atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) na carga-horária do PPP,

reflexo das reformulações curriculares nacionais do período, que poderiam ser entendidas como participação do(a)s discentes em monitorias e tutorias, grupos e atividades de pesquisa e extensão, eventos, representação estudantil etc. No que se refere a dimensão pedagógica do curso⁵, mais especificamente a prática de ensino da Geografia e os estágios supervisionados, estes são propostos, em um primeiro momento, da seguinte forma (Quadro 5):

Quadro 5 – Organização curricular da área de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado em 2012.

Componentes Curriculares	C. HORÁRIA
Prática Pedagógica em Geografia I	60
Prática Pedagógica em Geografia I	60
Estágio Supervisionado em Geografia I	100
Estágio Supervisionado em Geografia II	100
Estágio Supervisionado em Geografia III	100
Estágio Supervisionado em Geografia IV	100
Metodologia do Ensino em Geografia	60

Fonte: Elaborado a partir do PPP (2012).

A redefinição e aumento da carga horária do estágio supervisionado, aliado às práticas pedagógicas e o acréscimo da disciplina de metodologia do ensino, sem dúvidas mostram que o curso vai criando uma maior feição de licenciatura, superando aos poucos a tradição bacharelesca na formação docente em Geografia.

No entanto, devido a Resolução UEPB/CONSEPE nº 012/2013 altera a Resolução UEPB/CONSEPE nº 014/2005, sobre os estágios supervisionados, para a oferta de horas em disci-

5 Para além das disciplinas apresentadas no Quadro 5, a Área de Componentes Didáticos-Pedagógicos – como se refere o PPP (2012) – ainda é composta pelas disciplinas Organização do Trabalho na Escola; Processo Didático, Planejamento e Avaliação; Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem; Filosofia da Educação e Sociologia da Educação.

plinas da matriz curricular na modalidade semipresencial em todos os cursos de Graduação, ajustes precisaram ser feitos no PPP que estava sendo planejado. Esta reformulação atingiu a área dos Componentes Didático-Pedagógicos e Estágio Supervisionado em Geografia, como podemos visualizar no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Reformulação do PPP a partir da alteração sobre os estágios supervisionados.

Componentes Curriculares	C. Horária
Prática Pedagógica em Geografia I	60
Prática Pedagógica em Geografia II	60
Estágio Supervisionado em Geografia I	105
Estágio Supervisionado Geografia II	150
Estágio Supervisionado Geografia III	150

Fonte: Elaborado a partir da Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013.

Vemos assim que que o componente curricular Metodologia do Ensino de Geografia previsto e apresentado anteriormente no Quadro 5 foi retirado da grade planejada, bem como o Estágio Supervisionado em Geografia IV. O Estágio Supervisionado em Geografia I com 105h é caracterizado pela etapa de observação da escola e das aulas de Geografia na educação básica, e os Estágios II e III, com 150h cada um, compreendem a regência de aulas nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

É necessário salientar que, apesar de estas alterações curriculares terem sido implantadas no sistema acadêmico para matrícula do(a)s ingressantes a partir do semestre letivo de 2013.1, esta grade curricular nunca foi regulamentada como um novo PPP do curso. A adoção do regime seriado semestral, como destacado anteriormente, passa a ser verificado nos currículos dos alunos a partir do semestre letivo de 2013.2

Em 2015 a UEPB aprova o Regimento Geral dos Cursos de Graduação (Resolução UEPB/CONSEPE, nº 068/2015) e, no

ano seguinte, atendendo as novas exigências em questão, se efetiva o novo Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. A nova Integralização Curricular, como é referida no documento, é estruturada da seguinte forma (Quadro 7):

Quadro 7 – Integralização Curricular do Curso de Geografia em 2016.

Integralização Curricular	
Tipo	C. Horária
Básico Comum	420
Básico Específico de Estágio	420
Básico Específico de TCC	120
Básico Específico do Curso	1920
Complementar (AACC)	200
Complementar (Eletivos e Livres)	120
Total	3.200 h

Fonte: Elaborado a partir do PPC (2016)

Os componentes curriculares específicos da área de ensino e Estágio Supervisionado em Geografia sofrem algumas alterações que podem ser visualizadas no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Organização curricular da área de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado em 2016.

Componentes Curriculares	C. Horária
Metodologia do Ensino em Geografia I	60
Metodologia do Ensino em Geografia II	60
Estágio Supervisionado em Geografia I	105
Estágio Supervisionado em Geografia II	105
Estágio Supervisionado em Geografia III	105
Estágio Supervisionado em Geografia IV	105
Recursos Didáticos e Produção de Textos	60

Fonte: Elaborado a partir do PPC (2016).

Os componentes curriculares Metodologias de Ensino em Geografia I (MEG I) e Metodologia do Ensino em Geografia II (MEG II) veem a substituir os componentes de Prática de Ensino I e II, sendo MEG I o responsável por fazer o(a) graduando(a) adentrar na discussão didática da Geografia no terceiro período do curso. Os Estágios Supervisionados passam a ser divididos em quatro, sendo os Estágios I e II responsáveis pelas etapas de observação e regência (respectivamente) nos anos finais do ensino fundamental e os Estágios III e IV responsáveis pelas etapas de observação e regência (respectivamente) no nível de ensino médio. O componente curricular Recursos Didáticos e Produção de Textos consiste em um componente eletivo e foi ofertado pela primeira vez, desde sua implementação no PPC (2016), no semestre de 2021.2.

Com a preocupação de a produção científica ser primordial na formação do(a) professor(a), é requisito obrigatório ao discente, realizar uma pesquisa (TCC) para conclusão do curso, o que mostra que em toda sua trajetória o curso de Licenciatura Plena em Geografia do CH prezou pela formação do(a) docente pesquisador(a).

Considerações finais

Apresentado o Curso de Licenciatura Plena em Geografia no Centro de Humanidades ao longo de sua trajetória, estamos mais uma vez vivenciando um momento de reformulações curriculares advindas de um pacote de políticas neoliberais para a educação e economia no Brasil.

Em um momento em que são implementados documentos que passam a nortear a prática docente na educação básica como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e, mais recentemente, a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC – Formação), nos deparamos com

mais um momento complexo e desafiador no que se refere a educação brasileira.

Formar especialistas já no ensino médio para atender uma demanda neoliberal de mercado. Ver a disciplina Geografia perder seu espaço como obrigatória no currículo escolar e a uberização do trabalho docente. Como pensar um novo Projeto Político de Curso? Quais estratégias traçar e seguir em meio a tanto retrocesso?

Este é, de fato, um momento nebuloso em que as incertezas e angústias se sobressaem para todo(a)s nós preocupado(a)s com a educação e a formação de professor(a)s no nosso país. Que a resistência possa prover esperanças e mudar o cenário como algumas vezes aconteceu (a exemplo do fim dos Estudos Sociais e retomada da Geografia e História no currículo escolar com a reabertura democrática do Brasil em meados da década de 1980).

Seguimos na luta!

Referências

ANDREOTTI, Azilde Lima. **O Governo Vargas e o Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova**. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html > Acesso em: Mar./2022.

BEZERRA, Francisco Chaves. **O Ensino Superior de História na Paraíba (1952 – 1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. 2007. 138 f. Dissertação [Mestrado em História] – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2007.

CACETE, Núria Hanglei. **O Ensino Superior no Brasil e a Formação de Professores: 1930 – 2000**. 1 ed. Jundiá: Paco, 2017.

CASTELO BRANCO, Uguaciara Velôso. **A Construção do Mito do “Meu Filho Doutor”: fundamentos históricos ao acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba**. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

DIAS, Angélica Mara de Lima Dias. **A Revista do Ensino e a Geografia Escolar (1932 – 1942): inovações educacionais na Paraíba**. 181 f. Tese [Doutorado em Geografia] – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2021.

EVANGELISTA, Maria José Inácio. **Um Olhar sobre o Ensino Superior em Guarabira – PB**: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIG ao Centro

de Humanidades/Campus III/UEPB. 2015. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação em História] – Universidade Estadual da Paraíba: Guarabira, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moares; PINTO, Surama Conde de Sá. **A crise dos anos 20 e a Revolução de trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. Disponível em: < https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1593.pdf > Acesso em: Mar./2022.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Educação e Política na Paraíba (1930-1945). In: VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação, Natal. **Anais...** 2016, v. 1. p. 1-14. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/> >. Acesso em: Dez./2017.

LIMEIRA, Maria das Dôres; FORMIGA, Zeluiza. **UFPB: implicações políticas e sociais da sua História**. Textos UFPB/NDIHR: João Pessoa, 1986.

SANTOS, Juliana Silva. **Licenciatura em Estudos Sociais e a Geografia: política curricular de formação docente na paraíba durante o regime militar**. 2021. 129 f. Dissertação [Mestrado em Geografia] – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2021.

Fontes e documentos consultados:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 13/2005** de 30 de novembro de 2015. Regulamenta a Elaboração e Reformulação dos Currículos dos Cursos de Graduação e dá Outras Providências. Campina Grande: CONSEPE, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 14/2005** de 30 de novembro de 2005. Regulamenta e Define Carga Horária e Ementas dos Componentes Curriculares Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da UEPB. Campina Grande: CONSEPE, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 31/2008** de 18 de dezembro de 2008. Altera a referência estabelecida para definição da Carga Horária dos componentes curriculares de 33 para 40 h/a. Campina Grande: CONSEPE, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 32/2008** de 18 de dezembro de 2008. Unifica a execução curricular nos cursos de graduação da UEPB para o regime seriado semestral. Campina Grande: CONSEPE, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 031/2011** de 30 de novembro de 2011. Estabelece o conceito de Hora/aula e reformula a Carga Horária dos Componentes Curriculares. Campina Grande: CONSEPE, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 012/2013** de 16 de julho de 2013. Altera a resolução UEPB/CONSEPE/014/2005 e dá outras providências. Campina Grande: CONSEPE, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 068/2015** de 27 de abril de 2015. Aprova o Regimento

dos Cursos de Graduação da UEPP, e dá outras providências. Campina Grande: CONSEPE, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Centro de Humanidades. **Projeto Político Pedagógico** - Geografia. Guarabira, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Centro de Humanidades. **Projeto Político Pedagógico** - Geografia. Guarabira, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Centro de Humanidades. **Projeto Pedagógico de Curso** - Geografia. EDUEPB: Campina Grande, 2016.

PARTE IV
BNCC
e formação docente na escola

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORE(A)S E ALUNO(A)S DAS ESCOLAS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA E A INTERFACE COM A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA

**Maria Beatriz Figueiredo de Lima
Maria Carolina Gomes Monteiro
Maria Adailza Martins de Albuquerque**

Introdução

Este artigo apresenta as atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa intitulado *A implementação da Escola Cidadã de Ensino Médio na Paraíba: a relação entre professores(a)s e aluno(a)s e a interface com a disciplina escolar Geografia*, realizado na Universidade Federal da Paraíba, com bolsa do Projeto de Iniciação Científica – PIBIC CNPQ/UFPB 2020 - 2021. A motivação que levou à escolha do tema de nossa investigação foi resultado do PIBIC (2020-21), no qual observamos uma relação mais estreita entre professore(a)s e aluno(a)s que acompanhamos ao longo da pesquisa realizada em oito Escolas Cidadãs Integrais – ECI e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT localizadas na cidade de

João Pessoa – PB. Com isso e com base nos resultados de pesquisa de Pessoa (2007) que discorre sobre a visão dos alunos acerca da disciplina escolar Geografia, indagamos se essa relação influenciaria tal visão. Para tanto, recorremos ao estudo documental e ao levantamento de dados junto às escolas analisadas, estudamos os conceitos de currículo, o projeto piloto em Política de Rede, tempo de escola, as estratégias do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE na educação pública paraibana e a influência dos aportes neoliberais na educação a partir da visão dos sujeitos que fazem a escola. Para tanto recorremos aos seguintes autores, Moreira e Candau (2007), Cavaliere (2007), Henry (2011), Rodrigues (2018) e Pessoa (2007). No que diz respeito aos documentos, analisamos aqueles estabelecidos em âmbito nacional e estadual destinados à educação integral e aqueles acerca do modelo de escola integral na Paraíba.

No que diz respeito à metodologia, esta é uma pesquisa de caráter quali-quantitativo que foi desenvolvida a luz de processos metodológicos de análise de fontes primárias com as quais objetivávamos conhecer e fazer conhecidas as ações definidas nesses documentos e a partir delas, elaborar o roteiro de entrevista a ser aplicado ao(a)s professore(a)s e um de questionário destinado ao(a)s aluno(a)s das 4 escolas selecionadas para realização da pesquisa empírica, e assim compreendermos se essa relação diferenciada entre aluno(a)s e professore(a)s estaria modificando a visão do(a)s discentes acerca da disciplina escolar de Geografia.

Antes da pandemia, tínhamos como metodologia para este trabalho a observação sistemática na escola das ações desenvolvidas pelo(a)s gestores(a)s e professore(a)s de Geografia das quatro escolas selecionadas. Essas observações seriam realizadas a partir de roteiro de observações, questionários, entrevistas com professore(a)s, gestor(a)s e aluno(a)s, acompanhamento do(a)s profes-

sore(a)s em suas aulas de Geografia, de outras disciplinas da base diversificada, nas suas ações junto aos alunos na construção dos projetos de vida, nos ambientes extraclasse como aulas de campo, estudos do meio, aulas passeios, visitas orientadas etc. O(a)s aluno(a)s seriam observado(a)s em sala de aula de Geografia e nas eletivas ofertadas pelo(a)s professore(a)s de Geografia, nos ambientes de orientações de projetos de vida e nos clubes de protagonismo. Tendo em vista o decreto de isolamento social, estabelecido após a deflagração da pandemia do Corona Vírus (COVID-19), não foi possível realizar essas atividades presencialmente, com isso, tivemos que refazer o nosso projeto.

A partir de março de 2019 as escolas começaram a funcionar no modelo de ensino remoto, dessa forma passamos a trabalhar apenas com o(a)s professore(a)s de Geografia e com o(a)s aluno(a)s dessa disciplina e aqueles que são também aluno(a)s e/ou orientando(a)s desse(a)s professore(a)s em disciplinas eletivas por ele(a)s coordenadas, acompanhando as aulas remotas de Geografia, de estudo orientado, de projeto de vida e de eletivas que o(a)s professore(a)s lecionavam.

A caminhada teórica e nossa formação como pesquisadoras

A partir de seminários virtuais realizados junto ao Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade – GPCES, ao longo do segundo semestre de 2020, selecionamos o aporte teórico que utilizamos como respaldo para nossos trabalhos. A partir de Cavaliere (2007), conhecemos as nuances que cercam a ampliação do tempo nas escolas. Acreditando que o que estaria sendo proposto na Base Diversificada das Escolas Cidadãs na Paraíba poderia ter impacto nas relações de professore(a)s e aluno(a)s, e fazendo ligações com esse debate sobre a qualidade das atividades desse tempo que

autora faz, é que a estabelecemos como referência bibliográfica para esta pesquisa. Pelo fato de os documentos das escolas serem pautados em diferentes currículos decidimos usar como referência as abordagens sobre este conceito desenvolvidas por Moreira e Candau (2007), que nos ajudaram a compreender as funções e os impactos do currículo na educação. Outro autor ao qual recorreremos foi Henry (2011), tendo em vista a importância dos debates trazidos em sua dissertação de mestrado sobre as escolas de tempo integral, de modo a defender as bases do projeto do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) e do Programa de Desenvolvimento de Centro de Ensino Experimental (Procentro), planos de escolas integrais desenvolvidas no estado de Pernambuco que, posteriormente, se consolidaram como política pública e serviram de modelo para constituição das Escolas Cidadãs Integrais, ECI, ECIT e ECIS da Paraíba. Este possibilitou compreender mais profundamente as características de projetos de políticas públicas voltadas para a mercantilização da educação.

Já a leitura da dissertação de Pessoa (2007) que se volta para o ensino de Geografia e suas mudanças temporais, contribuiu para as nossas análises a partir de suas abordagens sobre os métodos de investigação, referenciais para planejarmos e elaborarmos as entrevistas e questionários que foram aplicados nas escolas. No decorrer dos trabalhos e de forma a complementar nosso referencial teórico, lemos a monografia de Rodrigues (2018), que nos ajudou acerca do entendimento das problemáticas presentes nas parcerias-público-privadas que nos últimos cinco anos vem sendo intensamente disseminadas no âmbito educacional brasileiro, para além a autora nos esclarece sobre as tendências de transferência de gestão das escolas públicas para empresas privadas, como o ICE, nos possibilitando entender que as instituições privadas tem interesses em se apropriar dos recursos públicos destinados a educa-

ção e explorar o capital humano, de forma que retornamos a premissa sempre presente do lucro quando falamos do segundo setor.

No segundo momento da pesquisa, subsidiadas pelas bibliografias supracitadas, fizemos as análises dos documentos nacionais que normatizam o ensino médio, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que se trata de uma atualização do documento referencial para a elaboração dos currículos pelas instituições públicas brasileiras de ensino médio, e Reforma do Ensino Médio – REM (BRASIL, 2017), que normatizou mudanças estruturais e entendidas aqui como retrógradas para este nível de educação. Analisamos os documentos estaduais, Lei nº 11.100 de abril de 2018 (PARAÍBA, 2018), que criou e legisla o programa de ensino integral para o fundamental II, ensino médio, ensino médio profissionalizante e o ensino socioeducativo do estado da Paraíba; Lei nº 11.314 de 06 de abril de 2019 (PARAÍBA, 2019), que trouxe a expansão do programa de ensino integral paraibano para os anos iniciais. Analisamos também as Diretrizes de funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais - ECI e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas - ECIT da Paraíba (PARAÍBA, 2019), e os documentos elaborados pelas quatro escolas selecionadas para pesquisa, que servem para orientar suas ações como Projetos Político Pedagógicos, Guias de Aprendizagem e Projetos de Vida. Fizemos as leituras desses documentos, objetivando encontrar elementos que pudessem orientar ou influenciar, de maneira direta ou indireta, as relações entre professore(a)s e aluno(a)s nesse “novo modelo de educação.” Elencamos as fontes primárias, de modo que os resultados desse estudo subsidiassem a elaboração de questionários qualitativos/quantitativos que tivessem como base nossas análises e discussões.

Durante a pesquisa também compreendemos que seria necessário lermos e analisarmos os cadernos do modelo de Escola

da Escolha, criados pelo ICE e destinado às escolas por ele “gerenciadas”, como no caso das ECI, ECIT e ECIS da Paraíba, entre 2016 e 2019. Ao todo foram oito cadernos intitulados respectivamente, *Instrumentos e Rotinas, Ambientes, Tecnologia de Gestão Educacional, Conceitos, Componentes do Ensino Médio, Aulas de Estudo Orientado, Princípios Educativos*, e por fim, lemos o caderno *Estrutura do Projeto de Vida*.

Para a coleta dos dados empíricos nas escolas, foram selecionadas quatro das oito escolas estudadas no PIBIC (2019/2020) localizadas na cidade de João Pessoa - PB, a redução do número de instituições entre a pesquisa anterior e esta, se deu em função da necessidade de acompanhamento de maneira mais próxima cada instituição, pois, se continuássemos com aquele número, não conseguiríamos fazer as observações necessárias para chegarmos aos nossos objetivos. Os critérios de seleção das escolas levados em consideração foram, a tipologia da Escola Cidadã Integral (ECI) e Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT), a localização, desde a área central em direção à periferia da cidade; o tempo de ingresso das escolas no projeto Escola Cidadã e a permissão de gestores e professores para a continuidade de nossas investigações em suas escolas, mesmo em modelo remoto de aulas tendo em vista que esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da pandemia. Além disso, as escolas em questão foram escolhidas por razão da aproximação e afinidade que as pesquisadoras já tinham com as escolas e professor(a)s, devido a pesquisa anterior. Sendo assim, cada pesquisadora ficou responsável pela coleta de dados em 2 instituições.

No quadro a seguir estão os nomes das escolas selecionadas para pesquisa, sua tipologia, ano de ingresso, bairro e a vulnerabilidade de renda, que nos possibilitou ter um olhar mais atento às condições das populações atendidas pelas referidas instituições.

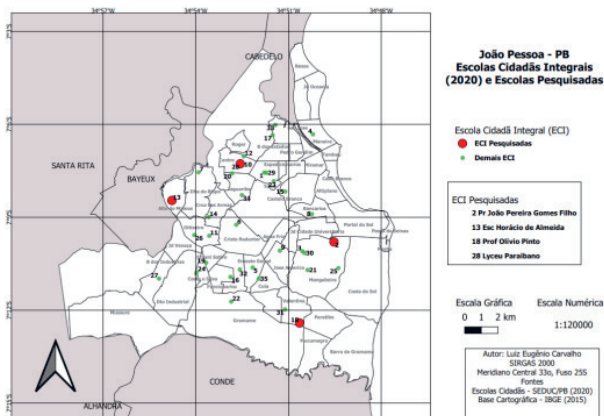
Quadro 1: Escolas selecionadas para pesquisa

Escola Pesquisada	Referência no Mapa	Ano Ingresso	Bairro	Vulnerabilidade Renda	Referência Espacial
ECIT Escritor Horácio de Almeida	13	2018	Alto do Mateus	Alta	Periferia Distante
ECI Lyceu Paraibano	28	2019	Centro	Média	Centro
ECIT Pastor João Pereira Gomes Filho	2	2016	Manga-beira	Alta	Periferia Distante
ECIT Professor Olívio Pinto	18	2018	Valentina	Alta	Periferia Distante

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir do Roteiro de observação.

No mapa a seguir se pode observar a localização das ECI e das ECIT da cidade de João Pessoa, com destaque para as escolas por nós selecionadas:

Figura 1: Escolas selecionadas para pesquisa



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir do Roteiro de observação.

Com base nas leituras foram formuladas entrevistas a serem realizadas com a(o)s professore(a)s de Geografia e questionários a serem respondidos por seus/seus alunos(a)s, que visavam constatar se o que estava definido documentalmente vinha se efetivando na escola, ou se seriam outras variáveis que vinham inferindo na relação que percebemos no PIBIC 2019-20 entre esses sujeitos.

A entrevista destinada a(o)s professore(a)s foi organizada em quatro tópicos, o primeiro com quatorze perguntas objetivas, destinadas a entender como o(a)s professore(a)s estavam executando seus trabalhos na conjuntura de aulas remotas impostas pela pandemia do COVID-19, a partir das orientações ou ausência delas estabelecidas pelo governo estadual. O segundo tópico composto por cinco perguntas objetivas e duas subjetivas, todas referentes a interação entre professore(a)s e aluno(a)s e os possíveis fatores que a influencia. O terceiro tópico, estruturado em três perguntas objetivas referentes a disciplina Geografia. Já o último, composto por quatorze perguntas objetivas e duas subjetivas, destinou-se a compreender o papel da Base Diversificada na relação entre professore(a)s e aluno(a)s que compõe o currículo das ECI e ECIT.

Quanto ao questionário elaborado para o(a)s aluno(a)s, optamos por dividi-lo em duas partes, compostas por um total de vinte e sete perguntas, como a amostragem seria maior do que a do(a)s professore(a)s, o que tornava inviável entrevistar tantos sujeitos, então todas as perguntas foram elaboradas de forma objetiva. A primeira parte destinou-se a todo(a)s aluno(a)s de Geografia do(a)s professore(a)s participantes da pesquisa, esta trazia similaridade com o segundo tópico da entrevista voltada aos professore(a)s pois pretendíamos comparar suas respostas. A segunda parte do questionário teve como destino apenas aluno(a)s orientado(a)s nas Tutorias ou que cursaram as disciplinas Eletivas lecionadas por

professore(a)s de Geografia participantes da pesquisa, portanto um número menor.

Após os seminários de leitura, a análise dos documentos e a elaboração do questionário e da entrevista, retomamos nossos contatos com o(a)s professore(a)s que haviam participado da pesquisa no ano anterior. Com suas permissões começamos a acompanhar as aulas de Geografia e das disciplinas da Base Diversificada também ofertadas por ele(a)s. Posteriormente iniciamos as entrevistas com o(a)s professore(a)s através do aplicativo *Google Meet* em reuniões previamente marcadas. Demos segmento aplicando os questionários para o(a)s aluno(a)s através do *Google forms*, que foram enviados pelo(a)s professore(a)s das escolas em tela. Em seguida, analisamos as respostas das entrevistas a partir das categorias estabelecidas e os dados quantitativos advindos dos questionários, os quais foram organizados e tabulados para cada escola e utilizados nas nossas análises.

As normatizações e fundamentações teóricas dos documentos que orientam as relações entre professore(a)s e aluno(a)s na Escola Cidadã

Nesta seção apresentaremos os resultados baseados no aporte teórico e documental, nos dados e informações coletadas com os questionários e as entrevistas realizadas nas escolas, conforme metodologia de pesquisa apresentada.

Os dados foram estruturados de acordo com as leituras da bibliografia, análise documental e discussões referentes à escola de tempo integral, fundamentais para compreensão da relação entre professor(a) e aluno(a) na disciplina Geografia.

O que se segue são as análises que realizamos, levando em consideração a presença ou ausência de orientações/normatizações, posições teóricas/políticas acerca da relação entre professor(a)s e aluno(a)s nos documentos apresentados nos materiais e métodos, destinados às ECI e ECIT, bem como os resultados que obtivemos na fase final da pesquisa.

Nas análises preliminares da BNCC (BRASIL, 2017), não encontramos normatização ou orientação explícita e direta acerca da relação entre professor(a)s e aluno(a)s, o que nos chamou atenção, apesar de compreendermos que esta deve servir apenas como base para equidade da educação ofertada pelas instituições de ensino brasileiro, mesmo por vezes sendo adotada como currículo. Ainda assim, como poderia a interação social professor(a)/aluno(a), fator tão relevante para a construção do conhecimento potencial das crianças e jovens, não possuir menção direta em um documento nacional de educação?

Já na Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016), não há orientação que normatize ou demonstre indícios de como deve ser a relação aluno(a)/professor(a), o que não surpreende dado ao fato de que essa reforma não se destina a melhoria da qualidade do que é ensinado, e como é ensinado a/os educando(a)s, mais sim, garante uma estratificação social de acesso ao ensino de baixa qualidade, submetendo-o a lógica do mercado, que planejada de forma conectada com a reforma trabalhista de 2017, precarizar e flexibilizar a formação da classe trabalhadora, impondo-a uma realidade de trabalhos precarizados, apoiados no que vem sendo chamado de *uberização* do trabalho, com discurso perverso de autonomia do trabalhador.

O estado da Paraíba promulgou em abril de 2018 a Lei nº 11.100, relativa ao setor educacional, e nesta foi possível identificar proposições diretas sobre o tema em tela, como o Artigo 6º pará-

grafo II, que define que o desenvolvimento integral envolve as dimensões sociais, emocionais, cognitivas e culturais do(a)s estudantes. Portanto, para a execução plena de uma educação integral, fica normatizado através dessa legislação, que a socialização do(a)s educando(a)s, o vínculo emocional que se é criado pelo convívio entre professore(a)s e aluno(a)s, a construção dos saberes escolares e a valorização dos saberes culturais do(a)s discentes, são pilares da Escola Cidadã Integral.

Entretanto já adiantamos aqui que no decorrer das demais análises dos documentos que apresentaremos, será possível observar que constatamos diversas ações estabelecidas que vão na contramão dessa suposta perspectiva de educação humanista teoricamente estabelecida para essas instituições.

Analisamos também os cadernos oriundos da *Escola da Escolha* de Pernambuco, utilizados pelas ECI e ECIT como referenciais pela Organização Social que assessorou por três anos a criação e a implantação da escola de tempo integral na Paraíba (ALBUQUERQUE; SILVA; SANTOS, PIBIC, 2020). Ai pudemos identificar que, o Caderno referente a TGE - *Tecnologia de Gestão Educacional*, apresenta uma visão neoliberal da gestão educacional, tida como eficaz, advogando que somente é possível que esta se efetive com um grande volume de resultados quantificáveis e verificáveis, o que sujeita as pessoas que constituem esses ambientes a constante monitoramento e aferição de desempenho, impondo também, de forma subjetiva, que esses indivíduos possuam flexibilidade extrema para se encaixarem nas demandas desses espaços, quase como um pré-requisito.

De acordo com esse documento “A referência para a concepção da TGE encontra a sua inspiração na mensagem educativa de Norberto Odebrecht.” (*ipsis litteris*, p. 10), empresário não especialista do campo e que não seria referencial para o mesmo, caso

a educação não tivesse se tornado uma mercadoria e as escolas transformadas em empresas.

Segundo o caderno de TGE, “A abordagem humanista dessa mensagem foi fator decisivo para sua concepção por se tratar de uma filosofia de vida fundamentada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional.” (CADERNO ICE, 2016, p. 11). Contudo devemos atentar para o fato de que Odebrecht é um bilionário, e não é possível ser bilionário apenas vendendo sua própria força de trabalho, fortunas nascem da desigualdade de distribuição de renda e da exploração da mão de obra da classe trabalhadora, não apenas do trabalho e esforço pessoal. Portanto sua mensagem pautada pelo trabalho duro, em nada se liga com a realidade, e uma abordagem genuinamente humanista não prospera em tais circunstâncias. Está posta aqui a nossa primeira problematização referente a apropriação do conceito de educação humanista na busca de utilizá-lo como camuflagem para esse modelo perverso de educação.

O caderno, elaborado pelo ICE e destinado a falar sobre Modelo Pedagógico; Componentes de ensino médio, possui proposições subjetivas que podem vir a influenciar a relação entre professore(a)s e aluno(a)s, e podem ser identificadas quando lemos sobre os conceitos que esse caderno traz sobre as disciplinas Eletivas, no seguinte trecho;

O Educador atua como um arquiteto da aprendizagem, um líder, um organizador e um coautor de acontecimentos, atuando junto aos estudantes, oferecendo-lhes espaços e condições para o desenvolvimento pleno de seu potencial nas dimensões da racionalidade, da afetividade, da corporeidade e da espiritualidade. (CADERNO ICE, 2016, p. 31)

Práticas que destacam o mediar a aprendizagem cognitiva, social e cultural e que se efetivam, não podem ser dissociadas de interações mais complexas entre o(a)s sujeitos ensinantes e o(a)s aprendentes. Mas esse trecho mostra também outra tomada por parte do neoliberalismo, de conceitos como a afetividade já supracitado, concebidos por uma pedagogia comprometida com uma educação libertadora, mesclando essas concepções com uma lógica de educação bancária que passa a importar suas nomenclaturas como líder, e arquiteto no ambiente escolar.

Foi somente no caderno *Modelo Pedagógico; Princípios Educativos*, que vimos pela primeira vez de forma direta a palavra relação aparecer referindo-se aos professore(a)s e aluno(a)s, no entanto ela está vinculada a uma tabela que tem a finalidade de orientar a conduta deste fenômeno, tabela essa, extremamente superficial e que, de certa forma, quantifica e engessa essa interação, não abarcando as complexidades que envolvem essa relação tão dinâmica.

Por fim, lemos o caderno *Estrutura do Projeto de Vida*, esse se destina a orientar passo a passo as aulas dessa disciplina, ministradas para o(a)s estudantes do 1º e do 2º ano do ensino médio. No início o caderno explicita:

Para o sucesso da utilização deste material, é importante estabelecer uma relação de confiança com o estudante, além de um adequado vínculo afetivo que o permita recorrer a/ao educador(a), caso necessário, em busca de apoio e acolhimento.” (CADERNO ICE, 2016, p. 8)

Ou seja, esse projeto é alicerçado por interações mais profundas entre aluno(a)s e professore(a)s, no entanto marcado pela ideia da escola como espaço de acolhimento e não espaço de construção de conhecimento.

Salientamos também, que as aulas remotas de Projeto de Vida destinadas ao 1º ano do ensino médio, possuem um caráter mais contribuinte para a construção do senso crítico do(a)s educando(a)s dentro do espaço escolar, algo pouco visto na leitura dos cadernos do ICE que analisamos até aqui. Essas aulas utilizam como recursos didáticos obras importantes e diversas da literatura brasileira, todas artes carregadas de críticas à realidade opressora que impera no país.

O Projeto de Vida coloca o(a) professor(a) numa posição de pseudo Psicólogo do(a)s seus/suas aluno(a)s, observamos isso em aulas que se propuseram a falar sobre alguns temas: as amizades entre o(a)s aluno(a)s e, como ele(a)s se relacionam; dialogar sobre dias bons e ruins; como também falar de sinceridade e autovalorização; além de aulas voltadas para a motivação pessoal e tomadas de decisão. Entendemos que este roteiro temático é deveras problemático para ser abordado por um professor especializado em Geografia ou em outra disciplina escolar. O que se observa é que tais temas são tratados a partir de posições pessoais do(a)s docentes ou orientado(a)s pelos cadernos do ICE. Tratados em muitos casos de forma “não científica”, no entanto, mesmo assim, provocando alguma interação na relação entre professore(a)s e aluno(a)s, o que por sua vez, pode possibilitar um exercício da docência distinto de outros, em que esta relação não é intermediada por tais diálogos.

Com relação a essa difusão da ideia de escolas como lugares de acolhimento, a partir do que vimos em Cavaliere (2007), acerca das concepções de escolas de tempo integral e, elencando isso ao que observamos na pesquisa PIBIC (2019-20), acerca das características do modelo de Escola Cidadã da Paraíba, concebemos este modelo de escola que estudamos pode ser tipificado como uma mesclagem, entre educação integral assistencialista, autoritária e multissetorial, onde a partir de definições, por parte de seto-

res não-governamentais envolvidos na educação pública, funções de acolhimento aos aluno(a)s, formação técnica para o mercado e prevenção a atividades ilícitas, ganham centralidade, logo, nesse modelo a função intrínseca a escola, como um espaço de difusão do conhecimento é dirimida.

Análises dos resultados coletados a partir do relatório de observação e das entrevistas com o(a)s professore(a)s

Iniciamos a nossa análise discutindo o tempo de trabalho dedicado à docência pelos professores entrevistados, para em seguida busca compreender se há na formação continuada orientação sobre a relação entre os sujeitos da escola e, finalmente, introduzir o debate central da pesquisa. De acordo com o primeiro questionamento que fizemos em relação às horas de trabalho semanais, observamos que o(a)s docentes dedicam muito tempo às suas atividades, grande parte destina-se àquelas realizadas via internet, como se observa na Tabela 1 e nas declarações a seguir:

TABELA 1- Horas semanais de trabalho no modelo remoto de aula

	Esc. 1	Esc. 2	Esc. 3	Esc. 4
Tempo virtual (nas redes enviando mensagens e com o(a)s aluno(a)s em aulas remotas	12h	36h total	46h total	Mais de 40h total
Tempo de preparação de atividades	14h			
Outras formas de ocupação com a organização do trabalho escolar	17h			

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir da Entrevista

Alguns/algumas docentes têm dificuldades em diferenciar os tempos de trabalho dedicados às diversas atividades, é como se tudo se resumisse as aulas, no entanto em suas falas observamos que manifestam uma percepção mais contextualizada das horas de trabalho no modelo remoto:

A partir das 6hrs da manhã já começo a receber mensagens e muitas vezes vai até meia noite. Não sei te dizer horas exatas, porque estou sempre preparando as aulas, guia de aprendizagem e outras coisas. Mas existe uma pressão por parte da Secretária de Educação que às vezes manda documentos atrasados e quer que a gente resolva na mesma hora. (Depoimento de professor(a))

Com os dados e os depoimentos observamos que parte do(a)s docentes trabalha mais de 40 horas semanais, e que há pressão por parte da Secretária de Educação para a realização das atividades, com isso, percebemos que a Lei nº 11.100, não é cumprida já que estabelece:

Art. 5º Os Professores, Coordenadores Pedagógicos, Coordenadores Administrativo-Financeiro e Diretor das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, diurnas, cumpridas obrigatoriamente na ECI, ECIT ou ECIS em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI. (PARÁÍBA, 2018. P.1)

Em suas falas se observa que além das 40 horas semanais na escola, parte do(a)s docentes ainda fazem atividade em casa, especialmente relativa as demandas das redes sociais.

Quando questionamos sobre educação continuada, na tentativa de descobrir se havia orientações acerca da relação entre professore(a)s e aluno(a)s, indagamos se a Secretaria de Educação

ofertava tais cursos, em especial para o(a)s professores da escola cidadã. Suas respostas foram afirmativas quanto ao curso, mas não com relação ao tema, também destacaram a dificuldade para realizar outras formações, além desta obrigatória, tendo em vista o tempo de dedicação exclusiva, exigida para permanência na escola cidadã.

Visando descobrir como o(a)s docentes entendem a relação com o(a)s discentes, buscamos indagá-lo(a)s sobre as Tutorias, tendo em vista a sua função na escola, ou seja, conscientizar o(a)s discentes sobre as suas condições da vida escolar e pessoal. Nesta perspectiva nos informaram:

Os alunos chegam meio perdidos então a gente os ajuda nesse direcionamento na questão de qual curso eles vão querer fazer, na questão de mercado de trabalho, já os estudos orientados, ajudam eles a se disciplinarem.

Sim, porque esse contato do aluno com o professor, ele vai além de querer saber se meu aluno está indo bem na escola ou não. Às vezes, ultrapassa os muros da escola, a gente acaba entrando na casa desse aluno, sabendo de algo que tem acontecido. A tutoria serviu para motivar esses alunos, tirara-los de situação de depressão, ansiedade, então essa pedagogia da presença faz com que a gente ajude nossos alunos com o autoconhecimento. (Depoimentos de Professore(a)s).

Percebemos nessas falas do(a)s professore(a)s que eles além de cumprirem o papel de professor tem que ser “Psicólogos”, *coaches* e as vezes até fazer o papel de pais, ou seja, constroem nessa relação um modelo de escola assistencialista.

Tendo em vista este painel muito geral sobre a relação entre esses sujeitos, entramos na questão central e indagamos a(o)s docentes se o(a)s discentes, diante dessa aproximação, mostravam

mais interesse pelo componente Geografia ou pelos Projetos/Eletivas e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2: Interesse pelo componente Geografia ou pelos projetos/eletivas?

	Esc. 1	Esc. 2	Esc. 3	Esc. 4
Geografia		x	x	
Projetos/Eletivas	x		x	x

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir da Entrevista

Como podemos observar pelas respostas, segundo o(a)s docentes, o(a)s discentes demonstram maior interesse pelas disciplinas da base diversificada, exatamente nas quais os professores não assumem seu papel para o qual foram formados, ou seja, lecionar Geografia. Isto também foi observado no acompanhamento que fizemos das aulas remotas, onde o(a)s discentes participam e interagem de forma mais espontânea em tais disciplinas e menos nas aulas de Geografia.

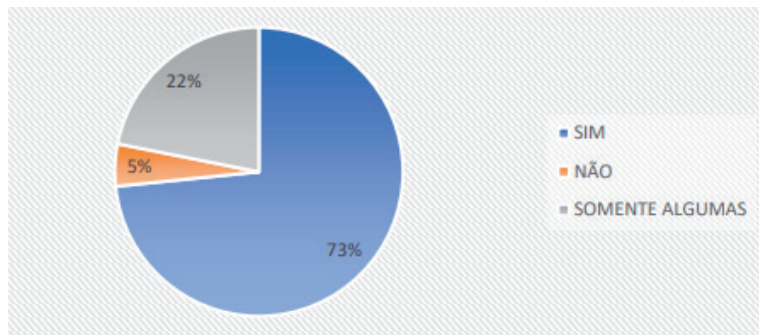
O que nos dizem o(a)s aluno(a)s acerca da sua interação com o(a)s professor(a)s e a disciplina Geografia.

O conjunto de dados que iremos apresentar são das turmas de ensino médio participantes da nossa pesquisa, analisadas através das respostas do(a)s discentes, coletadas a partir de um questionário dividido em duas partes, conforme metodologia apresentada. A primeira, destinou-se o(a)s discentes que estudam Geografia com o(a)s professor(a)s que acompanhamos. A segunda o(a)s discentes que participam das eletivas e/ou são tutorando(a)s do(a) mesmo(a) professor(a). O levantamento estatístico possibilitou a formulação de tabelas e gráficos, que nos ajudaram

a responder às questões por nós formuladas e a orientar as nossas análises.

A primeira pergunta (Gráfico 1), diz respeito à frequência às aulas remotas pelos discentes:

Gráfico 1 - Acompanhamento das Aulas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir dos questionários

Como se observa, 73% do(a)s aluno(a)s participam de todas as aulas, o que é um dado positivo, diante do atual contexto e, coincide com os dados do(a)s docentes. Para os 22% que assistem somente algumas aulas, as justificativas são preocupantes, e trazem questões além daquelas levantadas pelo(a)s docentes:

Depressão e falta de estrutura para estudo.

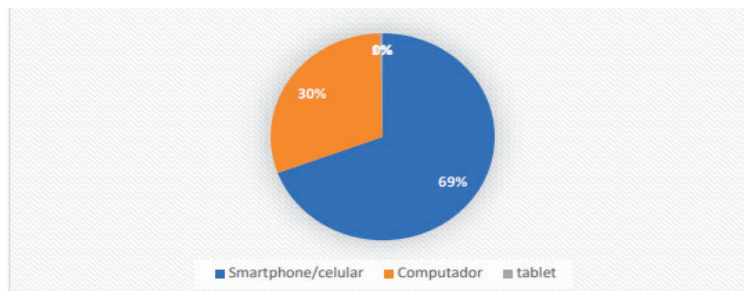
Tô achando horrível as aulas *online* porque nem é todo mundo que pode estar pagando internet e tem computador ou celular bom, enfim falaram sobre um chip e não vi nem falar mais nada deles, então estou conseguindo muito mal presenciar aulas. (Depoimentos de aluno(a)s).

Sabemos que a falta de acesso às aulas no modelo remoto pode trazer prejuízos ao aprendizado do(a)s aluno(a)s, porém este não é um dado apontado pelo(a)s estudantes. O que se observa é uma preocupação com a falta a aula, mas não com as consequências

que falta poderá trazer para a aprendizagem. Isto indica, de certa forma que já se pode observar a incorporação pelo(a)s discentes de um discurso que nega a produção de conhecimento como central na escola, mas evidencia a sua presença na escola assistencialista.

Como o modelo de aula foi remoto, era preciso saber acerca dos equipamentos utilizados para que pudessem assistir aula e realizar outras atividades escolares. No Gráfico 2, a seguir, demonstramos que a maioria do(a)s discentes usa aparelhos celular para estas finalidades. Do total de equipamentos utilizados, 89% são próprios, enquanto 11% pertencem a outra pessoa. Com relação ao acesso à internet, 84% utilizam o roteador wifi, 8% Internet de familiares/vizinhos, 7% Dados móveis e 1% utiliza outras conexões. No que diz respeito às atividades solicitadas pelo(a)s professor(a)s, 78% do(a)s discentes responderam afirmativamente a todas as atividades, 21% apenas a algumas e 1% não as respondeu. Observa-se assim o compromisso do(a)s discentes com as atividades escolares mesmo diante das condições precárias que enfrentaram durante a pandemia.

Gráfico 2 - Equipamentos utilizados para assistir aula

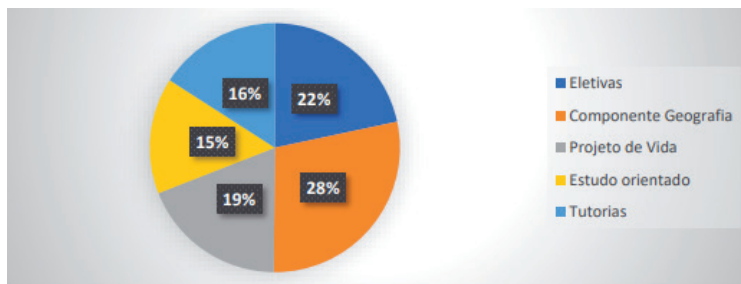


Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir dos questionários

Em seguida adentramos aos questionamentos mais diretos sobre a temática da nossa pesquisa, indagando-os acerca das disciplinas lecionadas pelo(a) professor(a) de Geografia que possibi-

litavam maior interação com ele(a), o Gráfico 3, demonstra suas respostas:

Gráfico 3 - Interação com o(a) Professor(a) de Geografia

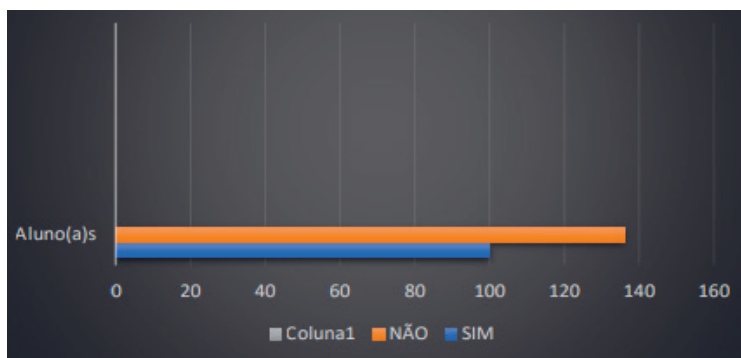


Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir dos questionários.

Como pode ser observado a maioria do(a)s aluno(a)s tem uma interação melhor com o(a) professor(a) de Geografia nas aulas de Geografia e nas eletivas dadas por ele(a)s. Então, nós questionamentos aos aluno(a)s se pelo fato do(a) professor(a) conhece-lo(a)s melhor em virtude de os acompanhar nas Eletivas e nas orientações poderia influenciar o ensino e os seus estudos positivamente, 213 aluno(a)s responderam que esta aproximação os influencia e 20 responderam negativamente.

Chegamos em uma das principais perguntas da nossa pesquisa, esse questionamento destina-se a compreensão do papel do processo de interação/relação entre o(a) professor(a) de Geografia e o(a)s discentes e sua influência de forma positiva ou negativa para apreensão da disciplina Geografia. Perguntamos se pelo fato do(a) Professor(a) de Geografia ser também seu/sua professor(a) de outra disciplina (Eletivas, Projeto de vida, Tutorias e Estudos Orientados), influenciava os seus estudos na componente Geografia, as respostas as respostas em tela, resultaram no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 - A interação com o Professor(a) de Geografia influencia nos estudos na componente Geografia



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021. Elaborado a partir dos questionários

De acordo com as respostas do(a)s aluno(a)s essa interação não influencia nos seus estudos ou seu interesse pela Geografia. Dessa forma aproveitamos para perguntar se ele(a)s estavam conseguindo interagir com o(a) professor(a) e o(a)s colegas na aula de Geografia nesse modelo remoto. Do total de respostas, 60% disseram que conseguem interagir e 40% que não o fazem.

Estes dados aqui demonstrados não compõem a totalidade de respostas d(a)os professore(a)s e aluno(a)s, foram selecionados para este texto apenas uma parte do material coletado, tendo em vista o limite da escrita neste artigo, entretanto caso o leitor tenha interesse em ver toda a pesquisa poderá acessá-la no seguinte endereço virtual <https://drive.google.com/drive/folders/1zHbchuKdCG-Twb3y9644M4EHtFYimzhQ>

Considerações finais

Ao final das análises constatamos que as normatizações referentes à relação entre professore(a)s e aluno(a) dada sua relevância para educação, de certa forma, pouco constam nos documentos que estudamos, e que, apesar das Escolas Cidadãs Integrais terem

a roupagem de instituições que promovem a afetividade entre professor(a)/aluno(a), por meio de instrumentos pedagógicos como os Projetos de Vida, Tutorias ou a prática da pedagogia da presença, que deveriam propiciar uma melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem, ocupam muito mais um lugar de acolhimento e orientação aos moldes *coachings*, estando ali para induzir aluno(a) s a seguirem a lógica capitalista que age sob a classe trabalhadora para que este(a)s se conformem com os infortúnios da vida que lhe são impostos e a almejem apenas empregabilidade, sem acesso a direitos e conquistas sociais.

Além disso, percebemos também que a maior parte do(a)s professore(a)s introjetaram um discurso sobre a escola de tempo integral já destacado no texto de Cavaliere (2007), sobre a visão assistencialista que esta instituição assume, assim entendem a Escola Cidadã como uma instituição que substitui a família e, onde o mais relevante não é a difusão e construção do conhecimento, mas sim, a ocupação do tempo e a socialização primária.

Também conseguimos encontrar fissuras nas normatizações que podem permitir que professore(a)s assegurado(a)s pela liberdade de cátedra, prevista pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil, sigam uma direção mais crítica dentro desses projetos, que estejam de acordo com a premissa do trabalho docente de mediar o desenvolvimento cognitivo destes e possibilitar acesso às ferramentas para o exercício da cidadania. As aulas de Projetos de Vida, instrumento que possui centralidade nesse modelo e a que se atribui um tempo que equivale ao destinado a disciplinas como Geografia, História, Física e Química, poderiam ser lecionadas em uma ação mais reflexiva acerca das vidas do(a)s aluno(a)s, dos locais que ocupam, das dificuldades que enfrentam, tal como as possibilidades para mudanças e o papel do conhecimento

sistematizado em uma formação mais ampla voltada a construção da cidadania.

Gostaríamos de destacar ainda alguns pontos que foram evidenciados a partir das análises dos dados coletados em campo. Um desses pontos foi a ampliação das horas de trabalho do(a)s professore(a)s no modelo de ensino remoto, preparando aulas das disciplinas que lecionam, planejando atividades, entre outros compromissos. Com isso, geralmente ultrapassam as 40 horas semanais que está referida na legislação de 2018 (PARAÍBA, 2018.) Outra questão evidenciada foi a dificuldade que os professore(a)s das ECI e ECIT enfrentam para dar continuidade aos seus estudos, entendemos que o tempo de dedicação ao trabalho, não poderia ser um impedimento para a continuidade de formação docente.

Notamos que a falta de acesso às aulas no modelo remoto pode trazer prejuízos ao aprendizado do(a)s aluno(a)s como foi destacado por ele(a)s, sobre a falta de equipamentos, internet, estrutura e muito mais. Percebemos também que a maioria do(a)s aluno(a)s estuda através do celular, equipamento geralmente em tamanho pequeno e que pode prejudicar a visualização das aulas, principalmente para ele(a)s que participam de aulas durante longo período do dia, a partir das 7:00 horas até as 12:00hrs. Entendemos que parte dele(a)s foi privada do direito constitucional à educação, problema que poderia ter sido resolvido com a distribuição de equipamentos e acesso à internet. Mas, como ficou evidente, questões de outras ordens, especialmente pessoais, também foram apresentadas e devem ser consideradas pelas escolas, no retorno às atividades presenciais.

Concluimos com a nossa principal questão, que de acordo com todos dados analisados e através das observações nas aulas, que a relação/interação do professor(a) com o(a)s aluno(a)s não influenciam diretamente o interesse dele(a)s para com a disciplina

de Geografia, como foi observado no Gráfico 4, mas percebemos que o(a)s aluno(a)s tem mais aproximação com o(a)s professore(a)s do que com a disciplina que ele(a) leciona. Desse modo a aproximação entre estes sujeitos não é garantia de produção de conhecimento, até mesmo porque esta preocupação não é central na escola cidadã.

Essa pesquisa tornou possível conhecermos as dinâmicas e problemáticas dessa escola contemporânea e refletirmos, a partir desse modelo, no qual iremos futuramente lecionar, como tais proposições podem impactar positiva ou negativamente na vida de professore(a)s e aluno(a)s. Assim, como entender a relação de professor(a)s e aluno(a)s a partir de um outro olhar mais crítico e consciente do seu papel na sociedade.

Referências

BRASIL, Lei Federal nº 18.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Diretrizes de Base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. p. 01-03.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, (BNCC - EM)**, área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasília, DF, 06 abr. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

CARMO, J. S. **Fundamentos psicológicos da educação**. Curitiba: Ibpex, (Serie Psicologia em sala de aula), 1. ed. 2010, p. 79-142.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na Educação Pública**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 25. ed. 1996, p. 61.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Material do Educador - Aulas de Estudo Orientado Ensino Médio**. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Material do Educador - Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º Anos do Ensino Médio**. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico - Ambientes de Aprendizagem**. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico - Conceitos**. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico - Instrumentos e rotinas**. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico - Princípios Educativos**. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo**: Componentes Curriculares Ensino Médio. Recife, PE: [S.n.], 2016.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**: Princípios e Conceitos Liderança Servidora e Motivação Planejamento e Operacionalização. Recife, PE: [S.n.], 2016.

MOREIRA, A. F. B. et al. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Ribeiro do Nascimento. Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.p, 17 - 30.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009. p, 115-118.

PARAÍBA (Estado). Lei nº 11.100, 06 de abril de 2018. **Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime De Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, Poder Executivo, Paraíba, PB, 12 abr. 2018. p, 01-03. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-oficial-12-04-2018>.

PARAÍBA (Estado). Lei nº 11.314, 11 de abril de 2019. **Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, Poder Executivo, Paraíba, PB, 12 abr. 2019. p, 01-03. Disponível em:<http://zeoserver.pb.gov.br/jornalauniao/auniao2/serviços/arquivo-digital/doe/2019/abril/diário-oficial-12-04-2019.pdf>

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa: UFPB, 2007. p,130.

RAUL, J. L. H J. et al. **O Ginásio Pernambucano e o Procentro**: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Pública p/ o Desenvolvimento do Nordeste. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

RODRIGUES, R.B. D. F. **Escala Geográfica e território**: Compreendendo a estratégia do ICE na Educação Pública. Monografia de Graduação. Campina Grande: UFCG, 2018. p, 1-51.

A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL URBANA: HABILIDADES, COMPETÊNCIAS, AUSÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Guibson da Silva Lima Junior

Introdução

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. (FREIRE, 1992, p. 110).

Para que o ensino de Geografia faça sentido para o estudante, e assim o possibilite conhecer, refletir e atuar frente à sua realidade, é necessário que alguns elementos que compõem o ensino formal contribuam para isso, entre eles destacamos a relevância do currículo que, de acordo com Cavalcanti (2005), consiste em:

um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, valores, construído e reconstruído constantemente nesse espaço da sala de aula e da escola em geral. Sua definição não é tarefa exclusiva dos agentes externos à

escola (...). Essa tarefa deve ser assumida como parte do projeto político pedagógico da escola, discutido e construído por todos os agentes envolvidos e aberto a reconstrução constante, quando de sua realização, contemplando uma orientação intercultural. (CAVALCANTI, 2005, p. 71).

Entendemos, em consonância com os presentes autores, que o currículo é aquele que norteia as práticas e as ações na educação, tanto em nível nacional quanto em cada unidade de ensino, em conformidade com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, ressaltamos, ainda, a relevância de sua análise enquanto um elemento político presente na educação, haja vista ser resultante de forças, muitas vezes, contraditórias, inseridas em um contexto histórico, político e econômico.

Sob essa perspectiva, o presente artigo, resultado de um trabalho de tese¹ tem como objetivos apontar as relações entre currículo e poder. Em seguida, realizamos uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular no tocante a seus agentes, críticas e ao contexto de sua implementação. E, por fim, realizamos uma análise de como a BNCC propõe a discussão da problemática socioambiental no ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Currículo e poder

Ao tratar sobre a história do currículo, Sacristán (2013) nos revela que o presente termo é derivado da palavra latina *curriculum*, da mesma origem dos termos *cursus* e *currere*. Na Roma Antiga, era utilizado o termo *cursus honorum*, relacionado à car-

1 O referido trabalho de tese de doutorado é vinculado ao Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o título: Os problemas socioambientais no ensino de Geografia: as questões locais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

reira do indivíduo, ao seu histórico de acúmulo de cargos exercidos durante a vida.

Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo que denominamos de *vitae curriculum*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

É destacado pelo presente autor que, desde o seu surgimento, o currículo está relacionado aos conteúdos que os professores ou os centros de ensino deveriam ensinar. Isso consiste em uma perspectiva de seleção e de organização de conteúdos que deveriam ser aprendidos. Nesse sentido, expõe:

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção dos conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Sob essa perspectiva, o autor destaca o seu papel decisivo no ordenamento de conteúdos a serem ensinados. Somado a isso, resalta sua atribuição reguladora frente a outros conceitos igualmente reguladores, como o de classe ou de turma, que detém o papel de agrupar os alunos em categorias que os classifiquem e os definam.

Ao discorrer sobre a história do currículo, Goodson (2018) destaca que esse como conhecemos atualmente não foi criado de maneira fixa, em um dado momento da história. Assim, o currículo se caracteriza por estar em constante movimento de transformação. Outro ponto importante ressaltado pelo autor diz respeito à compreensão do currículo enquanto um processo conflitante, de lutas entre dissemelhantes tradições e concepções sociais.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais determinantes menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (...). O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. (SILVA, 2018, p. 08).

Apple (2006) defende a existência de uma relação entre dominação econômica e dominação cultural. Nesse sentido, expõe a escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades, haja vista que auxiliam na manutenção da distribuição desigual de capital simbólico. Ao tratar sobre os currículos escolares, o autor destaca seu papel enquanto instrumentos que se prestam a reproduzir a ideologia hegemônica de certos grupos sociais. Dessa forma, destaca dois importantes conceitos atrelados ao currículo: hegemonia e ideologia.

Dentro dessa lógica, Moreira e Silva (1997) ratificam a necessidade de discussão dos aspectos ideológicos no tocante ao currículo, pois o consideram enquanto um elemento transpassado de ideologia, de relações de poder e de cultura. Assim, a relevância do currículo para a escolaridade se assenta por ser esse uma demons-

tração do projeto cultural e educacional que as instituições proclamam que serão desenvolvidas nos alunos. Projeto esse que se revela por meio da expressão de forças, de valores e de tendências, atreladas aos interesses de determinados setores sociais.

Paulo Freire em sua obra deixa clara a necessidade de se reconhecer a politicidade inerente à educação. Assim, o autor destaca que não pode existir “uma prática educativa apolítica, neutra e descompromissada”. (FREIRE, 2001, p. 21). Sob essa perspectiva, que em nosso entender dialoga com os autores supracitados, compreendemos que o carácter ideológico é inerente à construção de um currículo. Ao se escolher um currículo, adota-se um caminho entre os vários que poderiam ser seguidos. Assim, dissemelhantes visões de mundo e de interesses podem ser qualificadas, classificadas e escolhidas. Seja de forma explícita ou implícita, no tocante às presenças ou às ausências, o currículo transcreve os ideais de um dado grupo social, o que, de acordo com os autores apresentados, tende a representar os interesses dos dominantes.

Um currículo que reflete os ideais de uma classe dominante e, mais que isso, sendo esse um dos elementos utilizados para a reprodução simbólica e material que visa à manutenção de seu *status quo*, coloca-se sob a lógica de uma educação denominada por Paulo Freire enquanto tradicional, não dialógica. Essa educação que não se alinha com a concretude da vida, sobretudo que renega a aprendizagem a partir das experiências dos homens e das mulheres com o mundo. Um currículo construído de forma vertical, seja em relação à sua elaboração, pensado por acadêmicos e gestores sem o diálogo com os que estão no chão da escola, ou mesmo desses com seus estudantes, a partir de suas práticas repetitivas, pouco reflexivas, inserindo-se nas prerrogativas contrárias ao que

Freire (1987) denominou de educação problematizadora, aquela que visa à libertação dos oprimidos.

Um importante elemento presente nos currículos são os conteúdos, ou objetos de conhecimento, ao utilizarmos como referência a BNCC. Nesse sentido, alicerçados pelas ideias de Sacristan (2013), podemos refletir acerca das seguintes questões: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado?; O que seriam os currículos sem os conteúdos (esses que se caracterizam por ser a parte mais visível do currículo, a qual podemos enxergar de forma mais imediata)?; Qual o valor que os conteúdos têm para os indivíduos e para a sociedade? Essas questões têm como finalidade nos provocar reflexão sobre os aspectos relacionados às escolhas dos conteúdos. Em outras palavras, poderíamos indagar: quem ou o que define que o conteúdo “X” possui maior relevância social que o conteúdo “Y”? Obviamente, é importante levar em consideração as tradições disciplinares, sob as quais, geralmente, incidem hierarquizações. Contudo, para além delas, é relevante que pensemos também nas forças atuais que ratificam a relevância de um dado conteúdo dentro de um currículo. Teriam esses conteúdos os mesmos valores para os sujeitos que compõem a sociedade?

Ao considerarmos enquanto premissa uma educação que tem como proposta a emancipação dos sujeitos, faz-se necessário pensar em conteúdos que os possibilitem realizar a leitura de sua realidade.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos,

mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38).

Sob essa perspectiva, enxergamos que a formulação de um currículo exige a compreensão das realidades dos sujeitos para os quais é destinado. O uso do plural, ao nos referirmos à “realidade”, insere-se na compreensão de um panorama em que coexistem dissemelhantes realidades, principalmente quando nos referimos aos estudantes das escolas públicas de um país de dimensões continentais e com reconhecidas diferenciações socioespaciais como é o caso do Brasil. Sendo assim, entendemos que é inconcebível pensar em um currículo que tem como base uma perspectiva homogeneizadora.

A BNCC e a problemática socioambiental urbana

O currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvendar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles que por eles são condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTAN, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, podemos destacar a relevância da discussão das propostas curriculares, principalmente quando se trata do estabelecimento de um currículo comum para todo o Brasil. Cabe frisar, inicialmente, que a proposta de implementação de um currículo único em todo o país não é recente. Seus pressupostos remetem à Constituição de 1988, bem como à Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. Ainda nesse sentido, após a promulgação da LDB,

tem destaque a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998². Documento esse inserido na perspectiva de reformas pensadas para o Estado brasileiro. Sobre isso, Giroto (2017) ressalta:

Tais reformas dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatizações dos serviços públicos e das empresas estatais. (p. 426-427).

Essas reformas, de caráter neoliberal, correlacionavam-se a um ajuste imposto por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (representantes do capital transnacional), a toda a América Latina. Esse processo tem como início o ano de 1989, quando então foram firmados os acordos reconhecidos posteriormente como “o consenso de Washington”. (GIROTO, 2017). Essa discussão se insere no que Rocha (2010) denominou de “colonização da educação”, em que destaca a submissão do currículo e do sistema de ensino como um todo à lógica do mercado. Assim, ressalta:

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil, e mais especificamente a reforma curricular, que através dela vem sendo levada a cabo, inserem-se neste processo. A implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como de Parâmetros Curriculares também nacionais derivam das agendas acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, através das quais o Estado compromete-se promover

2 A primeira parte do documento referente aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental foi enviada em 1996 ao Conselho Nacional de Educação para apreciação. No ano de 1998 foi endereçada ao referido conselho a parte do documento relacionada aos ciclos finais do Ensino Fundamental. E apenas no ano de 1999 foi publicada sua versão final, alusiva à etapa do Ensino Médio.

um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas. (ROCHA, 2010, p. 15).

Até a promulgação da BNCC, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental³, eram os PCNs quem norteavam os componentes curriculares presentes na escola. Contudo, cabe questionarmos até que ponto o documento promoveu transformações na educação, mesmo se levarmos em conta aferidores contraditórios, como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Outro questionamento pode ser feito no tocante à sua apropriação por parte dos professores: os PCNs foram reconhecidos pelos que estavam nas salas de aula da Educação Básica? Nessa perspectiva, Aragão (2019) afirma:

O MEC reconheceu que os PCNs não atingiram o alcance desejado quanto à divulgação e implementação na escola básica, foram os livros que se encarregaram de popularizar os PCNs, os PCNEM e os PCN+, ainda que de forma parcial. Portanto, os temas, conteúdos, conceitos, competências e habilidades contidos nesses documentos acabaram sendo divulgados de forma indireta pelos livros didáticos, que tinham que se adequar ao que o MEC determinava nos documentos oficiais, sob o risco de não serem adquiridos e distribuídos nas escolas públicas de todo o país. (p. 77).

Sob as prerrogativas de uma base curricular única para o país, que tem como pressupostos visões neoliberais a respeito do papel da educação na sociedade, assim como os PCNs, configura-se, a nosso entender, a BNCC. Nesse sentido, podemos, inicialmente, refletir a respeito de quem seriam seus sujeitos ocultos. É sabido que a proposta foi amplamente apoiada pela organização

3 A última versão da BNCC referente à etapa do Ensino Médio foi publicada em 2018 - pelo então presidente Michael Temer.

civil⁴ “Todos pela Educação”, que tem como financiadores grandes grupos empresariais, como Unibanco, Natura, Gerdau, Santander, Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outros. A esse respeito, Giroto (2017) exprime:

O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem esses dois grupos a **ausência de professores da Educação Básica** é evidente. **Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais**, entre eles o Banco Mundial. (p. 435, grifo nosso).

Levando em consideração o que é disposto pelo autor em relação à composição das equipes técnicas desses grupos, integradas por profissionais advindos da economia, ao mesmo tempo em que se tem a ausência de professores, isso demonstra, entre outros fatores, a propensão de apoio a um modelo de educação com vistas a atender os interesses do mercado. Ou estariam tais grupos preocupados com uma Educação que tem como objetivos a emersão das classes populares, trabalhadora, subalternas? Dessa forma, reafirmamos a necessidade de pensar o currículo enquanto um campo de forças e de disputas ideológicas, em que escolhas de modelos de educação, de formação de sujeitos e, conseqüentemente, de sociedade são realizadas.

4 O “Todos pela Educação” se autointitula enquanto uma organização civil, sem fins lucrativos, cujo principal objetivo é “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Mais informações sobre a organização podem ser encontradas no site: todospelaeducacao.org.br

Quanto mais restrito se torna o mercado de trabalho, menos distrações são toleradas por parte da educação. Quando mais restrições a crise do desemprego impor, mais ajustes serão exigidos. Essas pressões afetam em graus distintos os diferentes níveis escolares, mas são uma realidade para todo o conjunto da difusão do conhecimento. (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

No tocante à sua implementação, a BNCC sofreu uma série de críticas, entre elas as que se relacionam ao pouco tempo de debate e à falta de diálogo com professores e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento. Isso se justifica, tendo em vista que a sua primeira versão foi disponibilizada para consulta de forma virtual já no segundo semestre de 2015. A esse respeito, Lima *et al.* (2016) alertou:

Do ponto de vista metodológico, há de se atentar para as condições em que vem sendo formulado o documento, considerando-se o tempo reduzido para o debate, que está limitado à consulta pública só para possíveis correções e posteriores ajustes. Essa metodologia se traduz muito mais na legitimação do documento do que em uma participação efetiva das comunidades escolares e acadêmicas. (p. 165).

Diferentemente dos PCNs, em que houve uma modesta, ou podemos chamar de ineficaz divulgação, a política em volta da BNCC nos parece mais eficiente no que diz respeito à sua difusão e ao (re)conhecimento por parte dos docentes. A nosso entender, isso pode estar relacionado à imposição que o governo federal tem feito no tocante ao alinhamento com a base, como é o caso das novas diretrizes curriculares para a formação de professores; dos livros didáticos, que têm sua aprovação, em grande parte, mediante a sua adequação à BNCC; das propostas de formação continuada para professores da Educação Básica; e das pressões para que Estados e

Municípios construam seus currículos locais a partir da nova base. Tal fato pode ser comprovado no início do documento, a saber:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 10).

Sena (2019, p. 21), ao discutir o alinhamento dos cursos de licenciatura com a BNCC, destaca que se trata de uma ofensiva ao papel das universidades, bem como à concepção da formação de professores e à autonomia docente. “É também e obviamente, uma tentativa de controle não apenas do currículo, mas da universidade pública”. A presente autora apresenta, ainda, uma outra crítica relacionada à BNCC, que diz respeito ao fortalecimento de uma política nacional de avaliação. Isso que, segundo ela, pode ser enxergado sob o viés de três problemáticas: a primeira concerne ao que chama de “mina” de recursos públicos para empresas privadas, que têm se tornado *experts* em produzir materiais que objetivam a elevação dos indicadores; a segunda diz respeito ao alinhamento dessas avaliações nacionais às exigências do mercado de trabalho definido pelas grandes empresas; a terceira se relaciona ao controle cada vez maior sobre os professores e, conseqüentemente, o comprometimento de sua autonomia.

É, de fato, um negócio muito rentável. Uma grande rede de empresas “amigas da escola, da educação”,

disfarçadas de organizações sem fins lucrativos, de movimentos em defesa da educação ou de projetos educacionais, produz o teste em escala municipal, estadual ou nacional, o livro didático, o software, os cursos de formação continuada, a Pós-graduação em EAD, as palestras gratuitas nos eventos de prefeitos e governadores, bem como nas jornadas pedagógicas, a consultoria sem custos para as secretarias de educação e, no fim das contas, comandam um grande e rentável negócio chamado educação pública. (SENA, 2019, p. 22-23).

É explicitada na própria BNCC a força exercida pelas avaliações internas e externas, bem como pelos organismos internacionais sobre sua construção. Isso pode ser aferido no documento, quando justifica o uso do conceito de competências, a saber:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e **diferentes países na construção de seus currículos**. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a **Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês)**, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso).

Giroto (2017, p. 434) apresenta eficiência enquanto um conceito-chave para compreender a relação entre o currículo unificado, os testes padronizados e o controle dos docentes. Nesse sentido, afirma que esse conceito tem sido utilizado para a maioria das políticas educacionais mais atuais da América Latina, em que tem

destaque a perspectiva tecnicista. Assim, é preciso reduzir investimentos e aumentar resultados. Esses que devem ser entendidos por meio da criação de dispositivos que proporcionem a redução da qualidade, “associando-a ao mecanismo simples dos resultados em testes padronizados”. Para o autor, isso afetaria diretamente a carreira docente, tornando possível cada vez mais a entrada nas escolas de sujeitos não qualificados. Tal fato evidencia uma lógica da eficiência, em que a educação é entendida enquanto um gasto que deve ser gerido de acordo com interesses do mercado.

Para que a formação docente seja reduzida a treinamento, um currículo unificado torna-se essencial. Não mais sujeitos do currículo, os professores se tornam meros executores e sua formação, dessa maneira, se transforma em um processo de treinamento acerca de como ampliar os conteúdos e as metodologias apresentadas na proposta. (GIROTTI, 2017, p. 435).

Essa conjuntura preconiza a formação de sujeitos que atendam às demandas dos agentes do mercado, esses que impõem um discurso sobre a necessidade de uma mão de obra cada vez mais barata e flexível. Dessa forma, distanciamos-nos de uma formação crítica e emancipatória, principalmente para aqueles a quem as elites sempre reservaram o lugar de subalternidade.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se

espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1998, p. 16).

Apesar de todas as críticas apresentadas ao documento, o fato é que no ano de 2017 foi promulgada e divulgada a terceira e última versão da BNCC⁵, referente ao Ensino Fundamental. Assim, sua política de difusão já se faz presente na Educação Brasileira, seja no que diz respeito aos materiais didáticos (os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas já exprimem sua relação direta com a base), no tocante a propostas de reformulações nas Diretrizes para a formação de professores, bem como nos currículos de Estados e municípios (até o momento em construção, em sua grande maioria). Todos esses em consonância com a base. Nesse sentido, faz-se necessário analisarmos o que consideramos enquanto incongruências da BNCC no que se refere à proposta de discussão sobre a problemática socioambiental urbana, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tema de nosso trabalho.

A Geografia está inserida na BNCC do Ensino Fundamental enquanto um componente curricular apresenta na área das Ciências Humanas, juntamente com a História⁶. Nesse sentido, destacamos o quadro a seguir (Quadro 1), que apresenta as Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.

5 A primeira e segunda versões da BNCC foram disponibilizadas no ano de 2016. Em seguida, o documento foi levado novamente para consulta pública. Sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu no ano de 2017, sendo promulgada e disponibilizada para o público em dezembro do mesmo ano. A parte que concerne ao Ensino Médio foi disponibilizada no ano de 2018, atrelada à Lei N° 13.415, aprovada em fevereiro de 2017, que trata da reforma do Ensino Médio.

6 A Filosofia e a Sociologia também compõem as Ciências Humanas. Contudo, só se apresentam na etapa do Ensino Médio.

Quadro 1- Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo .
3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade , exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social .
4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental , exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva .
7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: BNCC, 2017. Organizado pelo autor (grifos nossos), 2021.

Entre as Competências Específicas para as Ciências Humanas, buscamos destacar as que, a nosso entender, relacionam-se de forma mais direta no tocante aos problemas socioambientais urbanos. Dessa forma, ressaltamos, inicialmente, a “Competência 2”, que evidencia a ideia de análise do mundo social, digital, cultural, etc. A isso é atrelada a perspectiva de intervir nas situações presentes no cotidiano, bem como nos problemas atuais. A Competência número 3 explicita a necessidade de reconhecimento das intervenções do homem sobre a Natureza e a sociedade. Destaca ainda a necessidade de proposição de ideias e de participação efetiva nas dinâmicas da vida social, em que se objetivam transformações sociais, espaciais e culturais.

Nas competências supracitadas, elencamos, enquanto relevantes componentes para a discussão socioambiental urbana, o cenário de compreensão da realidade cotidiana, inserida na perspectiva da necessidade de construção de propostas para seu entendimento e transformação. Por fim, damos ênfase à “Competência 6”, que enfatiza a necessidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que tem destaque a promoção dos direitos humanos e de uma consciência ambiental (apesar de não ser explicitado o significado do termo).

Outro importante elemento presente na BNCC, no que diz respeito à compreensão de sua estrutura e proposta, são as suas “Unidades Temáticas”. Nesse sentido, destacamos o quadro a seguir (Quadro 2), que apresenta sua síntese.

Quadro 2 - Síntese das Unidades Temáticas presentes na BNCC

1	O sujeito e seu lugar no mundo	Focalizam-se as noções de pertencimento e identidade.
2	Conexões e escalas	A atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.

3	Mundo do trabalho	Incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas.
4	Formas de representação e pensamento espacial	Além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular.
5	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana , com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

Fonte: BNCC, 2017. Organizado pelo autor (grifo nosso), 2021.

Entre as Unidades Temáticas presentes na BNCC, tem destaque a de número 5, “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, enquanto aquela que se dedica à compreensão dos processos físicos-naturais da Terra. Nela, é evidenciada a busca de articulação entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Isso nos faz refletir sobre a seguinte questão: a relação entre a Geografia Física e a Geografia Humana não deveria perpassar por todas as unidades temáticas, tendo em vista que na escola se faz Geografia, não seus campos acadêmicos específicos? A nosso enxergar, ao afirmar isso, o documento reforça uma ideia dicotômica, como se existissem

duas Geografias dissemelhantes na Educação Básica e, assim, fez-se necessário uma Unidade Temática para uni-las.

O documento exhibe, ainda, as Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, apresentadas no quadro a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 - Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

1	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3	Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4	Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5	Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6	Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2017. Organizado pelo autor, 2021.

Tais competências condizem enquanto objetivos específicos de cada componente curricular inseridos na BNCC. No caso da Geografia, podemos destacar, no tocante aos problemas socioambientais urbanos, a perspectiva de compreensão da relação sociedade-natureza, do desenvolvimento do pensamento espacial, da promoção de uma consciência socioambiental e da necessidade de proposição de ações no tocante às questões socioambientais.

No que diz respeito aos Objetos de Conhecimentos, Unidades Temáticas e Habilidades, identificamos o 6º e 7º anos enquanto aqueles em que os elementos que compõem a problemática socioambiental urbana têm destaque. Contudo, acreditamos que a fragmentação desses elementos entre os dois anos pode dificultar a compreensão da temática. Dessa forma, apresentamos, preliminarmente, os quadros seguintes (Quadros 4 e 5), que se dedicam a exibir as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades do 6º e do 7º ano, respectivamente.

Quadro 4 - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais - 6º ano: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GEO1) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. ----- (EF06GEO2) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GEO3) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
		(EF06GEO4) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
		(EF06GEO5) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GEO6) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
		(EF06GEO7) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GEO8) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
		(EF06GEO9) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
		(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
		(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: BNCC, 2017. Organizado pelo autor (grifos nossos), 2021.

Quadro 5 - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais - 7º ano: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	<p>(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p>(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p>
	Desigualdade social e o trabalho	<p>(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p>(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</p>
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	<p>(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.</p> <p>(EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras</p>

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). ----- (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Fonte: BNCC, 2017. Organizado pelo autor (grifos nossos), 2021.

Assim como nos quadros anteriores, grifamos determinados elementos condizentes com a problemática socioambiental. Em se tratando dos últimos quadros (Quadros 4 e 5), buscamos dar ênfase aos objetos de conhecimento relacionados à problemática socioambiental que, a nosso entender, apresentam-se dispersos nos dois anos (6º e 7º). Contudo, notadamente, é no 6º ano em que é apresentada a maior parte de elementos que compõem a problemática socioambiental urbana. Nesse sentido, destacam-se os seguintes objetos de conhecimento: Relações entre os componentes físico-naturais; Transformação das paisagens naturais e antrópicas; Biodiversidade e ciclo hidrológico; Atividades humanas e dinâmica climática.

No Objeto de Conhecimento **Relações entre os componentes físico-naturais**, destacamos a habilidade EF06GE03, que tem como objetivo a descrição do tempo atmosférico e dos padrões climáticos.

O Objeto de Conhecimento intitulado **Transformação das paisagens naturais e antrópicas** tem como destaque a habili-

dade EF06GE07, que se propõe a explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

No Objeto de Conhecimento **Biodiversidade e ciclo hidrológico** tem evidência a habilidade EF06GE11, que se propõe à análise das distintas interações entre sociedade e natureza, bem como a habilidade que trata do consumo dos recursos hídricos, em que são salientadas suas transformações nos ambientes urbanos (EF06GE12).

Por fim, damos destaque ao Objeto de Conhecimento **Atividades humanas e dinâmica climática**, do 6º ano, que apresenta uma única habilidade (EF06GE13), cujo objetivo é analisar as consequências das práticas humanas sobre a dinâmica climática, trazendo como único exemplo as ilhas de calor.

No tocante ao 7º ano, destacamos apenas dois objetos de conhecimentos inseridos na problemática socioambiental: Formação territorial do Brasil; e Características da população brasileira. O Objeto de Conhecimento **Formação territorial do Brasil** apresenta a habilidade EF07GE02, que se propõe a analisar a influência dos fluxos populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil.

No caso do Objeto de Conhecimento **Características da população brasileira**, tem proeminência a habilidade EF07GE04, que se propõe à análise dos aspectos da população como renda, sexo, idade, entre outros.

Em relação ao que consideramos enquanto uma abordagem insuficiente, ressaltamos o caso do Objeto de Conhecimento **Desigualdade social e o trabalho**, que se dedica a analisar (por intermédio das habilidades EF07GE08 e EF07GE08) a influência das redes de transporte e comunicação na configuração territorial do Brasil, bem como o estabelecimento de relações entre a industrialização, as inovações tecnológicas e as transformações de cunho

socioeconômico no país. Dessa forma, a nosso enxergar, a categoria trabalho não é entendida sob o viés do modo de produção capitalista. Como exemplos, podemos citar a perspectiva do mercado que tem como aporte a competitividade, o aumento da produtividade e a diminuição de custos, características essas que se exprimem cada vez mais na exploração do trabalhador. Assim, o trabalho sob o viés do modo de produção capitalista por si só já é um grande gerador de desigualdades, inclusive no tocante ao gênero, à idade, à raça, entre outros.

Um outro problema observado no 7º ano se relaciona ao Objeto de Conhecimento **Biodiversidade brasileira**, que traz a habilidade EF07GE11, que se propõe à caracterização das dinâmicas dos componentes físico-naturais e sua distribuição, apresentando como exemplos Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária. Aqui, enxergamos o conceito de “biodiversidade”, oriundo das Ciências Naturais, que se relaciona à diversidade e à variabilidade de organismos vivos, deixando, assim, uma lacuna no tocante ao campo da Geografia. Nesse sentido, defendemos que mais adequado a uma perspectiva geográfica seria a utilização do conceito de Domínios Morfoclimáticos, esse que é composto pela associação entre o clima, o relevo, a vegetação, o solo e a hidrografia, além do processo de uso e de ocupação do solo, em que tem destaque a análise da paisagem. Não menos importante é o fato de se tratar de um conceito introduzido pelo importante geógrafo, professor e pesquisador brasileiro Aziz Ab`Sber. Dessa forma, ao preterir o conceito dos Domínios Morfoclimáticos pelo de Biodiversidade, a Geografia deixa de reconhecer/fortalecer, no documento que rege a educação nacional, a relevância de uma produção científica de seu campo.

Sob as prerrogativas apresentadas, evidenciamos que existe, na BNCC, Objetos de Conhecimentos, Habilidades (específicas

das Ciências Humanas e da Geografia), bem como Competências que se inserem na discussão da problemática socioambiental urbana. Contudo, enxergamos o distanciamento entre os Objetos de Conhecimento propostos no 6º e no 7º anos enquanto um entrave para a compreensão dos problemas socioambientais urbanos pelos estudantes da Educação Básica. Isso se justifica, também, por se tratar de uma temática bastante complexa, em que se faz necessária uma série de conceitos para seu entendimento, assim como por entender que a concentração das temáticas naturais no 6º ano distancia a compreensão relacional entre população, segregação espacial de classes e os problemas socioambientais urbanos.

Os problemas socioambientais presentes nas cidades brasileiras devem ser compreendidos à luz de uma série de discussões, entre as quais podemos destacar: as características da população brasileira (idade, sexo, renda); a formação territorial do Brasil, responsável pela expropriação de grande parte dos povos originários, bem como pela exploração do povo negro africano por meio da escravidão; a desigualdade, que é social, socioespacial e socioambiental, expressa nas cidades; as formas de uso e de apropriação da natureza (que deve ser entendida não apenas enquanto recurso); a dinâmica climática (tempo, clima, ciclo hidrológico, atmosfera); e a interação entre os elementos da natureza (solo, temperatura, clima, relevo, chuva, hidrografia) nos ambientes urbanos. Todos esses processos se configuram enquanto causas e consequências relacionadas aos problemas pelos quais sofre grande parte da população brasileira residente nas cidades, especialmente aquela de baixo poder aquisitivo.

Dessa forma, defendemos que os problemas socioambientais urbanos deveriam se configurar enquanto um dos objetos de conhecimento da BNCC, presente no 7º ano do Ensino Fundamental. Assim, essa temática de grande importância, principalmente para

aqueles que sofrem com elas (as classes subalternas), teria uma maior relevância no documento, não ficando espalhada entre os 6º e 7º anos, muito menos fragmentada entre Objetos de Conhecimento que, muitas vezes, pouco conversam.

Talvez, a solução para esse entrave esteja na construção dos currículos municipais e estaduais que serão responsáveis pela chamada parte diversificada (obviamente, tendo a BNCC enquanto sua maior referência). Contudo, é preciso pensar como, quem e de que forma estão sendo elaborados esses currículos, quem são seus sujeitos ocultos, como as temáticas locais serão propostas nesses documentos. Outro questionamento que pode ser feito é: qual valorização social será dada aos temas locais, tendo em vista a existência do Exame Nacional do Ensino Médio, bem como de outras avaliações que têm como objetivo hierarquizar a educação em níveis que vão da excelência ao fracasso (IDEB, Prova Brasil, PISA). Necessariamente, a parte comum da BNCC será sua maior referência, haja vista a dificuldade de tratar questões locais específicas em um contexto de avaliação com abrangência nacional e internacional.

Entendemos, assim, que a forma como foi proposta a organização dos Objetos de Conhecimento, relacionados à problemática socioambiental urbana, que perpassa o 6º e o 7º anos, dificulta a compreensão crítica dos estudantes acerca dessa importante temática que se associa, entre outros fatores, à compreensão e às possíveis ações sobre a realidade dos sujeitos.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira

autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. (FREIRE, 1986, p. 52).

Nesse sentido, sejamos, então, subversivos no ato de ensinar, ao trazermos os problemas reais vividos pelos estudantes para sala de aula e, assim, buscarmos romper com uma educação que serve aos grupos dominantes. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de um currículo ativo, em que professores e estudantes possam exercer sua autonomia frente às suas reais necessidades e dificuldades. Por fim, reafirmamos a relevância de práticas pedagógicas pensadas sob a perspectiva de interdependência entre os elementos sociais e naturais presentes no espaço urbano. Propostas essas inseridas na realidade dos estudantes.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAGÃO. **A escala geográfica e o pensamento geográfico**: experiências com jovens escolares do Ensino Médio. Tese de doutorado em Geografia. 2019. Universidade Federal de Goiás - UFGO. Goiânia, 2019, 265p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 2.048, p.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'água, 1998.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROTTI, E. D. **Dos PCNS à BNCC**: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Revista GEO UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LIMA et al. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 18, n. 1, p. 163-170, Jul. 2016.

LIMA JUNIOR, G. **Os problemas socioambientais no ensino de Geografia**: as questões locais nos Anos Finais do Ensino fundamental. 2020. Tese de doutorado. João Pessoa-PB: Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba-UFPB, p. 233, 2020.

ROCHA, G. O. R. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**. v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENA, I. P. F. de S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. S. (Orgs.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SILVA, T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

AULA DE CAMPO REMOTA, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

**Douglas Victo Domingos dos Santos
Joana d’Arc Araújo Ferreira**

Introdução

O trabalho de campo, prática de campo ou ainda atividade de campo, é uma atividade que está presente na ciência geográfica desde seu início no final do século XIX. De acordo Guedes (2021, p. 3), “Na Geografia, geralmente a aula de campo é uma constante durante a graduação e em todos os ramos da Geografia Física e Humana, sendo essa prática muito comum, uma vez que ela complementa os conteúdos e as informações discutidas em sala de aula”. Também presente na disciplina de geografia escolar, está se adaptou as mudanças na geografia e na sua forma de análise do espaço geográfico. Destaca-se que essa prática nunca foi fácil, tanto nas escolas quanto nas universidades por diversos fatores, desde logísticos até mesmo fatores naturais que não permitiam acesso de estudiosos a alguns locais.

No contexto atual, em que se vive uma crise sanitária por conta do Sars-Cov-2 onde medidas foram tomadas visando a integridade da saúde das pessoas, entre ela a suspensão das aulas pre-

senciais em todos os níveis da educação, entreviu diretamente nas atividades de campo, tão essenciais na Geografia. Com um novo modelo de ensino, o chamado ensino remoto, surgem as seguintes questões: Como fica a aula de campo no ensino de Geografia? Tem como haver uma aula de campo virtual?

No âmbito do Residência Pedagógica no ensino remoto, foi pensado e colocado em ação a realização de uma atividade de campo de maneira virtual, a princípio se pensou em apenas uma prática adaptada ao novo modelo de ensino. Após análise observou-se que daria para alcançar resultados semelhantes a experiência do campo de maneira presencial, e que também está poderia ser uma opção para aumentar a frequência desse tipo de atividade extra sala, tendo em vista que vários problemas enfrentados por profissionais para realização de um campo presencial são sanados pelo campo virtual. Além disso, entendemos que aula de campo fomenta uma melhor aprendizagem dos alunos, podendo relacionar os conteúdos debatidos com o seu cotidiano.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho procura analisar os desafios e possibilidades de aula de campo na disciplina de geografia no contexto do ensino remoto numa turma de 1ª série do ensino médio da Escola Cidadã Francisco Ernesto do Rêgo (Ernestão), Queimadas-PB, utilizando ferramentas tecnológicas. A partir do objetivo geral apresentado a pesquisa buscou abarcar os seguintes objetivos específicos: Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores no contexto de ensino remoto; investigar como ocorreram as aulas de geografia no ensino remoto na turma em questão; Avaliar a desenvoltura da proposta pedagógica a partir da concepção de professores da disciplina de geografia e alunos da turma.

Dessa forma, a pesquisa está enquadrada metodologicamente em pressupostos de cunho quali-quantitativo, do tipo pesqui-

sação, por propor uma metodologia de como desenvolver uma aula de campo de maneira virtual na educação básica utilizando tecnologias atuais e acessíveis. Para isto, toma-se como referência analítica uma turma de 1ª do ensino médio, inserida no âmbito do Programa Residência Pedagógica no município de Queimadas-PB.

Ensino Remoto: implementação, contrastes sociais e desafios

A pandemia do coronavírus (Sars-Cov-2) fez com que várias áreas da sociedade se adaptassem a situação de emergência provocada pelo evento, entre as áreas temos a da educação em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior. A partir de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia global do novo coronavírus, com o objetivo de evitar novas transmissões e conseqüentemente novos casos de doente, foi adotado em praticamente todos os países medidas restritivas onde todas as atividades que envolvesse aglomeração sendo suspensas, inclusive aulas em todos os níveis de educação. “Algumas das principais medidas públicas de isolamento social adotadas foram: fechamento de instituições de ensino, fechamento do comércio não essencial e apresentações artísticas com público” (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 82).

No Brasil após o posicionamento da OMS, ações visando conter a disseminação do vírus foram tomadas entre elas a suspensão das aulas em todos os níveis de educação. A princípio se esperava que as medidas restritivas mostrassem resultados em curto prazo e que as aulas de maneira presencial voltassem em poucos dias do início das ações, mas infelizmente o que se viu foi a pandemia ganhando força.

Diante disso começou a busca por soluções visando a volta das aulas, mas devido ao cenário catastrófico de mortes e in-

tensificação dos casos graves no Brasil e no mundo, a solução não poderia ser a volta presencial, encontrando no chamado Ensino Remoto um meio de solucionar ou ao menos amenizar os impactos da pandemia na área da educação. “Nesse novo cenário, o ensino passa a ocorrer por meio de uma plataforma virtual, com professores e estudantes sem formação e domínio das ferramentas digitais. Ademais, muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável” (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 84).

O ensino remoto foi implantado no sistema de ensino brasileiro a partir de 17 de março de 2020, através da portaria nº 343 do Ministério da Educação, que autorizava a substituição das aulas presenciais por atividade em meios digitais. Inicialmente aplicada no ensino superior, foi implantado também na educação básica, como foi publicado no Diário Oficial da União:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

O ensino através de ferramentas de comunicação como tv, rádio e internet não é de agora. Sendo o mesmo citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96 desde sua criação, mas este sempre é citado como Ensino a Distância (EaD), e sempre sendo recomendável sua adoção em caráter excepcional na educação básica, como por exemplo, em áreas remotas onde o deslocamento até a escola seria inviável, ou quan-

do esse modelo de ensino é utilizado de forma complementar como através do Art. 32, §4, que estabeleci a utilização do Ead no ensino fundamental de maneira complementar. De acordo com Santos e Buriti (2021, p. 259), “No Brasil, a educação a distância emerge sob o discurso da universalização do ensino e da inclusão, visto que se configura teoricamente como uma modalidade de ensino voltada para aqueles sujeitos que não podem cursar o ensino presencial”.

Com a implementação do ensino remoto em março de 2020, muitos trataram ou se dirigia ao mesmo como EaD, no entanto, as duas modalidades apresentam uma enorme diferença como afirma de Sá (2020) que afirma que a educação a distância ela sempre busca inserir novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, constantemente buscando a melhor mediação entre docente e discente de maneira não presencial. Enquanto o ensino remoto estando relacionado com o momento de emergência:

O ensino remoto se diferencia da educação a distância pois é uma forma de ensino temporário, emergencial e acessível, que objetiva dar continuidade às aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meio de plataformas de ensino. (de SÁ, 2020, p. 2)

Como ficou exposto acima, o ensino remoto diferentemente do EaD foi implementado de maneira emergencial visando amenizar os efeitos da pandemia na educação básica. Esse modelo de ensino apresenta mais uma diferença importante em relação ao ensino a distância, seria a forma de como o mesmo escancara a desigualdade social presente no âmbito escola e que se estende para fora dos muros.

O ensino remoto mostrou a fragilidade do sistema de ensino brasileiro em especial o da rede pública, de se adaptar a crises, por apresentar uma grande desigualdade socioeconômica entre os alunos. Para que houvesse a implementação do ensino remoto se fa-

zia necessário os professores e principalmente os alunos tivessem acesso à internet e dispusesse equipamentos como computadores, notebooks ou celulares. Nas escolas privadas essas questões foram sanadas em pouco tempo, já nas escolas da rede pública o que se observou foi o caos.

Vários foram os problemas apresentados por alunos, falta de acesso à internet, falta de equipamento, ou muitas vezes alunos não se sentiam à vontade em estudar em suas casas por questões como interferência por parte de outros membros da residência. Com isso surgiu um grande desafio destacado por Maria Silva (2020) seria manter a ideia da importância socioespacial da instituição de ensino, a de forma uma sociedade com cidadãos críticos.

Uma das funções, se não a essencial da escola é forma cidadãos críticos, ou seja, pessoas que tenham capacidade de refletir e argumentar sobre os problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais presentes na sociedade. Disciplinas como história e geografia, como todas as outras disciplinas escolares, são responsáveis por aguçar no alunado essa reflexão sobre o contexto social nas diferentes épocas e espaços. Diante disso, como ficou a questão no ensino remoto, especificamente na disciplina de geografia? Nesse modelo de ensino essa disciplina consegue desempenhar sua função de despertar nos alunos uma visão do espaço ao qual os mesmos estão inseridos?

Aula de campo no ensino de Geografia no contexto de pandemia

Os professores no contexto de ensino remoto, tiveram que (re)pensar as estratégias didático-pedagógicas para serem desenvolvidas nas aulas virtuais. Esse desafio foi mais fácil, apesar dos desafios inerentes a esse novo modelo de ensino, para os professores da rede privada em questão de alunos com acesso a equipa-

mento e internet, enquanto os da rede pública sentiram os efeitos da desigualdade de acesso à internet e equipamentos eletrônicos por parte do alunado. Antes mesmo do ensino remoto, apresentar o objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico, já tinha suas dificuldades e agora para alguns profissionais isso parece uma tarefa quase impossível.

Para muitos profissionais que ensinavam geografia era algo complicado lecionar no modelo remoto, tanto por falta de preparo por falta de alguns, como também por falta de planejamento das suas aulas para se adaptarem ao modelo de ensino, essa questão deixou evidente o distanciamento dos cursos de licenciaturas com novos meios tecnológicos. Com a pandemia e o ensino remoto ficou evidente a necessidade desses cursos adaptarem os seus projetos pedagógicos, colocando por exemplo, componentes de computação básica em suas grades. Muitos não enxergavam na pandemia uma oportunidade de aplicar os conhecimentos geográficos no cenário atual, como destaca Oliveira (2021) que afirma que as categorias geográficas; espaço, território, região, lugar e paisagem, poderiam ser discutidas exemplificando eventos da pandemia como a territorialização das vacinas.

Além das aulas no ambiente escolar a geografia possui uma ferramenta pedagógica presente desde a sua consolidação como disciplina, a aula de campo. Poucos são os docentes que utiliza essa ferramenta em suas aulas, mas a mesma é essencial para fazer com que os alunos apliquem na prática o conhecimento obtido em sala. Como afirma Jesus:

Aula de campo desperta oportunidade, permite que o conhecimento escolar extrapolar os muros da escola e aproxime os educandos de realidades que na maioria das vezes não estão distantes. Também oportuniza professores e aluno a fazer pesquisa, entender as complexidades do espaço cotidiano, traçando paralelos com

conteúdos trabalhados em sala, não só aqueles da disciplina de geografia, mas também de outras áreas do conhecimento. (JESUS, 2019, p. 189)

A aula de campo, trabalho de campo ou prática de campo, é uma aula que exige do professor todo um planejamento, desde questões como o local de realização até mesmo o transporte que levar os alunos até o ponto em questão. Diante dessas dificuldades para realização dessa atividade no modelo presencial, poderíamos encontrar maiores dificuldades no modelo remoto? Será que o ensino remoto pode nos mostrar possibilidades pra realização dessa atividade, de forma a facilitar as dificuldades apresentadas acima? Essas questões exigem certo debate e estudos mais profundos que serão abordados no presente trabalho.

A prática do campo na ciência geográfica e no ensino de geografia

A atividade de campo faz parte da geografia desde que esta se consolidou como ciência autônoma no final do século XIX, sempre adaptando seu método de análise de acordo com as correntes de pensamentos que surgiram ao longo da história da geografia são elas: clássica, teórica, marxista e humanista. Na Geografia Clássica como afirma Azambuja (2012) o campo era pautando apenas na observação, descrição e explicação dos elementos naturais e humanos, era basicamente uma interpretação de uma paisagem. Já na geografia teórica o campo era apenas o local de coleta de dados, pois como afirma Suertegaray (2005) era uma geografia que prezava a linguagem matemática e também a lógica formal.

Mas tarde, por volta da década de 70, surge a Geografia Marxista também chamada de crítica, isso devido romper com os métodos tradicionais da época e defender que o atual prove de

uma trajetória histórica. O campo nesse período passou por uma verdadeira crise, afirma Alentejano (2006) com um pensamento focado com ênfase nas teorias, levou a negação do trabalho de campo como ferramenta de construção do pensamento geográfico. Pensamentos de geógrafos foi essencial para pratica de campo ganhar força novamente, como os pensamentos de Lacoste:

O trabalho de campo para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também. Indispensável, Saber pensar o espaço não colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas. (LACOSTE, 1985, p. 20 apud ALENTEJANO, 2006, p.57)

Diante disso, ficou evidente como a questão do campo se adapta ao pensamento da época, se nesta se valoriza as teorias a inda ao campo se torna essencial, pois, através deste é possível se formular novas teorias e novos estudos posteriormente.

A incorporação do campo no âmbito escolar estar presente desde a formação do professor na universidade. Muitos currículos de instituições trazem consigo esse fazimento, isso se deve como afirma Sacramento (2018) a própria tradição do uso desse instrumento no processo de construção da geografia e do ensino, o mesmo sempre foi essencial na construção do conhecimento. O mesmo também destaca:

A pratica do trabalho de campo foi se estabelecendo no ensino ao longo do tempo e se (re)significando em seu papel e função, á medida que outras discursões e preocupações, como a importância e objetivo da geografia na educação básica, as teorias do conhecimento e de aprendizagem e, principalmente, o papel da educação na vida da população promoveram possíveis diálogos. (SACRAMENTO, 2018, p.129)

Embora seja uma tradição da geografia, outras disciplinas como biologia, física, sociologia, história, entre outras, também realizam prática de campo, muitas vezes a mesma ocorre de maneira interdisciplinar, visando facilitar o planejamento e melhor abordar os conteúdos. Apesar de ser uma atividade muito bem vista por parte dos profissionais, poucas vezes se tem a realização dessa atividade, as vezes termina o ano letivo e não é utilizada essa ferramenta pedagógica, isso devido vários fatores, desde a não obrigatoriedade dessa prática na escola, passando pela falta de apoio da instituição, até problemas logísticos como transporte e autorização dos pais dos alunos.

Assim como a geografia possui suas categorias de análise do espaço, a aula de campo também possui sua classificação, segundo Carneiro e Campanha (1979), essa prática pode ser classificada em cinco categorias – Ilustrativa, Indutiva, Motivadora, Treinadora, Geradora de Problemas. Na Atividade de Campo Ilustrativa: o aluno se torna uma figura passiva, apenas observa as explicações do professor no campo; No Campo Indutivo: o aluno já se torna uma figura ativa onde o professor guia o mesmo a um problema e este é induzido a interpretar a problemática; Na Aula de Campo Motivadora; como o próprio nome já diz, visa despertar o interesse do aluno para um determinado problema ou aspecto a ser estudado; Na Treinadora: o aluno treina no campo técnicas adquiridas em sala de aula; por fim temos a Prática Geradora de Problemas; onde os alunos descobrem problemas a serem discutidos na aula de campo.

No âmbito universitário o modelo de aula campo predominante ainda é o ilustrativo, onde o aluno apenas observa as explicações do docente, isso se torna um problema tanto na formação dos futuros professores quanto nos futuros alunos destes. O professor na educação básica quando opta por realizar uma prática de campo

ele sempre tende a reproduzir a metodologia que lhes foi apresentada durante sua graduação, com isso, o modelo de campo predominante também na educação básica é o ilustrativo. Muitas vezes devido a falta de conhecimento de alguns profissionais fazem com que essa atividade se converta em verdadeiras excursões, questões como essa serão debatidas neste trabalho. Para tentar contornar essa situação as universidades poderiam oferecer uma espécie de minicurso ao docente que realizam tal atividade, mostrando aos mesmos formas de incentivar o aluno a participar mais ativamente na atividade de campo, e como se trata de um efeito cascata não demoraria muito para os profissionais da educação básica utilizarem essas técnicas.

Nesse sentido, percebe-se que a aula de campo é uma prática que exige do professor todo um planejamento, desde questões como o local de realização até mesmo o transporte para levar os alunos até o ponto em questão. Diante dessas dificuldades para realização dessa prática no modelo presencial, poderíamos encontrar maiores dificuldades no modelo remoto? Será que o ensino remoto pode nos mostrar possibilidades pra realização dessa atividade, de forma a facilitar as dificuldades apresentadas acima? Essas questões exigem certo debate e estudos mais profundos. No trabalho, buscaremos suscitar algumas reflexões a essas questões.

Programa de Residência Pedagógica: suas contribuições na formação docente

O Programa de Residência Pedagógica foi lançado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem como objetivo auxiliar na formação de novos docentes pra educação básica brasileira. O programa consiste em inserir o acadêmico de licenciatura no ambiente escolar, onde atra-

vés dessa imersão o estudante tem a oportunidade de relacionar parte da teoria vivenciada na universidade e a prática na escola.

Embora tenha sido criado em 2018 pela CAPES, a ideia de uma residência na área da educação como afirma Faria (2019), surgiu no Campus da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde alunos do curso de licenciatura em pedagogia, atuavam nas escolas públicas do município de Guarulhos-SP como forma de preencher a carga horária das atividades de estágio supervisionados.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) não foi o primeiro programa lançado pela CAPES com o objetivo de complementar a formação docente dos licenciandos, outros programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), além de outros extintos. Uma questão levantada após a criação do PRP era se o mesmo veio para substituir outros programas como o PIBID, mas essa teoria não se concretizou com os outros programas tendo continuidade. O PRP e os outros programas têm um objetivo específico como afirma Silva:

Esses programas visam diminuir as evasões nos cursos de licenciaturas, impulsionar o desenvolvimento de novas didáticas e metodologias ao ensino, fortalecer identificação à docência, promover a ambientação dos (Futuros) professores na realidade escolar e construir uma identidade profissional docente. (SILVA, 2020, p.163)

O Programa de Residência Pedagógica proporciona inúmeras contribuições, independente do curso de licenciatura, na formação de futuros docentes da educação básica. Como afirma Silva (2019) o programa é uma peça chave na formação, pois este tem o objetivo de proporcionar ao discentes de licenciaturas o contato

com o espaço escolar e os profissionais que compõe o mesmo, além disso através da residência é possível ocorrer um diálogo entre a teoria e pratica docente.

A inserção do acadêmico no ambiente escolar é de suma importância, como afirma Pannuti:

A inserção dos acadêmicos no cotidiano da escola possibilita vivência em situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representando uma oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e pratica. (PANNUTI, 2015, p. 8436)

O programa acontece em um período de um ano e meio e este mantém um vínculo entre uma instituição de ensino superior e uma escola da educação básica. Quando chega no ambiente escolar o estudante da universidade tem um preceptor, um professor do corpo docente da escola que vai lhe orientar durante toda a trajetória do programa. Nesse período além da regência, também ocorre atividades extrassala de aula como planejamento de futuras aulas e exercícios; atividades da instituição de ensino superior, como reuniões entre os residentes, preceptor e coordenadores para debate de caráter teórico, como também participação em minicursos e palestras, sem contar participações em congressos e cursos de aperfeiçoamento. No final do programa, devesse somar uma carga horária de 440h.

Em relação aos cursos de Licenciatura em Geografia, o PRP, leva os licenciandos a pensarem em novas metodologias para desenvolverem na disciplina de Geografia escolar, vista por muitos ainda nos dias atuais, como sendo mnemônica, descritiva e decoraba.

Metodologia

O trabalho realizou sua pesquisa no contexto do Programa Residência Pedagógica, nos meses de julho e outubro de 2021. A escola vinculada ao programa é a Escola Cidadã Francisco Ernesto do Rêgo, vulgo “Ernestão” (Figura 1), localizada no município de Queimadas, no estado da Paraíba.

Figura 1: Localização da ECIT Francisco Ernesto do Rêgo



Fonte: Elaborado por Santos (2022) a partir da AESA/IBGE (2017).

Nesse sentido, pode-se compreender que a pesquisa está referenciada metodologicamente em pressuposto de cunho quali-quantitativo, do tipo pesquisa colaborativa, por propor novas ferramentas metodológicas para os professores de geografia da educação básica realizarem atividade de campo no âmbito escolar de maneira remota. Foi avaliado a realização das atividades no contexto atual de ensino remoto, além de investigar como ocorriam as aulas de geografia na turma de 1º ano do ensino médio da escola citada. E por fim foi verificada a desenvoltura da proposta pedagógica a partir da concepção dos alunos e professores.

A pesquisa de cunho qualitativa, é uma das mais comuns nas ciências humanas, como a geografia, isso porque está não trabalha apenas com a interpretação de números como as de cunho quantitativo. De acordo com Dalfovo (2008, p. 10), “A pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em número, ou então os números e as conclusões nele baseadas representam um papel menor na análise”.

Para alguns autores, a principal vantagem da pesquisa qualitativa é a sua forma de se adaptar a uma pesquisa, como afirma Gunther (2006), a pesquisa qualitativa possui uma grande flexibilidade e adaptabilidade, pois a mesma não possui uma padronização isso faz com que cada pesquisa tenha seu procedimento de realização próprio.

Na abordagem quantitativa é utilizada um conjunto de dados pra se chegar a um resultado, ou seja, é uma metodologia que valoriza a coletividade como afirma (MUSSI, et al, 2019, p.419) “A abordagem quantitativa aceita que a melhor possibilidade explicativa científica é aquela que não se interessa pelo singular, o individual, o diferenciado, ou seja, o pessoal. Nesta abordagem, o interesse é no coletivo, naquilo que pode ser predominante como característica do grupo”.

A pesquisa colaborativa segundo Desgagné (2007) se baseia na colaboração entre um pesquisador universitário e um professor docente na educação básica, no intuito de aplicar o conhecimento teórico a prática, sem com isso mudar a identidade do professor e sem o converte em pesquisador.

Sendo assim, para alcançar os objetivos do trabalho, destinou-se um questionário com 15 questões, sendo 12 objetivas e 3 dissertativas argumentativas a 14 docentes de geografia da educação básica da rede pública e privada, atuantes em escolas dos

municípios de Queimadas (3 professores), Campina Grande (8 professores) e Mogeiro (3 professores). Além da realização de levantamentos em sala virtual com os alunos e na aula de campo.

Antes da realização do campo conduziu-se aulas referentes ao terceiro bimestre com abordagens teóricas referentes ao tema que seria abordado. Foi realizado cerca de oito aulas que abordavam assuntos referente aos movimentos e composição da litosfera. Dentre os temas abordados podemos destacar a estrutura geológica da terra, tectonismo e vulcanismo, rochas e minerais, essa última essencial pois está seria a temática abordada de maneira pratica na atividade de campo desenvolvida.

Para a realização do campo foi preciso selecionar um local onde iria acontecer a mesma, com este local ficando em um município diferente da escola no caso Mogeiro - PB, com local selecionado foi tirada algumas fotos com o objetivo de auxiliar o estudantes na hora do campo, em seguida foi preciso de equipamento que auxiliasse, entre os equipamentos estão: vestimentas especiais para se proteger do sol, Smartphone com acesso à internet, tripé, microfone, fone de ouvido, agenda de anotações, e GPS profissional com o intuito de coletar as coordenadas, também foi preciso a preparação de uma tabela pra auxiliar os discentes na classificação das rochas.

Resultados e Discussão

Dificuldades enfrentadas por profissionais da educação e discentes no ensino remoto

Como já foi citado, foi aplicado questionários a professores da educação básica com o objetivo de compreender como os mesmos estão se adaptando ao novo modelo de ensino. A que podemos visualizar ao analisar o questionário é que a grande maioria dos

professores tiveram dificuldade em se adaptar ao novo modelo de ensino, por conta de diversos fatores, mas o principal foi a forma abrupta em que o novo modelo foi adotado. Muitos dos profissionais afirmam que nunca havia se deparado com tal experiência de aula, a maioria sofrendo para aprender a utilizar ferramentas e plataformas para lecionar.

As plataformas utilizadas para lecionar aulas, não são novidade, pois, a grande maioria foram lançadas antes da pandemia, no entanto, apenas durante o ensino remoto vieram a ser utilizadas com cunho pedagógico. Dentre as muitas plataformas podemos destacar *Google Meet*, *Skype*, *Microsoft Zoom Room*, entre outras. Já entre as ferramentas podemos destacar *Google Forms*, *Google Sala de Aula*, *Pocket*, *ClassDojo*, *Whatsapp*, entre muitas outras.

A principal dificuldade por parte dos profissionais da educação, não foi apenas se adaptar ao meio virtual, mas a de estimular alunos a participarem das aulas remotas. Além das dificuldades por parte de muitos de adquirir equipamentos que possibilitasse a participação em sala, muitos acharam o modelo remoto não muito atraente para estudar, com muitos ao passar do tempo simplesmente deixando de acompanhar as aulas virtuais. Além das razões apresentadas acima, as ações tomadas por parte do estado em todas as esferas, onde através do parecer CNE/CP n° 11/2020 neste recomendasse que as instituições de ensino público e privadas promovessem os alunos e evitassem a reprovação, esse parecer também seguido por muitos estados e municípios, entre eles a Paraíba, isso foi o apogeu para provocar um grande número de desistência no ano de 2020 e se sucedeu em 2021.

Por parte dos alunos quando olhamos para contexto nacional observa-se que os estudantes tiveram bastante dificuldade em se adaptar ao novo modelo de ensino, principalmente por conta de muitos não terem ou não deter condições de adquirir um equi-

pamento a fim de acompanhar as aulas, com alguns possuindo o equipamento, mas muitas vezes sem acesso à internet. Mas no caso específico dos alunos do 1º “F” do Ernestão não houve grandes dificuldades, com o colégio dispondo de atividade impressa com o intuito de contemplar aqueles que não tinham acesso a equipamento e no ato da matrícula praticamente todos os alunos dispensando as atividades impressas e afirmando que havia condições de acessar equipamentos com o objetivo de acompanhar as aulas.

Embora relatando que tinham condições de acompanhar as aulas, o que se via era um número restrito de alunos, em torno de 5 a 8 alunos por aula. Com o relato acima ficou evidente os impactos das ações tomada por parte do estado em 2020, com os alunos se matriculando em 2021 com a certeza da aprovação, onde permaneciam acompanhando as aulas aqueles que realmente não queriam se prejudicar e não queriam se prejudicar futuramente.

Aulas de Geografia na turma do primeiro ano na ECIT Francisco Ernesto do Rêgo

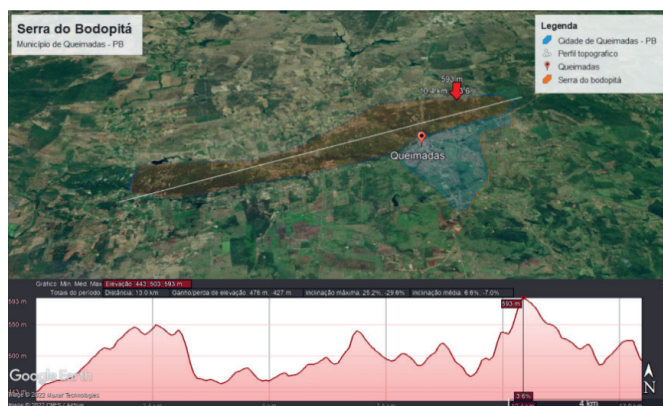
As aulas de geografia na turma do 1º ano “F” ocorria todas as segundas-feiras pelo turno da manhã. A duração dessas atividades era de 1h, tempo reduzido devido o modelo remoto, que também como sabemos acontecia por meio de uma plataforma virtual nesse caso o *Google Meet*, uma das plataformas mais aceitas por parte dos profissionais da educação, devido sua simplicidade e facilidade de acesso.

Além da plataforma destacada acima, outros programas eram utilizados para auxiliar em sala de aula, como é o caso do *Google Forms* de onde era repassado atividades, e também o *Google Earth* essencial na questão de trabalhar na temática relacionada a cartografia como a localização. Com os programas também eram utilizados sites como *YouTube* com intuito de tentar deixar as aulas mais didática, facilitando ao máximo o entendimento dos alunos.

Pelo fato do primeiro ano envolver temática da área físico natural da geografia, como, hidrografia, rochas e minerais, vegetação e clima, trabalhar com imagens era essencial, por este motivo em todas as aulas a questão de imagem se sobreponha a de textos escritos, com muitas vezes os exercícios envolvendo interpretação de imagens. De acordo com Yi-Fu Tuan (1979, p. 413), uma aula de geografia sem o uso de imagens corresponderia a “uma aula de anatomia sem esqueleto”, o professor de Geografia “depende mais da câmera do que outros cientistas sociais” para apresentar as diversas realidades aos alunos. Ainda nessa perspectiva Gomes (2017, p. 142), retrata que a “Geografia é reconhecidamente uma disciplina visual, e sua história se apresenta assim como um grande e valioso campo de reflexão”.

Para melhorar a experiência trabalhada com imagens, utilizou-se registros da própria cidade dos alunos, por exemplo, na temática de rochas e mineiras foram utilizadas imagens da Serra do Bodopitá (Figura 4), uma formação rochosa formada por rochas graníticas localizada entre os municípios de Queimadas e Campina Grande – PB.

Figura 2: Serra do Bodopitá e corte topográfico.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Google Earth (2022)

A principal dificuldade enfrentada na realização das aulas, como já foi destacado anteriormente, foi a de garantir a presença de alunos nas aulas, para isso o conteúdo era bastante reduzido, visando não desestimular os alunos a acompanhar as aulas. Além disso era sempre essencial aplicar esses conhecimentos em uma situação em que os alunos provavelmente já haviam presenciado no seu cotidiano, como nas temáticas envolvendo o clima, onde foi apresentado o tipo de chuva que tinha presença de relâmpagos e trovões. Assim, concordamos com Cavalcanti (2011, p. 197) sobre a importância de estudar os “temas do local ao global e deste ao local”. Outra estratégia era relacionar os temas com filmes e series, como na temática de tectonismo de placas onde se destacou o filme “Terremoto: A Falha de San Andreas (2015)”, com essas estratégias foi possível manter a quantidade média de alunos até o fim do ano letivo. De acordo com Santos:

Visto a importância de despertar do senso crítico dos alunos da Educação Básica, e até mesmo do Ensino Superior, sobre determinada temática, os filmes podem ser considerados uma importante ferramenta didático-pedagógica para abordar os diferentes assuntos trabalhados nas disciplinas, seja envolvendo o meio ambiente, a economia, a política, ou tantos outros temas. (SANTOS, 2021, p.1)

Embora a presença dos alunos estivesse garantida, a interação dos mesmos era escassa nas aulas, com essa participação se limitando a poucos comentários e raramente alguma dúvida por meio de áudio. Então foi pensado em uma forma de estimular a maior participação dos alunos, chegando à conclusão que uma aula de campo seria um jeito de estimular a participação. Como a pesquisa se desenrolava no contexto do Residência Pedagógica e era preciso ocorrer uma atividade de intervenção, era a oportunidade perfeita para realizar essa atividade. Mas como era possível realizar uma atividade no modelo de ensino remoto? Foi pensado em

várias formas até se chegar em uma que foi planejada e realizada. Na próxima seção abordaremos os resultados obtidos com a aula de campo no ensino remoto.

Aula de campo da disciplina de geografia na educação básica: desafios e possibilidades no ensino remoto

A atividade de campo é algo que nem todo professor da educação básica tem o costume de realizar, isso devido a diversos fatores, tanto burocrático quanto logístico. Para entender um pouco o que os profissionais da educação acham dessa atividade foi aplicado um questionário com professores da educação onde foi levantada várias questões em relação a essa atividade. Inicialmente, indagamos sobre quais dificuldades eles apresentam, e posteriormente apresentamos a estes uma proposta para realização de uma aula de campo de maneira virtual, e por fim perguntamos o que eles tinham a dizer sobre tal estratégia pedagógica. No quadro 1, apresentamos as perguntas feitas para os professores sobre as aulas de campo.

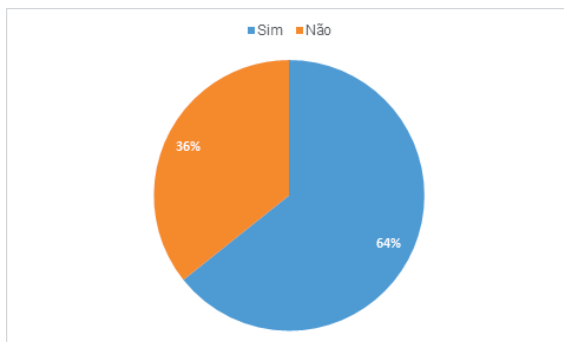
Quadro 1: Perguntas apresentadas em formulários em relação as aulas de campo.

Perguntas realizadas aos profissionais da educação sobre a aula de campo
Você já realizou alguma atividade de campo com seus alunos?
Qual o principal entrave (transporte, planejamento, etc) encontrado pelo professor(a) que impede a realização de uma atividade de campo?
O docente acredita que é possível a realização de uma atividade de campo de forma remota?
O campo na disciplina de geografia é algo essencial para o conhecimento espacial dos lugares. Mas nunca foi bem visto por escolas e até mesmo professores devido envolver toda uma questão de organização e logística. Você acredita que o campo de maneira virtual seria a solução para essa questão?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como visto no quadro acima, além das perguntas sobre o campo, também se perguntou o que estes achavam da proposta apresentada neste trabalho. Na primeira pergunta, onde foi abordada a questão da realização do campo tivemos um resultado onde cerca de 9 (64%) dos 14 (100%) profissionais realizaram tal atividade (Gráfico 1).

Gráfico 1: Realização de aula de campo por parte dos docentes.



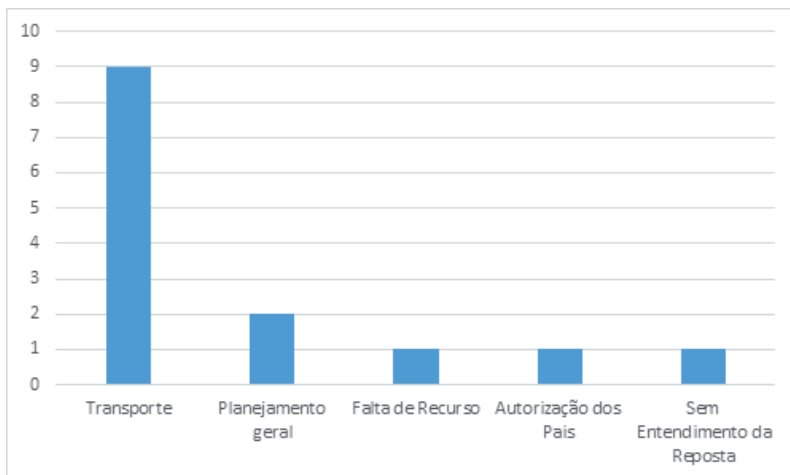
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir do gráfico 1, percebe-se que 9 (64%) dos professores realizaram alguma aula de campo com seus alunos, no entanto, 5 (36%) havia planejado, mas não realizou. Embora os resultados sejam positivos, essa pergunta é bastante relativa tendo em vista que não aborda a frequência de realização dessa atividade. Em muitos casos o profissional realizou apenas um campo na educação básica, e desistindo de realizar novamente devido as dificuldades apresentadas.

Quando perguntado sobre as principais dificuldades enfrentadas por parte deles em realizar uma aula de campo, surgiu várias respostas, como o transporte, planejamento geral, falta de recurso e também autorização dos pais, mas teve uma que se destacou em relação as outras a questão do deslocamento, mais especificamente

o transporte (Gráfico 2). A grande maioria confirma que esse seria o principal empecilho para a realização.

Gráfico 2: Dificuldades apresentadas pelos docentes pra realização de uma aula de campo.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

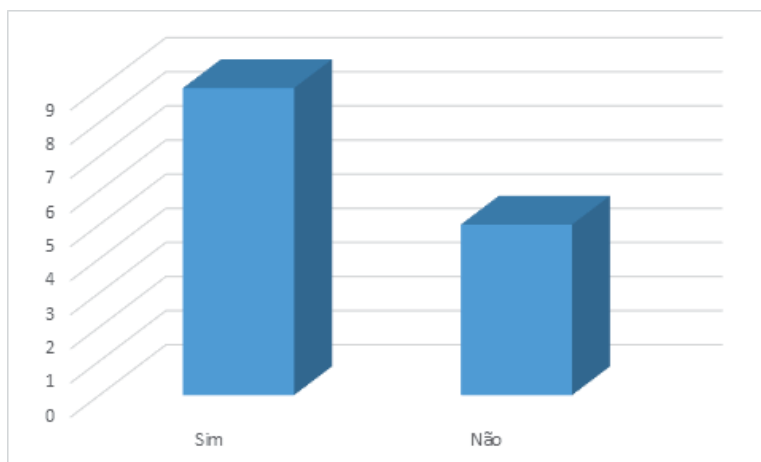
Diante, do apresentado no gráfico 2, observa-se que 9 (64,28%), relata que a maior dificuldade encontrada na realização da atividade de campo, é em relação ao transporte. Realmente em muitos municípios, principalmente interiorizados tem dificuldade em disponibilizar transporte para questões que não seja o transporte escolar exclusivamente de escolas, e quando o município disponibiliza o transporte é preciso passar por toda uma questão burocrática que envolve desde um requerimento ao setor responsável, e também o recolhimento de autorização dos pais dos alunos, já que de menores que viajam desacompanhados precisam desse documento.

A atividade de campo também ocorre nas escolas da rede privada, tendo essas muitas vezes diversos empecilhos para a realização de atividades de campo, em alguns casos, até mais do que as

de vínculo público, pois a questão das despesas fica com as escolas que na maioria das vezes repassam aos responsáveis pelos alunos, que não aceitam o gasto extra com a escola do aluno. Outra questão é o que ficou evidente na resposta de um participante da pesquisa onde este faz a seguinte afirmação; **Participante H**, “Algumas escolas dificultam ou até cobram mais caro pelo transporte para lucrar”, ou seja, a atividade de campo é oportunidade dá escola de rede privada lucrar.

Quando foi destacado as questões do campo virtual, se a realização deste seria possível (Gráfico 3), e se este seria uma solução para contornar as dificuldades presente no presencial, tivemos uma concordância na primeira questão, mas no segundo ponto os professores acreditavam que está seria uma solução paliativa, mas que o presencial sempre será a prioridade.

Gráfico 3: Possibilidade de realização de um campo de maneira virtual na perspectiva dos professores pesquisados



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como fica exposto no gráfico 3, 9 (64,28%) dos professores, acreditam que é possível uma aula de campo virtual, porém, outros

5 (34,71%), não enxergam essa possibilidade. Alguns educadores não acreditam na possibilidade da aula de campo de forma remota, por conta de terem um certo receio com uso de tecnologias, e as dificuldades apresentadas no manuseio de programas e equipamentos necessários para a realização desta atividade.

Quando perguntado aos professores se o campo virtual seria uma solução para resolver questões que dificultam a realização dessa atividade de maneira presencial, obteve-se o seguinte resultado (Quadro 2):

Quadro 2: Os campos virtuais seriam uma solução para resolver as dificuldades enfrentadas para a realização de campos presenciais?

Participante A: Não. Acredito que a solução é melhorar as condições para a realização das aulas de campo;
Participante B: Sem respostas;
Participante C: Representa uma solução paliativa, uma vez que a maior parte dos alunos não possuem recursos tecnológicos mínimos, a exemplo de um notebook, internet de qualidade ou formação para lidar com os recursos digitais. Dessa forma, a atividade de campo virtual pode contribuir com o desenvolvimento de novas aprendizagens pelo educando, a sua inserção e interação com diversos lugares impossibilitadas pela escassez de recursos pecuniários. Por outro lado, este discente não terá contato com outras experiências sensoriais, visando estimular a percepção e o conhecimento acerca do espaço geográfico por meio dos diversos recursos visuais, ou seja, leva-os ao ambiente propriamente dito para estimular os sentidos de forma lúdica e interativa;
Participante E: Só se não for possível levar os alunos até o campo, se existir a possibilidade de leva os alunos até o lócus onde ocorrerá a aula, sem dúvida alguma, a experiência de aprendizagem será muito mais exitosa;
Participante G: Não acredito, embora que já tenha tecnologia, a ida ao campo presencial não é substituída pela maneira virtual;
Participante H: Eu mesmo já dei aula no campo via meet! Foi complicado mas foi muito bom;

Participante I: É uma boa alternativa, muito embora esbarre em questões referentes ao acesso às tecnologias o que já exclui alguns alunos... além do mais a possibilidade de visualizar a concretude dos fenômenos é fundamental na construção do conhecimento geográfico;

Participante J: De forma parcial sim! Dependendo do lugar de estudo, onde as questões de organização, logística e dependência econômica, o virtual seria um meio ou recurso para o aluno conhecer, alguns dos inúmeros lugares do mundo, produzidos e transformados pelo ser humano e/ou natureza. Porém, não será a mesma coisa de aula de campo presencial! Onde o aluno vai vivenciar no espaço aquilo que é o objeto de estudo da geografia sobre o conhecimento espacial da categoria lugar;

Participante K: Não vejo como caminho metodológico muito agradável para os alunos, especialmente quando se leva em consideração toda essa fase de ensino remoto que eles vivenciaram;

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das respostas dos pesquisados (2021).

Como foi exposto acima, muitos não enxergam o campo virtual como apenas uma alternativa caso o presencial não seja possível, e destacam problema para realização também do virtual, no entanto, durante a realização desse muitos dos problemas apresentados pelos docentes foram contornados e a diferença entre o virtual e o presencial se tornou meramente teórica e não prática.

Aula de campo virtual: novas possibilidades para questão do campo na Geografia

A ciência geográfica desde do seu surgimento traz consigo a prática do campo, tanto nas universidades como também nas escolas, isso se deu porque esta atividade é essencial na análise do meio, um dos elementos que juntamente com a sociedade e seus movimentos compreende o objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico. De acordo com Braga:

O espaço geográfico é o contínuo resultado das relações socioespaciais. Tais relações são econômicas (relação

sociedade-espaco mediatizada pelo trabalho), políticas (relação sociedade-Estado ou entre Estados-Nação) e simbólico-culturais (relação sociedade-espaco via linguagem e imaginário). (BRAGA, 2007, p.71)

No princípio para realizar uma análise do meio era preciso ir em lócus, isso só veio mudar no pós-Segunda Guerra Mundial, e o período da Guerra Fria com o advento das chamadas Geotecnologias, a partir daí em alguns casos não era preciso o deslocamento até um local no planeta para se realizar uma análise, ficando a essa função com os satélites e seus sensores. A princípio uma tecnologia desse cunho quando surge, tem sua utilização exclusivamente militar, mas nos anos 2000 a empresa Google, lança o *Google Maps* e o *Google Earth*, possibilitando a civis não precisarem mais se deslocar para conhecerem parte do planeta.

Então se uma atividade de campo é uma análise do meio, então o que falta para que esta atividade também ocorra de maneira remota? O que faltava era uma ferramenta que organizasse uma reunião com toda uma turma de escola ou universidade, o que foi possível com o uso do *Google Meet* durante a pandemia.

A atividade de campo aqui enfatizada ocorreu com a turma de 1º ano “F” da ECIT Francisco Ernesto do Rêgo, a realização desta aula foi dividida em três etapas como estabelece Jesus (2019) a primeira chamada de pré-campo se trata do planejamento em geral, como a seleção do local a ser estudado e o meio para se chegar a este, a segunda fase se trata do acontecimento da prática de campo, e por fim a fase pós-campo onde são analisados e debatidos os resultados obtidos com a atividade.

Na fase de pré-campo foram analisadas duas questões, a primeira era sobre o que abordaria essa atividade extra sala. Como na série em questão as temáticas físico naturais ganham destaque na Geografia e se tratava de um período de encerramento do tema

da temática relacionada a rochas e minerais foi decidido pela realização de um campo para identificar e realizar uma classificação rochosa. A segunda questão era estabelecer um local para essa atividade, o local escolhido embora não fosse no município dos alunos, mas sim em Mogeiro-PB este tinha características de espaço presente em Queimadas-PB com o objetivo de deixar a aula mais próxima dos contextos dos discentes.

O município de Queimadas-PB é Cortado no sentido Leste-Oeste pela Serra do Bodopitá, um afloramento Rochoso segundo Queiroga (2017) é um afloramento formado por rochas ígneas¹. É possível encontrar nessa formação diversos matacões² graníticos muitos deles presente dentro do próprio município, Queimadas é conhecida carinhosamente como “Cidade das Pedras”. Então foi encontrado no município de Mogeiro-PB alguns matacões graníticos (Figura 5) perfeito para realizar a aula de campo. Foram feitas visitas antes da realização do campo e também uma classificação da rocha utilizando os critérios como o tipo da rocha e características como estrutura, textura, modo de ocorrência e composição química mineralógica, para ver se a mesma era semelhante as presentes no município de Queimadas-PB. Além da visita ficou estabelecido o espaço virtual onde aconteceria a então aula de campo virtual, mais uma vez a plataforma *Google Meet* se mostrou a mais preparada para esse tipo de atividade, pois além da interação ao vivo também é possível apresentar imagens no momento da aula, imagens da própria rocha.

1 Segundo POPP (1998): Para se chegar a uma definição de rocha ígnea ou magmática é preciso vários métodos de análise refinados, como análise química, mas é possível também fazer essa identificação através de método mais simples como a observação de algumas características. As rochas ígneas, apresenta as seguintes características: São duras, Os cristais se organizam em justaposição, não apresentam faixas ou dobras em seus corpos, são maciças e se quebram de forma regular, apresentam uma textura cristalina, apresenta auto teor de feldspatos, e o principal não apresentam fósseis.

2 Segundo POPP (1998), “São rochas com diâmetro superior a 20cm”.

Figura 3: Matações Graníticas em Mogeiro-PB



Fonte: Arquivo do autor (2021).

A segunda fase se tratou propriamente do campo virtual, envolvendo a participação dos alunos. Com o local já selecionado foi preciso separar os equipamentos que seriam responsáveis por realizar a atividade, foi utilizado, smartphone, tripé de apoio, GPS profissional, Fone de Ouvido com Microfone. A data escolhida foi 18 de outubro de 2021 a mesma por ser uma aula eletiva contou com presença reduzida de 3 alunos e o preceptor do PRP. Com a turma reunida no *Google Meet*, demos início a aula de campo virtual, com o primeiro passo sendo os cumprimentos iniciais, logo em seguida foi apresentado a turma o local e repassado as coordenadas que foram as seguintes: $7^{\circ} 18' 10''$ S e $35^{\circ} 28' 50''$ W, com uma altitude de 119m em relação ao nível do mar, logo em seguida foi cobrado dos alunos o conhecimento teórico apresentado em sala, como os diferentes tipos de rochas: Magmática, Metamórficas, Sedimentar.

Em seguida foi apresentado algumas características do afloramento, com este apresentando as seguintes características:

- Dura;
- Cristais organizados por justaposição, ou seja, não havia espaços vazios entre os minerais.
- Apresentava estrutura cristalina;

- Não apresentava fósseis;
- Não apresentava camadas nem dobras em seus corpos.

Os alunos tiveram dificuldades em determinar o tipo de rocha até lhe serem apresentado a última característica que afirma que a rocha não apresentava faixas, camadas ou dobras. Essa característica foi essencial para os alunos chegarem á conclusão do tipo de rocha, pois é a forma mais simples de caracterizar uma rocha ígnea.

Após apresentar as características da rocha e descobrir que se tratava de uma rocha ígnea, foi a vez de classificar está afim de descobrir de qual tipo de rocha estávamos estudando. Para tal tarefa utilizou-se a classificação apresentada por José Henrique Popp (1998), que utiliza de quatro pontos para determinar um tipo de rocha magmática; Modo de Ocorrência, Textura, Estrutura, Composição Mineralógica e Química, identificação mineralógica. Para auxiliar na classificação foi disponibilizado aos alunos, antes da aula, uma tabela (tabela 1) com os pontos a serem analisados.

Tabela 1: tabela pra classificação de rocha

Classificação de Rocha Ígnea		
Modo de Ocorrência	() Plutonismo () Vulcanismo	
Textura	Grau de Cristalização	() Totalmente Cristalizada () Parcialmente Cristalizada () Não Cristalizada
	Tamanho dos Cristais	() Fenerítica (vermos os cristais a olhos nus) () Afanítica (Não vemos os cristais a olhos nus)
	Tamanho e relação mútua dos cristais	() Equigranular (cristais com mais ou menos o mesmo tamanho) () Inequigranular (cristais com de diferentes tamanhos)

Estrutura	<input type="checkbox"/> Maciça <input type="checkbox"/> Vesicular ou Amigdalóide <input type="checkbox"/> Brechada <input type="checkbox"/> Fluida	
Composição Química da Rocha	<input type="checkbox"/> Ácida <input type="checkbox"/> Intermediária <input type="checkbox"/> Básica <input type="checkbox"/> Ultrabásica	
Composição Mineralógica	<input type="checkbox"/> Feldspato <input type="checkbox"/> Quartzo <input type="checkbox"/> Ferro Magnésiano <input type="checkbox"/> Micas <input type="checkbox"/> Outros	Outros minerais:
Tipo da Rocha:		

Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

Logo de início foi determinado o modo de ocorrência da rocha, ou seja, como essa rocha surgiu, Segundo Popp (1998) o modo de ocorrência de uma rocha pode ser, Plutonismo quando a rocha se desenvolve dentro da superfície, ou Vulcanismo, quando o magma é expelido por um vulcão e resfria formando uma rocha na superfície. É bastante comum ser utilizado um método simples para distinguir o modo de ocorrência é perceber se seus minerais são visíveis a olho nu, pois uma rocha plutônica o magma resfria internamente na superfície o processo de resfriamento é lento com isso os minerais se desenvolve. Já nas rochas vulcânicas não é possível ver os minerais a olho nu, pois o magma expelido por um vulcão se resfria rapidamente não havendo tempo pros minerais se desenvolverem. E foi exatamente esse método utilizado para perguntar aos alunos o modo de ocorrência, com todos afirmando que conseguiam ver os minerais na rocha, com isso definimos o modo de ocorrência da rocha como plutonismo.

Em seguida foi a vez de analisar a textura da rocha, com esse ponto sendo dividido em outros três parâmetros. O primeiro é o grau de cristalização da rocha, onde está pode ser totalmente cristalizada, parcialmente ou não cristalizada, com o que os alunos viram no *Google Meet*, e com fotos sendo passadas aos mesmos para complementar a aula, eles perceberam que a rocha era totalmente cristalizada. O segundo parâmetro foi a questão do tamanho dos cristais, a classificação nesse ponta era em Fenerítica quando se dá para ver os minerais sem ajuda de equipamentos ou Afanítica, quando é preciso utilizar equipamento como microscópio, para auxiliar os alunos na definição, foi utilizada a mesma técnica do modo de ocorrência perguntado se conseguiam enxergar os minerais e a resposta da totalidade dos alunos forma sim, se chegando ao resultado de Fenerítica.

E por fim a última questão em relação a textura foi o tamanho dos cristais e relação mutua dos mesmos, com essa classificação sendo equigranular, quando os cristais possuíam mais ou menos o mesmo tamanho, e também inequigranular, com os minerais apresentando grande diferenças em relação aos seus tamanhos, com uma ajuda de uma foto de perfil da rocha enviadas aos alunos mostrando que havia uma disparidade em relação ao tamanho dos cristais, então seria inequigranular.

O terceiro ponto analisado em nossa aula foi a questão da estrutura da rocha com essa podendo ser classificada em Maciça, Vesicular ou Amigdalóide, Brechada, Fluida. Com o afloramento da aula claramente apresentando característica de uma estrutura maciça.

Por fim foi uma parte mais complicada para o entendimento dos alunos, pois esta etapa envolvia uma análise química e a composição mineralógica da rocha. Para essa análise era preciso entender um pouco mais afundo a temática de minerais, seus ti-

pos e composições químicas, antes de mais nada foi repassada aos alunos os principais minerais encontrados na rocha, Feldspatos e Quartzo foram encontrados em grandes quantidades, estes minerais tem Sílica³, o quartzo é formado único exclusivamente por esse elemento e o feldspato possui em pequena quantidade essa informação foi essencial pra descobrir a acidez da rocha. Segundo Popp (1998) o principal parâmetro para descobrir se uma rocha é Ácida ou Básica é preciso verificar o nível de SiO_2 , com os seguintes valores: Ácida +65%, Intermediária 65-55%, Básica 55-45%, Ultrabásica -45%. Outra forma de descobrir. Outra forma simples, da qual foi utilizada com os alunos do 1º “F”, foi olhar a cor da rocha uma rocha quanto mais clara mais ácida ela é, e quanto mais escura mais básica será, a rocha analisada possuía uma cor bastante clara, mais precisamente um cinza, então chegamos a conclusão que era uma rocha ácida, e também por esta possuir grande quantidade de Quartzo e Feldspato.

Após capturar as características da rocha foi procurar de qual tipo de rocha se tratava com o granito sendo aquela que tinha as características apresentadas na tabela de coleta, Segundo (POPP, 1998, p.56) “o Granito é uma Rocha ígnea, intrusiva, encontrada em batólitos, stocks e outras massas muito grandes de rocha. Fanerítica, granular média a grossa, cores rosadas, esbranquiçadas, acinzentadas, sempre com bastante quartzo e feldspato alcalino”. Após esses resultados foi dito que se tratava do mesmo tipo de rocha da Serra do Bodopitá, os discentes ficaram surpresos ao descobrir o tipo de rocha que está presente em seu contexto, já que a serra faz parte do contexto do município, e que está rochas que eles olham todos os dias são as mesmas presentes em espaço como cozinha, banheiros, pisos de shopping e alguns outros espaços.

3 Segundo Fogaça (2022) A sílica é um dióxido de silício (SiO_2) duro, esse elemento pode se ligar com diversos elemento e forma minerais como Quartzo e Quartzitos.

A última fase do campo chamada de pós-campo se trata de discussões de resultados, aplicações de exercício, realização de trabalhos. Não foi necessário, tendo em vista que foi uma atividade eletiva e parte da turma não estava presente, não seria conveniente passar exercícios, com os comentários e as perguntas durante a realização do campo sendo suficiente para ficar claro a atenção do alunado.

Considerações finais

Diante do exposto, ficou evidente que a atividade proposta nesse trabalho foi realizada com êxito. Muitos afirmam que esta não era capaz de substituir o campo presencial, mas a proposta foi pensada em um momento em que a educação passava por um momento nunca vivido, onde os alunos estudariam de suas casas, embora esta tenha sido pensada como uma forma de diferenciar as aulas na turma. Durante sua realização está se mostrou um novo método de tornar as atividades de campo nas escolas algo mais frequente, já que a proposta consegue solucionar vários problemas enfrentados por profissionais da disciplina de geografia e outras disciplinas quando pensam em realizar um campo.

Questões como o transporte, que é segundo os professores a questão mais complicada de se resolver, foi totalmente dispensada, tendo em vista que basta o aluno estar conectado a um aparelho com acesso à internet. Com relação a internet onde os docentes afirmaram que nem todos os alunos têm acesso, por conta disso esta atividade foi proposta aos alunos de maneira eletiva, infelizmente no momento da realização não foi possível incluir todos os alunos na atividade, mas futuramente a proposta pedagógica pode ser aplicada no modelo presencial, onde os alunos podem acessar a internet e utilizar equipamentos dos laboratórios de informática das próprias escolas.

Muitos insistem que o melhor modo de realização de uma aula de campo é de maneira presencial, mas não é preciso está fisicamente em um local para conhecer e analisar suas características, a tecnologia atual torna essa afirmação verdadeira e não é preciso a aula de campo ser presencial para se conseguir alcançar os objetivos da mesma.

No que se colocou no corpo deste artigo ficou evidente que é uma proposta que merece futuras investigações e experiências, tendo em vista que essa foi testada no modelo remoto e apresentou resultados promissores. Essa proposta pedagógica poderia futuramente ser testada no modelo presencial, onde poderia ocorrer de maneira obrigatória, podendo os alunos acompanharem a aula dentro do próprio ambiente escolar, através como já foi dito de laboratórios de informática ou até mesmo em salas de aulas com recursos multimídias.

Referências

- ALENTAJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-68, 2006.
- APPENZELLER, S. et al. Novos tempos, novos desafios: Estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt&format=html>. Acesso em 04 de fev. 2022.
- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de campo e ensino de geografia. **Geosul**. v. 27, n. 54. – Florianópolis. 2012. p. 181-195.
- BRAGA, R. M. O espaço geográfico: um esforço de definição. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 22, pp. 65 - 72, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066/77708>. Acesso em 13 de mar. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Ministério da educação, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020.**

BRASIL. **Parecer CNE/CP11/2020** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020.

CARNEIRO, C. D. R; CAMPANHA, G. A. C. **O ensino de campo em geologia**. Curso de especialização em ensino superior de geociência, Belém, 1979.

CAVALCANTI, L. de S. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: O desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, v. 7, n. 1, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/rt/metadata/6563/3563>. Acesso em 27 de set. 2021.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.2, n.4, - Blumenau-SC. Sem II. 2008. p.01- 13

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FOGAÇA, J. R. V. “Sílica e Silicose”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/quimica/silica-silicose.htm>. Acesso em 01 de março de 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOMES, P. C. da. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUEDES, J. de A. Hidrografia e Google Earth: aula de campo virtual em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5470/4540>. Acesso em 11 de mar. 2022.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 22, n. 2, 2006. p. 201-210.

JESUS, M. C. S. de; SANTOS, M. F. A aula de campo no ensino da geografia: experiências cotidianas na cidade para construção de aprendizagens. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2, n. 1, Recife, 2019. p. 187-198.

MAGALHÃES, R. C. da S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PyzyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=html&lang=pt>. Acesso em 05 de fev. 2022.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19?. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021..

POPP, J. H. **Geologia Geral. 4a edição**. – São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora LTDA, 1988.

QUEIROGA, A. M. **Degradação da geodiversidade no sítio arqueológica serra do bodopitá: pedra do touro – Paraíba**. Orientador(a): Valéria Raquel Porto

de Lima. 2017, 28 p. Artigo – Curso de Licenciatura em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, – Campina Grande-PB. UEPB, 2017.

SÁ, A. L. de; NARCISO, A. L. do C; NARCISO, L. do C. ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021.

SACRAMENTO, A. C. R; SOUZA, C. J. de O. O trabalho de campo para a formação e atuação docente na educação básica: realidade e desafio. In: MORAIS, E. M. B. de; ALVES, O. A.; ASCENÇÃO, V. O. R.; **Contribuições da geografia física para o ensino de geografia**. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 121-146.

SILVA, M. J. S. da; NASCIMENTO, L. F. A. do; FELIX, P. W. S. de Araújo. Ensino remoto e educação geográfica em tempos de pandemia. **Anais Conedu**. 2020.

SILVA, P. J. de A., et al. Importância da residência pedagógica para formação de professores: saberes necessários para a prática docente. VI Congresso Internacional das Licenciaturas, **COINTER – PDVL**, 2019.

SANTOS, A. F. L. dos. Análise da narrativa fílmica “conrack: educador por excelência (1974)” a partir dos saberes docentes elencados por tardif. **Anais do VI Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77004>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa vista, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38/34>. Acesso em 02 de jan. 2022

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre a epistemologia da geografia. **Caderno Geográfico**, Florianópolis, v. 1, n. 12, Imprensa Universitária, 2005

SOBRE O(A)S AUTORE(A)S

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS

Possui Graduação em Geografia pela UFRN. Mestrado e Doutorado em Geografia pela UFPB. É Professora do Curso de Geografia da UEPB/ Centro de Humanidades/Campus III – Guarabira e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da UFCG. Líder do Laboratório de Estudos sobre Geografia Escolar (LABORGEO/UEPB). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em História da Geografia Escolar.

E-mail: angelicadias@servidor.uepb.edu.br

DOUGLAS VICTO DOMINGOS DOS SANTOS

Possui Licenciatura em Geografia pela UEPB, campus I - Campina Grande. Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica.

E-mail: douglasvds70@gmail.com

EMANUEL BERNARDO GONZAGA DA SILVA

É aluno da Licenciatura em Geografia da UFPB e ex-bolsista do PIBIC/CNPq. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase no Uso de Tecnologias na Educação.

E-mail: emanuel.bernar@gmail.com

FÁBIO DO NASCIMENTO FONSÊCA

Possui Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPB. É Professor do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB. Foi Assessor na Coordenação de Currículos e Programas (CCP) da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. É membro do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando prin-

principalmente nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Formação Inicial e Continuada de Professores, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico, Planejamento, Gestão e Supervisão Escolar, Projeto Político-Pedagógico.

E-mail: fabionfonseca@gmail.com

GUIBSON DA SILVA LIMA JUNIOR

Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia pela UFPB. É professor de educação básica II da Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa. Professor de educação básica III da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. É supervisor de Estágios Supervisionados de Ensino de Geografia. Foi supervisor do PIBID e preceptor do Programa de Residência Pedagógica. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Problemas Urbanos, Metodologias para o Ensino de Geografia, Estudo do Meio, PIBID.

E-mail: guibsonjuniorrrk@hotmail.com

HELENA MARIA BARBOSA DA PAZ CHAVES CORIOLANO

Possui Graduação em Engenharia Ambiental, Especialização em Geoprocessamento e Curso Técnico em Controle Ambiental pelo IFPB. É aluna da Licenciatura em Geografia da UFPB e ex-bolsista voluntária do PIBIC. É voluntária do projeto de extensão “Planejamento e Desenvolvimento Urbano Sustentável x Direito à Cidade: diálogos e experiências de planejamento urbano em contexto de conflitos socioambientais”. Participa do Grupo de Estudos Geográficos sobre Mercado, Política e Espaço - GEMPE, ligado ao GeUrb (UFPB).

E-mail: helenambpc@gmail.com

JACQUELINE PIRES GONÇALVES LUSTOSA

Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela UFC. Mestrado em Geografia e Doutorado em Geologia Regional pela UNESP. É Professora do Curso de Geografia da UFCG. Coordenadora do Curso de Geografia – Noturno. Coordenadora do Laboratório de Geografia Física (LABOGEO) da Unidade Acadêmica de Geografia/CFP/UFCG. Tem experiência na área de Geociências, especificamente Geografia Física com ênfase em Pedologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Degradação Ambiental, Desertificação no Semiárido Nordestino, Análise da Cobertura Pedológica, Sistemas Pedológicos. E-mail: jacqueline.pires@ufcg.professor.edu.br

JOANA D'ARC ARAÚJO FERREIRA

Possui Licenciatura em Geografia e Especialização em Região e Regionalização pela UEPB. Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais pela UFPE. Doutorado em Recursos Naturais pela UFCG. Realizou Pós-Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela UFPE, campus Caruaru. É Professora e atualmente Coordenadora do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, campus I - Campina Grande. Coordenadora do Laboratório de Geografia (LAEG) e da área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Geografia. Coordenadora da Especialização em Prática de Ensino e do PIBID/UEPB/Geografia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, Geografia do Risco atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, Educação Ambiental, Degradação e População.

E-mail: joanadarc@servidor.uepb.edu.br

LEANDRO PAIVA DO MONTE RODRIGUES

Possui Licenciatura em Geografia pela UEPB. Mestrado em Geografia pela UFPB. Doutorado em Geografia pela UFRN. É Professor do Curso de Geografia da UEPB/Centro de Humanidades/Campus III - Guarabira. Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Geografia

Escolar/LABORGEO. Trabalha na área de Ensino de Geografia (Cartografia e Metodologias) e em Geografia Agrária.
E-mail: lepaivarodrigues@servidor.uepb.edu.br

LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

Possui Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Geografia pela UFPE. É Professor da Unidade Acadêmica de Geografia e do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de Geografia (PROFGEO) da UFCG. É Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade (GEMAC/UFCG).

E-mail: luiz.eugenio@professor.ufcg.edu.br

MARIA BEATRIZ FIGUEIREDO DE LIMA

É aluna da Licenciatura em Geografia da UFPB e ex-bolsista do PIBIC/CNPq. Colaboradora no projeto de Iniciação Científica sobre “A Implementação da escola cidadã na Paraíba e o papel do professor de Geografia: compreender a escola real para forma professores”. Atuou como Monitora do III Seminário de Educação Geográfica ocorrido na UFPB.

E-mail: beatrizlima9909@gmail.com

MARIA CAROLINA GOMES MONTEIRO

É aluna da Licenciatura em Geografia da UFPB e bolsista do PIBIC-UFPB. Foi aluna voluntária no projeto “A implementação da Escola Cidadã de Ensino Médio na Paraíba: a relação entre professores e alunos e a interface com a disciplina escolar Geografia”. Atuou como monitora no III Seminário de Educação Geográfica-UFPB.

E-mail: carolgomesmonteiro777@gmail.com

MAYANNE GOMES DA SILVA

Possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFPB. É Mestranda em Geografia pela UFPB. Foi bolsista do PIBID, do

Programa das Licenciaturas (PROLICEM) e Monitora da graduação. Pesquisa sobre os seguintes temas: Formação de Professores, Currículo e Saberes Docentes.

E-mail: mayanne.ufpb@hotmail.com

RITA DE CASSIA SANTOS DE LIRA

É aluna da Licenciatura em Geografia da UFPB e bolsista do PIBIC-CNPq. Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica-GEPEG e do Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba-LOGEPA.

E-mail: ritadecassia.cnb@hotmail.com

RODRIGO BEZERRA PESSOA

Possui Licenciatura, Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Geografia pela UFPB. É Professor do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, campus Cajazeiras. Tem experiência na área de Geografia, atuando nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Práticas pedagógicas e Formação de professores, com ênfase nas relações entre a formação acadêmica e o início da atividade profissional docente.

E-mail: geograforodrigo@gmail.com

SANTIAGO ANDRADE VASCONCELOS

Possui Licenciatura em Geografia pela UEPB. Mestrado e Doutorado em Geografia pela UFPE. É Professor da UFCG, Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia CFP-UFCG, pesquisador líder do Lauter - Laboratório de Análise do Uso do Território e Editor-Gerente da Revista GeoSertões. Atua na área de Geografia Humana, destacando-se os Estudos Urbano-Regionais, “Geografia da Violência e do Medo”, Análise do Uso do Território, Modernizações Territoriais/ Sucessão dos Meios Geográficos, Período da Globalização, Meio Técnico-Científico-Informacional.

E-mail: santiagovasconcelos@yahoo.com.br

THIAGO ROMEU DE SOUZA

Possui Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em Geografia pela UFF. Doutorado em Geografia pela UFPE. É Professor da Unidade Acadêmica de Geografia da UFCG, campus Campina Grande. Os temas de maior atenção perpassam os estudos migratórios, processos de des-reterritorialização, identidades territoriais, articulação rural-urbana e descolonialidade. Coordena o Laboratório de Estudos sobre Política, Território e Cultura (LEPoliTC/UFCG).

E-mail: thiago_romeu2000@yahoo.com.br

WALMIR RODRIGUES DE ARAÚJO

Possui graduação em História pela UEPB. É Assistente Administrativo do Curso de Geografia da UEPB/Centro de Humanidades/Campus III - Guarabira.

E-mail: walmir@servidor.uepb.edu.br