



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA DOCÊNCIA NO ENSINO HÍBRIDO: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UEPB/CG

Maria Edwirges Gomes da Silva¹, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2805-3545>
Josandra Araújo Barreto de Melo², Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9826-587X>

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil*

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil**

Artigo recebido em 30/10/2022 e aceito em 15/03/2023

RESUMO

Este artigo apresenta discussões acerca da formação inicial de professores de Geografia tomando como referência as atuais demandas educacionais, especialmente quanto ao Ensino Híbrido. De forma específica, é abordado sobre como o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, está formando os futuros professores para o trabalho com/em o Ensino Híbrido e como eles compreendem este modelo de ensino. A metodologia adotada, durante a pesquisa de natureza qualitativa, constituiu-se de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, realizada mediante a aplicação de questionário com 16 estudantes do curso cotados como bolsistas no Programa Institucional Residência Pedagógica (PRP), quota 2020-2022. Os resultados, analisados com base no método dialético, indicam uma carência no processo de formação desses licenciandos no que se refere ao preparo para o trabalho com tecnologias, modelos e metodologias de ensino “inovadores”, fato que se reflete numa rasa e múltipla compreensão dos estudantes acerca do Ensino Híbrido e abre espaço para precarização do trabalho docente na lógica dos avanços do capital neoliberal. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de reformulações curriculares e das práticas formativas do curso, sobretudo numa perspectiva crítica, de modo que a formação inicial possa efetivamente subsidiar na tarefa dos professores de concretizar as mudanças e atualizações educacionais que forem necessárias, sendo essas delineadas em um processo de reflexão crítica e consciente e não necessariamente corroborando com os pressupostos neoliberais que tangenciam o campo do currículo na atualidade.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; currículo; formação docente; professor de Geografia.

*Mestranda em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Email: mariaedwirges109@gmail.com.

**Professora Doutora lotada no Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), E-mail: ajosandra@yahoo.com.br.

THE GEOGRAPHY TEACHER TRAINING FOR TEACHING IN HYBRID TEACHING: REFLECTIONS FROM THE COURSE OF DEGREE IN GEOGRAPHY OF UEPB/ CG

ABSTRACT

This article presents discussions about the initial training of geography teachers taking as a reference the current educational demands, especially regarding Hybrid Teaching. Specifically, it addresses how the degree course in Geography of the State University of Paraíba (UEPB), campus I, is training future teachers to work with/in Hybrid Education and how they understand this teaching model. The methodology adopted, during the qualitative research, consisted of the bibliographic, documentary, and empirical research, carried out through the application of a questionnaire with 16 students of the course listed as scholar shipholders in the Institutional Pedagogical Residence Program (PRP), quota 2020-2022. The results, analyzed based on the dialectic method, indicate a lack in the training process of these licensees regarding the preparation for work with "innovative" technologies, models, and teaching methodologies. This fact is reflected in a shallow and multiple understanding of students about Hybrid Education and opens space for the precariousness of teaching work in the logic of advances in neoliberal capital. In this sense, the need for curricular reformulations and training practices of the course stands out, especially in a critical so that initial training can effectively subsidize the task of teachers to implement the changes and educational updates that are necessary, being these outlined in a process of critical and conscious reflection and not necessarily corroborating with the neoliberal assumptions that cross the field of the curriculum today.

Keywords: Hybrid Teaching; Curriculum; Teacher Training; Geography Teacher.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA PARA LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA HÍBRIDA: REFLEXIONES A PARTIR DEL CURSO DE LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA DE LA UEPB/CG

RESUMEN

Este artículo presenta discusiones acerca de la formación inicial de profesores de Geografía tomando como referencias actuales demandas educativas, especialmente cuanto a la Enseñanza Híbrida. En forma específica, se aborda sobre cómo el curso de Licenciatura en Geografía de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), campus I, está formando a los futuros profesores para el trabajo con/en la Enseñanza Híbrida y cómo comprenden este modelo de enseñanza. La metodología adoptada durante la investigación de naturaleza cualitativa se constituyó de investigación bibliográfica, documental y empírica, realizada mediante la aplicación de cuestionario con 16 estudiantes del curso cotizados como becarios en el Programa Institucional Residencia Pedagógica (PRP), cuota 2020-2022. Los resultados, analizados con base en el método dialéctico, indican una carencia en el proceso de formación de esos licenciandos en lo que se refiere a la preparación para el trabajo con tecnologías, modelos y metodologías de enseñanza "innovadores", hecho que se refleja en una superficial y múltiple comprensión de los estudiantes acerca de la Enseñanza Híbrida y abre espacio para precarización del trabajo docente en la lógica de los avances del capital neoliberal. Destaca, en este sentido, la necesidad de reformulaciones curriculares y de las prácticas formativas del curso, sobre todo desde una perspectiva crítica, de modo que la formación inicial pueda subvencionar efectivamente la tarea de los profesores de realizar los cambios y actualizaciones educativos que sean necesarios, siendo estas delineadas en un proceso de reflexión crítica y consciente y no necesariamente corroborando con los presupuestos neoliberales que tangencian el campo del currículo en la actualidad.

Palabras clave: Enseñanza Híbrida; Currículo; Formación docente; Profesor de Geografía.

INTRODUÇÃO

Amparando-se na premissa de que é preciso acompanhar as transformações da atual sociedade capitalista, dita tecnológica, científica e informacional, apontamentos quanto a necessidade de reinvenção da instituição escolar urgem entrelaçando-se aos discursos neoliberais, que celebram os benefícios e potencialidades da inserção das tecnologias digitais nos currículos escolares, promovendo alterações, não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também sobre o trabalho e a formação docente, em um processo que carece de reflexões críticas e comprometidas com o caráter democrático da educação.

O Ensino Híbrido, mundialmente conhecido como *Blended Learning*, por exemplo, é um modelo educacional que considera o misto entre as diferentes formas de ensinar e aprender, incluindo o uso de tecnologias em uma das etapas desse processo para a personalização das experiências de aprendizagem dos estudantes (HORN; STAKER, 2015) e apresenta-se como uma das propostas inovadoras que se encontra em ascensão no Brasil. Prioriza-se, nesse modelo, a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem, atuando ativamente em seu tempo e ritmo, configurando, assim, um formato personalizado de ensino e aprendizagem, o qual decorre de mudanças significativas na configuração da sala de aula, da escola, e, necessariamente, no papel desempenhado pelo professor, que passa a ser mediador e orientador da aprendizagem dos estudantes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

No Brasil, em 2020, com a criação da Associação Nacional de Educação Básica e Híbrida¹ (ANEBHI), observou-se um real interesse por parte de organizações empresariais e “não-governamentais” em difundir o Ensino Híbrido nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira, mediante a promoção de “formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação para que se apropriem das pesquisas, das metodologias e tecnologias (...), disseminando conhecimentos advindos das boas experiências nacionais e internacionais de educação híbrida” (ANEBHI, 2020, s.p). Deixa-se claro, com isso, que os professores são sujeitos elementares para a difusão dessa proposta educacional “inovadora” e a pandemia tem sido visualizada como oportunidade para o estabelecimento de maiores modificações.

Pensar o processo formativo dos profissionais docentes diante dessas circunstâncias, portanto, é uma atitude que demanda a compreensão de sua complexidade enquanto prática social e de sua inter-relação entre a educação escolar ofertada e o projeto político-econômico de sociedade que se pretende

¹ A ANEBHI (Associação Nacional de Educação Básica Híbrida) é uma associação sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento da educação híbrida em todas as etapas e modalidades da educação básica (ANEBHI, 2020, s.p).

(NÓVOA, 2019). Compreende-se, nesse aspecto, que não bastaria formar profissionais para a aplicação de conceitos e metodologias na educação básica, antes, entende-se como indispensável a todo profissional docente o desenvolvimento de um olhar crítico para as propostas de inovações que vêm sendo aludidas.

Isso porque, ao passo em que é defendida a implementação dos modelos educacionais híbridos, tendo em vista acompanhar as características da sociedade pós-moderna e/ou solucionar os impactos decorrentes da pandemia sobre a educação escolar, há, por outro lado, a urgência de se problematizar a forma pela qual esses “novos-velhos” modelos têm sido apresentados e como repercutem sobre a formação docente. Diante disso, ressalta-se a ideia de que os professores são profissionais cujas práticas são oportunamente estratégicas, no sentido de se estabelecer transformações no contexto escolar, o que também pode ser percebido historicamente, tanto em relação às propostas de mudanças educacionais embasadas na perspectiva progressista, quanto as fecundas do pensamento educacional liberal.

Desse modo, julgando-se pertinente, buscou-se compreender como o curso de formação inicial dos professores de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus I, está formando os futuros professores para o trabalho com o Ensino Híbrido e como os licenciandos do curso compreendem este modelo de ensino. Nesse ínterim, o presente trabalho apresenta o entendimento do objeto de estudo como ele é, segundo a compreensão dos sujeitos analisados. Não se despreza, com isso, um olhar crítico para as questões que se apresentam pertinentes, posto que, como endossa Freire (2002), a educação escolar é uma forma de intervir no mundo e não pode ser concebida a partir do princípio da neutralidade.

As discussões aqui propostas advêm de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), quota 2020/2021, intitulada: “Educação e Tecnologia: Concepções e perspectivas do Ensino Híbrido no contexto de formação de professores de Geografia e construção do conhecimento geográfico”, cujo objetivo principal foi de analisar a compreensão e percepção dos licenciandos do curso cotados como bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) acerca do Ensino Híbrido e fomentar possíveis metodologias para hibridização do ensino de Geografia e construção do conhecimento geográfico escolar, de forma crítica e emancipatória.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho apoiou-se na combinação de pesquisa bibliográfica, documental (considerando a análise de documentos educacionais e curriculares nacionais), e pesquisa empírica realizada no contexto formativo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, durante o ano de 2021, com uma amostragem de 16 licenciandos cotados como bolsistas no Programa Institucional Residência Pedagógica (PRP), quota

2020-2022. Entende-se que tais escolhas permitiram aproximar a dimensão teórico-prática do curso à realidade da prática docente nas escolas, resultando nas discussões presentes ao longo deste trabalho.

Ademais, a abordagem qualitativa com fundamentação no método dialético permitiu analisar os resultados da coleta de dados apreendendo, sobretudo, as singularidades e subjetividades relacionadas à formação inicial de professores de Geografia na instituição pesquisada. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 34), esse método de abordagem “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis”. Com isso, o trabalho encontra-se estruturado em três tópicos principais seguidos das considerações finais da pesquisa. De tal modo, abordar-se-á sobre aspectos curriculares da formação inicial docente no país, questões inerentes à formação e o trabalho do professor de Geografia na atualidade e ao Ensino Híbrido no contexto do curso de Licenciatura em Geografia da UEPB/CG.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: QUAL PROFESSOR SE PRETENDE FORMAR?

No Brasil, a formação inicial de professores, tal como se conhece hoje, estruturou-se, por muito tempo, de forma completamente distinta. Segundo Scheibe (2008, p. 41):

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental.

Sobre a trajetória da formação docente no Brasil, Saviani (2009) pondera sobre ela ter despertado a preocupação por parte dos governantes no século XIX e já ter passado por diversos momentos, apresentando-se com características diferentes, de acordo com os contextos políticos e econômicos vivenciados pela sociedade, em cada período. Assim como destaca Scheibe (2008), no percurso da formação docente no Brasil houve, constantemente, ajustes entre o projeto educativo nacional e o profissional que se pretendia formarem cada época.

A princípio, nota-se que a questão da formação docente no país é uma condição política e estratégica. Nóvoa (2019), ao discutir sobre a origem dos cursos preparatórios de professores no contexto de Portugal, apresenta os interesses a eles atrelados por parte do Estado. Segundo o autor, a intervenção do Estado foi fundamental para a constituição da profissão docente, mas os interesses dessa ação

transpõem o intuito da profissionalização, visto que, ao criar os cursos de formação de professores, estar-se-ia garantindo uma vantagem ímpar no que se refere a legitimação do poder estatal e à reprodução social, por meio dos professores. Encontra-se, nessa perspectiva, uma dualidade no sentido de que:

É nestas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, promove a educação popular (...). Mas é também nestas instituições que se normaliza o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada (NÓVOA, 2019, p. 3).

Essa realidade chama atenção para os primeiros cursos de formação docente no Brasil, os quais foram implantados com base no caráter de instrução para atuação pedagógica nas Escolas das Primeiras Letras, criadas em 1827. Inspirados no modelo de Escola Normal, que já vinha sendo adotado para a formação de professores na Europa, as Escolas Normais de nível médio foram sendo difundidas em todo país, ao longo dos anos, destinando-se ao preparo profissional de professores para o trabalho nas escolas de ensino primário. O modelo formativo das Escolas Normais, até pouco tempo, caracterizou a maioria dos cursos superiores destinados à formação dos profissionais da educação, restando ainda suas heranças.

Reconhecer a herança histórica da constituição dos cursos de formação docente é fundamental para a compreensão dos modelos formativos adotados hoje. Outrossim, as discussões contemporâneas acerca desta formação tratam-na como complexa e dualística, haja vista que analisar a educação de professores em uma sociedade marcada pelas lógicas neoliberais, subjugada aos interesses do capital, demanda considerar a tríplice relação entre Estado, Educação e Economia, sem, contudo, perder de vista os movimentos de resistência.

Levando em consideração a trajetória da formação e profissão docente, portanto, entende-se que, para que se discuta a formação inicial docente na contemporaneidade, faz-se indispensável considerar as mudanças que vêm acontecendo nacionalmente na educação, desde o final dos anos de 1990, pois, de acordo com Scheibe (2008), tais mudanças estão inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais, que vêm se expandindo por toda América Latina, sendo impulsionadas pelos interesses do Estado, tanto nacional quanto supranacional, e concretizadas através das políticas educacionais e reformas curriculares.

No âmbito dessas políticas nacionais de formação de professores, encontram-se um conjunto de leis, parâmetros e diretrizes com orientações para a organização dos cursos superiores destinados à formação de professores para a educação básica, conferindo-lhes legalidade, organicidade e normatizações. A partir dos anos de 1990, as reformas educacionais assumiram novos rumos. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tornou-se constante a

proposição e revisão de documentos normativos para os cursos de ensino superior, sobretudo, os destinados à formação inicial de professores, referentes a sua administração, organização curricular e pedagógica.

Isso se justifica porque, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), em virtude da urgência no contexto mundial de uma nova ordem, este período foi marcado por intensas reformas orquestradas, principalmente, por interesses de grandes corporações e organizações internacionais, dentre as quais os autores destacam o Banco Mundial, a UNESCO e o FMI. Face a essa nova lógica mundial, os autores observam que:

Do ponto de vista educacional, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

De forma complementar, Nogueira (2003, p. 22) endossa que:

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do 'novo' mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Compreende-se, portanto, que, ao mesmo tempo em que encontram-se ancorados no discurso de redemocratização da educação, tais documentos mascaram a complexidade e antagonismo envoltos em seu cerne. Analisadas a partir de um posicionamento crítico, depreende-se que as políticas e reformas destinadas à Educação e Formação de Professores deste período sustentam, de forma contraditória, intenções diferentes quanto ao que se pretende desses profissionais e da educação nacional, em sua totalidade (MACEDO, 2000).

Seguindo essa perspectiva, com a resolução nº 1 do CNE/CP, de 2002, foi homologado o documento contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessas diretrizes, acentuou-se notoriamente a preocupação com a formação de professores perante o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício docente nas escolas. Preconiza-se, nesse sentido, que os cursos de formação inicial docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam incorporar em seus currículos a necessidade de formar profissionais docentes a partir das competências e habilidades exigidas pela sociedade e nas escolas, principalmente, quanto à apreensão e uso das tecnologias de informação e comunicação, haja vista que elas consistem em um dos principais elementos que caracterizam a sociedade do século XXI.

A formação docente calcada no desenvolvimento de competências ampara-se fortemente na concepção empresarial de que é necessário formar profissionais com saberes, habilidades e

conhecimentos capazes de os permitirem executar suas funções de forma eficiente. De acordo com Zabala e Arnau (2010), este termo tem adentrado ao sistema educacional em consequência da necessidade de superar o método tradicional. Tal assertiva, corrobora com a análise feita por Macedo (2000), quando afirma que as competências apresentam-se no documento das diretrizes sempre em contraposição a um ensino voltado para conteúdos. Nisso, destaca-se a necessária articulação apontada pelo documento entre as competências profissionais a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o curso e as avaliações do curso, legitimando, assim, o discurso da formação de profissionais competentes.

Nessa medida, chama atenção a preocupação exposta pelas DCNs de 2002, para que se (re)estruturem os cursos superiores de formação inicial de professores no que se diz respeito às suas dimensões organizacionais e pedagógicas, visando, antes de tudo, o alcance de competências gerais e específicas ditas necessárias ao ser-fazer docente, delineando, dessa forma, um novo modelo de formação e também de profissionalidade docente.

Nesse sentido, Apple (2002) permite olhar essas reformas perante a iniciativa de introdução dos interesses e da lógica capitalista no âmbito escolar, por meio dos professores, mesmo que estes atuem inconscientemente na difusão das ideologias hegemônicas. Neste processo, há uma característica típica no movimento reformista que se trata da desqualificação e requalificação do fazer docente. Esse pensamento permite compreender um dos pontos centrais das diretrizes, o qual parte do “diagnóstico da situação atual da educação brasileira no que se refere à formação de professores, chegando, por vezes, mesmo a atribuir a uma suposta má-formação do professor às mazelas da educação básica” (MACEDO, 2000, p. 1).

Mais adiante, fecundas de um amplo processo de discussões públicas e em coordenação com as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), em 2015, com a Resolução do CNE/CP n. 2/2015, tornou-se público as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Nesse novo referencial, estima-se a garantia de que os futuros docentes em seus processos formativos, dominem os “conhecimentos específicos de sua área de atuação, fundamentos e metodologias e das tecnologias” (BRASIL, 2015, p. 48). Em uma perspectiva geral, observa-se significativas mudanças no que se refere a abordagem dada à formação inicial docente neste segundo documento.

Dentre as diretrizes, estabeleceu-se que os cursos de formação inicial de professores para o magistério compreendem não somente aos cursos de graduação, de licenciatura, mas também aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL,

2015). Além disso, houve uma ampliação na carga horária desses cursos, de modo que institui-se a ampliação da carga horária, com acréscimo de mais 400 horas a serem distribuídas nas atividades formativas do curso do núcleo de estudos de formação geral e do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

As DCNs de 2015 enfatizam, no que concerne à formação inicial do profissional do magistério, a articulação entre teoria e prática, uma valorização da prática e uma maior ênfase é atribuída aos conhecimentos pedagógicos. Somado a isso, estima-se no documento pela aproximação dos IES e as escolas de educação básica para que se possibilite uma formação dos futuros docentes coerente com a realidade que tangencia a educação básica. Salienta-se, nesse sentido, que a elaboração dessas diretrizes adveio de um longo processo de discussões envolvendo os interesses da sociedade, dos profissionais da educação, mas também de organizações não governamentais, órgãos internacionais e mesmo de empresários. Assim, ao representar significativas mudanças, continua a escamotear interesses de cunho neoliberais.

Na atual conjuntura, no bojo das mudanças políticas, econômicas e sociais que vêm ocorrendo nos últimos dez anos, iniciou-se recentemente um outro amplo movimento de reformas educacionais. O processo de elaboração e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciado em 2016, é um dos principais reflexos dessa reforma, e estabelece obrigatoriamente um currículo mínimo a ser seguido pelas diferentes modalidades e níveis de ensino da Educação Básica. Com o intuito de alinhar o currículo de formação inicial de professores ao que se apresenta na atual BNCC, a Resolução do CNE/CP nº 2 de 2019 responsabilizou-se por definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Pautada na BNCC, que define as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica, a BNC – Formação estima nos cursos de ensino superior pelo desenvolvimento de dez competências gerais docentes, articuladas com as previstas pela base para a educação básica e com as necessidades do mundo contemporâneo.

A partir de pensadores como Apple (2002) e Laval (2004), pode-se compreender que a formação docente, bem como a constituição de um currículo nacional pautado por competências, representa uma forma nítida de se articular os interesses econômicos do mercado de trabalho à educação escolar. Tratando-se da articulação entre BNCC e BNC - Formação, vislumbra-se, através da análise dos documentos, a formação da mão de obra para o mercado tal como ele espera. É mediante esse conjunto

articulado de reformas e políticas educacionais que se consegue estabelecer um evidente controle sobre a formação e profissão docente, de maneira a ajustar o trabalho desses profissionais ao desenvolvimento de um novo projeto social e econômico para o país (APPLE, 2002; GIROTTTO, 2017).

As atuais diretrizes e a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) reforçam a necessidade de que a formação inicial de professores esteja diretamente relacionada ao exercício de sua prática profissional, que, por sua vez, tem se tornado mais complexa e moderna. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 89), “as reformas atuais confrontam os professores com dois desafios: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”. Assim, para reais mudanças, requer-se que os professores, principais sujeitos do processo educativo escolar e responsáveis por criar, gerenciar e mediar situações de ensino e aprendizagem, estejam preparados para isso, reinventando-se em seu pensar-fazer docente.

Resta, nesse viés, refletir sobre os interesses hegemônicos que se pretendem para a educação brasileira mediante o controle da formação docente. Além disso, importa, aqui, questionar como essas mudanças estão sendo tratadas durante a formação dos professores?

Segundo Imbernón (2011, p. 21), “o professor e as condições de trabalho são núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas, mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes e sim nos processos políticos, sociais e educativos”. Ao tecer essa assertiva, o autor considera o fato de os professores, geralmente, não serem devidamente considerados quando se trata sobre mudanças educacionais. Nesse mesmo direcionamento, verifica-se que a educação escolar brasileira tem sido historicamente delineada pela concepção liberal, e pelos interesses e projetos de governos alinhados à lógica do mercado, cenário no qual reformas e mudanças educacionais são consubstancialmente estratégicas.

Quando se trata do viés acadêmico, acredita-se que na formação inicial de professores as questões referentes aos componentes teórico-pedagógicos e metodológicos precisam ser elucidadas em uma perspectiva holística e crítica, visto que, assim como a educação oferecida pelas escolas está sendo delineada pela concepção liberal, pelos interesses capitalistas e neoliberais (GIROTTTO, 2017), a formação de professores também está sujeita a uma série de variáveis, que podem determinar a forma de atuação dos profissionais docentes, por meio de um controle técnico e corroborar, dessa maneira, com a permanência e manutenção dos interesses hegemônicos (NÓVOA, 2019; APPLE, 2002).

Em face da relevância social dos docentes e da dualidade educacional contemporânea, considera-se indispensável que os professores estejam atentos aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o pensar e o fazer na e/ou sobre a educação escolar, visto que, tratando-se de mudanças e inovações educacionais, é importante que partam das necessidades dos próprios autores e sujeitos que compõem a escola, não detendo-se à imposição de currículos e demandas externas que, geralmente, desconsideram a autonomia dos docentes para ensinar e mediar as aprendizagens dos estudantes, subjugando-os a figura do profissional técnico executor diante das subjetividades e dos contextos diversos das práticas docentes.

Ademais, conforme pondera Nóvoa (2019, p. 207), “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente”. Sendo assim, ressalta-se a possibilidade de que a formação inicial dos professores seja efetivada numa perspectiva crítico-reflexiva, a fim de que se subsidie saberes e conhecimentos que permitam aos futuros profissionais analisarem os contextos, os conflitos e as nuances de sua prática profissional e participarem ativamente no processo de mudanças, como profissionais transformadores.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Como visto anteriormente, no conjunto das políticas públicas referentes à formação de professores no Brasil, destaca-se nos últimos anos uma série de legislações, projetos e encaminhamentos para a reformulação dos currículos dos cursos de Ensino Superior. Tais medidas têm se reverberado na organização institucional, curricular e pedagógica dos cursos de licenciatura, atingindo, particularmente, os cursos de formação inicial de professores de Geografia e fazendo com que haja novos desdobramentos nas discussões acerca do processo formativo deste profissional e de sua atuação docente na Educação Básica.

No debate hodierno referente à formação inicial e atuação dos profissionais docentes da Geografia, nota-se uma intensa preocupação com o perfil do profissional que está sendo formado para trabalhar nas escolas de educação básica, principalmente, considerando a função social que os professores de Geografia assumem na sociedade atual. Além disso, as reformas curriculares, a autonomia docente e os aspectos teórico-conceituais e didático-metodológicos dos cursos de licenciatura em Geografia, são questões que têm assumido certa centralidade no campo de pesquisas sobre o professor de Geografia. Os estudos como o de Giroto (2017) e de Oliveira (2020), são exemplos dessa preocupação, refletindo as atuais políticas

curriculares educacionais (BNCC) e de formação inicial de professores para atuar na Educação Básica (BNC – Formação). Apesar de pautarem-se em fundamentos epistemológicos diferentes, os autores chegam a conclusões convergentes ao compreenderem o interesse do mercado capitalista neoliberal envolto nesses documentos que legitimam as reformas já efetuadas e as que ainda estão em curso e os riscos que representam para o ensino de Geografia.

Notadamente, essas são questões que se inter-relacionam. Neste caso, considera-se que pensar o papel social do professor de Geografia, inicialmente, é uma premissa fundamental para que se possa iluminar questões que, muitas vezes, passam despercebidas. Isso porque, diante de uma sociedade com relações cada vez mais complexas e contraditórias, o profissional docente da Geografia deveria assumir um encargo social de grande importância no que concerne à formação de sujeitos para o exercício da cidadania.

Desse modo, o compromisso com a formação cidadã que os professores assumem em sua prática educativa trata-se de um elemento preponderante para que se reflita sobre a importância social desses profissionais na atualidade. É essencial abrir espaço para esta questão, porque vivencia-se no Brasil atualmente um grande movimento de questionamentos e contradições quanto à importância de determinados saberes, conhecimentos e até mesmo de profissões, e, no bojo desses debates, encontra-se um grave movimento de reformas, que mais se assemelham a projetos de desmonte da educação pública, ancorados sobretudo pela desvalorização profissional do professor, visto que, ora entende-se os docentes como técnicos executores, ora atua-se subordinando-os ao discurso do notório saber.

Nesse viés, ao tratar sobre a formação dos professores para o exercício docente na educação básica no atual contexto de complexidade do espaço geográfico e encarando a escola como parte desse espaço, propõem-se retomar reflexões outrora tecidas por Souza e Katuta (2001), as quais conduziram uma importante reflexão sobre o processo de formação inicial de professores de Geografia para o exercício docente no sentido de que, levando em consideração o momento político e econômico em que se encontrava, exige-se desses profissionais ainda mais o domínio teórico, metodológico e instrumentalização técnicas. Nesse contexto, salienta-se que

Pensar a questão da formação docente no Brasil, e especificamente a dos professores de Geografia, parece-nos, na atual conjuntura, tarefa árdua e valiosa, sobretudo porque as universidades e escolas públicas de ensino fundamental e médio veem-se pelo sucateamento material e humano alavancado por um projeto político pedagógico que autoritariamente, a partir dos ditames do Banco Mundial e da subserviência do governo de Fernando Henrique Cardoso, impõe a nós, professores de todo nível de ensino, como devemos pensar, agir em sala de aula, que conteúdos deveremos trabalhar (Parâmetros Nacionais, aliados a “avaliações externas” ou provões), que livros didáticos adotar, entre outros (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 18)

Evoca-se, portanto, uma questão anteriormente discutida, que se refere a função ideológica e política dos professores assumida, consciente ou inconscientemente, no que se trata da difusão de um conjunto de ideias, valores, crenças e conhecimentos, isso porque, acredita-se que em sua prática educativa esses profissionais acabam influenciando no perfil do cidadão que está sendo formado. Não obstante, Macedo (2000) discute os interesses envolvidos nos documentos que norteiam a educação brasileira, ressaltando a pretensão desses, no que tange a formação cidadã. Quanto a proposta da DCNs dos anos 2000, a autora alerta que:

A cidadania subordinada a interesses privados passa a ser associada ao treinamento de uma conduta cívica aceitável e ao respeito a normas e regras estabelecidas. (...). A prolongada preocupação com a cidadania, esconde, desta forma, uma preocupação com a inserção do sujeito no mercado de trabalho (MACEDO, 2000, p. 6).

Encontra-se, nesse sentido, um cenário desafiador para os professores que entendem sua profissão como uma prática social e que, numa perspectiva progressista, crêem na educação como um meio de transformação, pois trata-se de uma realidade bastante presente nos discursos e documentos oficiais que normatizam a educação brasileira no contexto vigente. Assim, algumas inquietações se colocam em evidência no que se refere à formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior e o tipo de profissional docente da Geografia demandado na atualidade pela dinâmica econômica e política da sociedade contemporânea.

Em primeiro lugar, pergunta-se: Qual o perfil profissional dos professores de Geografia delineado pelas atuais reformas educacionais? Como os cursos de formação inicial de professores de Geografia organizam os seus projetos pedagógicos e currículos?

Os cursos destinados à formação inicial de professores de Geografia possuem projetos pedagógicos próprios, que observam as diretrizes nacionais. No entanto, além das DCNs para a Formação de Professores para a Educação básica, há Diretrizes Curriculares Nacionais específicas destinadas exclusivamente aos cursos de Geografia, que orientam e propõem competências e habilidades, nesse caso, o documento que até o presente momento é seguido pelas IES propõe nove competências gerais e sete específicas (BRASIL, 2001), as quais os formandos devem dominar ao finalizarem sua formação no curso. Além disso, é estimado o perfil desses futuros profissionais, os quais que devem, indispensavelmente,

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001, p. 10).

Percebe-se, nesse sentido, que o domínio teórico-metodológico e dos conhecimentos geográficos é considerado uma premissa fundamental para o trabalho dos profissionais da Geografia. Historicamente, o domínio dos conhecimentos científicos da Geografia pelos professores constituiu-se em um elemento favorável aos interesses políticos e ideológicos. A chamada “Geografia dos professores” sem muita aplicação prática na vida dos estudantes, não despreziosamente, legitimou discursos que muito têm a ver com os projetos políticos de sociedade pretendida. Atualmente, verifica-se uma preocupação similar relacionada aos aspectos metodológicos e didáticos da prática docente imbuída de concepções liberais.

Não se pode esquecer, nesse viés, que a Geografia foi instituída como disciplina escolar no Brasil com a finalidade de formação de um ideário nacionalista e patriótico (FANTIN; TAUSCHECK, 2005), e que a preocupação com a formação de professores para ensinar Geografia nas escolas sucede sua instituição enquanto essa disciplina escolar, mas que foi fundamental para garantir os conteúdos a serem ensinados aos estudantes nas escolas. Nesse sentido, destaca-se que, tanto as ações tomadas em relação à Geografia escolar quanto à formação inicial desses profissionais, são minimamente estratégicas em se tratando da garantia dos interesses hegemônicos que estabelecem sobre os currículos oficiais.

Com a proposta recente das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e de uma Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professores (BNC – Formação), em 2019, novas competências e habilidades foram propostas para a formação de professores. O documento que trata da BNC – Formação organiza essas novas competências em: dez competências gerais, que assumem concordância com as competências propostas para a Educação Básica, e competências específicas, que contemplam três dimensões do trabalho docente, sendo elas: a do conhecimento profissional, a da prática profissional e a do engajamento profissional.

Verifica-se, diante das colocações feitas nos documentos que instituem a BNCC e a BNC - Formação, que aos profissionais docentes da Geografia recai a tarefa de desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, para isto, é importante que esses profissionais possuam habilidades que levem ao alcance dos objetivos de aprendizagem. Um dos principais objetivos da instituição dessa base situa-se em alinhar os cursos de formação de professores às novas mudanças ocorridas no ensino das disciplinas da educação básica.

Em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, uma proposta preliminar de orientação para as Diretrizes

Curriculares Nacionais de Geografia foi divulgada no semestre final de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação, elaborada por um coordenador e cinco colaboradores, propondo a reestruturação dos cursos superiores de Geografia, a partir de uma reforma curricular com a justificativa de que eles estariam desatualizados e/ou inadequados, diante das demandas atuais, tanto do mundo moderno quanto do próprio campo profissional, com o avanço e complexidade das novas técnicas e tecnologias.

Problematiza-se, portanto, a formação docente e o ensino de Geografia no que se refere à inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Pois, no tocante à formação docente articulada às tecnologias, a quinta competência geral da BNC – Formação salienta que o profissional docente deve:

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 (BRASIL, 2019, p. 8).

É bem verdade que as escolas, principalmente as públicas, são carentes de recursos e aparatos tecnológicos, o que dificulta o trabalho didático-pedagógico dos professores com tais recursos nesse ambiente. Contudo, essa assertiva não justifica o fato de professores não estarem sendo efetivamente preparados para o trabalho com tais ferramentas no contexto atual, pois, como corrobora Callai (2003, p. 22), “os alunos de hoje serão profissionais de amanhã e ao formá-los com parâmetros de hoje já estamos em atraso”. Há de se pontuar, no entanto, que não basta formar para que os professores saibam fazer, é preciso uma formação mais abrangente, que contemple as desigualdades, subjetividades e incertezas presentes no exercício prático da docência, enquanto prática social (FREIRE, 2002).

Ademais, destaca-se que a BNC – Formação propõe, de modo geral, mais de 20 competências que se desdobram no domínio de outras tantas habilidades. Nessa perspectiva, levando em conta que a assertiva de Pimenta (2002, p. 42), “competência no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho”, compreende-se que a preocupação excessiva em formar profissionais docentes por competências pode empobrecer ainda mais a condição do ser e do fazer docente desempenhado por esse profissional.

A partir dessa compreensão retoma-se a competência básica relacionada à formação de professores para o trabalho com tecnologias, metodologias e modelos inovadores de ensino proposta aos cursos de formação inicial docente nas diretrizes curriculares de 2002, mas que após duas décadas ainda não foram plenamente alcançadas. No que tange às políticas educacionais relacionadas à inserção de tecnologias nas práticas educativas, Barreto (2017) vem há alguns anos analisando os discursos pelos quais propõem-se a

aproximação entre tecnologias digitais e a educação escolar no Brasil. Para a autora, existe um processo de recontextualização das TICs nos currículos que tangencia a precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, ao discutir o binômio tecnologia e educação, é indispensável adotar um olhar para essas duas importantes instâncias da sociedade contemporânea desconfiando dos discursos que os sustentam. Não se trata de, com isso, negar a importância das tecnologias, porém, salienta-se a necessidade de se questionar seus usos e utilidades, compreendendo que não são elementos neutros, pelo contrário, são dotados de interesses políticos e ideológicos. Seguindo entendimento, na seção seguinte, será discutida a Formação Inicial de Professores de Geografia ofertada pela Universidade Estadual da Paraíba, campus I, no que se refere ao preparo dos licenciandos para o exercício da docência nos modelos híbridos de ensino.

DO CURRÍCULO À PRÁTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UEPB/CG/PB: PREPARANDO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO HÍBRIDO

O curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande, é um dos pioneiros no estado da Paraíba. Criado em meados da década de 1970, época em que a instituição era conhecida como Fundação da Universidade Regional do Nordeste (FURNE), o curso já passou por três reformas curriculares, sendo a mais recente do ano de 2016 (PPC/UEPB, 2016) ocorrida com base nas determinações da DCNs de 2015. É referenciando-se nessa última reforma que se darão as análises empreendidas neste trabalho. Atualmente, os cursos da UEPB já vêm sendo instigados a atualizarem os seus currículos, para atender ao que normatiza a Resolução n. 2, de 2019.

Como desdobramento do currículo oficial prescrito, o Projeto Político Pedagógico do curso é o documento que apresenta a proposta institucional de formação profissional a ser ofertada aos estudantes, futuros professores da disciplina na Educação Básica. Em 2016, com a re-elaboração do PPC, em conformidade com as DCNs de 2015, houve significativas modificações na organização curricular da Licenciatura em Geografia ofertada pela UEPB, campus I. Cita-se, nesse íterim, o aumento na duração do curso, que conclui-se, agora, com o mínimo de nove períodos letivos, o que corresponde a 4,5 anos, a carga horária de formação também sofreu alteração e passou a ser de 3.200 h, a serem integralizadas pelos licenciandos durante todo percurso formativo, a partir das seguintes atividades: a) prática como componente curricular; b) estágios supervisionados; c) atividades formativas estruturadas pelos núcleos

de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, d) e de atividades teórico-práticas de interesse dos estudantes.

A distribuição dessas horas, no contexto dos componentes curriculares dão-se de acordo com o orientado pelas diretrizes (BRASIL, 2015). Dessa maneira, a integralização curricular segue integralmente uma sequência que articula as seguintes dimensões formativas que compõem as bases da formação do professor de Geografia na instituição: 1) comum; 2) específico do curso; 3) específico de estágio; 4) específico de TCC; 5) complementar eletivo.

Os componentes de base específica do curso (1.860 h) constituem a maior parcela do currículo, juntamente com os de base comum (480 h), isto é, aqueles relacionados aos aspectos similares das diferentes licenciaturas no quesito de formação para o exercício da docência enquanto prática social e educativa. É salutar destacar neste íterim que na grade curricular os componentes curriculares relacionados à área didático-pedagógica, encontram-se presentes desde os períodos iniciais do curso. Isso implica considerar que nos semestres finais da licenciatura os estudantes já tenham consolidado um conhecimento basilar, do ponto de vista da formação didático-pedagógica e específica da Geografia, que os permitem vivenciar a docência em salas de aula da educação básica, por meio dos estágios supervisionados.

A organização curricular apresentada no atual PPC contempla quatro áreas de conhecimentos: área física, área humana, área técnica e área didático-pedagógica. Embora constem separadamente, essas áreas são, na efetivação do currículo, complementares e interdependentes e buscam formar o licenciando para atuar em atividades de ensino, pesquisa e extensão (PPC/UEPB, 2016). Sendo assim, pode-se dizer que preza-se no currículo prescrito do curso por uma prática curricular pautada na relação intrínseca entre teoria e prática, formação pedagógica e formação específica da disciplina, corroborando com o objetivo principal do curso de formar “professores para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, oportunizando condições teórico-reflexivas necessárias às experiências interdisciplinares” (PPC/UEPB, 2016, p. 33), e os objetivos específicos que dizem respeito a:

- 1) Habilitar o licenciado para as práticas da pesquisa e extensão, situações que, juntamente com o ensino, são indissociáveis na produção e no conhecimento geográfico.
- 2) **Capacitar os profissionais para identificar problemas, propor soluções, acompanhar e participar do desenvolvimento da ciência geográfica, bem como se constituir em agentes de construção de uma nova sociedade, fundamentada em conhecimentos, habilidades e atitudes críticas e criativas.**
- 3) Desenvolver a capacidade para produzir conhecimentos e analisar o espaço geográfico.
- 4) Desenvolver competências para o domínio das categorias, conceitos e processos relativos à Geografia como ciência e ao fazer pedagógico e filosófico.
- 5) **Desenvolver a capacidade de investigação, do uso de novas tecnologias, da interdisciplinaridade e da**

atuação em equipes.6) Buscar a superação da fragmentação dos componentes curriculares no cotidiano do curso e criar situações curriculares de integração e articulação de conhecimentos específicos. **7)** Identificar e analisar a importância das diversidades sociais, culturais e naturais existentes no Brasil, visando, junto aos alunos, o compromisso com os recursos naturais, com o patrimônio histórico-cultural e com a justiça social. **8)** Buscar uma formação ética profissional norteada pelos princípios da transparência e do espírito público. **9)** Desenvolver a capacidade de investigação e de intervenção, resultando em ações que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico do estado e da região (PPC/UEPB, 2016, p. 33-34. Adaptado pelas autoras).

No que compete à dimensão formativa do curso, os componentes curriculares relacionados à área didático-pedagógica são aqueles que “têm como objetivo habilitar o aluno para desenvolver atividades de ensino e pesquisa em escolas de nível fundamental e médio, analisando o papel do ensino de Geografia na compreensão e transformação da sociedade/natureza” (PPC/UEPB, 2016, p. 40). Nesse sentido, enquadram-se tanto componentes caracterizados como Básicos Comuns das licenciaturas (Didática; Organização do Trabalho na Escola e o Currículo; Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem; Sociologia e Filosofia da Educação) quanto alguns Básicos Específicos do Curso, relacionados ao campo educacional das teorias e práticas educacionais em Geografia (Metodologias do Ensino de Geografia I e II), além dos três componentes de estágio supervisionados, os quais abarcam a relação indissociável entre teoria e prática educativa.

A delimitação dos sujeitos pesquisados toma como referência, justamente, a vivência que eles possuem, tanto no âmbito acadêmico quanto no espaço escolar, por já terem vivenciado mais de 50% das experiências formativas do currículo acadêmico e estarem inseridos nas atividades didático-pedagógicas do ensino de Geografia nas escolas de educação básica pelo PRP. Nesse sentido, estudantes da segunda metade do curso, que encontraram-se cursando entre o 5º ao 7º período do curso no momento de desenvolvimento prático da pesquisa, caracterizaram-se por serem bolsistas do Programa Institucional Residência Pedagógica, quota 2020-2022, desenvolvendo as atividades do Subprojeto Geografia, pela atuação de oito bolsistas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, em Queimadas – PB e oito na Escola Municipal Padre Antonino, localizada em Campina Grande – PB. Desse modo, puderam vivenciar os desafios e possibilidades de ensino e aprender durante o período de mudanças educacionais desencadeadas pela pandemia.

Com base nessa organização formativa do curso, especialmente os aspectos didático-pedagógica, na etapa da pesquisa empírica realizada com o grupo de licenciandos residentes, indagou-se por meio da aplicação do questionário semi-estruturado acerca da formação teórico-metodológica propiciada pelo curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba para o trabalho docente na educação básica numa futura realidade de implementação de modelos híbridos, com o intenso uso das

tecnologias digitais, metodologias híbridas e ativas. Questionou-se, ainda, quanto às concepções desses futuros profissionais docentes em relação ao conceito de Ensino Híbrido, as possibilidades e desafios de ensinar Geografia mediante a implementação modelo híbrido do ensino na educação básica.

Nesse sentido, verificou-se no que concerne ao curso que as atuais demandas educacionais estão sendo tratadas do ponto de vista teórico, porém, ainda, de forma tímida. De acordo com os sujeitos pesquisados, alguns dos componentes de cunho pedagógico presentes na grade curricular do curso têm lhes possibilitado conhecer os conceitos de ensino híbrido, metodologias ativas, suas possibilidades de implementação e seus modelos. Acerca desses componentes destacam-se dois classificados como Básicos Específicos do Curso: Metodologias do Ensino de Geografia I e II; e um Eletivo: Ensino de Geografia.

Quando perguntados se do ponto de vista teórico-metodológico essas experiências formativas têm possibilitado uma formação sólida para o trabalho docente em uma realidade condicionada pelo hibridismo, a maioria dos participantes afirmaram que não se sentem preparados para atuar em tal realidade, de forma que apenas três pesquisados declararam se sentirem seguros. Ainda nesse contexto, um dos participantes declarou: “Na faculdade somos preparados para ensinar presencialmente, e não de forma remota, sendo assim, não tive uma formação teórica e metodológica para ensinar de forma híbrida, sem falar que falta preparação para o professor usar as tecnologias” (RESIDENTE A, 2021).

A partir dessas constatações, pode-se reportar duas questões fundamentais neste trabalho. Primeiramente, as mudanças que estão se estabelecendo na educação brasileira têm se iniciado pela educação básica chegando aos professores e ao âmbito da formação docente com o imperativo de serem demandas urgentes. Teoricamente, o papel dos professores nessas novas realidades passa a ser ainda mais decisivo, percebe-se, portanto, que a formação inicial docente é incumbida de prepará-los para as incertezas e complexidades. É necessário, diante disso, que os cursos de formação docente tenha consciência em relação aos controles que se estabelecem, tanto em relação aos currículos quanto às formas de ensinar, distanciando-se da racionalidade técnica que escamoteia as propostas de mudanças na escola, no ensino e, principalmente, no trabalho do professor.

Em segundo lugar, permite questionar sobre como é ser formado para atuar no ensino presencial. Seria a concepção de que para ensinar é preciso estar em escolas estruturalmente padronizadas? É apenas transmitir conhecimentos aos estudantes enfileirados? Sabe-se, sim, que essa é uma herança histórica que sustenta muitos dos modelos formativos de professores.

O exercício da docência nos modelos convencionais de ensino requer competências e habilidades próprias da dinâmica de ensinar e aprender em salas de aula físicas repletas de estudantes com interesses e realidades diversas, mas juntos em um mesmo espaço e tempo. Quando se trata do ensino baseado em modelos educacionais mais flexíveis, tal qual os híbridos, a dinâmica dos processos educativos se estabelecem de modo bastante diferente em termos organizacionais, administrativos e simbólicos, especialmente considerando as implicações das novas tecnologias digitais. Nesse sentido, mesmo que o PPC do referido curso aponte para uma formação docente que compreenda o uso das novas tecnologias nas práticas educacionais dos futuros professores, enfatiza-se, neste documento, a apropriação e utilização desses recursos como meros instrumentos que farão parte das atividades docentes de ensino de Geografia e que os futuros professores devem ter um domínio instrumental.

No que se refere às novas tecnologias, no caso específico da disciplina Sistema de Informações Geográficas e de algumas outras disciplinas que eventualmente apresentam tal demanda, as aulas são desenvolvidas no Laboratório de Sistemas de Informações Geográficas. Nessas ocasiões, o professor direciona o trabalho e os alunos realizam atividades práticas nos computadores, com o uso de softwares específicos, tendo como produto final a elaboração de gráficos, plantas ou mapas de diversos tipos (PPC/UEPB, 2016, p. 52).

Essa constatação implica na compreensão de que, embora já houvesse um preparo dos futuros docentes para uso de tecnologias digitais articulando a dimensão técnica dos conhecimentos geográficos à dimensão didático-pedagógica do ensino de Geografia, ainda assim, estar-se-ia diante de uma formação incipiente no sentido de que, para fins pedagógicos, seguindo a lógica de avanços do meio técnico e a modernização da educação, faz-se necessário, que o professor desenvolva novas habilidades para o aprimoramento de sua prática pedagógica, não somente por inserir novas tecnologias, mas, pelo fato de que, no ensino híbrido, esses recursos tornam-se os próprios ambientes nos quais os processos educativos ocorrem, ocasionando, desta forma, uma reconfiguração do formato tradicional da escola.

Nesse entendimento, os resultados alcançados pela aplicação do questionário apontaram para a diversidade de compreensões do conceito de Ensino Híbrido pelos licenciandos, que, em grande parte, associam-se às experiências individuais dos participantes, tanto no âmbito acadêmico quanto em suas vivências cotidianas. Além disso, verifica-se que as concepções dos licenciandos quanto ao conceito reverberam sobre a forma como eles pensam suas possibilidades de aplicação no Ensino da Geografia e, conseqüentemente, seus papéis nessa conjuntura de mudanças na educação. Quanto a isso, apreendeu-se: (1) concepção dos licenciandos; (2) perspectivas quanto às possibilidades e desafios:

(1) Uma maneira versátil e alternativa para desenvolver o ensino a distância, ele proporciona diversas alternativas de plataformas digitais, materiais, atividades a serem desenvolvidas, contudo, essa modalidade de ensino não é acessível a todos de uma forma homogênea. (2) As possibilidades

de uso no ensino de geografia podem ser variadas, mas ainda acho um desafio, pois, como falei, falta uma fundamentação teórica e metodológica consistente para o professor. (RESIDENTE A, 2020).

(1) Seria um modelo que envolvesse atividade a distância e presenciais. (2) A possibilidade de novas tecnologias integradas a abordagens mais contemporâneas e maior utilização de recursos visuais como forma didática de ensinar Geografia. (RESIDENTE B, 2020).

(1) É uma modalidade que usa as tecnologias como sua principal aliada. (2) Vejo que o ensino de Geografia necessita de muitos recursos visuais, que, muitas vezes, não estão disponíveis em sala de aula, algo que poderia ser intensificado no ensino híbrido seria a utilização desses recursos. (RESIDENTE C, 2020).

Em relação às possibilidades e desafios, na concepção da maioria dos licenciandos, os desafios sobrepujam as possibilidades. Trata-se de um resultado pertinente, pois revela que os futuros docentes têm consciência da realidade desafiadora presente no cenário educacional brasileiro. Mas, não pode ser considerado em sua totalidade sem um olhar crítico, visto que, mesmo diante dos desafios e das mudanças, os professores podem subverter os desafios de suas realidades específicas de trabalho, esta é uma concepção que defendida neste trabalho e que continuará a ser discutida em outros futuros escritos feitos pelas autoras.

Ademais, a partir das discussões delineadas neste trabalho, compreende-se que essa concepção pode abrir espaços para que se pense o Ensino Híbrido no Brasil de forma que seja conivente com as desigualdades já existentes no sistema nacional de educação, podendo até mesmo corroborar com a intensificação da desigualdade de acesso à informação. Isto porque, atualmente, com o Ensino Remoto e devido a falta de acesso de alguns estudantes às tecnologias (internet e/ou equipamentos eletrônicos) há a necessidade de que os professores recorram à outras alternativas e estratégias de ensino como forma de atender a demanda de acesso à educação particular da realidade de cada estudante. A partir desse contexto, tem se evidenciado, ainda mais, a necessidade de os professores trabalharem de forma mista, articulando diferentes formas, ritmos e ambientes de ensino e aprendizagem, de modo a oferecer um ensino personalizado, com vistas no alcance da aprendizagem pelos estudantes.

Assim, acredita-se que a prerrogativa que endossa uma Educação Híbrida² como uma necessidade potencializada não apenas momentaneamente, mas que se estenda ao período de retorno às aulas presenciais possa institucionalizar um discurso, que contempla muito mais os interesses capitalistas do

2 Para ANEBHI, a educação híbrida significa a combinação de ensino e aprendizagem presenciais com ensino e aprendizagem remotos. “Este é o conceito é adotado pela ANEBHI – Associação Nacional de Educação Básica Híbrida – que opta por compreender a educação híbrida, não apenas como ensino híbrido, o que excluiria a aprendizagem, e também não como ensino remoto, pois, além de excluir a aprendizagem, excluiria também a educação presencial” (ANEBHI, 2021, s.p).

que os interesses legítimos dos estudantes e profissionais da educação. Por isso, ressalta-se que a importância de se direcionar essas problemáticas para o contexto da formação inicial de professores de Geografia, a fim de que não só se aprenda, mas que também se reflète, ainda na academia, sobre as inovações educacionais, atentando, especialmente, para o que não é dito quando são propostas e para quem as propõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encarregando-se por refletir acerca do processo formativo de professores de Geografia e das mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira nos últimos anos, este trabalho, mediante abordagem crítica, permitiu perceber a dualidade que tangencia a relação entre as mudanças educacionais e a profissão docente, pois, se por um lado, elas se fazem necessárias, por outro, é preciso estar atento aos interesses e a forma como eles se concretizam na educação escolar e como repercutem sobre o trabalho e a formação docente. É importante salientar, diante disso, que a profissão docente, desde o seu surgimento, tem passado por transformações, adquirindo novas características para responderem às demandas da sociedade.

Além disso, como visto, há anos, as legislações educacionais que tratam acerca da formação inicial de professores no Brasil prevêm a necessidade de que o processo de formação docente incorpore em seus currículos e práticas as características da sociedade em que se insere, especialmente no tocante ao uso de novas tecnologias e modelos educacionais. Uma questão a se pensar nesse sentido encontra-se diretamente relacionada ao emaranhado de interesses presentes no campo do currículo e das políticas educacionais curriculares brasileiras. Atualmente, com as reformas iniciadas em 2016, essas legislações oficializam de forma nítida interesses neoliberais do mercado econômico sob a educação, o que resulta em um aprofundamento no controle e precariedade e na formação e trabalho docente.

No tocante ao curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, campus I, mediante a análise do questionário e considerando os objetivos específicos da pesquisa, destaca-se a profunda carência no que se refere à formação propiciada aos futuros professores de Geografia para o trabalho com tecnologias, metodologias e modelos de ensino “inovadores”. Embora, os objetivos específicos propostos no currículo institucional demonstrem um compromisso do curso em relação ao papel ativo dos professores diante de situações de mudanças e incertezas inerentes à prática docente (foram anteriormente destacados no texto), foi constatado a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico no que concerne ao Ensino Híbrido, vislumbrando-se desmistificar e/ou validar as concepções e perspectivas.

Diante disso, propõem-se a inserção de um componente curricular especificamente relacionado às tecnologias e questões didático-metodológicas educacionais contemporâneas, ou mesmo, um trabalho conjunto entre professores, mediando a construção de uma formação inicial docente pautada em uma concepção crítica e reflexiva, a partir da qual poder-se-ia incorporar outras noções acerca da profissionalidade docente de forma realmente compromissada com o papel do professor de Geografia, perante o atual mundo globalizado, tecnológico, informacional, mas em constante crise, permitindo aos futuros professores atuarem como profissionais autônomos, dinâmicos, mesmo diante das incertezas e transformações que vêm acontecendo, não apenas como técnico-executores.

Assim, compreende-se não apenas o tratamento didático-pedagógico e instrumental que pode ser dado às tecnologias, ao Ensino Híbrido e demais modelos “inovadores” possíveis, mas, sobretudo, o desenvolvimento de um olhar crítico e questionador quanto suas consequências e implicações para educação e trabalho docente. De tal modo, assumir-se-ia uma postura de se efetivar mudanças, embora, não necessariamente corroborando com os pressupostos políticos, econômicos e ideológicos hegemônicos.

AGRADECIMENTOS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

REFERÊNCIAS

ANEBHI. **Sobre**. 2020. Disponível em: <http://anebhi.com/sobre>. Acesso em: 17 maio 2021.

ANEBHI. **Educação Híbrida**. 2020. Disponível em: <https://anebhi.org.br/index.php/2021/04/23/educacao-hibrida/>. Acesso em 17 jun. 2021.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. *In*: FERREIRA, G. M. S; ROSADO, L. A. S; CARVALHO, J. S. (orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: SESES, 2017, p. 124-159.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e formação continuada.** Resolução CNE/CP n° 2/2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Resolução CNE/CP n° 2/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica.** Resolução CNE/CP 1/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Superior. **Orientação para as diretrizes curriculares de geografia – proposta preliminar 1 (1º/9/2020),** Brasília/DF, 13/10/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160361-proposta-preliminar-para-as-dcns-de-geografia&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2021.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia.** 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

FANTIN, M. E; TAUSCHECK, N. M. **Metodologia do ensino de Geografia.** Curitiba: Ibepex, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** 25º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de Maio de 2021.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ.** Rio de Janeiro, n. 30, 2017. P. 419-439.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

MACEDO, E. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para onde caminha a educação? **Revista teias.** v. 1, n. 2. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>. Acesso em: 25 maio 2021.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002).** Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, p. 198.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019. P. 198-208.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. P. 1-15.

OLIVEIRA, A. G. de. Formação de Professores de Geografia: Discurso jurídico e currículo na contemporaneidade. In: PINHEIRO, A. C; VANILTON, C de S. (Orgs.). **Formação e práticas docentes em educação geográfica.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020. P. 229 – 255.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHERDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14. n. 40, 2009.

SCHEIBE, L. Formação de Professores: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, 2008.

SOUZA, J. G. de; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. (campus Campina Grande). **Projeto Pedagógico Curricular de licenciatura em Geografia.** UEPB: Campina Grande, 2016.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.