

**PKS**

PUBLIC  
KNOWLEDGE  
PROJECT

**REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA**

**(RECIFE)**

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

**OJS**

OPEN  
JOURNAL  
SYSTEMS

**TENSÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES NO BRASIL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
GEOGRAFIA**

*Pedro França Vinicius*  
*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)*  
*pedrovinicius.sax@gmail.com*

*Juliana Costa Rocha*  
*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)*

*Luiz Arthur Saraiva*  
*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)*

**RESUMO:** A discussão em relação ao processo de formação inicial de professores constitui-se como temática central no contexto das principais questões que compõem o cenário da educação no Brasil. Os modelos de formação aligeirada, estruturações curriculares que se configuram mais ao bacharelado do que à licenciatura e as consequências práticas das recém-aprovadas políticas educacionais: Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Residência Pedagógica são exemplos de tensões que integram e influenciam tais reflexões sobre a conjuntura de formação no país. Nesse contexto, o objetivo da presente pesquisa é abordar essas e outras tensões com a finalidade de refletir e propor possíveis caminhos que resultem em uma melhor compreensão e aperfeiçoamento da realidade atual, dando ênfase à formação do professor de Geografia. Os procedimentos metodológicos adotados pautaram-se em pesquisa documental e na revisão bibliográfica de autores que tratam a respeito do tema. Os resultados obtidos demonstram que ainda são muitos os dilemas e dificuldades que compõem o âmbito da formação inicial de professores de Geografia, assim, insistir na continuidade de pesquisas e diálogos (particulares e comuns) acerca do assunto é fundamental na finalidade de melhor discerni-lo, propondo outros caminhos e possibilidades.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Geografia; Possibilidades.

**TENSIONS AND POSSIBILITIES ABOUT TEACHERS INITIAL FORMATION IN  
BRAZIL: THE GEOGRAPHY TEACHER'S FORMATION**

**Abstract:** The discussion about the teacher's initial formation process constitutes central theme in the context of the main issues that make up the Brazilian education scenario. The fast formation models, curricular structures that are more in the baccalaureate than in the degree and the practical consequences of newly approved educational policies: Secondary School

Reform (Law nº 13.415 / 2017), National Curricular Common Base (BNCC) and Pedagogical Residence are examples of tensions that integrate and influence these reflections on the formation environment in the country. In this context, the objective of the present research is to address these and other tensions with the purpose of reflect and propose possible paths that result in a better understanding and improvement of the current reality, giving emphasis to the formation of the Geography teacher. The methodological procedures adopted were based on documentary research and on the bibliography of authors that deal with the subject. The results show that many of the dilemmas and difficulties that make up the scope of Geography initial teacher formation, thus insisting on the continuity of researches and dialogues (private and common) about of the subject is fundamental in the better discerning purpose, proposing other ways and possibilities.

**Keywords:** Initial formation. Geography. Possibilities.

## INTRODUÇÃO

Dentre as discussões que integram o cenário pedagógico do Brasil, o debate acerca do processo de formação inicial de professores tem tomado posição central no contexto das principais pautas e questões que abrangem a educação, com maior ênfase a partir das décadas de 1980 e 1990, precisamente após implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), onde o processo formativo se tornou objetivo de inúmeras reformas, intervenções, reflexões e escritos, na perspectiva de mais profundamente compreendê-lo e aperfeiçoá-lo, visto sua relevância mediante as complexidades e constantes desafios contidos no trabalho docente e na instituição escolar como um todo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A história da formação inicial de professores no Brasil é marcada por inúmeros dilemas, transformações, dificuldades e paradigmas que perduram até os dias atuais. Dentre eles, os modelos de formação aligeiradas, a ausência de integralidade, identidade, objetivo e recursos acerca das estruturas curriculares e físicas das instituições de ensino superior, o binômio entre teoria e prática, a falta de investimento e de políticas públicas que beneficiem e atuem na capacitação de todos aqueles envolvidos com a etapa de formação, a desvalorização e a falta de perspectiva atribuída pela sociedade e por demais setores (incluindo o educacional), além das diversas implicações e consequências impostas à formação, geradas pelas constantes reformas e políticas implantadas na educação básica, são exemplos das profundas tensões que acompanham o cotidiano do processo formativo no país.

Diante dessas questões supracitadas, surgem algumas inquietações: Quais importâncias e prioridades têm sido atribuídas à prática na/da formação inicial do professor? Vivido pelos

educadores, o processo de formação inicial e continuada tem sido suficiente na perspectiva de proporcionar uma formação de qualidade, que possibilite atender toda a demanda requerida à prática docente na sociedade atual? Quais caminhos, intervenções e propostas têm sido pensadas e executadas, na finalidade de se buscar superar ou de, ao menos, amenizar os efeitos dos dilemas outrora abordados? Até que ponto as políticas educacionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Residência Pedagógica, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras, se relacionam com a formação inicial, contribuindo efetivamente no desenvolvimento de um sistema de formação superior mais estruturado e completo ou, antagonicamente, além de não promoverem avanços, geram profundos retrocessos e um conjunto de impactos negativos na formação e profissionalização do docente?

Desta feita, o objetivo da presente pesquisa visa abordar estes e outros pontos e inquietações referentes à formação inicial de professores no Brasil, dando ênfase à formação inicial do professor de Geografia, sendo o ensino dessa disciplina um dos mais relevantes da/na formação escolar, estando em contraponto, entre uma dentre as demais formações, mais marcada historicamente pela presença de paradigmas e dificuldades que se configuram em profundos desafios a serem enfrentados no anseio de formar melhores educadores, principalmente na atualidade, tomando por base as consequências das recentes reformas educacionais aprovadas no país.

## **1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE DILEMAS, INCERTEZAS E DESAFIOS**

A discussão em relação à formação inicial de professores tem sido temática recorrente nas principais questões abordadas e analisadas no contexto educacional do Brasil. No que se refere ao significado, objetivo e importância do debate, é relevante destacar que formação é

uma área de conhecimento que estuda os processos através dos quais os professores adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino. [...] formação refere-se às ações voltadas para aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade. Processo sistemático e organizado mediante o qual os professores –em formação ou em exercício –se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (GARCIA, 1999, p. 26-30).

Diante disto, é fundamental que os licenciandos obtenham uma formação inicial e continuada sólida e de qualidade, construindo e alicerçando suas concepções acerca da educação e da importância de sua prática, capacitando-os para os desafios diários contidos no trabalho docente (CAVALCANTI, 2017).

Ampla é a literatura, cosmovisões e correntes de pensamento que, durante a história até o período hodierno, dissertam e dialogam sobre essa pauta. Todavia, vista a constante necessidade de aperfeiçoamento e melhorias no sistema de formação, além do contínuo desenvolvimento de teorias, pensamentos e toda epistemologia acerca da questão, faz-se necessário que o aprofundamento teórico e prático sobre o assunto permaneça. Com a finalidade de promover neste escrito mais algumas reflexões e apontamentos críticos acerca do assunto, tomamos por base alguns autores e autoras deste vasto e relevante *corpus literário*. Nesse sentido, Nunes (2001), Callai (2003), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), Tardif (2010), Gatti; Barreto (2009), Motta; Frigotto (2017), Gaudio et al (2017) e Pires (2017) são exemplos de reflexões que mediarão este trabalho.

A formação de professores em cursos específicos no Brasil teve seu início no final do século XIX, com a implantação das escolas normais (SANTOS; ALVES; BRAGA, 2017). Todavia, como abordam as autoras supracitadas, foi no final da primeira metade do século XX que esse processo ganhou forte impulso e ampliação no espaço brasileiro, consequência da emergente industrialização e urbanização que transformou a realidade sociopolítico-econômica do país. A partir do desenvolvimento de tais processos, fez-se necessário a ampliação do número de escolas, visando a escolarização (mesmo que de forma ínfima e pouco estruturada) dos trabalhadores das indústrias e das novas famílias que compunham os novos conglomerados urbanos. Assim, foi no contexto desta constante demanda por profissionais docentes aptos a lecionar que inúmeros cursos e instituições de ensino superior (públicas e privadas) foram criadas e reformuladas no país, alicerçando a licenciatura como uma nova “prioridade” nas instituições de ensino.

Entretanto, a forma e a qualidade como esses cursos foram criados e estabelecidos são objeto de profunda discussão, levando em consideração que “a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12). Décadas depois, precisamente entre 1960 e 1985, período de regime ditatorial no país, essa realidade persistiu e cresceu

ainda mais, exigindo do governo a criação de cursos de capacitação visando, devido à urgência da formação de profissionais no menor tempo possível e, para isso, com uma qualificação no mínimo “duvidosa” acerca de sua eficiência, abrangendo assim a primeira dentre as inúmeras tensões que integram a formação inicial: os modelos de formação aligeirada (SUCUPIRA, 1964).

Antes de enfatizar esta questão, é relevante destacar também que os fenômenos, processos e transformações sociopolítico-econômicas que integram a história de uma sociedade (como os processos de industrialização e urbanização brasileira), influenciam diretamente no sistema educacional de um país, impactando também a formação inicial docente. Como destacam Gatti; Barreto (2009, p. 12),

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Com relação às formações aligeiradas, a demanda outrora citada no que se refere à urgência pela formação de mais profissionais fez com que não só mais cursos de licenciatura fossem criados mas, com que a forma e o tempo desses cursos fossem diminuídos, visando uma formação mais rápida, para atender aos interesses da ordem social vigente. Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), durante as décadas finais do século XX, foi formada parcela significativa de professores (principalmente de Geografia) em instituições que alicerçavam o tempo de apenas dois a quatro anos de formação inicial, não abrangendo tempo suficiente para capacitar o licenciando no conhecimento de sua ciência e nos desafios de seu futuro trabalho, sendo que a discussão e as disciplinas com relação à prática de ensino precisamente eram pouquíssimas e negligenciadas, priorizando as disciplinas técnico-científicas, resumindo-se em cursos fragmentados e aligeirados, comprometendo não só a formação destes profissionais como também a qualidade de toda educação. Além disso, é importante destacar que boa parte dessas instituições eram privadas e “é fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização

curricular seguiu, durante anos, o modelo das ‘pequenas’ licenciaturas” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 90).

Após implantação da LDB, no final da década de 1990, a formação de professores para o ensino na educação básica se constituiu obrigatoriamente por meio de cursos superiores específicos. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (implantada posteriormente) consolidaram norteamentos e orientações importantes com relação à formação inicial docente: uma delas é a sistematização e valorização da modalidade de Educação a Distância (EaD) ligada à formação do educador. Esses cursos se expandiram rapidamente em todo o país (em sua grande maioria privada), competindo agora com a formação presencial, sendo esta, na maioria das vezes, substituída pela EaD por requerer mais custo e tempo dos formandos. Entretanto, reside aqui uma inquietação com relação a estes cursos: qual a forma, tempo e finalidades contidas nesses sistemas de formação, visto que a própria LDB não direcionou princípios de regulamentação e estruturação evidentes e específicos?

Esse fenômeno, de certa forma, alterou o sentido da educação a distância: em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem (GIOLO, 2008, p. 1217).

Atualmente, persiste grande discussão no que se refere a esses modelos, evidenciando que os mesmos geram impactos extremamente negativos à formação do professor e no sistema educacional como um todo. Infelizmente, muitas instituições e profissionais ainda tem sido formados nesse mesmo modelo e em outros semelhantes: várias são as ofertas de cursos presenciais e à distância com duração de até 1 ano e meio, alegando que, mediante a necessidade de profissionais, formações em menor prazo de tempo são necessárias, escondendo e promovendo, porém, formações iniciais precárias e fragmentadas, concluindo-se que hoje “estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 49).

Uma outra tensão referente à formação inicial se dá no que diz respeito à estruturação curricular das licenciaturas. Essa questão está presente desde o âmago da sistematização das licenciaturas, onde a formação se caracterizou pelo conhecido “modelo 3+1”: três anos direcionado a formação técnica-científica da disciplina específica e um ano ligado aos componentes curriculares da área de educação, na maioria das vezes apenas o estágio

supervisionado, se consolidando, assim, como uma estrutura de finalidade ao bacharelado e não à licenciatura em si. Com a implantação das DCNs para o ensino superior, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado (ao menos na teoria), tendo assim um objetivo de formação específico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Refletindo para além das próprias grades curriculares, persiste na própria concepção e metodologia de ensino de boa parte dos docentes formadores a lógica de uma formação mais ligada ao pesquisador e técnico do que de um professor (CALLAI, 2003). Assim, os mesmos restringem as discussões, textos, análises e abordagens com relação ao ensino apenas aos componentes de metodologia do ensino, prática pedagógica e estágio supervisionado, quando os mesmos são disponibilizados. Além de negligenciarem que são educadores em uma licenciatura plena, não são realizadas, em suas aulas “pontes” mínimas no que se refere a, por exemplo, como os discentes podem lecionar na educação básica, tal específico conteúdo? Quais possíveis metodologias podem ser abordadas para ensino desses referentes conceitos, categorias e componentes curriculares? Por que não planejar pelo menos uma unidade ou aula de meu específico componente discutindo como ele é apresentado nos livros didáticos e qual a diferença de objetivos da ciência de formação para a disciplina escolar? Diante de tais questionamentos, a reflexão de Tardif (2010, p. 241) propõe algumas possíveis explicações ou outras dúvidas, quando afirma que

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuem esse trabalho. Porque seria diferente no caso do magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.

Essa ausência de contato, debates e estudos (teóricos e práticos) acerca da realidade escolar é um dos fatores que mais tem empobrecido a formação inicial. Nesse sentido, uma outra questão refere-se ao investimento, criação e ampliação de políticas educacionais relacionadas à pesquisa na formação do professor. Com a constante necessidade de

aperfeiçoamento, o papel da pesquisa no processo de formação inicial do educador é fundamental pelo fato de propiciar ao licenciando discussões e experiências práticas que vão além da sala de aula, onde o mesmo, por inúmeras questões (tempo, relações sociais diversas, condições físicas da instituição, entre outras), não consegue desenvolver durante sua graduação.

Nos últimos anos, o governo brasileiro, em diferentes escalas de atuação e articulação com instituições possibilitou o investimento e a criação de algumas dessas políticas. Muitas delas já expressam resultados significativos como, por exemplo, o Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), Programa de Monitoria, PIBIC, PIBID, entre outras. Todas essas iniciativas têm desempenhado um papel importante no aperfeiçoamento da formação daqueles que delas participam, sendo relevante destacar que algumas delas disponibilizam bolsas de remuneração, visando apoiar os discentes no desenvolvimento de suas atividades. Todavia, em termos de espacialidade nacional, essas bolsas não são muitas, nem mesmo o acesso a estes programas funciona para todos, gerando assim certas “competitividades” desnecessárias entre discentes, docentes e instituições na finalidade de serem contemplados. Por que não planejar o acesso desses programas para todos? Mesmo que o acesso para com as bolsas não contemple a totalidade discente, a ampliação das mesmas seria interessante, para que mais licenciandos (em meio a tantas dificuldades e fragilidades) pudessem partilhar de tais relevantes experiências.

Para fins de análise mais específica, o PIBID é o programa que mais se destaca no que se refere à sua relevância na formação inicial dos docentes. O mesmo foi criado no ano de 2007, sendo apoiado pelo Ministério da Educação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): “são exatamente 90.254 bolsas, incluindo iniciação à docência, supervisão e coordenações, disponibilizadas aos 313 projetos que atuam em todo território nacional. Do total de projetos em atividade, 26 deles concentram-se na região Centro-Oeste” (CAPES, 2012).

Na prática, o programa possibilita que o licenciando tenha acesso ao cotidiano escolar durante sua graduação, antes mesmo de cursar a disciplina de estágio supervisionado, ao passo que, na maioria das vezes, os docentes em formação só têm essa experiência na referida componente curricular (esta, disponibilizada em alguns cursos específicos, só no final da graduação), limitando sua formação às teorias e debates diante das quatro paredes da



universidade. Como descreve Stentzler (2013, p. 15),

Mais do que isso, o PIBID possibilita aos acadêmicos de licenciatura a oportunidade de entrar em contato com a realidade das escolas. Aproximando esse mundo, que muitas vezes, nós acadêmicos, só conhecemos quando vamos fazer estágios. Nos aperfeiçoamos e melhoramos gradualmente com as aulas que planejamos e aplicamos. Ficando cada vez mais aptos a dar e a receber o conhecimento que adquirimos ao longo da nossa trajetória acadêmica, e que – com o PIBID – aguçamos ainda mais.

Mediante essas ações de aperfeiçoamento disponibilizadas pelo governo, conclui-se que as políticas educacionais se relacionam com todas as etapas da educação. O PIBID não contribui apenas na formação inicial, mas, também, na formação continuada do professor supervisor que recebe os licenciandos nas escolas, na formação escolar dos alunos, por proporcionar a eles a experiência e o contato com outros docentes e, assim, com novas propostas e intervenções metodológicas em sala além de proporcionar a aproximação entre a academia e a escola, visto esse “alto” muro de separação entre ambas.

## **2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BNCC E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: TENSÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

A nova Lei do Ensino Médio foi publicada no Diário Oficial da União em setembro de 2016, ainda como medida provisória, sendo aprovada com caráter de “urgência” pelo Congresso Nacional no dia 8 de fevereiro de 2017, sancionada pelo presidente da república no dia 16 de fevereiro de 2017. O “Novo Ensino Médio” (título da constante propaganda apresentada pelo governo nas mídias do país) traz consigo diversas mudanças e direcionamentos que promovem profundos impactos e implicações na estrutura da etapa educacional, implicações essas que influenciam diretamente na formação inicial docente.

Dentre essas intervenções, destaca-se o currículo (sua estrutura e objetivo) e o “notório saber”, sendo este um ponto chave da discussão deste trabalho. No que se refere ao currículo, a partir da proposta da recente reforma, o mesmo será direcionado e composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Segundo a descrição contida na lei,

Art. 35: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Nesse sentido, como abordam Gaudio et al (2017), o discurso de “flexibilização do currículo”, contido na propagação da reforma, é, de fato, uma profunda contradição. As instituições educativas, a partir da implementação da proposta, não tem por obrigação disponibilizar em sua grade curricular, todos os itinerários formativos, apenas aqueles que forem “relevantes” mediante o contexto escolar no qual a instituição está inserida. Além disso, é nítido a hierarquização promovida na intervenção no que diz respeito às disciplinas escolares.

Dentre as formações mais atingidas por todas essas tensões abordadas no decorrer do texto, principalmente pelas recentes políticas implantadas na educação básica, a formação do professor de Geografia se consolida como uma das mais negligenciadas e ameaçadas no que diz respeito não só ao seu desenvolvimento, mas, também, a sua permanência e resistência. O conhecimento geográfico é extremamente importante para a formação propedêutica e cidadã do educando. Segundo Callai (2003, p. 11),

Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.

Diante da relevância do ensino do componente curricular, faz-se necessário que o professor de Geografia tenha acesso a uma formação inicial de qualidade, capacitando-o não só para o ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos da sua ciência, mas para o desafio do “ser professor” na contemporaneidade. Entretanto, mediante as recentes aprovadas reformas, o cenário que se observa é completamente antagônico, pois, além de desvalorizar a formação e a disciplina no geral, a proposta ainda incita “indiretamente” que uma possível solução para a resolução do problema da ausência de professores (principalmente de

Geografia), seja a de anular o itinerário que contém a disciplina. Pois

se há carência de professores de geografia, ao invés de se buscar ampliar a oferta de vagas no ensino superior, as escolas poderão optar por um itinerário formativo que exclua totalmente essa disciplina, resolvendo de uma vez os problemas de carência de docentes para a educação básica. Impacto direto na educação básica, com respingos, em um primeiro momento, na formação inicial. Progressivamente, se a formação em licenciatura já atrai menos que outras, passará a atrair cada vez menos estudantes (GAUDIO et al, 2017, p. 19).

A situação se agrava com o polêmico “notório saber”. A partir da implementação do mesmo, instituições de ensino podem atribuir título de notório saber a todo e qualquer profissional que, segundo seus “pré-requisitos” de análise, estejam aptos para lecionar seja qual for o componente curricular, sem ao menos precisar da formação superior, requisito mínimo para ensino na educação básica requerido pela LDB. Com este documento, este “profissional” avaliado pela instituição estará não só apto, mas tão quão preparado para ministrar aulas como aquele que cursou sua graduação, com muito esforço e dedicação, por mais de quatro a cinco anos em uma universidade.

Tem-se uma desvalorização total no que diz respeito à formação inicial, estratégia (junto a implantação da Residência Pedagógica) para retirar do Estado a responsabilidade de fornecer concursos públicos, visto que, com essa forma de contratação, a ausência de professores é “disfarçadamente” suprida, além de promover um profundo retrocesso no desenvolvimento do sistema educacional do país. Como descrevem em seu exemplo, Motta; Frigotto (2017, p. 369) denunciam que

Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordaca da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutro.

Diante dessas inúmeras tensões e modificações que perpetuam o cenário educacional brasileiro, formar professores qualificados para a prática docente que atendam às exigências impostas pela sociedade tem sido realmente um grande desafio, particularmente tratando-se dos profissionais de Geografia, tendo vista toda sua dimensão pedagógica e a grande importância que esses profissionais exercem ao contribuírem com a construção e produção do conhecimento

em sala de aula.

## **POSICIONAMENTOS, ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO**

Diante do presente contexto, além de propor a melhor compreensão de algumas questões, complexidades, políticas e atuais propostas envolvendo a formação inicial de professores, visto que sem a real compreensão, discussão e análise dos fatos, é impossível entender as relações, correlações, interesses e finalidades existentes na educação e na sociedade contemporânea como um todo, sendo elas tanto de desenvolvimento quanto de retrocesso, é imprescindível que todos e todas que compõem a educação no Brasil se posicionem e contribuam visando o não retrocesso do sistema educacional, levando em consideração os significativos avanços e conquistas históricas adquiridas pelos profissionais durante seu caminhar.

No que se refere especificamente aos paradigmas contidos na formação docente, sabe-se que o caminho e a forma de combate acerca das formações aligeiradas, das fragilizadas e fragmentadas estruturas curriculares, da carência de ampliação, investimento e criação de políticas com relação à pesquisa é o de promover a conscientização, a discussão, o debate e a resistência sempre que necessário.

Mesmo com a permanência de tais dilemas que acompanham o sistema de formação desde seu âmago, avanços e movimentos de luta pró-educação consideráveis devem ser lembrados e sempre postos como exemplo, visando impulsionar o cenário de resistência atual. Dentre eles, políticas como o PIBID, PIBIC, os posicionamentos teóricos e práticos (cartas de repúdio, eventos científicos, audiências públicas, campanhas de mobilização e conscientização online, etc.) por parte de movimentos e sindicatos de professores e profissionais pela educação e formação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação do Geógrafos Brasileiros (AGB), entre outros, são exemplos de atitudes coletivas que podem e devem ser impulsionadas em todos os espaços, visando a transformação da realidade atual.

Para além dessas atitudes já tomadas, propõe-se também algumas outras, como adentrar as escolas com essas discussões, afinal nem todos os/as discentes, docentes e instituições

educativas do país tem conhecimento acerca dessas questões (pelo menos o conhecimento real, além das falsas propagandas midiáticas). Com relação à BNCC (visto que a mesma ainda se encontra em processo de audiência pública), não é importante que os educadores do país se questionem se a educação básica por eles produzida diariamente já não possui um currículo? Se é a escola o espaço central mais impactado por essas questões, a mesma não pode ficar à margem da questão.

Além das escolas, as universidades (principalmente os cursos de licenciatura), precisam se posicionar, com relação às suas formações. Conscientizar os docentes formadores de que mudar sua concepção (se assim for necessário) com relação à sua prática, visando que os mesmos formem não só bons pesquisadores, mas, também bons professores são vitais, sendo uma atitude com potência de resistência enorme, visto que daquela específica instituição, melhores professores formados sairão, desempenhando melhor seu trabalho futuro, alicerçando melhores bases para o desenvolvimento do sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.414, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**. Porto-Portugal: Ed. Porto, 1999.

GAUDIO, R. S. D. et al. **Ensino de Geografia e Formação de Professores: Desafios e Possibilidades na Contemporaneidade**. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set. /dez. 2008.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.507-524,abr.-jun., 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**, n. 74, p. 28, abril. 2001.

PIRES, Lucineide Mendes. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

SANTOS, Cirleide Ribeir dos; ALVES, Hellen Cristina de Oliveira; BRAGA, Laianne de Sousa Miranda. A formação de professores no Brasil. In: **IV Congresso Nacional de Educação. Anais**. João Pessoa, v. 1, 2017, ISSN 2358-8829.

STENTZLER, Marcia Marlene. **O PIBID em minha vida**. Paraná: Kaygangue, 2013.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, n. 31, p. 107-111, 1964.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Data de Recebimento: 27/11/2018

Data de Aceite: 11/12/2018