

Lenilton Francisco de Assis

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: *Duas Décadas* de Mudanças e Desafios (2002-2022)



Brasil

Paraíba

C&A Alfa
Comunicação



Lenilton Francisco de Assis

Professor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Licenciatura e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou Pós-Doutorado em Educação na UFPE. Tem experiência na educação básica, na gestão acadêmica e de programas como PIBIC, PROBEX, PIBID e Residência Pedagógica. Pesquisa, orienta e publica sobre os seguintes temas: Educação Geográfica; Formação de Professores; Políticas Educacionais; Turismo e Dinâmicas Territoriais. É revisor de periódicos nacionais da Geografia. Integra os Grupos de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) e Educação Geográfica (GEPEG), ambos da UFPB e registrados no CNPq. E-mail: lenilton@yahoo.com

Organizou os livros:

- Ensino e pesquisa na Educação Geográfica (e-book). EdUFRN, 2018.
- Educação e sociedade: espaços formativos e práticas docentes (impresso). Ed. do CCTA, UFPB, 2019.
- Formação de professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular (e-book). Ed. do CCTA, UFPB, 2022.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Duas Décadas de
Mudanças e Desafios (2002-2022)**



Lenilton Francisco de Assis

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Duas Décadas de
Mudanças e Desafios (2002-2022)**



GOIÂNIA/GO, 2023



© Autoras e autores – 2023

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Paulo Maretti

Projeto Gráfico

Samuel Praxedes

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
(UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Revisão linguístico-gramatical: Cristiane Marinho da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Responsável: Filipe Reis - CRB 1/3388

A848f Assis, Lenilton Francisco de.

Formação de professores de geografia e políticas educacionais [re-
curso eletrônico]: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022) /
Lenilton Francisco de Assis. – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

128 p.; 16X23cm

ISBN: 978-65-89324-83-6

1. Formação de professores - Geografia. 2. Políticas educacionais.
3. Políticas públicas curriculares. I. Título.

CDU: 911:378



Aos professores e às professoras de Geografia, com carinho, meu convite a seguirem acreditando que educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo, como sempre nos ensina Paulo Freire.



AGRADECIMENTOS

À pequena Lia e ao crescido Davi, por serem minhas maiores obras, minhas melhores mudanças.

À companheira Paulinha, pelo cuidado e apoio nos muitos desafios.

À Mayanne, Nathália, Eduardo, Helena, Emanuel, Rita, Carol, Jane e Maria, pelos estudos e debates perenes que instigam pesquisas, orientações e a presente publicação.

A Fábio Fonsêca, pela amizade, sabedoria e humildade no diálogo sobre as políticas educacionais.

A José Batista Neto, pela orientação rigorosa e amorosa do Pós-doutorado.

À Cátedra Paulo Freire da UFPE, pelo reencanto com a obra e com as pesquisas freireanas.

A Alexandre e Kadydja, pelas alegres e doces partilhas nas idas e vindas da UFPE.

À Kátia Tavares, pelo reencontro e pela fraterna amizade.

A Isabel e Cris, pela graça da amizade e pela leitura cuidadosa em diferentes momentos desse texto.

À Dadá e Carlos Augusto, pela amizade acolhedora e pelas parcerias constantes na UFPB.

Aos professores entrevistados, pela confiança e pelas colaborações fundamentais.

Ao GPCES-UFPB e à Rede EduGeo PB, pelo apoio à organização da luta e da resistência ativa do movimento docente.

À CAPES, pela concessão da bolsa do Pós-doutorado.

À PROPESQ/PRPG/UFPB, pelo apoio à publicação desse livro.



SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
Núria Hanglei Cacete (USP)	
APRESENTAÇÃO	15
José Batista Neto (UFPE)	
INTRODUÇÃO	22
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO PÓS-GOLPE: AS NARRATIVAS DE FRACASSO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA	28
2. O PERCURSO, OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA	40
3. BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS	44
4. INDICADORES DE MUDANÇAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB/João Pessoa, UFCG/ Campina Grande e UFCG/Cajazeiras	50

4.1 Currículo do curso	50
4.2 Relação teoria-prática	61
4.3 Programas de apoio à docência	67
4.4 Condições de trabalho	74
4.5 Avanços formativos	79
5. DCN 2015 E BNC-FORMAÇÃO 2019: AVANÇOS E RETROCESSOS	86
6. O MOVIMENTO NACIONAL DE RESISTÊNCIA ATIVA À BNC-FORMAÇÃO E A ARTICULAÇÃO DA REDE EDUGEO PARAÍBA	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SONHOS E CONTRA-SONHOS. A LUTA CONTINUA!	109
REFERÊNCIAS	115



PREFÁCIO

O trabalho do professor Lenilton Francisco de Assis é muito bem-vindo, especialmente no atual contexto político em que a formação de professores no país está em acirrado debate. Resultado de estudos e pesquisa do Estágio de Pós-Doutorado analisa o período compreendido de 2002 a 2016 e, em prosseguimento, suas pesquisas chegam a 2022, expressando o profundo envolvimento do pesquisador com a temática da formação de professores em sua trajetória acadêmica.

A discussão sobre a formação de professores para a escola básica tem se realizado no país, há pelo menos três décadas, com avanços e retrocessos. Convém destacar que em algumas áreas do conhecimento, o debate tem sido pouco profícuo, assim é com a formação de professores de Geografia. Nesse sentido, este trabalho tem importância fundamental ao destacar a formação de professores de Geografia no âmbito das políticas públicas curriculares em um esforço de cobrir lacunas produzidas por um debate ainda incipiente. Mais do que isso, a pesquisa aborda o trabalho dos professores formadores, ou seja, os professores do ensino superior cuja formação bacharelesca muitas vezes implica em desconhecimento acerca das questões que envolvem o debate educacional, sobretudo no que diz respeito à formação de professores para a escola básica e quanto a sua própria formação. O que confere ainda mais importância nessa escrita, considerando que as características do professor formador e suas condições de trabalho nos cursos de licenciatura, ainda são temas pouco investigados nas pesquisas em educação.

Contrapondo-se à narrativa que afirma que a universidade não tem formado adequadamente professores para atuarem na escola básica, o texto desvela o caráter ideológico presente nesse tipo de afirmação, assinalando que houve importantes avanços conquistados na luta em favor de uma educação de qualidade na formação de professores. A investigação se ocupa de três importantes instituições de ensino superior da Paraíba que possuem



curso de licenciatura em Geografia, balizando os avanços e dificuldades encontradas no processo de revisão curricular referenciadas nos marcos legais do período investigado.

Analisando as políticas curriculares relativas aos cursos de formação de professores, antes e depois do golpe de 2016, assinala a ruptura de um processo de discussão estabelecido com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, subtraído com a promulgação compulsória da Base Nacional Comum de formação de professores, a BNC-Formação de 2019. Sucessivas são as manobras que buscam solapar as conquistas dos professores oriundas de debates e práticas democráticas, entretanto, não sem resistências. Nesse sentido, adverte que as reformas de currículo, que não reconhecem os professores como parceiros e autores, são condenadas ao fracasso porque supõem que é possível mudar sem a participação ativa dos principais agentes da mudança.

O texto assinala um aspecto central do debate sobre a formação de professores que diz respeito à ampliação da oferta de cursos de licenciatura a distância por instituições privadas de ensino superior “certificando” anualmente milhares de novos professores.

A hegemonia da educação empresarial e mercantil na formação de professores, indica uma preocupante tendência de que a formação docente far-se-á apenas em cursos não presenciais. Assim, considera fundamental a elaboração de políticas públicas de valorização da formação inicial em caráter presencial e da profissão docente, articuladas às melhorias das condições de trabalho nas escolas e universidades públicas e, especialmente, de redução da pobreza no país.

Apesar dos recentes retrocessos, a pesquisa considera que houve mudanças substanciais na formação de professores de Geografia. Como o debate e a reformulação dos cursos estão em andamento, é preciso estar atento a esse processo a partir de uma resistência crítica, ativa e permanente. Nesse sentido, este trabalho é também um convite e um importante estímulo a outros estudiosos envolvidos com a formação de professores, principalmente no campo da Geografia para se integrar na tarefa fundamental de produzir estudos e pesquisas nessa área.

Ser professor é lutar pela profissão! O movimento de socializar uma pesquisa como a publicação deste livro, cria uma sinergia entre o autor



e aqueles que incentivados pela leitura se propõem a refletir e reinventar seus fazeres, engrossando a luta por uma educação e formação docente de qualidade.

Sintam-se motivados... e boa leitura!!

Núria Hanglei Cacete

Prof^a. Dr^a. da Faculdade de Educação da USP

Abril /2023



APRESENTAÇÃO

Os resultados da pesquisa conduzida pelo professor Lenilton Francisco de Assis, da Universidade Federal da Paraíba, que possui qualificação e experiência para atuar nos campos do ensino, do currículo e da formação de professores da Geografia, intitulada Formação de Professores de Geografia e Políticas Educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022), fornece a pesquisadores/as, gestores/as de políticas educacionais e de formadores/as de professores, bem como a professores/as da educação básica, um conjunto valioso de elementos de reflexão sobre a formação docente, entendida como política educacional, neste campo específico do conhecimento. Conceber a formação docente como política educacional, significa, antes de tudo, desvendar as relações entre estado e sociedade que tecem a política educacional em sua especificidade, mas também em sua vinculação com as exigências, demandas e tensões de um dado momento histórico. Trata-se, nesse sentido, de uma tarefa complexa que demanda do pesquisador/a conhecimentos acumulados, estudos amplos e judiciosos, características que estão sobejamente contempladas na obra mencionada.

A história mais recente das políticas de formação de professores no Brasil é tortuosa, marcada por embates quanto às finalidades, aos fundamentos, às estratégias, enfim, à direção a tomar. Trata-se, portanto, de confrontos pela hegemonia; um projeto de educação e sociedade. As evidências informam que parece não haver uma direção política hegemônica que tenha se demorado nas últimas décadas, no cenário educacional nacional, de forma a estabelecer bases consistentes e duradouras. Direções têm se alternado, ensejando alterações nas diretrizes e bases das políticas de formação.

Os conflitos explicitam o duelo entre forças sociais privatistas e publicistas, ganhando concretude também nas disputas no nível da distribuição do financiamento público, da organização de instituições formadoras, da seleção do currículo da formação, da definição de um peso maior ou menor imputado ao sistema de avaliação sobre os demais elementos



constituintes da formação, entre outros tantos objetos do embate. Esse quadro parece confirmar a hipótese aventada por Vesentini, citado nesta obra, segundo a qual as constantes mudanças nas políticas de formação de professores, no Brasil, informam a adoção de políticas de governo e não de políticas de Estado. É fato: o quadro é extremamente complexo, não podendo ser exposto em poucas palavras e suas questões problemáticas resolvidas com respostas simples.

Além da alternância no poder resultar em políticas públicas de formação com distintas direções, alguns posicionamentos têm se revelado recorrentes no interior das disputas políticas. Tais recorrências permitem ao observador/a atento identificar grupos de interesse e de pressão sobre o Estado e a prevalência de um grupo sobre os demais, na configuração da política de formação. Nas reformas de 1971, capitaneadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692, presididas por princípios da Teoria do Capital Humano, segundo a qual a Educação estaria atrelada aos ditames da Economia, verificam-se medidas de política no sentido da implantação do aligeiramento da formação, por meio da delimitação de “áreas de conhecimento” (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências), da compatibilização entre currículos da educação básica e da formação em nível superior, da estruturação da formação profissional determinada pelos campos de exercício na educação básica, da expansão da oferta de cursos de formação docente pela via privada e, como cereja do bolo, do aligeiramento da formação, concretizado pela criação das chamadas “licenciaturas curtas”.

Esse pool de medidas denota o pragmatismo e espírito contábil que presidem as políticas de formação por uma década, ensejando a criação de cursos e o controle dos órgãos públicos sobre os conteúdos da formação, efetivado por instâncias federais e estaduais, a exemplo dos Conselhos de Educação. O efeito mais expressivo recai sobre a desvalorização da formação de professores/as enquanto área profissional, o que se revela consentânea com as políticas globais, que escancaram a preferência pelas áreas técnico científicas, entendidas fundamentais para o projeto de crescimento econômico projetado.

As lutas pela redemocratização que o país conhece, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, favorecem a um intenso debate sobre o conteúdo dessas políticas, reflexões críticas sobre suas consequências



para o desenvolvimento social e cultural. Os setores sociais que lideram os posicionamentos críticos encontram na Constituição de 1988 abrigo para sua perspectiva de educação, na qual o Estado volta a ter presença não somente na definição de normas gerais de políticas educacionais, mas como instância que lidera e assume a implementação da formação, por meio de instituições públicas em diferentes níveis. As reformas de 1996, que se configuram na LDB nº 9394, refletem o clima de tensão de uma década em que se estruturam novos atores sociais e uma nova doutrina política, que responde, genericamente, pelo nome de neoliberalismo. Os ditames dessa doutrina e o fortalecimento de setores que nela se apoiam, neutralizam certos avanços que emergiram do movimento de redemocratização da década anterior à edição da nova LDB.

As políticas de formação que emergem da LDB de 1996, retomam certas diretrizes consagradas pelas reformas de 1971, atualizando-as, de modo que possam responder aos novos desafios do contexto de globalização, já então amplamente consolidados. Teses neotecnicistas orientam medidas que conduzem à retomada de ensaios de aligeiramento na formação de professores/as da educação básica, à supressão da exigência de formação pedagógica para o professor/a da educação superior, à criação de nova instituição formadora (Instituto Superior de Educação), de um novo curso de formação para a docência na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (Curso Normal Superior), à reforma curricular de todos os cursos de nível superior, graduação plena, aí incluídos os cursos de licenciatura e à implantação de avaliação dos sistemas e níveis de educação com o emprego de exames standardizados. Novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores/as para o magistério na educação básica (DCN) são instituídas no início do milênio (2002), tendo como um dos seus marcos mais visíveis, a definição da noção de “competência” como eixo estruturador da formação. Afirma-se, não sem resistências e críticas ferrenhas, o mundo corporativo como referência para a estruturação e organização da instituição escolar, todos os níveis considerados.

As críticas e o ambiente democrático respirado naquele momento, permitem que os diferentes grupos tenham seus posicionamentos contemplados na formulação da política, ainda que prevaleçam as con-



cepções dos grupos no poder. O arranjo democrático obtido resulta em um texto das Diretrizes Curriculares Nacionais que contempla formulações até certo ponto heteróclitas, considerando os grupos em disputa. Assim, observa-se que as DCN de 2002 instituíram na formação inicial de professores, a separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, com a afirmação da identidade própria desses primeiros cursos, formação pedagógica mais diversa, disposta ao longo do currículo e com carga horária aumentada, a ampliação e nova disposição do estágio supervisionado e a criação da prática como componente curricular.

Mudança na direção política do país, a partir de 2003, cujo grupo político dominante perdura no poder até 2016, baliza a discussão sobre a formação de professores/as por outros parâmetros. Entram na agenda das políticas educacionais, a formação de um sistema integrado de educação, segundo o qual os entes federados articulam-se e se complementam na formulação e implementação de políticas. Medidas que dizem respeito ao financiamento da educação, da avaliação dos sistemas de ensino, da política curricular e da formação de professores/as, passam ao centro do debate e mobilizam as diversas forças sociais no país. O país vive uma efervescência pouco vista na área educacional, suscitando até um certo otimismo. Nesse contexto, novas diretrizes nacionais da formação de professores (DCN) são editadas em 2015, tendo como um dos elementos inovadores, dentre os vários aprovados, a articulação entre formação inicial e formação continuada, na perspectiva de um continuum formador, na direção da educação permanente, e a articulação entre formação docente e valorização profissional.

Mal são aprovadas as DCN de 2015 e iniciada a implementação da reforma curricular que dela decorre, todo o processo é interrompido, devido a mudança na estrutura de poder em 2016, provocada pela deposição da Presidente Dilma Roussef. Os novos governantes deflagram o desmonte das políticas iniciadas em 2003, desmonte que é aprofundado a partir de 2019. Nesse período, são aprovadas medidas que incidem sobre a democratização das políticas educacionais. O programa “Uma ponte para o futuro” fornece os pontos da agenda do grupo político que ocupa o poder a partir de 2016, cujos efeitos sobre o campo da Educação serão: o “arquivamento” do Plano Nacional de Educação (2014-2023), a substituição de conselheiros do Conselho Nacional de Educação por representantes fiéis aos “novos



tempos”, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a Base Nacional Comum de Formação de Professores, a Emenda Constitucional que congelou os gastos com saúde e educação, o enxugamento da estrutura do MEC, com o encerramento das atividades de instâncias de diálogo com a sociedade, e os cortes no financiamento de universidades federais e institutos federais de ciência e tecnologia. Esse conjunto de medidas tem efeito perverso sobre o conteúdo da política de formação.

A pesquisa conduzida por Lenilton Assis, cujos resultados estão sistematizados nesta obra, teve o condão de examinar esses diferentes aspectos que compõem o contexto da formação docente nas últimas décadas, com especial interesse pela formação inicial de professores de Geografia em três instituições de educação superior paraibanas. Objetivou compreender os desafios formativos de reforma curricular em cursos de licenciatura, decorrentes de adequações desses cursos às DCN de 2002.

As análises percorreram as políticas de formação estabelecidas desde os anos 1970, pontuando suas ênfases, questionamentos e contradições. Essa retomada em perspectiva possibilitou enriquecer a problematização e uma melhor delimitação do objeto de estudo. Vale ressaltar que a pesquisa está apoiada ainda em estudo do tipo estado do conhecimento no qual foram esquadrihados os trabalhos investigativos em que a formação de professores de Geografia esteve no centro da intenção de pesquisa.

Os dados coletados evidenciaram, por meio de entrevistas com formadores, as idiosincrasias que subjazem aos cursos de formação de professores/as, o confronto entre os que apoiam a separação da licenciatura do bacharelado e os que a ela resistem, por manterem-se aferrados à concepção de formação docente, cuja origem remonta aos anos 1930. A pesquisa desvelou que esse enfrentamento foi mais saliente onde antes existia curso de graduação em Geografia com duas habilitações (bacharelado e licenciatura). Uma observação curiosa e aguda: onde funcionavam apenas a licenciatura os “processos de reforma curricular aconteceram de forma mais célere e com menos conflitos e resistências dos docentes”.

Desvendou ainda uma nova versão do aplicacionismo dominante em práticas curriculares, fundado no princípio de que, primeiro, é aprendida a teoria e, só ao final, a prática profissional, como observam os ditames da racionalidade técnica científica. É curiosa a ilação que tira o pesquisador,



em face das evidências reunidas, de que o “modelo 3+1” dominante é substituído, em alguns novos projetos pedagógicos de curso, por um “modelo 2+2”, no qual são previstos dois anos de formação em teoria geográfica e dois anos de formação pedagógica, visando a prática. Na nova configuração curricular, as parcelas da operação formativa se distribuem de forma distinta, mas o resultado da adição restaria o mesmo. Curiosa estratégia de como mudar para permanecer o mesmo.

Um terceiro elemento constatado concerne sobre a incompreensão em relação a como incorporar a prática como componente curricular. Interpretações diversas foram percebidas com prejuízos para a nova organização curricular, ensejando questionamentos e resistência para com a própria inovação que se introduzia.

Também identificamos efeitos positivos na configuração da formação do professor/a. Os testemunhos colhidos indicaram mudanças importantes nos cursos participantes da pesquisa, quanto à relação teoria-prática. Observou-se o empenho em traduzir em boas práticas as inovações introduzidas pelas DCN no estágio curricular, na prática curricular e na formação pedagógica, de modo a torná-la sólida e ajustada às exigências da escola.

O ingresso de novos professores, devido a ampliação do atendimento provocada pelo programa REUNI, parece ter oxigenado os quadros docentes. Os docentes recém contratados introduziram um duplo movimento: provocar reflexões e debates sobre a formação pedagógica e reivindicar mudanças na formação e na prática do professor de Geografia, nos colegiados de curso. Dentre os pontos debatidos, uma velha questão é destacada: a formação de professores/as em universidades não é tarefa exclusiva da área de Educação.

Outro avanço identificado aponta para a criação de políticas de apoio à formação docente por meio de programas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Professores (LIFE), cujo impacto sobre os cursos se revelaram positivos, ainda que alguns tivessem sido acaparados por interesses estranhos à formação. Os sujeitos participantes da pesquisa testemunharam ainda o quão foram im-



portantes as melhorias nas condições de trabalho, representadas pela construção de novos espaços, pelo financiamento a laboratórios de suporte ao docente e pela contratação de professores para cargos vagos nos cursos, antigas reivindicações da área.

As evidências colhidas e analisadas pela pesquisa permitem ao leitor desenhar uma avaliação substancial, ainda que rápida, das reformas introduzidas na formação de professores/as no período em análise. Há quem não consiga enxergar mudanças nos processos de formação de professores/as com as políticas educacionais implantadas nos anos de 2002 a 2016. Essa percepção advém, talvez, de um conceito econômico de mudança e de uma percepção subjetiva de duração. É fato que as mudanças educacionais, aí incluídas as da formação de professores, demandam um tempo razoável para que possam revelar resultados observáveis. Por tempo razoável, considera-se uma medida superior ao que se demanda de alterações em processos produtivos; esses de duração mais breve. E, ademais, passíveis de serem mensuráveis. Não enxergam mudanças notórias os apressados, os pessimistas e, sobretudo, os que se opuseram à nova política, e não foram poucos, nem quaisquer. Interesses poderosos moveram-se contrários ao conjunto de medidas introduzidas no período em tela, sob todo tipo de argumento, desde os que pecavam por inconsistência aos que literalmente a elas se opunham por se fundarem em uma outra racionalidade. O tamanho da resistência talvez seja um indicador do tamanho de sua importância.

A pesquisa, cujos resultados entrega a obra de Lenilton Assis, nos permite, a pretexto de discutir a reforma curricular em curso de Licenciatura em Geografia em IES paraibanas, refletir sobre a formação de professores/as em nosso país, identificando avanços, pontuando possibilidades onde se costuma enxergar apenas impasses e obstáculos. A discussão que ela possibilita é um convite à esperança. Sua leitura é, portanto, essencial em um momento de refazimento da Educação.

Recife, março de 2023.

José Batista Neto
Prof. Titular da UFPE



INTRODUÇÃO

Não existe, desde os anos de 1980, uma estratégia coerente e contínua para a educação no Brasil, e muito menos uma ação concreta para revalorizar a atividade docente. Todos nós conhecemos as reviravoltas das políticas educacionais dos últimos 15 anos, tanto no âmbito federal quanto no estado. Tudo muda constantemente a cada governo (novos guias ou “propostas curriculares”, novas diretrizes pedagógicas, novas atividades burocráticas, novas denominações etc.) e, no final das contas, tudo continua praticamente igual ao que era.

(José William Vesentini, 2002)

A epígrafe acima é de um conhecido geógrafo brasileiro, difusor da Geografia Crítica nas escolas e nas universidades. Ao refletir sobre os desafios da formação do professor de Geografia, em face das diretrizes curriculares lançadas em 2002, ele relata um desalento com as reformas educacionais no Brasil, onde, desde os anos de 1980, inúmeras políticas foram implantadas como propostas de diferentes governos, mas não como políticas de Estado. Por isso, poucas delas dialogam, complementam-se ou se mantêm em torno do bem comum para o qual foram criadas: a melhoria da educação.

Crítica semelhante também é feita pelo pedagogo Dermeval Saviani (2020, p. 2) quando afirma que as políticas educacionais brasileiras são caracterizadas pela “filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”, desde o final da ditadura (1985) até os dias atuais.

Sem ignorar os avanços e as permanências das últimas quatro décadas, podemos dizer que a situação das políticas educacionais se tornou mais grave e mais desalentadora nos últimos anos, especialmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar que foi consumado em 31 de agosto de 2016 com o impedimento da então presidenta da república Dilma Rousseff. As políticas educacionais do pós-golpe não só definiram um cenário de inflexão, como também de involução ou retrocesso (SAVIANI, 2020;



FRIGOTTO, 2017). Em outras palavras, o que era ruim, tornou-se pior para a educação básica e para a formação de professores.

Neste período, a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a Base Nacional Comum de Formação de Professores, a Emenda Constitucional que congelou os gastos com saúde e educação¹, a extinção da SECADI² e da TV Escola, foram algumas das políticas implantadas sem o devido diálogo com universidades, escolas e a sociedade civil organizada. Ademais, houve o famigerado projeto Escola sem Partido que, volta e meia, tentou se estabelecer como política nacional para impor a escola de partido único e reprimir a pluralidade de pensamento na sala de aula e a liberdade de cátedra dos docentes.

Após o golpe de 2016, o Governo de Michel Temer interrompeu um ciclo de desenvolvimento social iniciado no país, em 2002, com a estabilidade econômica do fim do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1994-2002) e que prosseguiu com as reeleições dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016).

Entre 2002 e 2016, diversas políticas educacionais foram criadas com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica e superior, principalmente com políticas docentes³ voltadas à formação inicial de professores que será o foco deste livro. Os seus capítulos sistematizam os

¹ Em 15 de dezembro de 2016, foi promulgada pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional 95 que limitou os gastos públicos por vinte anos, inclusive com saúde e educação.

² A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. A SECADI era responsável por políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. No mesmo decreto, novas secretarias foram criadas para atender a algumas dessas modalidades de ensino, porém fragmentando ações e investimentos que invisibilizaram, ainda mais, sujeitos de direitos que necessitam de uma compreensão de mundo e de educação mais integrada.

³ Conforme Gatti, Barreto e André (2011, p. 11), as políticas docentes são políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.




resultados da pesquisa “As conexões entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica: indicadores de mudanças das políticas docentes na formação de professores de Geografia na Paraíba”, desenvolvida pelo autor, entre 2018 e 2019, no Estágio de Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco⁴ e algumas reflexões decorrentes da continuidade desta investigação, entre 2020 e 2022, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFPB⁵. A publicação também recebeu apoio da Chamada Interna Produtividade em Pesquisa PROPESQ/PRPG/UFPB N° 03/2020 – Programa de Apoio à Pesquisa da UFPB, por meio da aprovação do projeto “Indicadores de mudanças na formação de professores de Geografia: contribuições para a reforma curricular dos cursos de licenciatura da Paraíba”.

Desse modo, primeiro, ansiamos entender as mudanças formativas anteriores ao golpe, o que nos direcionou à realização da pesquisa de Pós-doutorado; e, depois, a compreender, nas pesquisas do PIBIC, os desafios formativos do pós-golpe, com a nova reforma curricular imposta aos cursos de licenciatura.

O recorte temporal do estudo teve como marco inicial de reflexão o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN 2002), política aprovada pela Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e posteriormente homologada pelo Ministério da Educação (MEC). As DCN 2002 foram precursoras de mudanças estruturantes nos cursos de licenciatura do país, demandadas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Dispositivos desta LDB acenavam para a valorização da formação profissional docente nas universidades e para a elaboração de propostas curriculares mais orgânicas que rompessem com as dicotomias teoria-prática, ensino-pesquisa, licenciatura-bacharelado.

⁴ Nesta instituição, o autor foi bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) da linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do PPGE/UFPE, sob a supervisão do Prof. Dr. José Batista Neto.

⁵ Os resultados específicos da segunda etapa da pesquisa foram compilados em artigos do autor em parceria com seus bolsistas e publicados no *e-book Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular* (ASSIS; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2022).



As DCN 2002 instituíram na formação inicial de professores a obrigatoriedade da separação dos cursos de licenciatura e bacharelado, a ampliação da formação pedagógica, a criação dos estágios supervisionados e das práticas como componentes curriculares (BRASIL, 2002). Todavia, seus princípios formativos eram orientados pelo ideário neoliberal que se difundiu no país, a partir dos anos de 1990, notadamente no Governo de FHC que conduziu políticas de reforma da educação básica e superior, no caso com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2002). Tais documentos orientaram a formação dos alunos e a prática dos professores para o mercado, enfatizando a construção de competências e habilidades técnicas e individuais que transferiram para a escola e para a universidade, a lógica do mundo empresarial competitivo (FREITAS, 2018; ROCHA, 2014).

Nos treze anos seguidos de hegemonia dos Governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e após diversos debates e reivindicações das universidades e das entidades de classe dos professores, o CNE aprovou a Resolução nº 2/2015 que instituiu novas diretrizes curriculares para a formação inicial de docentes. As DCN 2015 incorporaram, entre outras, as seguintes mudanças defendidas pelas universidades e associações profissionais: a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, o incentivo à formação continuada, à valorização dos profissionais da educação e, por conseguinte, o abandono da formação por competências (BRASIL, 2015).

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



a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Professores (LIFE)⁶.

As experiências formativas desencadeadas pelas DCN e pelos citados programas, geraram mudanças na formação de professores no Brasil que precisam ser continuamente avaliadas. Nas pesquisas exploratórias para o estudo em tela, identificamos as frequentes críticas de estagiários e professores em início de carreira de que são mal preparados na universidade e desamparados na escola. Para eles, “na prática, a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2017; PESSOA, 2017; ASSIS, 2018). Mas, será que essa visão ainda persiste após várias políticas docentes terem promovido a relação teoria-prática, e a aproximação da universidade e da escola nas duas últimas décadas? Será que a universidade continua sendo vista apenas como o lugar da teoria e a escola como espaço reservado à prática, ensejando assim a narrativa crescente de que a universidade não forma adequadamente professores para a prática escolar?

Tais questões orientaram a condução das nossas pesquisas e resultaram na produção desse livro que foi estruturado em seis capítulos. No primeiro, identificamos a construção de uma narrativa governamental e midiática, exaltada nas políticas educacionais do pós-golpe, sobre o suposto fracasso das universidades na formação de professores. Como contraponto a essa narrativa, expomos nos capítulos dois, três e quatro, a pesquisa do Pós-doutorado sobre indicadores de mudanças de políticas docentes implantadas nos Cursos de Licenciatura em Geografia das universidades federais paraibanas, mais precisamente, nos cursos da Universidade Federal da Paraíba (campus João Pessoa) e da Universidade Federal de Campina Grande (campus Campina Grande e campus Cajazeiras). No capítulo cinco, de modo mais detalhado, comparamos os avanços formativos das DCN 2015 e os retrocessos da BNC-Formação 2019. Para finalizar o livro, demonstramos que a formação de professores é um campo de luta permanente que requer das licenciaturas estratégias solidárias de resistência ativa às novas políticas educacionais que objetivam impor reformas padro-

⁶ Em consulta realizada ao Portal do MEC, em 2018, identificamos uma lista de vinte e seis programas voltados à formação de professores do ensino básico, superior, técnico e tecnológico (BRASIL, 2018b). Na época, selecionamos para a pesquisa de Pós-Doutorado o PIBID, o PRODOCÊNCIA e o LIFE, pois avaliamos que eram os programas que mais buscavam promover a formação inicial e o apoio à docência por meio de parcerias e colaborações entre a universidade e a escola.



nizadoras dos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores.

Ao completar duas décadas do lançamento da primeira DCN (2002) que reformulou a formação de professores no Brasil, e diante das intensas transformações nos rumos das políticas educacionais após o golpe de 2016, julgamos que essa publicação chega em boa hora. Embora focalize a Geografia e a escala estadual como recortes específicos para análise empírica das políticas docentes, as reflexões nela presentes tensionam questões gerais de amplo debate nos cursos de formação de professores (reforma curricular, relação teoria-prática, ensino-pesquisa, condições de trabalho, profissionalização, entre outras) e revelam aproximações com cursos de licenciatura em Geografia, situados em distintas regiões do país, conforme apontam estudos micro e macroescalares aqui tomados como referências importantes às quais este trabalho deseja se somar (PINHEIRO; ALMEIDA, 2017; CACETE, 2017; MORAIS; RICHTER, 2020; BRITO; NASCIMENTO, 2021; ALBUQUERQUE et al., 2021; ASSIS; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2022).

Por último, convém justificar ao leitor que a motivação maior para a escrita desse livro não foi oportunista, tampouco fortuita. Ela deriva da nossa permanente atenção com a formação de professores no país, campo em que atuamos formando docentes de Geografia e Pedagogia há mais de duas décadas, em cursos de graduação e de pós-graduação. Nesse tempo, trabalhamos em três universidades nordestinas, na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA-CE/Sobral, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/Natal e, atualmente, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB/João Pessoa, sempre envolvidos em processos de reformas curriculares que instigaram a presente publicação. Portanto, o nosso objetivo é analisar as mudanças e os desafios da formação de professores de Geografia nas duas últimas décadas, para, com o respaldo de evidências colhidas por investigações científicas, contrapor-se às crescentes narrativas e políticas educacionais que, em grande parte, responsabilizam as universidades, as escolas e os professores, pelos principais problemas da formação, da profissão docente e da própria educação.



1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO PÓS-GOLPE: AS NARRATIVAS DE FRACASSO DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA

As duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas pela implementação de diversas políticas educacionais que visaram melhorar a educação básica e a formação de professores no Brasil. Ao exibir um estado da arte sobre as políticas docentes deste período, Gatti, Barreto e André (2011, p. 27) reconhecem que:

Nas duas últimas décadas no Brasil, esforços foram concentrados na área Educacional. [...] O país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas. Porém, o Brasil ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho.

Convém reiterar que o desenvolvimento dessas políticas não ocorreu sem a luta e a resistência de professores, pesquisadores em educação e das suas entidades representativas, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Pós-Graduação



e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), entre outras entidades docentes que desempenham papel relevante nas lutas coletivas e nos debates em defesa dos direitos profissionais dos professores e demais profissionais da educação, especialmente diante do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outras instâncias do MEC.

Todavia, de forma célere e autoritária, novas políticas docentes têm sido anunciadas após o golpe de 2016 e aprovadas com argumentos do tipo: “os docentes recebem uma formação inicial muito frágil [e] é claro que o problema não está no professor, mas nas instituições que os formam” (MORRONE; OSHIMA, 2016, p. 1).

Nesse sentido, foi divulgada a nova Política Nacional de Formação de Professores, em 2017, quando o MEC veiculou, entre outros problemas, o seguinte diagnóstico: “baixa qualidade da formação de professores; currículos extensos que não oferecem atividades práticas; estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas” (BRASIL, 2017). Quando destacados pela mídia, ainda que sem o respaldo de pesquisas científicas, tais problemas pretendiam denotar o fracasso das políticas docentes implantadas entre 2002 e 2016 e ampliar a proliferação das faculdades e universidades privadas que, em 2016, já respondiam por 62% dos estudantes matriculados nas licenciaturas, enquanto as instituições públicas se responsabilizavam por 38% deles (BRASIL, 2016).

Esse discurso governamental também encontrava eco em falas de consultores de fundações e institutos de grandes empresas de filantropia educacional (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Península, entre outros), que faziam questão de destacar na mídia corporativa, praticamente dominada pelos mesmos grupos empresariais, manchetes direcionadas a “formar” a opinião pública, tais como: “Nossas faculdades não sabem formar professores”⁷ (OSHIMA, 2016). Tais narrativas ensejavam obter o apoio da sociedade para a aprovação de novas políticas educacionais que diagnosticavam apenas os problemas do campo

⁷ Esta é a manchete da entrevista concedida pela pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, a professora Bernardete Gatti, à Revista Época, da Editora Globo, no final de 2016. Na entrevista, ela reconhece que o problema da formação de professores começa na faculdade, mas enfatiza que **remuneração é peça-chave**, pois “o aumento de salários é fundamental para valorizar a profissão docente, para trazer gente mais bem preparada para a sala de aula e para fazer os que já estão nela correr atrás de melhorar”.



da formação, a exemplo da Política Nacional de Formação de Professores de 2017 e do Parecer CNE/CP nº 22/2019 que resultou na nova DCN 2019. Se atentarmos para o conteúdo desses documentos oficiais, é possível identificar a intenção de responsabilizar só a universidade, notadamente a pública, pelo insucesso dos professores nas escolas, eximindo o Governo Federal do seu papel de prover políticas de valorização dos profissionais da educação e de melhorias das condições de trabalho nas universidades e nas escolas.

Diante dos dados coletados nos estudos preliminares, questionamos: será que as pesquisas acadêmicas têm investigado as políticas docentes das duas últimas décadas com lupas bem calibradas para comprovar ou contestar as narrativas dominantes de que não houve avanços na formação de professores no Brasil?

A questão também se ancorava nas conclusões do estudo *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, coordenado por Gatti et al. (2019, p. 315), que apontava: “há novas culturas formadoras gerando novos processos, novas práticas, novas perspectivas e metodologias. Há iniciativas presentes em vários pontos (locais) do país, mas ainda são muito pouco institucionalizadas, dependentes de esforços pessoais por falta de políticas contínuas”.

O aprofundamento da revisão documental e bibliográfica, demonstrava a carência de pesquisas abrangentes e específicas com as licenciaturas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019), além da identificação de que o direcionamento das políticas educacionais brasileiras após o golpe de 2016 se realinhava ao que acontecia nos Estados Unidos (ZEICHNER, 2013; ASSIS; LIRA; MONTEIRO, 2022), país que exerce histórico domínio geopolítico no Brasil e orienta nossa legislação e as reformas do ensino e da formação de professores há décadas. De acordo com Cacete (2017, p. 113):

Enquanto nos anos de 1960 e 1970 as reformas educacionais no Brasil foram estabelecidas a partir dos acordos MEC-U-said⁸, nos anos de 1990 os projetos de reforma educativa eram assessorados e financiados pelo Banco Mundial - BM. Os processos de centralização e flexibilização presentes no estabelecimento e na concepção da legislação educacional em todos os níveis correspondem ao modelo estabelecido pelo BM.

⁸ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID - *United States Agency for International Development*).



Sob a influência norte-americana originaram-se os cursos de licenciaturas curtas de Estudos Sociais, nos anos de 1960, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos anos de 1990, além de uma série de políticas que foram direcionadas e financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas instituições sugeriram redistribuições orçamentárias e fomentaram ajustes curriculares que impactaram os programas e os sistemas de ensino do Brasil, suscitando, por conseguinte, pesquisas e teorizações de vertentes críticas e pós-críticas, nos campos das políticas educacionais e do currículo (FREIRE, 2005; BALL, 2001; APPLE, 1989; GOODSON, 2013; LOPES; MACEDO, 2011), assim como, no campo do ensino e da formação de professores de Geografia (CARLOS; OLIVEIRA, 1999; CAVALCANTI, 2012; ROCHA, 2014; CACETE, 2017).

Estudioso das políticas de formação de professores nos Estados Unidos e de como e por que elas afetam vários países do mundo, o professor Kenneth Zeichner, da Universidade de Washington, denuncia que, por mais de duas décadas, tem havido um constante apelo governamental e da mídia em reproduzir acriticamente uma narrativa de fracasso da formação de professores nas faculdades e universidades norte-americanas. Intenciona-se promover o sucesso de novos programas não universitários, ditos mais inovadores que são fortemente financiados por fundações corporativas e capitalista de risco, em conjunto com o Departamento de Educação dos EUA para conduzir a formação de professores na escola, nos famosos programas de formação 2.0⁹. Dados de 2006 apontavam que mais de 30% dos professores americanos

⁹ O conceito de formação 2.0 deriva do que se convencionou chamar de professor 2.0, ou seja, do professor que é preparado para utilizar ferramentas tecnológicas no seu trabalho pedagógico, adaptando-se à nova realidade da sociedade da informação e comunicação. O termo surgiu nos anos 2000 com a divulgação da web 2.0 e do aumento da criação de conteúdos para a internet, o que estimulou professores e alunos a buscarem conhecimentos úteis na rede mundial de computadores. Com a evolução tecnológica, hoje já se fala em educação 4.0 e na formação do professor 4.0 que seria habilitado para operar com a robótica, inteligência artificial, comunicação em nuvens, ferramentas digitais de colaboração e produção coletiva, múltiplas plataformas de internet, redes sociais etc.



da educação básica não foram formados em faculdades e universidades (ZEICHNER, 2013).

A formação 2.0 ocorre, sobretudo, nas chamadas escolas *charter*¹⁰ que, em sua maioria, possuem administração privada e conduzem, desde a década de 1980, programas de formação acelerada para colocar nas salas de aula (sempre naquelas que recebem alunos mais pobres) professores formalmente registrados (*teacher of record*) que não concluíram a formação inicial, mas passaram por algumas semanas de preparação.

Além disso, há os Programas de Residência Docente cujo aumento dos financiamentos ocasionou o rápido crescimento no país e o afastamento dos princípios pedagógicos fundamentais que nortearam sua criação no início dos anos 2000. Na condição de forte defensor dos Programas de Residência Docente e de experiências clínicas de alta qualidade na formação de professores nos EUA, Zeichner (2019, p. 189) expõe várias preocupações sobre a onda atual de popularidade que a Residência Docente alcançou no país ao ponto de que todas as instituições formativas reivindicam adotá-la em um esforço para que figurassem inovadoras. Segundo ele, “durante o Governo Obama, mais de 200 milhões de dólares foram alocados, especificamente, para os Programas de Residência Docente”, o que requer, sem negar seus avanços e sustentando sua continuidade em escolas públicas e universidades, manter uma crítica a esses programas e empurrá-los para um nível mais alto de qualidade.

Em outro interessante estudo, Zeichner e Conklin (2016) advertem que nem todas as críticas à formação de professores nas faculdades e universidades dos EUA são comprovadas com investigações científicas e, quando ocorrem, há evidências claras de que a pesquisa é distorcida para apoiar posições ideológicas preexistentes. Um exemplo desse problema foi dado por Zeichner (2013, p. 228) quando identificou que, em 2012, quase toda semana a mídia publicava notícias de um novo relatório criticando a contribuição das faculdades e universidades para a formação inicial de professores ou elogiando os programas alternativos

¹⁰ A escola *charter* tem mais flexibilidade do que a escola pública padrão, podendo estar financeiramente vinculada a um distrito escolar público ou, como é mais comum, ser administrada por entidades privadas com ou sem fins lucrativos e onde há pouca ou nenhuma prestação de contas pelo uso dos recursos públicos (ZEICHNER, 2019).



de formação docente. Para o Autor, curiosamente, o único estudo citado em quase todas as reportagens era o *Educating School Teachers*, conduzido por Arthur Levine (2006), que era professor emérito e ex-Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, e se tornou membro do Conselho Diretor da *Relay Graduate School of Education*, uma das maiores empresas de “empreendedorismo educacional”, frequentemente citada na mídia pela “inovação” dos seus “cases de sucesso”. Diante do óbice, Zeichner (2013, p. 80-81) questionou: “por que os críticos das faculdades de educação e os defensores da desregulamentação dos mercados citam apenas o estudo de Levine (2006) e enfatizam apenas os aspectos negativos do estudo de Levine, enquanto ignoram as coisas positivas que ele e outras pesquisas similares mencionam sobre a formação docente universitária?” Assim, Zeichner concluiu que, as críticas servem mais para inflar negativamente a percepção pública das faculdades e universidades, e ampliar a desregulamentação da formação de professores no país, visando a maior disputa dos financiamentos públicos por provedores não universitários.

No Brasil, a formação de professores, após o golpe de 2016, tem buscado se realinhar a esse modelo norte-americano, reproduzindo o que Ball (2001) denomina de “convergência de políticas” ou “transferência de políticas” ou ainda “empréstimo de políticas”. Nesse intento, duas manobras políticas foram fundamentais para formalizar o retorno a esse “novo” projeto de educação e de formação de professores no Brasil:

1. A alteração da LDB, por meio da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), que retirou do Art. 62, a exigência de a formação de professores ocorrer apenas em universidades e institutos superiores de educação, admitindo, portanto, a oferta de cursos de licenciatura em inúmeros institutos e fundações empresariais;
2. A reforma do Conselho Nacional de Educação (CNE) que foi ampliado com o assento de novos representantes de grupos religiosos e conservadores da base de apoio dos Governos Temer e Bolsonaro, além de institutos e fundações privadas de educação que propõem mudanças nas políticas educacionais para atender, essencialmente, aos seus interesses.



Os novos Governos do período pós-golpe no Brasil partem de exemplos e de modelos internacionais, principalmente dos Estados Unidos, para formular políticas educacionais que não atendem à complexidade da realidade do país. Nesse âmbito, as reformas neoliberais têm direcionado a formação e a prática dos professores para o mercado, obrigando as instituições de ensino básico e superior a adotarem mecanismos de gestão educacional, de padronização do currículo e de controle de avaliações externas que aumentam a pressão e a responsabilização dos professores para atingir as metas e os resultados esperados. De tal modo, as políticas educacionais passam a estar cada vez mais sujeitas às “prescrições e assunções normativas do economicismo” (BALL, 2001, p. 100).

Após o golpe, essa lógica neoliberal e economicista retornou às políticas do país, pois, segundo Freitas (2018, p. 10), “pode-se dizer que 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira”.

Vale a ressalva de que os anos de 1990 demarcaram o período de ascensão do neoliberalismo no Brasil e em outros países da América Latina, onde, sob o discurso de combater as crises e misérias difundidas na economia, seguiram à risca as orientações do Consenso de Washington (1989) para promover uma série de reformas, inclusive na educação, patrocinadas por organismos multilaterais internacionais como o FMI, BID e o Banco Mundial, em prol da liberalização dos mercados e contra a manutenção do Estado como principal provedor do bem-estar social.

O Governo FHC (1995-2002) foi o grande difusor do neoliberalismo no Brasil, legando, no âmbito da educação, reformas como os PCN 1997 e as DCN 2002. Nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), o país viveu uma espécie de refluxo do neoliberalismo, com políticas desenvolvimentistas e mais inclusivas de valorização da educação básica, do ensino superior e da formação de professores, tais como: a criação do FUNDEB (Lei 11.494/2007), do Piso Salarial dos Professores (Lei nº 11.738/2008), a expansão do ensino superior público com o REUNI e a melhoria da formação inicial e continuada de docentes por meio de diversos programas como o



PIBID, PRODOCENCIA, LIFE, PARFOR etc. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Entretanto, os Governos do Partido dos Trabalhadores não romperam totalmente o fluxo do neoliberalismo no Brasil que seguiu com o avanço do capital especulativo global na economia e, na educação, com a promoção de políticas de financiamento do ensino superior em instituições privadas (FIES, PROUNI), a expansão do ensino técnico e da educação a distância (PRONATEC, UAB), ou seja, com parte do ideário instituído pelo Governo FHC (FREITAS, 2007; FONSÊCA, 2018; 2022).

Desse modo, entendemos que o pós-golpe de 2016 representa um retorno ou um afluxo à agenda neoliberal do Consenso de Washington e um realinhamento ao modelo de formação docente dos Estados Unidos, país sede daquele evento que influencia, até hoje, as políticas de formação de professores em vários países do mundo (ZEICHNER, 2013; ASSIS; LIRA, MONTEIRO, 2022).

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

Para dar cabo à padronização curricular que orientava as reformas neoliberais em curso na educação básica, na sequência, foram impostas mudanças no ensino superior com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação. Inicialmente, o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) concedeu o prazo de até o fim de 2021 para os cursos de licenciatura reformularem seus currículos, de acordo com as prescrições da BNC-Formação. Porém, devido à pandemia da Covid-19 e às várias manifestações de universidades e entidades profissionais da educação, o CNE aprovou o adiamento desta obrigatoriedade para até o final de 2022.

Portanto, diante desse panorama das políticas educacionais no Brasil, sentimos a necessidade de realizar uma investigação acurada sobre



as mudanças e os desafios da formação de professores de Geografia nas duas últimas décadas, o que implicava, por conseguinte, pensar o ensino e a produção de pesquisas desse campo científico-escolar. A Geografia é uma ciência humana que vem registrando avanços expressivos na produção de conhecimentos sobre a espacialidade do mundo contemporâneo, a partir da sua finalidade de conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza que resultam na globalização/fragmentação de lugares, paisagens, regiões e territórios.

A análise geográfica ou espacial também se desenvolveu, nas duas últimas décadas, ampliando as investigações sobre o Ensino de Geografia no Brasil, notadamente na pós-graduação. Teses e dissertações se multiplicaram com a emergência do Ensino de Geografia ou da Educação Geográfica como linha de pesquisa da pós-graduação (PINHEIRO, 2005; CAVALCANTI, 2016). Por conseguinte, também cresceram as publicações, grupos de pesquisa e eventos da linha, inclusive na Paraíba que se tornou “referência regional e nacional na produção acadêmica da área específica que articula a geografia e educação em diversas matizes de análise” (CARVALHO, 2022, p. 91).

Em apresentação realizada no 12º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), realizado na UFPB, em João Pessoa, chamamos a atenção para o “vigor” vivenciado pelo Ensino de Geografia no Brasil em contraponto ao “mal-estar congênito da Geografia na escola”, denunciado por Brabant (1989) há algumas décadas. Naquele ENPEG, ressaltávamos:

Sem ignorar a relevância da dialética para a compreensão do caráter mutável e contraditório do espaço, a geografia escolar se abre a novos debates e amplia sua agenda de questões antes assentadas em temas como livro didático, metodologia de ensino, formação de professor e cartografia escolar. Ainda que estes temas requeiram análises frequentes, atualmente, a agenda se diversifica mais rapidamente passando a incorporar temas “em alta” na Geografia e na Educação que podem ser recriados por professores e alunos (ASSIS, 2013, p. 831).



No bojo dos debates e das pesquisas sobre o Ensino de Geografia, a Educação Geográfica e a Geografia Escolar¹¹, a formação de professores era temática recorrente, contudo ainda com produções acanhadas sobre as políticas que provocavam mudanças na estrutura curricular e no funcionamento dos cursos de licenciatura. Não obstante, ensino e formação constituam objetos distintos da pesquisa educacional, suas interrelações impulsionaram, nas últimas décadas, o crescimento das pesquisas geográficas sobre os professores. Campo de pesquisa complexo, a formação de professores tem se constituído, segundo Batista Neto (2006, p. 53), “como elemento da política educacional, objeto da pesquisa educacional, da avaliação educacional e da formação inicial e continuada de docentes”.

Na Geografia, o estudo realizado por Pinheiro (2005, p. 89) identificou que, entre 1967 e 2003, o foco temático formação de professores foi tratado em apenas 24 pesquisas (21 dissertações e 3 teses) sobre o ensino de Geografia no Brasil, o que representava 0,75% de um total de 317 trabalhos investigados. Mais recentemente, Cavalcanti (2016) confirmou os avanços significativos dessa área e a sua consolidação como campo investigativo entre 2000 e 2015. Quando adentrou ao exame de 430 trabalhos acadêmicos (338 dissertações e 92 teses) produzidos neste período, nos 62 programas de pós-graduação em Geografia do país, a autora identificou 114 trabalhos categorizados no eixo temático “Formação, Saberes e Práticas Docentes”. Esse dado confirmou a maior incidência (26,5%) de pesquisas focalizadas no professor, especialmente dedicadas à formação inicial e aos estágios supervisionados.

O mesmo estudo constatou, porém, que apenas 38 trabalhos (8,59% do total) se debruçaram sobre o tema “Currículos e Políticas Públicas” (CAVALCANTI, 2016, p. 410-412). Esse déficit reforçou a pertinência da pesquisa em tela e a produção de indicadores que possam ser confrontados com as narrativas e políticas educacionais do pós-golpe, que desprezam o histórico de lutas e de avanços na formação de professores no país.

É importante situar que o discurso de falência da formação docente nas universidades brasileiras é direcionado, preferencialmente, às institui-

¹¹ Sobre as relações e distinções entre os três termos, ver Callai (2013) e Carvalho (2022).



ções públicas. Embora os dados nacionais revelem franca perda de matrículas para as instituições privadas¹² (GATTI et al., 2019, p. 111), nas regiões mais pobres, as instituições públicas ainda concentram a maior oferta de cursos de licenciatura.

No caso da Geografia, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE de 2017, registrou 319 cursos no país, sendo 241 licenciaturas (75%) e 78 bacharelados (25%). Conforme observamos na tabela abaixo, entre as licenciaturas, a maioria dos 170 cursos (70,5%) se localiza em instituições públicas, cujo percentual é ainda mais expressivo nas regiões Nordeste com 96,8% (61 cursos) e Norte com 87,5% (21 cursos). A região Sudeste concentra o maior número de cursos de licenciatura (84), porém, a oferta nas privadas passa a frente das instituições públicas.

Tabela 1: Distribuição de Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil

Grande Região	Categoria Administrativa			Modalidade de Ensino	
	Total	Públicas	Privadas	Educação a Distância	Educação Presencial
Brasil	241	170	71	29	212
	100,0%	70,5%	29,5%	12,0%	88,0%
NO	24	21	3	0	24
	100,0%	87,5%	12,5%	0,0%	100,0%
NE	63	61	2	5	58
	100,0%	96,8%	3,2%	7,9%	92,1%
SE	84	39	45	14	70
	100,0%	46,4%	53,6%	16,7%	83,3%
SUL	38	23	15	7	31
	100,0%	60,5%	39,5%	18,4%	81,6%
CO	32	26	6	3	29
	100,0%	81,3%	18,8%	9,4%	90,6%

Fonte: MEC/Inep/Daes - Enade/2017

Quanto ao número de matrículas, o Censo do Ensino Superior de 2021 revelou que, entre os cursos de graduação em licenciatura, a Geogra-

¹² O Censo da Educação Superior de 2021 demonstrou que prevalecem nos cursos de licenciatura do Brasil estudantes do sexo feminino, matriculadas em universidades privadas na modalidade de educação a distância (EaD). Nas universidades públicas, as matrículas nas licenciaturas presenciais correspondiam a 81,2% ou a praticamente o inverso da realidade das universidades particulares que concentravam 84,3% das matrículas na EaD. O mesmo Censo ainda identificou que, entre 2011 e 2021, a EaD aumentou em 474% o número de ingressantes na graduação, enquanto, nos cursos presenciais, a quantidade diminuiu 23,4%. Em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes na EaD ultrapassou a graduação presencial, no caso das instituições privadas (INEP, 2022).



fia ocupava o sétimo lugar entre os 15 maiores cursos do país, com 52.547 matrículas que correspondiam a 3,2% do total de cursos. A Pedagogia manteve a primeira posição no número de matrículas (789.197), concentrando quase a metade (47,9%) dos estudantes de licenciatura do Brasil (INEP, 2022).

Nesse momento em que os cursos de licenciatura de Geografia, assim como das demais disciplinas escolares, são obrigados a realizarem uma nova reforma dos currículos, é prudente não encabeçarmos o discurso de falência das universidades públicas, de que só temos problemas e o que melhorar, ignorando uma série de políticas que consolidaram mudanças importantes na formação de professores, antes do golpe de 2016.

Para tanto, anunciamos a seguir, o percurso da pesquisa, os sujeitos e o campo de investigação do Pós-doutorado (2018-2019), quando, atentos ao rigor científico, empreendemos uma reflexão crítica sobre os três cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais paraibanas.



2. O PERCURSO, OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

Os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados seguiram os princípios da pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), tem a descrição como uma de suas características predominantes, além de um plano de investigação aberto e flexível que focaliza a realidade de um fato ou objeto específico de forma complexa e contextualizada.

Na primeira etapa da investigação, procedemos com a análise documental para o estudo dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e para o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCN). A análise documental serviu para avaliar as adequações dos PPC aos dispositivos legais que normatizam a formação de professores no país, notadamente no que dizem respeito aos princípios e componentes curriculares que fomentam a relação teoria-prática e a articulação universidade-escola.

Na etapa seguinte, aplicamos entrevistas com dois professores formadores de cada curso, os quais foram selecionados a partir do seguinte critério: ter participado do processo de reforma curricular na condição de Coordenador do Curso, Chefe de Departamento, professor integrante da Comissão de Reforma ou membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

A princípio, a entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para a escuta e o diálogo com os professores formadores. Por ter um roteiro aberto e flexível, este tipo de entrevista permite o contato presencial do pesquisador com os sujeitos pesquisados, facultando a estes, a liberdade necessária para respostas espontâneas que podem levar, conseqüentemente, a novas perguntas não previstas no roteiro inicial.

Entretanto, o percurso metodológico de uma pesquisa nem sempre segue à risca o plano de trabalho previamente traçado. Às vezes é preciso adequá-lo aos sujeitos e às suas realidades, pois segundo Triviños (1987, p. 138), “o pesquisador qualitativo, que considera a par-



ticipação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações”.

Destarte, diante de dificuldades alegadas para a entrevista presencial, em abril de 2019, optamos por enviar por e-mail o roteiro de entrevista estruturada aos seis professores formadores. O roteiro contemplava quinze questões abertas, divididas em três seções: percurso formativo e profissional do docente; o processo de reforma curricular; e, os indicadores de mudanças na formação de professores. Obtivemos as respostas entre quinze e sessenta dias, sendo cinco devolvidas por e-mail e uma por áudio de *WhatsApp*. Nesse período, ainda conversamos por telefone e de modo presencial com alguns professores para complementar informações e sanar dúvidas das questões.

Mesmo sendo o mais “obscurecido” no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente (GATTI et al., 2019, p. 271), há de se reconhecer que não é tarefa fácil investigar o professor formador. Essa impressão foi reforçada pela pesquisa de Farias (2019, p. 103) cujas dificuldades semelhantes com seus entrevistados, também a fizeram assinalar: “o silenciamento docente [...] leva a crer que a universidade é um centro de produção de pesquisa, mas que os/as próprios/as professores/as pesquisadores/as, quando sujeitos a serem investigados, pouco contribuem”.

Por isso, ainda se mantêm imperativos os questionamentos de André et al. (2010, p. 124) sobre os professores formadores: “Quem são os professores formadores no Brasil de hoje? Quais as especificidades do trabalho desse professor? Como e em quais condições desenvolvem esse trabalho? Que desafios vêm enfrentando os professores formadores em seu exercício profissional?”

Diante dessas questões que aguçavam a curiosidade com a presente pesquisa, adotamos a análise de conteúdo como técnica de exame dos dados coletados nos enunciados das entrevistas e nas mensagens dos documentos selecionados. A partir das recomendações de Bardin (1979) e Franco (2005), seguimos com a sistematização dos dados e informações em três etapas: 1) leitura flutuante para a organização do material; 2) exploração atenta das informações de pesquisa; 3) codificação e categorização de indicadores para facilitar as interpretações e as inferências.



A análise de conteúdo do tipo categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias reagrupadas por semelhanças de sentido (FRANCO, 2005). “Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 1979, p. 36-37).

Definidos o percurso metodológico e os sujeitos da investigação, passamos à caracterização do campo da pesquisa. Esse compreende três cursos presenciais de licenciatura em Geografia que estão localizados em diferentes zonas geográficas do território paraibano: no litoral, a UFPB/João Pessoa; no agreste, a UFCG/Campina Grande; e, no sertão, a UFCG/Cajazeiras (Figura 1).

Figura 1: Mapa do Campo da pesquisa



Conforme dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (Cadastro e-MEC), em 2019, existiam sete cursos de Geografia na Paraíba, sendo cinco cursos presenciais de licenciatura, um curso de licenciatura a distância e um curso de bacharelado. Todos funcionam em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Dos cinco cursos presenciais, três estão nas universidades federais e dois na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), localizados nas cidades de Cam-



pina Grande e Guarabira. A UEPB ainda oferece um curso de licenciatura a distância com sede administrativa em Campina Grande. Apenas a UFPB, no campus João Pessoa, oferta bacharelado, além da licenciatura presencial.

Considerando o tempo e o escopo de uma pesquisa de estágio pós-doutoral, restringimos a investigação aos três cursos das IES federais¹³ (Mapa 1). Esta decisão não constituiu uma mera redução de escala geográfica, mas um recurso de método da pesquisa qualitativa que nos permitiu realizar uma análise complexa e contextualizada dos cursos. Para além dos processos de elaboração e reforma dos currículos descritos nos documentos do MEC e nos projetos dos cursos, focalizamos os sujeitos da pesquisa, direcionando o olhar para os professores formadores, para os modos de participação nas comissões, os conflitos e, em especial, para os indicadores das mudanças observadas (ou não) com o novo currículo e com as políticas de iniciação à docência que tentavam aproximar a universidade da escola para uma formação profissional qualificada de docentes para a educação básica.

Por meio da análise de conteúdo de documentos e entrevistas, também realizamos comparações entre os referidos cursos, pois, consoante Franco (2005, p. 26), “toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas”.

Desse modo, entendemos que era crucial conhecer e comparar currículos e práticas pedagógicas em diferentes contextos. Não para definir o que era melhor ou mais adequado às DCN, mas sim para confrontar indicadores de mudanças que demonstrassem aproximações e distanciamentos entre projetos e práticas pedagógicas nos três cursos selecionados que apresentamos a seguir.

¹³ Entre 2020-2022, a investigação foi continuada e ampliada como pesquisas do PIBIC-CNPq-UFPB para dar conta da totalidade dos cinco cursos presenciais de licenciatura do estado. Em Assis, Coriolano e Silva (2022), apresentamos os resultados dos dois cursos da UEPB, dos câmpus Campina Grande e Guarabira.



3. BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS

A UFPB, no campus João Pessoa, abriga o curso de Geografia mais antigo da Paraíba. Criado em 1952, na então Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI), o curso de Geografia era inicialmente agregado ao curso de História, e assim permaneceu até 1958, quando foi desmembrado. Priorizando a oferta do bacharelado e possibilitando, ao final do curso, a habilitação para a licenciatura, o curso de Geografia da FAFI foi incorporado à recém-criada Universidade Federal da Paraíba, em 13 de dezembro de 1960.

Em 1962, o bacharelado foi extinto, ficando apenas a licenciatura de quatro anos. Em 1968, uma reforma universitária criou os Institutos Centrais, a exemplo do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas (ICFCH) que abrigava o Departamento de Geografia. A habilitação bacharelado retornou ao curso de Geografia em 1971, funcionando paralelamente com a licenciatura. Em 1974, uma nova reforma proposta pelo MEC, substituiu os Institutos por Centros. No bojo das mudanças, houve a extinção do Departamento de Geografia e o curso passou a ter disciplinas ofertadas pelo Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), onde foi criado o Departamento de Geociências que atualmente abriga dois cursos de Geografia – o bacharelado e a licenciatura, cada um com ingresso e projeto pedagógico específico (UFPB, 1998; 2016).

O segundo curso é do campus sede da UFCG, na cidade de Campina Grande, que se situa no agreste paraibano, na porção oriental do Planalto da Borborema, a 125 km da capital João Pessoa (Mapa 1). Entre as universidades federais paraibanas, a licenciatura em Geografia de Campina Grande é o curso mais jovem do estado e sua criação resultou do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído no país pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

O curso foi criado em 16 de fevereiro de 2009 e incorporado à Uni-



dade Acadêmica de História, do Centro de Humanidades, que passou a se chamar Unidade Acadêmica de História e Geografia. Essa vinculação se manteve de 2009 a 2011, período de implantação do primeiro Projeto Pedagógico de Curso (UFCG, 2010), da contratação de professores e de organização da estrutura pedagógica e administrativa para a criação da Unidade Acadêmica de Geografia. O jovem curso de licenciatura teve o ingresso da sua primeira turma no período letivo 2010.1, a aprovação do seu PPC em 2010 e a Avaliação do MEC para Reconhecimento de Curso em 2012. Criado quase há uma década, após o lançamento das DCN 2002, o curso de Campina Grande nasceu, exclusivamente, voltado para a formação de professores, mantendo-se, até hoje, sem a oferta do bacharelado.

O terceiro curso que integra a pesquisa situa-se no campus da UFCG da cidade de Cajazeiras, no extremo oeste da Paraíba, a 477km de João Pessoa (Mapa 1). A formação de professores de Geografia em Cajazeiras passou ao domínio público de uma instituição federal em 1979, quando ocorreu a federalização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeira (FAFIC) que foi a primeira Instituição de Ensino Superior do sertão paraibano. A FAFIC foi fundada pela Diocese local em 17 de janeiro de 1970 como uma instituição privada sem fins lucrativos que ofertava seis cursos: Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais e Ciências, Licenciatura Plena em História, Geografia, Filosofia e Letras (Português e Inglês). Com a federalização de 1979, os cursos da FAFIC (menos o de Filosofia) foram encampados pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da então UFPB, no seu campus V, em Cajazeiras.

A partir de abril de 2002, com a divisão da UFPB e a imediata criação da UFCG, o campus Cajazeiras ficou sob o domínio da segunda e continuou com a oferta do curso de licenciatura em Geografia no Centro de Formação de Professores (UFCG, 2008; PESSOA, 2017). A licenciatura em Geografia da UFCG/Cajazeiras é o segundo curso mais antigo das IES federais da Paraíba. Assim como o curso da UFCG/Campina Grande, o campus de Cajazeiras também não oferta o bacharelado.

No levantamento realizado junto às coordenações das três licenciaturas, identificamos que, no semestre 2019.1, o curso de João Pessoa tinha o maior quadro de docentes efetivos (26), enquanto os cursos de Campina Grande e Cajazeiras contavam, cada um, com 14 professores (Quadro 1).



Quadro 1: Total de professores, alunos e técnicos administrativos em 2019.1

IES/Câmpus	Professores efetivos	Alunos matriculados	Técnicos administrativos
UFPB/João Pessoa	26	116	7
UFCG/Campina Grande	14	296	5
UFCG/Cajazeiras	14	239	2

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

A UFPB tem o curso mais antigo e com maior corpo docente para atender a demanda de alunos da licenciatura, do bacharelado e da pós-graduação. Logo, isto também explica o maior número de técnicos administrativos naquela instituição. No entanto, o curso da UFPB registrou o menor número de alunos matriculados (116) em 2019.1, bem abaixo do total de Cajazeiras (239) e mais ainda de Campina Grande (296). Essa diferença tem duas causas básicas: 1) o novo PPC da licenciatura da UFPB é mais recente (iniciou em 2016.1) e, até 2019.1, não havia integrado alunos nos nove semestres letivos necessários para formar a primeira turma; a UFPB só oferta 40 vagas anuais para a licenciatura (outras 40 vagas são para o bacharelado), enquanto os cursos da UFCG oferecem 90 vagas em Campina Grande e 85 vagas em Cajazeiras, exclusivas para a formação de professores.

Em consulta ao sistema e-MEC sobre os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes¹⁴ (ENADE) de 2014 e 2017, observamos que os cursos em análise, de modo geral, expressaram uma performance mediana (conceito 3) com rendimento comum às demais licenciaturas do país, porém com oscilações específicas no período que valem comentar.

¹⁴ De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a prova do ENADE avalia o desempenho de alunos concluintes e ingressantes quanto aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional. A nota divulgada ao público vai de 1 a 5 e representa a nota geral do curso (não do aluno) que é calculada por meio da comparação com o resultado de todos os cursos do país. <https://enade.inep.gov.br/>



Quadro 2: Resultados do ENADE 2014 e 2017

ENADE	UFPB/João Pessoa	UFCG/Campina Grande	UFCG/Cajazeiras
2014	2	4	3
2017	4	3	3

Fonte: INEP, 2021. Elaboração dos Autor, 2022.

No ENADE 2014, o curso da UFPB obteve desempenho abaixo da média nacional (conceito 2), sem atender ainda a reforma curricular exigida desde as DCN 2002, permitia a formação conjunta do bacharel e do licenciado. Neste mesmo exame, o jovem curso de Campina Grande aproximou-se da excelência, enquanto o curso de Cajazeiras manteve-se na estabilidade do conceito 3.

No ENADE 2017, após a reforma que separou os cursos de bacharelado e licenciatura da UFPB, o conceito da licenciatura subiu para 4 e do bacharelado para 3. Embora o aumento da nota seja um aspecto alvissareiro das mudanças realizadas com a reforma do currículo, neste período de transição curricular, não se pode atribuir este bom desempenho unicamente à última reforma, pois o exame foi feito por alunos “ingressantes” do novo currículo da licenciatura, como também por “concluintes” do antigo currículo que formava bacharéis-licenciados. No caso dos cursos da UFCG, apesar da queda do conceito de Campina Grande, ambos obtiveram o conceito 3, que é uma espécie de média nacional de referência para as licenciaturas.

Obviamente, os dados do ENADE, tomados sozinhos, não explicam a realidade da formação de professores nos três cursos. As notas são relativas e não antecipam juízo de valor, se o curso é bom ou ruim. Elas servem, todavia, como um indicativo da evolução e da aproximação (ou do distanciamento) com outros cursos do país. Nesse sentido, os resultados do Quadro 2 podem ser lidos, a princípio, como causas ou consequências de mudanças ou permanências que se explicam em associação com outros indicadores que categorizamos adiante, a partir da análise de conteúdo dos projetos de curso e de entrevistas com professores formadores.

Quando adentramos nas análises das entrevistas dos seis professores selecionados, os dados objetivos revelaram um perfil formativo e profissional diversificado daqueles docentes que estiveram envolvidos em processos de reforma curricular (Quadro 3).



Quadro 3: Perfil dos Entrevistados – Formação e Experiência Profissional

IES	Professor Formador	Formação Acadêmica	Anos no Ens. Superior	Anos no Ens. Básico	Área de Atuação
UFPB/ João Pessoa	P1	Licenciatura em Geografia e Pós-Dr. em Educação	28	10	Ensino de Geografia
	P2	Licenciatura e Dr. em Geografia	10	2	Geografia Física
UFMG/ Campina Grande	P3	Licenciatura e Dr. em Geografia	14	8	Ensino de Geografia
	P4	Licenciatura em Geografia e Dr. em Geociências	17	10	Geografia Física
UFMG/ Cajazeiras	P5	Licenciatura em Geografia e Dr. em Geociências	24	0	Geografia Física
	P6	Bacharel e Dr. em Geografia	15	0	Geografia Humana

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Quanto à formação acadêmica, apenas um professor não era licenciado em Geografia. Todos possuíam doutorado e atuavam há mais de uma década no ensino superior, distribuídos nas três áreas que geralmente estruturam o currículo dos cursos de licenciatura: Geografia Humana, Geografia Física e Ensino de Geografia. Do total de seis entrevistados, apenas dois não tinham experiência na educação básica.

Conforme se apresenta no Quadro 3, os nomes dos docentes foram omitidos para garantir o anonimato e substituídos pelas siglas P1 e P2 para os professores da UFPB/João Pessoa, P3 e P4 para a UFMG/Campina Grande e P5 e P6 para a UFMG/Cajazeiras. Doravante, faremos apenas a flexão de gênero com a desinência o P1, P2, P3, P4 e P6 para os docentes masculinos e a P5 para a docente feminina.

Veremos, a seguir, como as características dos entrevistados influenciaram (ou não) as mudanças formativas nos três cursos investigados. Partimos da comparação das falas desses sujeitos, de dados documentais e de pressupostos teóricos que, agrupados e reagrupados em constantes idas e vindas da teoria aos dados, dos dados à teoria, resultaram na categorização de cinco indicadores de mudanças: 1. Currículo do curso; 2. Relação teoria-prática; 3. Programas de apoio à docência; 4. Condições de trabalho; 5. Avanços formativos.



Porém, temos ciência do risco de produzir indicadores no âmbito da pesquisa educacional do tipo qualitativa. Eles geram a expectativa de índices, médias e rankings comumente encontrados em estudos comparados entre universidades, cursos e professores, cujas abordagens quantitativa, tecnicista e meritocrática, quase sempre, rotulam e hierarquizam os mais ou menos competentes e eficientes.

Longe disso, os indicadores de mudanças aqui categorizados se aproximam mais do que Nóvoa e Catani (2000, p. 1) defendem como possibilidades de “problematização da própria noção de comparação e um exercício crítico que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da invenção das práticas no campo educacional”. Nesse sentido, criar e comparar indicadores pode subsidiar debates e decisões em processos de reforma curricular em diferentes cursos de formação de professores. Seguimos com a expectativa de que o leitor possa assim compreendê-los no próximo capítulo.



4. INDICADORES DE MUDANÇAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB/João Pessoa, UFCG/Campina Grande e UFCG/Cajazeiras

4.1 Currículo do curso

Nos três cursos pesquisados detectamos diferentes cenários com a implantação de reformas ou criação de novos currículos e os avanços para valorizar a prática pedagógica. A priori, vale esclarecer que a visão de prática pedagógica adotada neste trabalho, não se restringe à prática docente ou à ação do professor de ensinar. No debate que encetamos com as políticas docentes, compreendemos que a produção do currículo e suas reformulações na universidade e na escola, não ficam a cargo apenas das práticas dos professores e alunos no cotidiano da sala de aula. Elas também se efetivam nas ações daqueles que estão à frente da gestão acadêmica, na supervisão pedagógica, no núcleo docente estruturante, ou seja, de todos os que pensam e fazem a prática pedagógica como uma prática institucional, coletiva, intencional, articuladora de práticas docente, discente, gestora e epistemológica (SOUZA, 2009; SANTIAGO, 2006; BRAGA, 2015; LEITÃO, 2015; GUIMARÃES; SANTOS, 2017).

Essa visão ampla e elaborada da prática pedagógica foi legada de Souza (2009), do seu esforço teórico de pensar a formação de professores e entender que esta resulta da *práxis* pedagógica, quer dizer, de interconexões das práticas de diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras.

Sacristán (2000) também defende a posição de que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo. E ele ainda acrescenta:



[...] O currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Desse modo, o currículo e a prática pedagógica são elementos indissociáveis da ação educativa e da formação de professores que não podem ser confundidos como meras práticas de seleção de conteúdos, de instrução, treinamentos, técnicas de ensino ou de preparação de docentes.

Na UFPB/João Pessoa, o curso de Geografia forma professores há quase setenta anos reproduzindo um modelo formativo que confere pouca atenção à prática pedagógica. Até 2015, o curso adotava um currículo de 1998 que privilegiava a formação do bacharel. Após quase duas décadas sem revisão, só em 2016, o curso de Geografia da UFPB separou a licenciatura e o bacharelado em dois cursos, com oferta de vagas e projetos pedagógicos específicos.

A criação do novo PPC da licenciatura atendeu ao marco regulatório das DCN 2002 e da Resolução CONSEPE N. 16/2015 que aprovou o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB, em 11 de maio, isto é, pouco antes da publicação das novas DCN de 01 de julho de 2015. Assim, o novo PPC da licenciatura da UFPB, quando da sua implantação em 2016,¹ já estava defasado diante das novas diretrizes de 2015 – o que levou, por conseguinte, ao início de uma nova reforma curricular pelo NDE.

Quando questionados sobre o que consideravam do currículo de 1998, os professores da UFPB assim se pronunciaram:

Péssimo! Além da total discordância com a legislação vigente do CNE/MEC. É o resultado histórico/acumulado da falta de compromisso dos docentes e gestores do Departamento de Geociências e da Coordenação dos Cursos de Geografia da UFPB. O currículo de 1998 era para ser atualizado logo após a DCN de 2002, mas isso não foi feito, episódio que ainda hoje reflete a chamada formação



3+1. É uma formação frágil e desarticulada, pois a formação inicial do professor é prejudicada, além disso, segundo os relatos dos alunos, as práticas de ensino (estágios supervisionados) não dão conta ou são insuficientes para garantir a qualidade na formação dos professores. (P2, UFPB/João Pessoa)

O curso está baseado no modelo bacharelesco e não sei se forma adequadamente o professor. No caso da licenciatura, é o modelo 3+1. Acho que o pessoal da Educação tem uma compreensão diferente. Mas digo isso em relação, ao pessoal do Departamento de Geografia. Quando eles organizam o currículo, eles pensam primeiro no bacharelado, em garantir aquele rol de disciplinas, que na cabeça deles é praticamente o mesmo. (P1, UFPB/João Pessoa)

O currículo de 1998 enfatizava os estudos regionais e a gestão ambiental, e se propunha a formar dois profissionais: o bacharel (geógrafo técnico) e o licenciado (professor). Porém a primazia sempre foi do bacharelado que era a primeira formação obrigatória a ser concluída pelos estudantes. Só após a diplomação como bacharel, pedia-se o reingresso para o complemento da licenciatura. A valorização do bacharelado, em detrimento da licenciatura, era explicitada no velho projeto pedagógico que afirmava: “acreditamos que só é capaz de ensinar, quem é capaz de produzir a informação daí então se justifica que em primeiro momento se deve aprender a ler, fazer e escrever a informação geográfica para, depois então, poder apresentá-la, ensiná-la” (UFPB, 1998, p. 5).

Ainda que antecipasse algumas disciplinas pedagógicas nos últimos períodos do bacharelado, as práticas de ensino só seriam cursadas após a colação de grau e o reingresso na licenciatura (ASSIS; SILVA, 2022). O modelo formativo era tão negligente com a licenciatura que nem se enquadrava no clássico “esquema 3+1”, citado nos depoimentos acima, adotado no Brasil desde os anos de 1940, com a oferta de saberes específicos ou disciplinares nos três primeiros anos do curso, deixando os saberes pedagógicos para o último ano. O modelo da UFPB aproximava-se mais do que podemos chamar de 4+1, ou seja, quatro anos para formar o bacharel que, com mais um ano de disciplinas pedagógicas e de práticas de ensino, era habilitado professor.



Por mais anacrônico que esse modelo hoje pareça, há vinte anos, ele estava em sintonia com a proposta de formação do professor de Geografia, defendida pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), e por vários baluartes do ensino de Geografia, a exemplo de Vesentini (2002, p. 239) que assim dizia:

Não tem o menor cabimento propor ou realizar (como fazem muitos cursos pelo Brasil afora) uma separação rígida entre o bacharel (o geógrafo) e o licenciado (o professor), como se este último não precisasse de uma formação científica – aprender a pesquisar, a realizar projetos, a dominar técnicas de entrevista, observação, levantamento bibliográfico, trabalho em laboratórios etc. O curso superior de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação do professor. Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc.

Apesar dessa visão abrangente (e contestável!) da formação do profissional de Geografia, desde as décadas de 1980 e 1990, aumentaram as críticas ao esquema 3+1, que ficou conhecido como modelo da racionalidade técnica, tendo como contrapontos a defesa da identidade docente a ser construída desde o início do curso, e a compreensão de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática articulada e indissociável, que precisa ser trabalhada ao longo de toda a formação profissional.

Pesquisadores da Educação e do Ensino de Geografia argumentavam que não basta o professor ter domínio dos conteúdos da sua matéria ou sobre “o que ensinar” (PIMENTA, 1999; CAVALCANTI, 2012; CALLAI, 2013; TARDIF, 2014). A docência, cada vez mais, designa-se como uma atividade complexa que requer a construção de múltiplos saberes teórico-práticos para que o professor possa desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que ajudem a melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e a realidade social das escolas.



Nesse sentido, a docência também exige o domínio do “como ensinar”, dos saberes pedagógicos e da prática profissional que envolvem conhecimentos de Didática, Psicologia da Aprendizagem, História da Educação, Políticas Curriculares, Metodologias e Práticas específicas que oportunizam a aproximação da ciência de origem da disciplina escolar. “Hoje a ideia é de que aquele que vai ser professor precisa saber de Geografia tanto quanto aquele que será o técnico bacharel, e mais, que afora saber da Geografia precisa saber do ensinar Geografia” (CALLAI, 2013, p. 16).

Enfim, advoga-se por uma concepção de formação docente que se mostre com uma perspectiva integradora que propicie condições para que os licenciandos, futuros professores, se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional. Que sua formação amplie seus horizontes culturais e os estimulem a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades (GATTI et al., 2019, p. 318).

No entanto, a tradição bacharelesca ainda se impõe nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Como confirmam os depoimentos abaixo, na UFPB não é diferente. Os entrevistados concordam com a separação entre a licenciatura e o bacharelado, mas se mostram um pouco céticos sobre o impacto dessa mudança na prática dos professores:

Sim [fui a favor da separação]. São cursos com objetivos de formação diferenciados, apesar da pouca clareza, por parte principalmente dos professores formadores, os quais pouco ou nada fazem para diferenciar os cursos em suas práticas e metodologias de ensino. Observo que a cultura bacharelesca ainda é predominante no curso de licenciatura. A formação do profissional professor de geografia na UFPB ainda é pouco discutida no âmbito do currículo, da prática como componente curricular das disciplinas e da avaliação, ou seja, existe um imenso vazio de discussão/reflexão entre nós professores formadores. (P2, UFPB/João Pessoa)



Sim, concordo com a separação. Mas, de forma geral, eu não sei se estamos conseguindo formar bons professores. [...] Penso eu que, as disciplinas, como alguns professores fazem, mas são pouquíssimos, diria assim que uns três ou quatro, têm a preocupação de, quando vão dar aula para licenciatura, direcionar as disciplinas básicas com atividades que podem estar relacionadas com a licenciatura. (P1, UFPB/João Pessoa)

As falas revelam dúvidas e tensões emanadas da reforma curricular que separou a licenciatura e o bacharelado. Quando perguntados se havia no colegiado da Geografia conflitos e descontentamentos, evidentes com o antigo currículo que passou dezoito anos para ser reformulado, os entrevistados salientaram a situação de desinteresse pela licenciatura:

O descontentamento partia muito mais dos colegas de outros departamentos do Centro de Educação do que dos colegas do Departamento de Geociências. [...] Os conflitos nas reuniões da comissão e do colegiado do curso se deram mais no terreno administrativo/burocrático do que no campo pedagógico. O grande conflito da reforma se deu no Colegiado do Departamento. Percebi que a preocupação maior desses professores era garantir suas disciplinas no currículo (as vezes mais de uma disciplina, e sem muito contexto com a formação do professor). A discussão do PPC no âmbito desse colegiado foi norteadada mais para a garantia de disciplinas na grade curricular de um determinado grupo de professores, em especial, da área de Geografia Humana. (P2, UFPB/João Pessoa)

Sinceramente, a maioria, continua pensando que a licenciatura é uma complementação do bacharelado. De que primeiro você forma um bacharel, e, depois você faz algumas disciplinas na Educação e forma um professor. Acho que é a ideia que predomina. (P1, UFPB/João Pessoa)

Atualmente, o curso vive a transição de um currículo de 1998 e um novo currículo iniciado em 2016. O novo PPC da licenciatura propõe



subverter a lógica da racionalidade técnica e contribuir para fortalecer a identidade profissional docente, especialmente com a redistribuição das disciplinas pedagógicas e a ampliação dos estágios supervisionados que possuem carga-horária obrigatória de 405 horas divididas em três componentes curriculares, sendo dois com 150 horas e um com 105 horas (UFPB, 2016).

Essas mudanças estão em sintonia com o que defendem Libâneo e Pimenta (1999, p. 267-268) quando advertem:

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

São destaques também no novo PPC da UFPB, a criação de disciplinas como Metodologia do Ensino de Geografia, Teoria e Método em Geografia, Pesquisa Aplicada à Geografia e Trabalho de Conclusão de Curso. Tais componentes intentam fortalecer a identidade profissional docente e tornar a pesquisa o eixo formativo que contribua para criar a identidade do futuro professor pesquisador que atuará na educação básica. Nessa perspectiva, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95-96), ao discutirem a pesquisa na formação de professores de Geografia, assinalam que:

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. Nesse sentido, é



importante que os professores em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados.

Contudo, na UFPB, há um equívoco na concepção da prática como componente curricular do novo currículo. As 420 horas dedicadas, exclusivamente, à oferta de disciplinas do Centro de Educação (Fundamentos da Educação, Didática, Política e Gestão da Educação e outras duas optativas) vão de encontro às DCN 2002. A orientação dessa diretriz é para que a prática curricular seja trabalhada no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares da formação docente, e não somente nas disciplinas de cunho pedagógico. Isso implica que os professores do Departamento de Geociência, nas suas disciplinas específicas, também devem desenvolver a dimensão da prática como componente curricular, da “prática que produz algo no âmbito do ensino” (FONSECA; ASSIS, 2019, p. 36).

Na UFCG/Cajazeiras e na UFCG/Campina Grande, novos PPC foram implantados em 2008 e 2010, respectivamente. O fato de terem apenas licenciatura é um diferencial desses cursos onde processos de reforma curricular aconteceram de forma mais célere e com menos conflitos e resistências dos docentes. Contudo, isso não eliminou discordâncias, falta de envolvimento na reforma e impasses diante de visões que defendiam a reprodução da cultura bacharelesca em cursos exclusivos de licenciatura. As falas dos entrevistados revelam um pouco dessas questões nos dois cursos da UFCG. Vejamos:

Eu confesso que a visão bacharelesca não é tão predominante em Campina, mas existe. [...] Sinto haver uma maior sensibilização dos professores sobre essa necessidade de articular o conhecimento geográfico com o desenvolvimento de reflexões sobre processos de ensino de geografia na educação básica. No entanto, embora acredite que hoje seja maioria, não posso afirmar que essa sensibilidade esteja presente em todos os pares. (P3, UFCG/Campina Grande)
Aqui só temos licenciatura. [...] Não houve registro de conflitos na reforma já que mantínhamos uma comunicação com os cole-



gas. Mas nenhum professor da Unidade se prontificou. Havíamos acabado de ingressar na UFCG e ao tomarmos conhecimento da questão tomamos a frente. (P6, UFCG/Cajazeiras)

Os componentes curriculares que faziam parte do antigo projeto pedagógico não eram compatíveis com os componentes de um curso de licenciatura, eram disciplinas voltadas para o bacharelado. [...] Se havia descontentamento entre os colegas com o antigo projeto era muito discreto e, talvez, por uma minoria, haja vista que não elaboraram o PPC que estava fora do prazo estabelecido pelo MEC. (P5, UFCG/Cajazeiras)

O PPC de Campina Grande disserta sobre a estrutura e princípios formativos que estão em consonância com as DCN 2002 e com as diretrizes específicas para os cursos de Geografia (Parecer CNE/CES n. 492 de 03 de abril de 2001) que, no caso, não distinguia a licenciatura do bacharelado. Esse problema da legislação foi reproduzido no perfil do formando do novo PPC que previa habilitar o licenciado para:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. [e]
Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. (UFCG, 2010, p. 12)

Esse perfil profissional que não explicita o campo de atuação do licenciado, materializou a influência da cultura bacharelesca na nova estrutura curricular que, apesar dos avanços, manteve uma visão aplicacionista da prática com as disciplinas específicas, concentradas na primeira metade do curso, e as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados, reservados à segunda parte do currículo. Podemos dizer, assim, que o PPC de 2010 esboça um modelo de curso 2+2 (em comparação ao famoso modelo 3+1) com dois anos de formação “teórica” específica e dois anos de formação pedagógica para a “prática”.

Para os dois últimos anos, foram reservados quatro estágios supervisionados que são iniciados no quinto semestre com atividades de observação do ambiente escolar, planejamento de aulas e regências em turmas de



ensino fundamental e médio. Concomitante aos estágios, disciplinas como Produção e Instrumentação de Recurso Didático, Informática Aplicada ao Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia, contribuem com os estágios para a articulação teoria-prática. Destaca-se também a preocupação com a pesquisa como eixo da formação docente e para a qual foram criados componentes como Teoria e Método em Geografia, Projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso que prevê a produção de monografia, artigo científico ou de recurso didático.

Conquanto não estejam distribuídos desde o início da formação, os componentes da prática ou da formação pedagógica, expressam bons avanços do novo currículo no fomento à pesquisa educacional, à relação teoria-prática e ao fortalecimento da identidade docente dos licenciandos.

Todavia, a prática como componente curricular ficou ofuscada e subutilizada no novo currículo. A opção de diluir grande parte das suas 420 horas no núcleo das disciplinas específicas levou a que muitos dos componentes específicos tivessem sua carga horária dividida entre teórica e prática. Assim, disciplinas como Fundamentos para o Estudo da Geologia ou Região e Regionalização passaram a ter carga horária total de 60 horas, sendo repartida em 45 horas de teoria e 15 horas de prática curricular.

Se a princípio esta decisão parece correta e inovadora por provocar os professores das disciplinas específicas a promoverem situações “práticas” de ensino dos conteúdos geográficos, no próprio PPC, permanece a confusão do que se entende e se reserva à prática curricular. Muitas ementas das disciplinas específicas não explicitam que conteúdos ou ações de ensino se destinam à prática curricular, levando à suspeita de que ela realmente não se efetiva no currículo praticado, sendo mero cumprimento formal das diretrizes curriculares. A confusão ou omissão é confirmada no depoimento do professor abaixo:

Nem todos os professores entendem completamente como se caracteriza a prática como componente curricular e acabam por não desenvolver esforços para a integralização dessa carga horária, visto que ela está diluída em diversos componentes curriculares. [...] Ainda hoje, a prática como componente curricular gera dúvidas. (P3, UFCG/Campina Grande)



O curso de Cajazeiras foi o primeiro dos três investigados a implantar, em 2008, o novo projeto pedagógico da licenciatura em obediência às DCN 2002. Embora fossem mais rápidos nas discussões dessas diretrizes e na reformulação da matriz curricular que originou o novo PPC, vale destacar que, desde 1979, quando o curso foi criado, até 2010, ano de conclusão da última turma do velho currículo, a matriz curricular para a formação de professores de Geografia, permaneceu praticamente intacta, sem uma proposta pedagógica clara (PESSOA, 2017).

Não obstante, o novo PPC institui um perfil profissional direcionado à licenciatura e com competências e habilidades bem definidas para a atuação do docente egresso (UFCG, 2008). Há avanços formativos no aumento da carga horária do curso, na preocupação com a pesquisa na licenciatura, no acréscimo de disciplinas direcionadas ao ensino e à prática pedagógica, especialmente com a oferta de quatro estágios supervisionados e de quatro práticas como componente curricular: 1) Prática de Ensino em Cartografia; 2) Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil; 3) Prática de Ensino em Geografia Humana; 4) Prática de Ensino em Geografia Física.

No caso das práticas curriculares, destacamos o formato flexível para a sua oferta, o incentivo à integração de conteúdos específicos e pedagógicos, além da distribuição das quatro práticas ao longo do curso, com o início a partir do terceiro período. Essa proposta para a prática curricular na UFCG/Cajazeiras vai de encontro ao modelo aplicacionista do conhecimento que era idealizado nas licenciaturas sob a defesa de que, primeiro, deve ser aprendida a teoria e, só no final, a prática profissional.

No novo currículo, tanto as práticas de ensino quanto os estágios supervisionados, possuem ementas que reservam, cada uma, 405 horas de atividades teórico-práticas e interdisciplinares que visam aproximar o aluno do cotidiano da escola e promover a articulação entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos por meio de oficinas de materiais didáticos, seminários, planejamento de aulas, regências supervisionadas em turmas do ensino fundamental e do ensino médio, palestras, trabalhos de campo, grupo de estudo, pesquisas no espaço escolar para o trabalho acadêmico, entre outros.

Desse modo, o PPC de 2008 da UFCG/Cajazeiras empenhou-se por aproximar a formação acadêmica do campo profissional ao promover a



maior distribuição e articulação da prática curricular, dos estágios supervisionados e do incentivo à pesquisa. Um dos entrevistados do curso revelou suas impressões e críticas à carga horária do novo currículo ao defender que:

O professor tem que saber elaborar projetos e executá-los. Daí a inclusão das disciplinas Teoria e Método da Geografia, Projeto de Pesquisa e TCC. As práticas, num total de 405 horas, contemplam os conteúdos geográficos. Assim, temos uma prática em Cartografia, prática em Geografia Humana, Física etc. O cerne aqui é como ensinar esses conteúdos. Por outro lado, vejo a carga horária como exagerada e sufocante para o alunado. (P6, UFCG/Cajazeiras)

De modo geral, observamos que os PPC dos três cursos indicam mudanças importantes nos novos currículos, com o aumento da carga-horária reservada à prática e à formação pedagógica, o incentivo à pesquisa na licenciatura e o fortalecimento da identidade docente, particularmente com a criação de um currículo independente do bacharelado – ainda que não totalmente livre da sua influência e tradição acadêmica.

4.2 Relação teoria-prática

Nos cursos de formação de professores, consolidou-se o pensamento de que o momento da formação na universidade é reservado à teoria, o que envolve estudo, pesquisa e produção de conhecimento; enquanto, o momento dos estágios ou de aproximação do campo profissional na escola é exclusivo da prática, da aplicação do conhecimento teórico aprendido na universidade que passa a ser simplificado e ensinado por meio da transposição didática. Nessa visão binária e linear, a prática é sempre subjugada à teoria e, conseqüentemente, também são o ensino em relação à pesquisa, a licenciatura em relação ao bacharelado e a escola em relação à universidade, conforme era reproduzido no antigo currículo da UFPB citado acima.

Cria-se, assim, uma hierarquia na produção do conhecimento que atribui um status maior aos “teóricos” da universidade que são chama-



dos de pesquisadores, em detrimento dos professores da escola que, em um patamar inferior, são chamados de “práticos” (ZEICHNER, 1998). Expressamos nesse ponto, nossas ressalvas com a expressão “professores práticos”, pois entendemos teoria e prática, ensino e pesquisa, como duas dimensões indissociáveis da constituição dos saberes e do trabalho docente – tanto de professores da universidade quanto de professores da escola.

Compartilhamos da visão de Freire (2013), Souza (2009) e Sacristán (2002) de que a prática educativa ou pedagógica é uma práxis, não uma técnica. Ela é portadora de uma unidade teórico-prática (práxis), em que o estatuto epistemológico possibilita aos professores mobilizar e ressignificar os conhecimentos aprendidos na universidade e construir suas próprias teorias a partir da ação no espaço escolar. Assim, a teoria deve estar associada à prática, tanto na universidade quanto na escola, pois a prática produz o conhecimento tácito que deve ser valorizado pelo seu valor subjetivo e investigativo que pode gerar a produção de novas teorias decorrentes dessa mesma prática.

Na defesa de uma formação docente, baseada na unidade teoria-prática, Freire (2013, p. 47) publica sua denúncia e anunciação:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas ou políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção deve estar envolvendo os alunos.

Também contrário à visão mecanicista da relação teoria-prática na formação de professores, Zeichner (2010, p. 487) propõe uma relação mais equilibrada e dialética, com a constituição do que ele denomina de “terceiro espaço”, ou seja, “de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”.



Proposta análoga é defendida por Nóvoa (2009, p. 28) quando afirma ser “inútil” o debate educativo que, por muito tempo, esteve marcado pela dicotomia teoria x prática na formação de professores. Para ele:

A verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. [...] De abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. [...] Não. O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Nesse sentido, ao reformularem os currículos, os estágios supervisionados e as práticas como componentes curriculares, os três cursos investigados caminham, gradualmente, no sentido de melhorar a relação teoria-prática na formação de professores, objetivo esse enfatizado em todos os PPC e nas falas dos entrevistados abaixo:

[A relação teoria-prática] Tem mudado, uma vez que se deu no PPC maior ênfase à formação pedagógica do professor, com maior carga horária e exigindo maior engajamento com os objetivos da formação do egresso. (P4, UFCG/Campina Grande)

Sim. Além da concatenação dos componentes curriculares distribuídos nos períodos letivos, a dimensão da pesquisa e a introdução de novas disciplinas como Prática de Ensino em Cartografia, Prática de Ensino em Geografia Física, Prática de Ensino em Geografia Humana e Geoprocessamento produziu uma melhoria na relação teoria-prática. (P5, UFCG/Cajazeiras)

Não melhorou, mas acredito que pode melhorar se de fato a gestão e os professores formadores assumirem o curso de licenciatura, no sentido da compreensão dos seus objetivos e de suas especificida-



des, além também de contextualizarem mais os conteúdos geográficos de suas disciplinas com o saber e o fazer pedagógico. (P2, UFPB/João Pessoa)

A relação teoria-prática perpassa, então, a preocupação com os chamados saberes da formação pedagógica que, quase sempre, são negligenciados frente aos saberes da formação específica ou geográfica. Nesse âmbito, os estágios supervisionados mereceram maior apreciação dos entrevistados em função da ampliação da carga-horária obrigatória (mínimo de 400 horas), da melhor distribuição no currículo (a partir da segunda metade do curso) e das diversas estratégias utilizadas para aproximar a formação acadêmica do campo da prática profissional:

As ementas dos estágios permitem o conhecimento da escola, do projeto pedagógico, do livro didático utilizado, da formação dos professores, do perfil do alunado, inclusive socioeconômico etc. Da mesma forma, a distribuição ao longo dos estágios I, II, III e IV, do fundamental ao médio, permite que o aluno conheça todo seu possível público e avalie as metodologias, avaliações e outras dinâmicas. (P6, UFCG/Cajazeiras)

Sobre os estágios, há grande dificuldade na supervisão efetiva dos estudantes em seu período na escola. A característica de ser um curso com discentes de um número grande de diferentes municípios dificulta muito a realização dos estágios, pelos estudantes, e o acompanhamento *in loco*, pelos professores orientadores de estágio. Apesar dessa dificuldade, não tenho dúvidas sobre a efetiva participação dos estudantes na dinâmica das escolas. Evidentemente, há diferentes níveis de integração e participação dos licenciandos com as escolas, mas é perceptível uma transformação do estudante nesse momento de contato com a escola. (P3, UFCG/Campina Grande)

Em relação ao estágio, o mesmo pode ser melhorado, quando tivermos um programa institucional em conjunto com as secretarias municipais e estaduais de educação, onde o professor da escola, que recebe o estagiário, poderia ter horas para frequentar a uni-



versidade e poder participar do planejamento e gestão junto ao professor supervisor do estágio. (P1, UFPB/João Pessoa)

Nos novos PPC implantados, o estágio supervisionado é o eixo da formação teórico-prática que possibilita o repensar da escola como locus primordial para a efetivação da prática pedagógica. De acordo com Gatti et al. (2019, p. 242), os estudos sobre formação de professores sublinham que “a escola passa a ser, de fato, um espaço de ressignificação de valores e práticas, de modos de pensar e agir, promovendo a formação em contexto e a necessária articulação entre teoria e prática”.

Nas concepções e propostas de estágio presentes nos currículos dos três cursos, intenta-se mudar a visão prática que ainda predomina sobre o estágio, e superar a perspectiva técnica e metodológica que gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto nas escolas. Defende-se o estágio teórico-prático como forma de instrumentalização da práxis do futuro professor (PIMENTA; LIMA, 2017; ASSIS, 2018; ASSIS; SILVA, 2022).

Para tanto, as novas ementas dos estágios diversificaram as práticas de aproximação da realidade profissional, instituindo a pesquisa do estágio com propostas de observação e diagnóstico do espaço escolar, projetos colaborativos e de pesquisa-ação, planejamento de atividades, oficinas de materiais didáticos e regências de turmas para o efetivo exercício da prática pedagógica docente.

Contudo, é também na relação com a escola que se encontram os maiores problemas imputados aos estágios pelos entrevistados. Há dificuldades na supervisão dos alunos e no número de escolas para serem acompanhadas. Isso ocorre porque os convênios de estágios cobrem apenas tratativas burocráticas que não valorizam a escola como instituição formadora e nem o importante trabalho do supervisor de estágio. O supervisor escolar continua sem entender o seu papel e a sua obrigação na formação de professores. Para muitos deles, a supervisão de estágio constitui um sobretrabalho que não é remunerado e sequer computado na sua jornada mensal.

Além disso, na UFPB, onde a oferta dos estágios e de outros componentes da formação pedagógica é, em grande parte, de responsabilidade do Centro de Educação, há uma suposta “limitação” apontada pelo P1:



Penso que o ideal era que os estágios ficassem no nosso departamento e com os professores do nosso departamento para ter autonomia para partir das resoluções maiores do MEC sobre os estágios e elaborar as nossas resoluções. Essa é outra limitação. Também tenho certa crítica à quantidade de disciplinas que vêm da Educação e não acontece ali [no Departamento de Geociências]. Acho que falta uma relação de ambos os lados, tanto da Educação com a Geografia quanto da Geografia com a Educação. (P1, UFPB/João Pessoa)

O depoimento desvela tensões que se tornaram frequentes com a criação de cursos de licenciatura independentes dos bacharelados. Na esteira do crescimento das licenciaturas, houve aumento de vagas para estudantes (especialmente no turno da noite), e a necessidade de contratação de novos professores com perfil de pesquisador para a área de ensino, até então relegada pelos cursos que adotavam o esquema 3+1. Esses novos docentes passaram a reivindicar mudanças na formação e na prática do professor de Geografia, e iniciaram, nos colegiados dos cursos, um movimento positivo a fim de provocar reflexões e debates sobre a formação pedagógica que, conforme já ressaltado sobre a prática como componente curricular, não deve ser de obrigação exclusiva das disciplinas pedagógicas geralmente ofertadas pelo Centro de Educação.

Todavia, vários estudiosos advertem que currículo é disputa de poder (APPLE, 1989; GOODSON, 2013) e, desse modo, as recentes reformas curriculares que valorizaram a chamada formação pedagógica, também geraram tensões e conflitos frequentes nos cursos de licenciatura (SANTANA, 2015; FARIAS, 2019).

São grandes os embates de áreas, núcleos e grupos de pesquisa que, para se fortalecerem em departamentos com forte tradição bacharelesca, passam a disputar componentes da formação pedagógica e vagas de docentes com o Centro de Educação. Porém, não se pode desprezar as críticas aos Centros de Educação que, por vezes, tomam parcas iniciativas para ampliar o debate sobre a formação pedagógica e rever as demandas específicas dos cursos de licenciatura.

Nesse debate sobre o lugar da formação pedagógica e dos estágios supervisionados, concordamos com a posição de Vesentini (2002, p. 240)



de que “o importante de fato é a seriedade dos professores ou do Departamento/Faculdade e não o lugar onde ela é lecionada. Mas é imprescindível que haja uma integração, um diálogo entre o departamento de Geografia e essa[s] disciplina[s] básica[s] para a formação do professor”.

Na UFPB, essa divisão da formação pedagógica é uma realidade, embora, no Colegiado do Curso de Geografia, a suposta disputa pela oferta dos estágios ainda não compôs uma pauta para apreciação dos professores. Os estágios e grande parte das disciplinas pedagógicas, encontram-se a cargo do Centro de Educação que conta com três professores pesquisadores da área de ensino de Geografia, lotados no Departamento de Metodologia da Educação. De acordo com o P2:

Ainda existe uma resistência entre os colegas em discutir a pauta pedagógica do Curso de Licenciatura. Quando existe a discussão, essa ocorre mais no âmbito “não formal” (na hora do café, nas conversas de corredores e nos encontros na sala da secretaria do Departamento de Geociências, entre outros espaços). [...] Apesar disso, de forma muito pontual, existe o esforço de alguns colegas de aproximar os conteúdos de suas disciplinas ao universo da educação geográfica/da formação do professor de Geografia. Acredito que esse processo de mudança de concepção é lento e gradual. (P2, UFPB/João Pessoa)

Sem desprezar os conflitos e desafios ainda presentes, os depoimentos indicam mudanças positivas na relação teoria-prática nos cursos investigados. Há boas iniciativas com os estágios, com a prática curricular e com a ampliação da carga horária destinada à formação pedagógica. Contudo, convém reiterar o último depoimento de que “esse processo de mudança de concepção é lento e gradual”.

4.3 Programas de apoio à docência

Cada vez mais a formação de professores requer aproximações entre a universidade e a escola. Isso revela a emergência de uma perspectiva formativa que reconhece a escola como campo da prática profissional e



os seus professores como colaboradores e parceiros imprescindíveis para a formação docente – o que, obviamente, não menospreza a importância da universidade e do conhecimento acadêmico nesse processo.

É preciso alertar, contudo, que não se trata de pensar nessa aproximação com base somente nas ações de sujeitos que integram as diferentes instâncias da formação. Essas ações individuais, ou de grupo, por exemplo, numa pesquisa colaborativa ou num projeto de estágio curricular integrador, são relevantes e contribuem, de fato, para mudanças significativas das práticas, mas é preciso ir além e aproximar instituições e contextos, além dos sujeitos (CAVALCANTI, 2008, p. 100).

Nesse sentido, diversos programas de apoio à docência lançados após as DCN 2002, visaram à aproximação entre a universidade e a escola, meta esta que se tornou um princípio formativo, bastante destacado nas políticas docentes das duas últimas décadas.

Além dos estágios supervisionados que são componentes obrigatórios dos novos currículos das licenciaturas, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), estimularam a parceria e a cooperação entre instituições de ensino superior, redes de ensino e escolas.

O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007, com novos editais em 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Eles visavam à seleção de projetos institucionais de iniciação à docência, voltados ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores, por meio da inserção de estudantes em práticas escolares que promovessem maior relação teoria-prática, universidade-escola.

O PRODOCÊNCIA objetivava melhorar e inovar a formação inicial de professores. Nos seus editais de 2007, 2008, 2010 e 2013, o Programa incentivou a inovação curricular com a construção de novos projetos pedagógicos de curso, a atualização de professores formadores e a construção de novas estratégias didático-pedagógicas que fomentassem a relação teoria-prática, o trabalho coletivo e a autonomia no contexto das licenciaturas.



Já o LIFE foi uma política de apoio à criação de laboratórios em instituições públicas de formação de professores para desenvolver o diálogo e a vivência interdisciplinar, voltadas ao domínio das novas linguagens e tecnologias. Os editais lançados em 2012 e 2013, financiaram a construção de 254 laboratórios no país, distribuídos nas seguintes regiões: 30% no Nordeste, 20% no Sudeste, 20% no Sul, 13% no Norte e 11% no Centro-Oeste (BRASIL, 2013c, p. 8). Na Paraíba, foram criados três LIFE para contribuir com a formação digital de professores na UFPB, UFCG e UEPB.

Diante dessas informações, interrogamos os professores formadores sobre como avaliavam os impactos dos citados programas nos três cursos investigados:

Fui coordenador do PIBID/Geografia UFPB - Edital Capes 2013, entre 2014 e 2018, e coordenador do Prodocência/Geografia UFPB (2012 a 2015). Avalio o impacto dos programas/projetos como muito positivo. Os projetos se configuram como uma das poucas oportunidades que os nossos alunos do curso de licenciatura possuem de dialogar, de experimentar, de vivenciar, de aproximar teoria e prática, de materializar e “dar sentido” aos saberes geográficos para a sua futura atuação como docente. (P2, UFPB/João Pessoa)

Participei do PIBID por três anos, coordenando o subprojeto de Geografia. Grande foi o impacto positivo, uma vez que muitos de nossos egressos são hoje professores do ensino básico, fizeram o mestrado ou estão no mestrado. Alguns tendo passado pela sala de aula. [...] Muitos projetos foram desenvolvidos no ensino básico, aliando o ensino e a pesquisa. O ensino básico começa a sair do tradicional, galgando o caminho da pesquisa. Alguns projetos permanecem, como extensão, e há resultados significativos em curso (P4, UFCG/Campina Grande)

Existem todos esses programas aqui mais a Residência Pedagógica. Infelizmente não participo de nenhum deles, pois são de res-



pensabilidade dos professores que fazem parte da área de Ensino em Geografia. (P5, UFCG/Cajazeiras)

Nunca participei de nenhum dos programas/projetos citados. Sou de Geografia Humana. Há na Unidade Acadêmica quatro professores, todos geógrafos da área de Ensino. Foi uma meta da elaboração do PPC, pois iríamos precisar de pessoal com graduação em Geografia e doutorado na área de Ensino. E sobre o impacto deles na formação docente, constatei um aumento significativo no número de monografias na área de Ensino. O fato dos programas da Residência Pedagógica e PIBID garantirem um significativo número de bolsas tem influenciado na opção do alunado e, de alguma maneira, sugere, direciona o trabalho de final de curso. Não sei se isso é bom para a Geografia. (P6, UFCG/Cajazeiras)

Os depoimentos reforçam as avaliações positivas sobre o PIBID nas instituições pesquisadas. O Programa tem sido um vetor de articulação universidade-escola que aproxima os docentes dos cursos de licenciatura e os professores da educação básica. A presença do bolsista do PIBID na escola, sob a supervisão de um professor que o insere no cotidiano escolar, permite a ele vivenciar uma série de saberes e fazeres que permeiam a prática pedagógica em todas as suas dimensões – docente, discente, gestora e epistemológica.

Nas várias atividades que integram teoria e prática, o PIBID articula ensino, pesquisa e extensão, promove a produção de materiais didáticos, insere novas linguagens e tecnologias na formação de professores, além de gerar um aumento de estudos sobre a prática pedagógica que são discutidos em eventos científicos e publicados em periódicos acadêmicos, transformando-se, muitas vezes, em trabalhos de conclusão de curso e em pesquisas de pós-graduação – como evidenciado nas entrevistas dos P4 e P6.

Por tudo isso, o PIBID tem sido apontado como uma das políticas docentes mais exitosas das últimas décadas em função do aporte financeiro, da visibilidade e da revitalização proporcionada às licenciaturas nas universidades e nas escolas. O Programa foi bem avaliado em estudos



abrangentes, realizados em todas as regiões do país e em várias áreas de conhecimento que confirmam sua grande positividade e efetividade na formação inicial de professores (BRASIL, 2013a; GATTI et al., 2014; 2019; MORAIS, 2018).

Vale destacar que o sucesso do PIBID ampliou a articulação do MEC com a CAPES e, logo, da formação inicial em nível superior com as escolas, resultando no Decreto Federal n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Nos seus princípios, esta política considerava: a formação docente como compromisso público de Estado; o compromisso de um projeto social, político e ético; a colaboração entre os entes federados; a articulação entre teoria e prática no processo de formação e o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaço relevante à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2019c).

O PIBID, de fato, mudou o cenário das licenciaturas, fortalecendo a identidade docente e a produção de pesquisas em articulação com as escolas. Evidenciamos também seus impactos com o aumento de TCC na área de ensino, conforme salientado pelo P6 da UFCG/Cajazeiras.

No entanto, o mesmo docente tem dúvida se o aumento de trabalhos sobre o ensino é bom para a Geografia, desconsiderando o fato de que seu curso é de licenciatura e tem como objetivo principal “formar profissionais capacitados para exercer a docência no ensino básico” (UFCG, 2008, p. 10). A desconfiança é também um manifesto da tradição bacharelesca que ainda domina a produção da pesquisa geográfica, notadamente da Geografia Física e da Geografia Humana (sua área de atuação).

Na UFPB, onde mais se impõe a tradição bacharelesca, o P1 reafirma a importância da pesquisa e da produção de trabalhos na licenciatura quando diz:

No caso da formação do professor na universidade, é fundamental que os alunos desenvolvam pesquisas sobretudo na área de ensino, que aprendam a fazer isso, dominem esses instrumentais todos e tem que ter TCC mesmo, ainda que aumente a carga horária do curso. (P1, UFPB/João Pessoa)



Dados da CAPES confirmam o bom desempenho do PIBID que, no ano de 2014, chegou a conceder mais de 90 mil bolsas para estudantes de licenciatura e professores de universidades e escolas públicas. Após ser oficialmente encerrado em fevereiro de 2018, no mês seguinte, um novo edital do PIBID foi lançado simultaneamente com o edital do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018a). O PIBID sofreu cortes e mudanças no novo edital, em que a previsão era de oferecer, apenas, cerca de 45 mil bolsas para alunos das licenciaturas.

Não tão conhecidos e estudados, o PRODOCÊNCIA e o LIFE também se empenharam em aperfeiçoar a relação teoria-prática e a integração entre escolas e universidades. No edital de 2013, o PRODOCÊNCIA aportou recursos para a seleção de 80 projetos institucionais de valor máximo inicial de cento e trinta mil reais para recursos de custeio, e no máximo, 20% desse valor para recursos de capital. Com prazo de vinte e quatro meses para execução dos projetos, o PRODOCÊNCIA fomentou ações conjuntas dos cursos de licenciatura para o envolvimento de diferentes áreas de atuação docente na educação básica (BRASIL, 2013b).

A reformulação de currículos e projetos pedagógicos foi uma das metas do PRODOCÊNCIA, visando colaborar com os cursos que ainda não tinham se adequado às DCN 2002 – como foi o caso da UFPB até 2015. Nesse sentido, a importância do programa foi tão evidente que, entre os entrevistados, o P2 da UFPB ressaltou sua participação no Programa, inclusive quando foi Chefe do Departamento de Geociência e um dos principais integrantes da comissão de reforma do curso de Geografia.

No portal da CAPES, os resultados dos editais do PRODOCÊNCIA indicam que foram aprovados projetos de várias licenciaturas da UFPB e UFCG em 2007; da UFPB, UFCG e CEFET/PB em 2008; da UFPB e IFPB em 2010; e da UFPB e UEPB em 2013 (BRASIL, 2019a).

Outro foco do PRODOCÊNCIA foi a promoção de metodologias e práticas de ensino inovadoras, especialmente de tecnologias da informação e comunicação que atualizassem os processos de ensino-aprendizagem dos futuros docentes. Os recursos do Programa possibilitaram a aquisição de equipamentos, materiais permanentes, de consumo e de prestação de serviços que criassem ou revitalizassem laboratórios pedagógicos, destinados à produção de materiais didáticos.



E essa ação, que visava aprimorar a infraestrutura e as condições de trabalho nos cursos de licenciatura, foi ainda mais fortalecida com os dois editais específicos do LIFE, lançados em 2012 e 2013. Nesse último edital, os projetos institucionais aprovados receberam até quatrocentos mil reais para capital, e até oitenta mil reais para custeio de laboratórios interdisciplinares para uso coletivo nos cursos de formação de professores.

O PRODOCÊNCIA e o LIFE tinham muitos objetivos em comum, tais como: inovar as práticas pedagógicas; apoiar a produção de materiais didáticos; incentivar o uso de tecnologias da informação e comunicação, especialmente com materiais e atividades interdisciplinares que articulassem diferentes cursos de licenciatura com outras atividades e programas relacionados à educação básica, a exemplo do estágio supervisionado e do PIBID (BRASIL, 2013b; 2013c).

Então, é necessário reconhecer o esforço de articulação, de continuidade e de aperfeiçoamento dessas políticas de apoio à docência que, embora tivessem boa intencionalidade de aperfeiçoar a formação de professores no país, muitas vezes, ao serem implantadas, nas IES, eram desvirtuadas das suas características e finalidades.

Foram os casos dos LIFE, implantados na UFPB e UFCG. Conforme ilustram os depoimentos abaixo, as escolhas das localizações dificultaram o uso coletivo dos laboratórios para práticas pedagógicas interdisciplinares dos cursos de licenciatura dos câmpus de João Pessoa e Campina Grande:

O LIFE, na nossa universidade, sinceramente, foi construído em outro campus, lá em Mangabeira, onde não tem licenciatura. A questão é de logística porque a licenciatura é noturna. Como eu vou sair e levar os alunos. Eu até ajudei no projeto, mas sinceramente, acho que foi um erro de logística da universidade em colocar esse LIFE lá, longe. Sempre que eu encontro o coordenador eu reclamo disso, de que foi um erro e ele também reclama muito de que não tem visita, que o pessoal da licenciatura não vai, porque eles gastaram uma grana para comprar equipamentos, mesas, livros. Para mim, esse laboratório não funciona e eu não uso. Até digo aos alunos que existe, mas não obrigo eles a visitar. (P1, UFPB/João Pessoa)



O LIFE da UFCG não atende ao seu propósito. Foi organizado junto a uma das licenciaturas com menor número de estudantes (Física) e não é aberto para o uso das demais licenciaturas. (P3, UFCG/Campina Grande)

Apesar das críticas e dos problemas apontados, o PIBID, o PRODOCÊNCIA e o LIFE indicam mudanças positivas nas instituições e cursos investigados, seja com o pagamento de bolsas, seja com a compra de materiais e equipamentos que também influenciaram nas condições de trabalho, como veremos a seguir.

4.4 Condições de trabalho

O perfil do professor formador e suas condições de trabalho nos cursos de licenciatura ainda são temas pouco investigados nas pesquisas em educação (BATISTA, 2013; GATTI et al., 2019). Nesse sentido, procuramos analisar com os entrevistados, em que condições de trabalho eles têm promovido a formação inicial de professores de Geografia para a educação básica. Ao serem questionados se houve mudanças nas condições de trabalho após a implantação do novo currículo da licenciatura, os professores formadores relataram as seguintes respostas:

Sim, trouxe mudanças para as minhas condições de trabalho! Com a formulação do novo currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, tenho como sustentar/desenvolver “legalmente” as práticas (relação teoria e prática, relação saber geográfico e saber pedagógico) que desenvolvo na minha disciplina com as turmas da licenciatura. Quanto às mudanças das condições de trabalho dos meus colegas de curso, não posso relatar com precisão, mas acredito que alguns deles tenham já percebido a importância de trabalhar e de relacionar seus conteúdos ao mundo da docência. Percebo também uma certa cobrança de alguns alunos da licenciatura quanto a isso. (P2, UFPB/João Pessoa)



As condições de trabalho, para mim, não mudaram nada. Continuamos do mesmo jeito. Não temos espaço para os alunos, espaço coletivo para uso de computador. Os alunos para usufruírem do mínimo de acesso ao computador, impressora e internet, ou eles trazem os deles ou eles são vinculados em projetos de pesquisa nos laboratórios. Outra coisa, quando o Departamento recebeu recursos para o laboratório de ensino ou para a licenciatura, muitas vezes, eles usam o dinheiro para o bacharelado. (P1, UFPB/João Pessoa)

Sim. Isso se refletiu na necessidade da criação de laboratórios de ensino e de novas tecnologias para Geografia. Além disso vários colegas, mesmo com formação de bacharéis, estão se envolvendo com outros professores na produção de recursos didáticos e práticas de ensino voltadas para o ensino básico. (P4, UFCG/Campina Grande)

A melhoria da estrutura do nosso curso, nesses dez anos, foi gigantesca. Com o passar dos anos, as obras civis do REUNI foram ficando prontas. Tem um prédio onde a gente passou a ter gabinete específico de professor para cada dois ou três. É uma situação confortável, eu diria. Com internet boa, com computador, enfim. Ali também tem sala de coordenação, sala de secretaria de curso. Hoje tem três laboratórios, sendo um específico de ensino de Geografia. O PIBID tem uma sala. Os grupos de pesquisa também têm sala. O que falta para a gente são pelo menos duas salas de aula com mobiliário diferente que permitam outros tipos de dinâmicas e reuniões. [...] Agora, houve um aumento do número de disciplinas da área de ensino de Geografia que não foi acompanhado pelo aumento do número de professores da área. A mudança ainda não se efetivou completamente e, por isso, ainda não foi identificada. (P3, UFCG/Campina Grande)

A implantação do PPC coincidiu com a revitalização das universidades, que melhorou significativamente as nossas condições de trabalho. Posso citar a construção de ambientes para professores,



construção de 04 laboratórios (Laboratório de Geografia Física, Laboratório de Ensino em Geografia, Laboratório de Geografia Humana e Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento), equipamentos para estes laboratórios, compra de ônibus rodoviário para aulas de campo, maior aquisição de títulos para biblioteca etc. (P5, UFCG/Cajazeiras)

Não mudou. Os laboratórios são resultados de demandas anteriores e os ambientes também. Diárias, campo, participação em eventos, monitoria, tudo já existia. (P6, UFCG/Cajazeiras)

Podemos observar que, na UFPB, a divergência entre os entrevistados é permeada pela histórica tensão entre licenciatura e bacharelado. Mesmo diante de algumas mudanças em benefício da licenciatura, os depoimentos evidenciam resistências de professores formadores para reverem suas práticas pedagógicas e os privilégios que atribuem a laboratórios e grupos de pesquisa, voltados ao bacharelado.

Na UFCG, os docentes listaram melhorias na estrutura física e pedagógica dos cursos de Campina Grande e Cajazeiras, após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Lançado em 2007, o REUNI ampliou as condições de acesso, e garantiu a permanência de um maior número de estudantes no ensino superior com o “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p. 10).

O Programa promoveu a criação de dezoito novas universidades, a ampliação de câmpus e cursos (especialmente no turno da noite), investiu recursos na melhoria de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, equipamentos e materiais pedagógicos que forneceram suporte à reestruturação acadêmico-curricular da educação superior. Outra frente de investimentos do REUNI foi a contratação de novos docentes e técnicos administrativos para atender à nova demanda de estudantes que ingressavam nas universidades federais.

Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 283), entre 2009 e 2016, “cresceu significativamente o número de docentes nas IES públicas federais, de 26,3%



para 41,8%. Esse aumento provavelmente tem relação com a expansão da educação superior favorecida pela instituição do Programa Reuni do MEC”.

Convém lembrar que a licenciatura em Geografia da UFCG/Campina Grande é um dos novos cursos criados pelo REUNI, que apresenta condições de trabalho bastante favoráveis e, por isso, exaltadas pelos professores P4 e P3. Entretanto, esse último critica a falta de mais professores da área de ensino para dar conta da demanda de alunos da nova licenciatura.

Em Cajazeiras, segundo o depoimento da P5, o Programa teve impactos significativos nas condições de trabalho, promovendo a construção de gabinetes para professores, laboratórios, aperfeiçoamento da biblioteca e até a compra de um ônibus para aulas de campo, que são bastante requisitadas pelos professores para articular a teoria e a prática na leitura do espaço geográfico.

Contudo, o aporte de recursos para a construção e readequação de infraestrutura e equipamentos pelo REUNI nem sempre correspondeu aos investimentos em recursos humanos para atender a expansão almejada do ensino superior. Corroborando com a fala acima do P3, o Programa recebeu inúmeras críticas de pesquisadores, sindicatos e associações de professores por intensificar o trabalho docente nas universidades públicas com a elevação do número de alunos em sala de aula, a sobrecarga de atividades administrativas, de pesquisa e de produção acadêmica (BATISTA, 2013).

O trabalho do professor universitário, cada vez mais, extrapola a prática pedagógica docente, e transforma o ensino em uma atividade não prioritária para as universidades. A pesquisa passa a ser a atividade de maior status acadêmico, pois garante recursos, produtividade e notoriedade ao professor pesquisador. Porém, a demanda por maior produtividade, direciona à intensificação das atividades do professor universitário e ao risco da precarização de seu trabalho, até mesmo com a perda da autonomia para conceber e organizar seu fazer docente. Sobre esse problema Batista (2013, p. 24) adverte:

A intensificação pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os professores, ou seja, envolvidos nesse



ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil a produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação pode contribuir, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de trabalho.

Por isso, em face dos impactos das políticas docentes nos cursos de licenciatura, as condições de trabalho influenciam diretamente no desenvolvimento profissional dos professores formadores e, conseqüentemente, na qualidade dos professores formados. Como alerta Saviani (2019, p. 153), “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho”.

Cientes de que as condições de trabalho abarcam uma série de aspectos (jornada de trabalho, divisão de tarefas, carreira, remuneração etc.) que não foram devidamente explorados nas entrevistas com os professores formadores, não tivemos condições de avaliar profundamente a expansão do REUNI nas instituições investigadas, o que demanda uma investigação acurada e específica.

Ainda assim, as entrevistas indicaram mudanças positivas nas condições de trabalho dos professores formadores. A despeito das divergências entre professores do mesmo curso, prevaleceu o reconhecimento das mudanças estruturais e/ou curriculares, ocorridas após a implantação dos novos PPC, especialmente a partir do REUNI. Os entrevistados também alertaram que a expansão do número de alunos não foi equivalente ao número de contratações de professores e apontaram deficiência na infraestrutura, na assistência aos estudantes e a falta de políticas institucionais específicas para as licenciaturas – o que, em linhas gerais, se aproxima dos resultados de pesquisas específicas e abrangentes sobre o indicador analisado (BATISTA, 2013; BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015).

No cenário internacional, as pesquisas sobre formação de professores destacam a importância do apoio institucional para a execução das práticas pedagógicas que, conforme Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 377), “não são tarefas fáceis”. Eles acrescentam:



O ensino dos professores encontra-se certamente entre os tipos mais exigentes de preparação profissional: os educadores de professores devem constantemente modelar práticas; construir experiências sólidas de aprendizagem; dar suporte cuidadoso ao progresso, à compreensão e à prática; avaliar minuciosamente o progresso e o entendimento dos alunos; e ajudar a vincular teoria e prática. A execução desse tipo de ensino dos professores com habilidade requer tempo, esforço e, o mais importante, apoio institucional – e não consegue ser facilmente realizada em um contexto que não seja favorável ou conflitante.

O apoio institucional à melhoria das condições de trabalho nos cursos de licenciatura é, certamente, um fator importante que implica diretamente nas mudanças e nos avanços formativos, como veremos a seguir.

4.5 Avanços formativos

Antes de encerrar as entrevistas, indagamos dos professores formadores se, de fato, houve avanços formativos nas duas últimas décadas. Tomando como referências as mudanças nos seus cursos, eles assim se expressaram:

Acredito que a universidade pública e muito menos as instituições particulares ainda não preparam bem o profissional docente. Essa afirmação é muito genérica e só deve ser levada em consideração quando trato da UFPB e de modo muito particular do curso em que atuo como docente. Considerando isso, acredito que toda uma geração de profissionais professores de geografia formados na UFPB (egressos das décadas de 2000 e 2010) teve sua formação comprometida, em especial, na relação entre teoria e prática e na relação entre o saber/fazer geográfico e o saber/fazer pedagógico, devido principalmente ao direcionamento ofertado pelo currículo de 1998. Esse currículo, desarticulado com a teoria e a prática docente, minimizou e desvalorizou a formação do profissional professor de geografia na UFPB. (P2, UFPB/João Pessoa)



Acredito que houve avanços com as novas diretrizes, porém a universidade pública (e a privada também) não valoriza a formação do professor como deveria. Muitos cursos são noturnos, o que já é uma desvalorização. Além disso, impera a cultura bacharelesca na formação do professor. [...] Acho que a gente ainda tem que discutir mais o que é formar um professor. É preciso pensar o modelo de formação, pois da forma como está, infelizmente, a maioria dos professores tende a aprender quase tudo na prática da escola e da sala de aula. [...] Acredito que em função daqueles programas todos que você citou antes, e da pesquisa, então, tem um clima, tem uma cultura na universidade pública que eu acho que ela forma melhor o professor e o profissional. [...] Acho que mesmo com esses problemas no currículo, a gente ainda faz a diferença, a gente ainda discute. Porque na minha passagem nas universidades privadas, a discussão era menor porque a lógica era outra. (P1, UFPB/João Pessoa)

Há avanços, embora haja necessidade de melhorias. Destaco ainda dois pontos para que o avanço seja maior: a resistência de professores formadores em negar a natureza do curso como sendo de licenciatura; a universidade assumir políticas internas específicas para os cursos de licenciatura, tais como: regulamentação de estágios, escolas de aplicação, estruturas físicas que permitam o desenvolvimento de ações específicas das licenciaturas, dentre outras. (P3, UFCG/Campina Grande)

Na minha opinião os avanços são notórios. Talvez os resultados ainda não sejam tão visíveis porque nem todas as escolas têm professores que se formaram neste período em que os alunos tiveram o apoio de projetos como o PIBID, entre outros, que a meu ver estavam revolucionando a educação. Os cortes de bolsas e das verbas para tais projetos dificultam ações e dinâmicas que mudam a forma tradicional de ensino. (P4, UFCG/Campina Grande)

Vejo como mais que satisfatórios e comprovo os avanços quando ministro disciplinas no fim do curso. O nosso aluno entra uma



pessoa e sai outra. É incrível a transformação. São mais observadores, com postura de profissional. Estão preocupados com o mercado de trabalho. Observam as áreas que têm mais absorção de mão de obra, inclusive para definir o tema da monografia. Acompanhei e vi que muitos foram os avanços. (P6, UFCG/Cajazeiras)

Enquanto se têm documentos elaborados pelo MEC (Resoluções dos Cursos de Licenciatura, PCNs etc.), bem escritos e com objetivos de promover escolas de excelência (no papel), a realidade não permite a execução do que está posto nos documentos. A falta de capacitação dos professores do ensino básico, os baixos salários dos docentes, a falta de equipamentos e materiais didáticos, a infraestrutura física das escolas, dentre outros fatores limitantes não possibilitam o avanço que desejamos. Apesar disso, eu acredito que teve alguns avanços. (P5, UFCG/Cajazeiras)

Como se pode observar, os professores da UFPB mostraram-se mais uma vez incomodados com o impacto da cultura bacharelesca na formação docente. A tensão entre bacharelado e licenciatura resultou no atraso da reforma do currículo de 1998, cuja oferta seguiu até 2015, em flagrante descaso com as demandas formativas das DCN 2002. Conforme o P2, essa demora na reforma comprometeu a valorização profissional dos professores formados nas duas últimas décadas. Mesmo assim, o P1 enalteceu os avanços do curso com os programas de apoio à docência, com a pesquisa e com o maior diálogo sobre a formação nas universidades públicas, quando comparadas às instituições privadas.

Se por um lado as universidades públicas, ao terem o bacharelado como referência, esforçam-se para oferecer uma boa formação em conhecimentos específicos para as licenciaturas (o que, convém repetir, é insuficiente para formar um bom profissional docente), por outro, as instituições privadas beneficiam a oferta de licenciaturas mais curtas, genéricas e de ensino a distância que nem garantem uma boa formação específica e nem uma boa formação pedagógica. Preocupadas com esse novo cenário da formação de professores no Brasil, Gatti et. al (2019, p. 305) alertam:



Se em meados da primeira década do século o número de matrículas no setor privado já era maior do que no público (54% e 45%), essa diferença se acentua até 2016: as instituições privadas passam a responder por 62% dos estudantes, enquanto as públicas se responsabilizam por 38% deles. [...] Note-se que, a formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica no decorrer dos anos 2000, feita predominantemente por intermédio de instituições privadas e pelo ensino a distância, está também, nos anos mais recentes, se expandindo nesses moldes em maiores proporções entre as licenciaturas das áreas específicas. O viés para oferta desses cursos na modalidade EaD é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, como recomendado pelo CNE, gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados.

Na UFCG/Campina Grande, a cultura bacharelesca também provoca desconforto em um dos entrevistados, embora lá só exista licenciatura. O P3 cita as resistências de colegas e a falta de políticas específicas para valorizar a formação de professores naquela instituição. De fato, muitas universidades não costumam elaborar políticas ou planos de formação de professores com princípios e ações bem definidas para enfrentar os problemas que há muito se repetem nas licenciaturas, tais como: falta de maior parceria com as escolas campo de estágio, deficiências de infraestrutura, de pessoal, de laboratórios, de aulas de campo e de práticas pedagógicas diversificadas, que aproximem os futuros professores do seu campo profissional que é a educação básica.

Somada a isso, a fragmentação curricular das licenciaturas dificulta ainda mais a efetivação da escola como campo da prática, em que os saberes docentes são, progressivamente, mobilizados, ampliados e resignificados ao longo da formação e da carreira profissional (TARDIF, 2014; ASSIS; SILVA, 2019).

Também de Campina Grande, o P4 afirma que os avanços no curso são notórios para os formadores, mesmo não sendo tão visíveis nas escolas. Ele explica que muitas escolas não receberam os docentes egressos do novo currículo do qual a melhor formação foi também influenciada por vários programas de apoio à docência (a exemplo do PIBID) que, segundo ele,



revolucionavam a educação.

Com efeito, pesquisas e avaliações nacionais (BRASIL, 2013a; 2013b; 2013c; GATTI et al., 2014) confirmam os bons resultados de programas como o PIBID, PRODOCÊNCIA e LIFE, pois essas ações contribuíram para uma formação docente mais articulada com o exercício profissional, sobretudo com a valorização da escola como local de aprendizagem e de desenvolvimento da docência.

Entre os professores da UFCG/Cajazeiras, também há reconhecimento dos avanços formativos das últimas décadas. O P6 sublinha a transformação vivenciada pelos estudantes do novo currículo que são mais observadores e preocupados com as demandas do mercado de trabalho. Logo, esses novos docentes esperam uma formação mais articulada com a escola, com experiências bem orientadas e avaliadas pela rede básica de ensino.

No entanto, a P5 pondera os fatores limitantes das escolas que não possibilitam as mudanças almejadas pelos documentos oficiais, a exemplo dos novos projetos pedagógicos das licenciaturas que foram reformulados para adequação às DCN 2002. Embora reconheça alguns avanços, a docente lança luz para um importante problema que é a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional docente.

No âmbito das políticas docentes, formação e profissionalização, são campos diferentes que devem estar intimamente articulados. Sem políticas que valorizem a profissionalização na escola (como a promoção de salários, a valorização da carreira e da formação de professores em serviço), a formação na universidade não avança a contento, pois, segundo Gatti et al. (2019, p. 40), “a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas à construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas”.

Nesse sentido, a profissionalidade abarca um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a prática específica do ser professor. E a profissionalização é o processo de valorização da profissionalidade através do qual “os trabalhadores melhoram o seu estatuto, ele-



vam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1993, p. 23). Por ser um instrumento de combate à proletarização docente, a profissionalização cria uma estreita relação com a formação, carecendo, ambas, do aporte de políticas que igualmente valorizem a escola como campo da profissão e da formação inicial e continuada de professores.

Desse ponto de vista, em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (*Knowledge base*) específico ao ensino vão nessa direção (GAUTHIER et al., 1998), bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Se esses esforços e reformas forem bem-sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado (TARDIF, 2014, p. 250).

No Brasil, o crescente movimento em defesa da profissionalização docente vai de encontro à visão historicamente enraizada de que a docência é um dom ou uma missão mais afeita às mulheres. Esta visão da docência como dom ou vocação foi favorável ao Estado na formulação de políticas que não privilegiavam investimentos e esforços para a valorização da profissionalização e da formação docente.

Nas últimas décadas, a profissionalização do ensino e da formação para o ensino, cresceram no Brasil e no mundo, tornando-se um horizonte comum das reformas das licenciaturas, das pesquisas em educação e das políticas docentes. A profissionalização do ensino passou a ser considerada uma atividade intrinsecamente necessária à formação de professores, pois como bem pontua Nóvoa (2022, p. 88):

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragiliza-



Lenilton Francisco de Assis

da, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Embora as entrevistas corroborem a aludida desarticulação das políticas de formação e de profissionalização docente, elas indicam similarmente avanços na formação de professores de Geografia nas duas últimas décadas que, veremos a seguir, também foram marcadas por retrocessos e por uma cisão entre o antes e o depois do golpe de 2016, isto é, entre as DCN 2015 e a BNC-Formação 2019.



5. DCN 2015 E BNC-FORMAÇÃO 2019: AVANÇOS E RETROCESSOS

Até o golpe de 2016, os cursos de licenciatura do Brasil vivenciavam mudanças céleres com as políticas docentes implantadas desde as DCN 2002. Com a revogação dessas diretrizes, iniciavam novos processos de reforma dos currículos orientados pelas DCN 2015. De modo democrático e demorado, as DCN 2015 congregaram debates e demandas dos docentes e de suas diversas entidades representativas que buscaram garantir, de forma ampla e permanente, a melhoria da formação inicial e continuada de professores e a valorização de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 2021). Entendia-se que não bastava mudar o currículo das licenciaturas ou a formação inicial, sem pensar na carreira, no salário e nas condições de trabalho para a manutenção e progresso do professor em exercício. A “valorização dos(as) profissionais da educação” era, inclusive, a nona diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE), naquele momento, recém sancionado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, para vigência de dez anos.

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

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



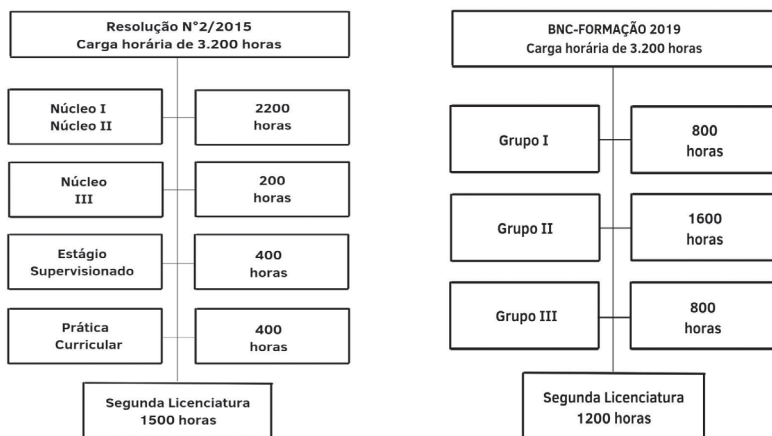
quando a maioria destas ainda iniciavam os processos de reformas das licenciaturas para adequação às DCN 2015. A celeridade da nova diretriz visava retomar o modelo neoliberal, tecnicista e gerencialista que prescreve, impõe e padroniza currículos, subordinando a formação docente no ensino superior ao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

Desse modo, a BNC-Formação se apresenta como um retrocesso nas políticas docentes, pois subtraiu conquistas das DCN 2015, especialmente no âmbito da valorização profissional e da formação continuada de professores. No seu texto de referência (Resolução CNE/CP nº 2/2019), a BNC-Formação trata, especialmente, da formação inicial, citando apenas em poucos incisos a formação continuada de professores.

O avanço conquistado nas DCN 2015 de atrelar formação e valorização profissional em uma só diretriz, perdeu-se com a BNC-Formação. Após diversas críticas de universidades e entidades docentes, o CNE aprovou, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a chamada BNC-Formação Continuada. Em meio à pandemia da Covid-19 e, mais uma vez, sem o devido debate com os profissionais da educação, a BNC-Formação Continuada foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esta BNC complementar reafirmou a formação por competências alinhadas à BNCC e aprofundou o processo de avaliação, controle e privatização da educação ao “terceirizar” a formação continuada preferencialmente às Organizações Sociais e fundações empresariais (BRASIL, 2020).

Quanto à distribuição da carga horária e aos conhecimentos formativos previstos nas duas últimas diretrizes, produzimos com bolsistas do PIBIC, os fluxogramas abaixo que mostram as diferenças entre as DCN 2015 e a BNC-Formação 2019:

Figura 2: A formação de professores no Brasil



Fonte: Elaborado por Assis, Lira e Monteiro, 2022.

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

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

Notamos ainda que a formação inicial deixa de ser organizada por núcleos flexíveis e interdependentes, e passa a ser distribuída por grupos mais rígidos na prescrição dos conteúdos e na contabilização das horas (Figura 1).



A BNC-Formação, indica que o Grupo I com 800 horas deve ter início no primeiro ano do curso, com o trabalho dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Tais conhecimentos são posteriormente descritos em temáticas que quase estipulam ementas de disciplinas (currículo, didática, metodologias, práticas de ensino, gestão escolar, avaliação, entre outros), tamanho o detalhamento de conteúdos impostos às licenciaturas sobre o que ensinar na formação de professores.

O Grupo II com 1.600 horas, deve efetivar-se do segundo ao quarto ano com a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e o domínio pedagógico desses conteúdos.

Por último, estão as 800 horas do Grupo III que reservam metade para os estágios supervisionados e metade para a prática como componente curricular. Ambos os componentes deste grupo podem ser desenvolvidos desde o início do curso, tendo o estágio a obrigatoriedade de realizar-se no ambiente profissional da escola, sob a supervisão de um professor experiente e a prática curricular de produzir algo no âmbito do ensino, especialmente para que os conhecimentos específicos dialoguem e estejam em constante articulação com os conhecimentos educacionais e pedagógicos (ASSIS, 2018; FONSECA; ASSIS, 2019).

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

As DCN 2015 ancoravam sua proposta em princípios formativos (sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissio-



nal da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação) e não na prescrição às universidades sobre como deve ser a formação inicial docente no país. Ao detalhar a distribuição da carga horária e dos conteúdos ao longo do curso, a nova diretriz procura padronizar o currículo das licenciaturas para o alinhamento à BNCC, tolhendo a autonomia das universidades e dos professores formadores. Vale ainda ressaltar, na nova Resolução, a retirada das 200 horas de atividades complementares para enriquecimento curricular que se faziam presentes na formação de professores, tanto nas DCN 2002 quanto nas DCN 2015 (Núcleo III).

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

De modo geral, a formação inicial de professores, na BNC-Formação, ao invés de se pautar em princípios abrangentes e núcleos flexíveis que possam ser debatidos e sistematizados em projetos pedagógicos de cursos com desenhos curriculares variados, tem sua organização direcionada à construção de competências que se dividem em três dimensões formativas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Cada dimensão se desdobra em competências específicas e habilidades que estão listadas nos anexos da BNC-Formação, apresentando um receituário de como colocar em prática a BNCC da educação básica, durante a formação de professores.

Destaca-se como “novidade”, a dimensão voltada ao engajamento profissional que enfatiza, entre as suas competências específicas, que cabe ao professor “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes”, reproduzindo na escola uma prática neoliberal comum nas empresas de responsabilizar (*accountability*) apenas os trabalhadores pelos possíveis fracassos da sua formação e atuação profissional (ZEICHNER, 2013; FREITAS, 2018).

Além disso, a BNC-Formação impõe outros retrocessos formativos com a separação dos cursos de Pedagogia (propõe a formação do professor



para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional), a formação pedagógica para graduados, o incentivo à avaliação externa e ao aumento do controle do trabalho pedagógico, além da não defesa de uma formação de professores para a justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008) que priorize as relações étnico-raciais, questões de gênero, educação do campo, educação de jovens e adultos, entre outros temas sensíveis da sociedade brasileira.

Por tudo isso, várias entidades docentes e pesquisadores de universidades públicas reiteram que a BNC-Formação representa um retrocesso nas políticas de formação de professores (ANPED, 2018; ANFOPE, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021; COSTA; MATOS; CAETANO, 2021; ALBUQUERQUE et al., 2021; ASSIS, ALBUQUERQUE; MORAIS, 2022) e tem o objetivo de atender às necessidades do capital no âmbito nacional e global, pois se realinha ao modelo de formação de professores dos Estados Unidos e sua política de reformas neoliberais que influencia vários países do mundo – conforme discutido no Capítulo 1.

Diante das críticas constantes do movimento docente, o CNE foi contestado quanto aos prazos previstos para reformulação dos cursos, a forma antidemocrática como foi feita a BNC-Formação, o retorno das competências como concepção nuclear para orientação dos cursos de licenciatura, o que levou o Conselho a publicar, em 19 de setembro de 2022, o comunicado abaixo:

Considerando que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que dilatou o prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023;

Considerando que a expansão do prazo foi uma iniciativa do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação (MEC), especialmente motivada pela tentativa de superação das questões apresentadas ao CNE por um conjunto de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, durante os últimos meses, em uma série de encontros, debates e seminários;

Considerando que o CNE, ao instituir a Resolução CNE/CP nº 2/2019, o fez em continuidade à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na perspectiva de aperfei-



çoar o processo de formação docente, baseado em competências, diversidade nas pedagogias de aprendizado, ampliação da aproximação ao campo profissional, especialmente junto às escolas de Educação Básica, fortalecendo o contato da formação superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reordenando espaços institucionais que segmentavam a formação em áreas, trazendo novos sentidos e desafios ao processo avaliativo, principalmente dos egressos, ampliando as atividades práticas, como forma de oferta de objetos de conhecimento, baseando-se em contribuições de especialistas, literatura e evidências de boas práticas nacionais e internacionais; e

Considerando que a partir da expansão do prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o CNE vem se dedicando, por meio de comissão própria, à proposição de alterações na Resolução, frente às questões levantadas pelas IES públicas e privadas, tendo em vista a responsabilidade em garantir e zelar pela ampliação dos direitos ao aprendizado e pelo aperfeiçoamento da formação de professores, em bases consensuais.

Comunicamos que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, **perde seu objeto**, na medida em que definimos avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução. Nessa medida, as propostas elaboradas serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão (BRASIL, 2022).

De modo geral, o comunicado revela duas grandes conquistas do movimento docente: a nova prorrogação do prazo de implantação para dezembro de 2023; e a abertura do diálogo para o “aperfeiçoamento de itens ou artigos da referida Resolução”. É importante ressaltar que são conquistas da resistência ativa dos docentes que nunca aceitaram os retrocessos impostos pela BNC-Formação. Neste ponto, inclusive, subjaz no comunicado, uma narrativa democrática, participativa, dialógica, propositiva e consensual que destoa da real forma como a BNC-Formação foi aprovada e imposta à comunidade acadêmica – vale lembrar, no “apagar das luzes” de 20 de dezembro de 2019, ou seja, durante o recesso natalino das IES do país e a dois dias de vencimento do prazo de adequação dos cursos de licenciatura às DCN 2015, para o qual se esperava nova pror-



rogação. A manobra intencionalmente calculada pelo CNE/MEC causou indignação e denúncia, como a feita por Diniz-Pereira (2021, p. 15):

Em pouco mais de quatro anos, após a maioria das universidades e demais instituições de ensino superior (IES) já terem iniciado os processos de reforma de seus respectivos cursos de licenciatura orientados pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, revoga-se esta e as IES são, então, simplesmente comunicadas que elas devem iniciar um novo processo de reformulação dos seus respectivos cursos de formação de professores baseado agora em uma outra Resolução: a BNC-Formação. Fica claro, por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis.

Reiteramos que a BNC-Formação foi o corolário de várias políticas educacionais antidemocráticas do pós-golpe que começaram com o lançamento do Novo Ensino Médio, via Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, no início do Governo de Michel Temer. O instrumento da medida provisória retomava a prática autoritária na condução das políticas educacionais que foi a marca da ditadura militar. Em tom de protesto à reforma e ao instrumento utilizado, Saviani (2020, p. 7) afirma: “Como responsáveis pelo Ensino Médio, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação”.

Diante do exposto, fica evidente que a narrativa cordial e democrática empregada pelo CNE no seu comunicado acima constitui uma falácia. A mudança de tom foi forçosamente necessária em virtude da organização do movimento de resistência docente que se difundiu pelo Brasil após a homologação da BNC-Formação, a exemplo da Rede EduGeo Paraíba, criada em maio de 2022, que analisaremos na sequência.



6. O MOVIMENTO NACIONAL DE RESISTÊNCIA ATIVA À BNC-FORMAÇÃO E A ARTICULAÇÃO DA REDE EDUGEO PARAÍBA

Em março de 2020, quando eclodiu a pandemia da Covid-19 no Brasil, as medidas de distanciamento social, a princípio, dificultaram o debate da recém aprovada BNC-Formação nos cursos de licenciatura das IES, grupos de pesquisa e entidades de classe (associações, sindicatos, confederações, movimentos docentes etc.).

Todavia, não demorou muito para que tais agentes e instituições ocupassem as plataformas digitais e as redes sociais, principalmente, com a promoção de *lives* ou transmissões ao vivo por videoconferências do Google Meet para grupos mais restritos que, depois, foram ampliando o alcance e o público conectado em transmissões do Youtube para discussões e eventos acadêmicos sobre a BNC-Formação.

A despeito das dificuldades iniciais para docentes e entidades dominarem o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, que se tornaram hegemônicas com a decretação do isolamento social e do ensino remoto emergencial, aos poucos, o movimento nacional de professores organizou, por meio das redes, a “resistência ativa” que, segundo Saviani (2020, p. 16-17), implica dois requisitos:

- a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo, antipopular e antinacional; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola [*e universidade*] pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado.

O movimento de resistência ativa nacional à BNC-Formação foi



conduzido, essencialmente, pela ANFOPE e pela ANPED que reuniam e vocalizavam as críticas e manifestos de professores e pesquisadores de várias IES do país. Em fevereiro de 2021, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), organizou seu XX Encontro Nacional cujo tema foi “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”, com o intuito de pensar estratégias coletivas de resistência aos desmontes propostos pelo Governo de Jair Bolsonaro, além de reafirmar os princípios e a base comum nacional¹⁵ construída no seio do movimento dos educadores (ANFOPE, 2021).

Desde 1990, a ANFOPE é uma das entidades mais atuantes na luta pela defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizem o profissional da educação, elevem o reconhecimento social da profissão docente e propiciem uma formação de professores ancorada na sua proposta de base comum nacional.

No documento final do XX Encontro Nacional, a ANFOPE (2021, p. 54) propõe como resistências necessárias à BNC-Formação algumas bandeiras de luta que elencamos abaixo:

- Defesa intransigente da base comum nacional da ANFOPE como orientadora da construção dos currículos dos cursos de licenciatura;
- Luta pela revogação da Resolução CNE/CP nº 02.2019 e da Resolução CNE/CP nº 01.2020 que instituíram a BNC-Formação e BNC-Formação continuada;
- Repúdio à definição de matrizes que engessam os currículos e padronizam os processos formativos;
- Suspensão dos exames em larga escala;
- Defesa da ciência, da pesquisa e da universidade pública;

De modo semelhante, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também se manifestou contra a BNC-Forma-

¹⁵ A proposta de base comum nacional da ANFOPE difere totalmente da BNC-Formação e aproxima-se mais da DCN 2015 cuja construção teve a participação ativa desta Associação que considera a Resolução CNE/CP nº 2/2015 “o pensamento mais avançado no campo da formação de professores, na luta por uma formação humana e emancipadora” (ANFOPE, 2021, p. 55).



ção, e em defesa dos princípios formativos das DCN 2015. Criada em 1978, um dos objetivos da ANPED é de promover a participação dos seus pesquisadores na formulação e desenvolvimento da política educacional do país.

Nesse sentido, a ANPED apresentou em audiência pública do CNE, em outubro de 2019, o documento *Uma Formação Formatada* no qual expressava sua posição sobre o texto de referência para BNC-Formação que estava em discussão naquele Conselho. No documento, a ANPED, já de início, antecipava-se favorável ao arquivamento do texto de referência e defendia a manutenção das ainda vigentes DCN 2015. Para justificar sua posição, teceu substanciais críticas aos anseios autoritários do CNE para impor às licenciaturas uma nova política de formação de professores voltada às competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de educação. Tal documento ainda questionava as narrativas propaladas em defesa da formação única para todo o país (o que ia de encontro à autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição Brasileira) e a tentativa de padronização da formação docente com a BNCC da educação básica. Nos nove motivos expressos abaixo, a ANPED (2019, p. 2) fundamentava sua posição contrária ao texto de referência da BNC-Formação que, na visão da associação, possuía:

1. Uma formação de professores de “uma nota só” [*orientada pela BNCC*]
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro
3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo
7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*
8. Uma formação de professores com pouco recurso
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

Em que pese a coerência dos motivos listados, o documento foi solememente ignorado pelo CNE, assim como outras críticas de associações de



docentes e de universidades, a exemplo do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalente das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) que também teve papel ativo nos manifestos contrários¹⁶.

Embora o CNE e o Ministério da Educação tenham alegado participação democrática ao promoverem audiências com o movimento docente para discutir o texto de referência da BNC-Formação, poucas sugestões e críticas foram incorporadas à resolução final. No entanto, as iniciativas da ANFOPE, da ANPED e de outras entidades docentes, ecoaram nos cursos de licenciatura do país, ampliando os movimentos de luta e de organização da resistência ativa contra a BNC-Formação.

Na Geografia, de imediato, as manifestações foram apoiadas e propagadas por meio da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE). Durante a pandemia, tais associações mantiveram atividades remotas frequentes para debater a BNCC e a BNC-Formação. A AGB, por exemplo, organizou comissão de trabalho, produziu carta aberta, vídeo-debate e audiência pública para discutir com a comunidade geográfica a proposta de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia¹⁷.

No bojo das mudanças impostas pelo CNE e pelo MEC, que culminaram na BNC-Formação, havia a construção de diretrizes específicas para orientar a reforma dos currículos dos cursos de graduação (Parecer CNE/CES n. 334/2019). Nesse sentido, em setembro de 2020 foi redigida, por uma comissão restrita de profissionais, uma proposta preliminar de Diretrizes Curriculares de Geografia que propunham uma série de mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, de bacharelado e a criação de um novo curso, o de tecnólogo em Geografia.

¹⁶ Em 11 de outubro de 2019, mais de 30 entidades nacionais assinaram uma nota em defesa da DCN 2015 e contra o que chamaram de “descaracterização da formação de professores”. Além da ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, subscreveram a nota a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE).

¹⁷ Os materiais e debates produzidos pela AGB se encontram no link: <https://agb.org.br/documentos-2/dcms/>



Construída de forma açodada, sem conhecimento e discussão do coletivo nacional, a proposta foi imediatamente rechaçada pela comunidade geográfica que apontou, em carta manifesto assinada conjuntamente pela AGB, ANPEGE, e por mais de dois mil profissionais de Geografia do país, uma série de fragilidades e contradições no documento, entre as quais, o risco à autonomia de professores, estudantes e geógrafos.

No tom assertivo, a carta contestou a forma e o conteúdo das DCN de Geografia, justificando especialmente com os argumentos abaixo, o pedido de revogação da minuta e de suspensão do debate conduzido pelo CNE:

A proposta que pretende finalizar o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia, bem como o parecer do CNE e sua Minuta de Resolução, altera profundamente a formação em Geografia no Brasil, pois descaracteriza as formações existentes (licenciaturas e bacharelados), somado ao absurdo da criação dos cursos de tecnólogos que, em um contexto de falta de recursos e compreensão da formação em uma perspectiva empresarial, podem fragilizar a formação. Tais proposições atacam a ciência geográfica porque não reconhecem sua complexidade e diversidade e, sobretudo, os departamentos e colegiados dos cursos de licenciatura e bacharelado em geografia, dado que desconsideram suas reflexões, debates e construções curriculares. Por fim, desrespeitam a autonomia universitária, pois está sendo elaborada à revelia e a despeito das manifestações contrárias de grande parte das IES e entidades representativas de classe. Alterações desta magnitude necessitam de tempo e amplo diálogo, visto que provocam mudanças que reestruturam profundamente uma área do conhecimento, estabelecem novos percursos formativos, remodelam desenhos institucionais e afetam profundamente a comunidade profissional no âmbito da Geografia. O aligeiramento de processos para aprovar uma nova DCN parece não ser o melhor caminho (ANPEGE, 2022).

Conduta igual estava sendo adotada pela ANPEGE para discutir os rumos do ensino e da formação do professor de Geografia a partir das mudanças das políticas docentes do pós-golpe, especialmente após a Reforma



do Ensino Médio e a aprovação da BNCC da educação básica. A entidade tinha ciência de que a reforma da base escolar levaria, inexoravelmente, à mudanças no ensino superior e na formação de professores, o que foi categoricamente confirmado com a aprovação da BNC-Formação, no final de 2019, que assim explicitava seu maior intento já no primeiro artigo: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (BRASIL, 2019, p. 2).

Diante da nova legislação, a ANPEGE publicou uma Nota Técnica no final de 2020 que sintetizava os debates, problematizações e reflexões, promovidas pela entidade sobre a BNC-Formação e as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia. Neste documento, a ANPEGE referendou as posições da ANFOPE e da ANPED em defesa da revogação da BNC-Formação e de retorno às propostas formativas das DCN 2015. Vale enfatizar da nota, a perspectiva crítica, democrática e inclusiva do currículo, defendida pela ANPEGE para subsidiar os debates nas escolas e universidades:

Ressaltamos que é essencial que os cursos de formação de professores estejam em consonância com a pluralidade de práticas, concepções e processos que têm marcado as geografias feitas pelas escolas e universidades públicas, resultado do processo de construção histórica e territorial de cada um dos cursos e sujeitos que as compõem (educadores, educadoras, educandos e educandas e suas comunidades), evidenciando que a BNCC não se transformou apenas em uma Base Curricular, mas em uma plataforma de produtos e serviços educacionais. Neste sentido, a autonomia escolar e universitária, incluindo de cátedra são fundamentais, uma vez que a garantia das mesmas potencializa o diálogo com a realidade de cada lugar, necessário para a organização curricular emancipatória. O Brasil, como defende a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e que subscreve a ANPEGE, já possui currículos, tecidos nos cotidianos das escolas e das Universidades por educadores, educadoras, educandas, educandos e suas co-



munidades. Desconsiderá-los atenta contra as lutas, organizações e construções destes coletivos e nega uma formação que dialogue com os múltiplos territórios escolares. Por isso, um currículo oficial não pode limitar a formação de professores ao instituir uma visão única de Geografia, a da BNCC e seus redatores, secundarizando subcampos e abordagens da ciência geográfica. Fato que enfraquece a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e compromete a contratação do profissional especializado (ANPEGE, 2020).

A Nota Técnica foi elaborada pelo Grupo de Trabalho Geografia e Educação, vinculado à ANPEGE que reuniu docentes pesquisadores das cinco regiões do país que passaram a debater, a partir de julho de 2020, as proposições da BNCC, BNC-Formação e os currículos estaduais que estavam sob ataque das novas políticas de educação. Além da nota, o Grupo promoveu eventos e pesquisas que culminaram na publicação do livro “Manifesto: crítica às reformas neoliberais na Educação – prólogo do Ensino de Geografia” (ALBUQUERQUE et al., 2021). O manifesto foi lançado no XIV Encontro Nacional da ANPEGE, realizado entre 10 e 15 de outubro de 2021, de modo virtual, com o apoio da UFPB que sediaria o evento presencial em João Pessoa. Neste encontro, a pandemia e as reformas neoliberais da educação básica e superior ganharam centralidade nos debates on-line que reuniram a comunidade geográfica brasileira.

Desse modo, o movimento nacional de resistência ativa à BNC-Formação ganhou força entre as associações e os cursos de Geografia espalhados pelo território do país. Na Paraíba, estado que é referência regional e nacional na produção de pesquisas sobre Ensino de Geografia e Educação Geográfica (CARVALHO, 2022; PINHEIRO, 2017), inicialmente, o movimento foi difundido por professores que integram a AGB e a ANPEGE e, depois, foi levado aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e aos colegiados dos cursos das três IES públicas (UFPB, UFCG e UEPB) que promovem a formação do professor de Geografia em todas as regiões paraibanas (João Pessoa, Guarabira, Campina Grande e Cajazeiras).

O diálogo entre as universidades paraibanas ocorria, preferencialmente, com o intercâmbio de atividades entre pesquisadores e pesquisadoras da área de Ensino de Geografia que integram programas de pós-gradu-

ação e grupos de pesquisa, organizam publicações e eventos científicos em conjunto (CARVALHO, 2022). Nesse sentido, no “Seminário de Formação de Professores de Geografia na Paraíba - avanços e resistências na reforma curricular”, promovido pelo Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES), da UFPB, em 18 e 19 de maio de 2022, foi criada a Rede de Educação Geográfica da Paraíba (Rede EduGeo PB). Mesmo não institucionalizada, esta rede rearticulou os pesquisadores e organizou a resistência ativa da Geografia paraibana à BNC-Formação.

Realizado no formato híbrido¹⁸, o Seminário promoveu mesas de debates e grupos de trabalhos que contaram com a participação de estudantes das licenciaturas em Geografia, docentes das IES e de escolas da Paraíba e de outros estados que computaram 139 inscritos e quase mil visualizações no Youtube, durante a mesa de abertura. Os temas das mesas abarcaram as mudanças das DCN 2015 para a BNC-Formação, os desafios da formação docente na escola com a BNCC, além de um panorama das pesquisas sobre a formação de professores de Geografia na Paraíba (Figura 3, 4 e 5).

Figura 3: Mesa 1 - DCN 2015 e BNC-Formação 2019: mudar ou resistir?



Fonte: Arquivos do Seminário Formação de Professores de Geografia na Paraíba, 2022.

¹⁸ A programação presencial ocorreu no Auditório do Centro de Educação da UFPB com transmissão remota pelo Canal do GPCES – UFPB do Youtube onde os vídeos foram hospedados: <https://youtu.be/L3iw5kOlbpI>



Figura 4: Mesa 2 - BNCC e formação docente na escola: experiências e resistências dos Estágios Supervisionados, PIBID e Residência Pedagógica



Fonte: Arquivos do Seminário Formação de Professores de Geografia na Paraíba, 2022.

Figura 5: Mesa 3 - Pesquisas sobre formação de professores de Geografia na Paraíba: avanços e permanências



Fonte: Arquivos do Seminário Formação de Professores de Geografia na Paraíba, 2022.

Nas duas tardes do evento, organizou-se um Grupo de Trabalho (GT) com os coordenadores dos seis cursos de licenciatura em Geografia do estado (5 presenciais e 1 a distância) que apresentaram as sínteses das



discussões e das posições tomadas nos seus NDE e colegiados, sobre a nova reforma curricular imposta pela BNC-Formação (Figura 6).

Figura 6: Grupo de Trabalho - Reforma Curricular em Questão: licenciaturas em Geografia da Paraíba - Que cursos temos? Que docentes queremos e como faremos?



Fonte: Arquivos do Seminário Formação de Professores de Geografia na Paraíba, 2022.

As reflexões dos professores, pesquisadores, estudantes e coordenadores de cursos não só foram registradas em vídeos no Youtube, como também, sistematizadas previamente em um livro coletânea¹⁹ organizado por Assis, Albuquerque e Morais (2022) que foi lançado na abertura do evento com o mesmo título do Seminário (Figura 7).

¹⁹ O livro possui ISBN duplo (impresso e ebook), o que permitiu a impressão de uma pequena tiragem para distribuição física entre os autores, convidados e as instituições parceiras do evento (UFPB, UFCG, UEPB, IFPB e escolas básicas), além da divulgação do ebook entre estudantes e professores que participaram como ouvintes do evento presencial e da transmissão remota.



Figura 7: Lançamento do livro Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular



Fonte: Arquivos do Seminário Formação de Professores de Geografia na Paraíba, 2022.

O livro é composto por treze artigos que estão divididos em quatro partes: I. Neoliberalismo e formação de professores no Brasil; II. Pesquisa sobre ensino e formação de professores na Paraíba; III. Reforma curricular das licenciaturas em Geografia da Paraíba; IV. BNCC e a formação docente na escola. De acordo com os organizadores:



Esta obra representa, por um lado, as vozes de professores e futuros docentes diante das transformações impostas pela retomada de uma agenda neoliberal que, com a BNC-Formação e com a BNCC, impõe à educação e ao trabalho docente políticas conservadoras, privatistas e rentistas, direcionadas estritamente aos interesses do mercado. Por outro lado, essas mesmas vozes não omitem os avanços alcançados a partir das reformas curriculares realizadas nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas do estado da Paraíba e nem as permanências que insistem em desafiar professores e alunos a superá-las (ASSIS; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2022, p. 21).

De modo especial, destacamos do Seminário as reflexões dos coordenadores dos três cursos investigados nos capítulos anteriores - UFPB/João Pessoa, UFCG/Campina Grande e UFCG/Cajazeiras. As análises dos vídeos e dos artigos dos coordenadores²⁰ permitem leituras contextualizadas dos debates e das estratégias de resistência à BNC-Formação nas IES paraibanas.

À frente do processo de reforma curricular e da coordenação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia da UFPB, o professor Victor Coelho expôs ponderações no Seminário que reforçam os resultados das entrevistas que realizamos com outros dois professores daquele curso, em 2019. Para ele, grande parte dos desafios da licenciatura em Geografia da UFPB passa pela qualificação dos professores formadores que ainda desenvolvem sua prática pedagógica com grande influência do bacharelado. E ainda salientou que o fato de ambos os cursos dividirem a mesma coordenação, é uma evidência da dificuldade de desassociar a influência do bacharelado sob a licenciatura. Esse problema vem sendo protelado há seis anos, desde a aprovação dos novos projetos pedagógicos de curso, o que demonstra, segundo o coordenador, a necessidade de concursos públicos para mais professores atuarem na área de Educação Geográfica (GPCES - UFPB, 2022b, 1h39min).

²⁰ Coordenadores dos seis cursos de licenciatura em Geografia do estado participaram do GT. Porém, nem todos enviaram artigos para o livro. Sobre os cursos presenciais e EAD da UEPB (Campina Grande e Guarabira), ver artigo de Dias, Rodrigues e Walmir (2022) e os vídeos do GT no canal do GPCES-UFPB no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=L3iw5kOlbpI> e <https://www.youtube.com/watch?v=Uy6YxysXkVI>



A tradição bacharelesca que permeia o novo currículo da licenciatura da UFPB, também se impõe nos grupos de estudos, nas pesquisas e nos projetos de extensão que ainda são pouco voltados para formação de professores de Geografia. A existência de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica tem contribuído para mudar este cenário, principalmente com a articulação de práticas de ensino e de pesquisa na e da escola básica, que são de extrema importância para fortalecer a identidade docente dos estudantes e consolidar o novo curso. Porém, tais programas oferecem cotas reduzidas de bolsas que não atendem a todos os estudantes da licenciatura com rotinas, em grande parte, de estudo à noite e de trabalho ao longo do dia.

O curso da UFCG, campus Campina Grande, foi representado no Seminário pelo coordenador Thiago Souza que enfatizou a defesa de uma formação docente igualitária e cidadã, orientada pelo pensamento decolonial e crítico, o que pressupõe, inclusive, a crítica à própria formação inicial. Nesse sentido, assentou na sua fala algumas disciplinas criadas no novo PPC de 2019²¹, tais como: “Educação, Diversidade e Inclusão”, “Espaços da Descolonialidade e Emancipação”, “Vivência no Espaço Escolar”, “Introdução ao Trabalho Docente” e “História da Geografia Escolar”. Essas disciplinas aproximam os futuros professores da realidade das escolas brasileiras e de toda pluralidade que elas oferecem. No artigo publicado no livro do Seminário, o coordenador, junto com outro colega de curso, ainda reforçam:

Desde o início do curso, a disciplina de Libras é obrigatória, mas só muito recentemente, estudantes com deficiência passaram a ser mais regulares nas salas de aula. Contudo, ainda se nota a ausência de pessoas transgênero, de negros e negras e estrangeir@s. Esta ausência é também um desdobramento do currículo ao passo que recrudescer a ausência

²¹ A UFCG/Campina Grande foi o primeiro dos cursos presenciais de Geografia da Paraíba a reformar seu currículo em atendimento às DCN 2015. Um novo PPC foi implantado em 19 de fevereiro de 2019, buscando reestruturar o PPC de 2010 que fundou o curso e que analisamos nos capítulos anteriores. Em 2022, também foi criado na UFCG/Campina Grande, o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO que prioriza o ingresso de professores de Geografia da rede básica na pós-graduação. Segundo Carvalho (2022, p. 89), “o funcionamento do PROFGEO torna a Paraíba um dos estados do país que possui mais de um programa de pós-graduação com linha que enfatize a área do ‘Ensino de Geografia’ (ao lado de RS; SC; MS; DF; SP; RJ; MG e PE)”.



destes sujeitos, estimulando um círculo vicioso muito perigoso a longo prazo (SOUZA; CARVALHO, 2022, p. 218).

No segundo dia do GT, o coordenador Thiago Souza também ressaltou a potência política que é a sala de aula e como isso deve ser levado em conta no processo de reforma curricular e na definição do perfil de docentes que se deseja formar. Para ele, é imprescindível conectar cada vez mais a universidade com a comunidade e avançar institucionalmente, ampliando vagas, preocupando-se com a permanência de alunos cotistas e garantindo que estes tenham uma formação sólida como professores de Geografia que exercem e contribuem com uma boa cidadania (GPCES - UFPB, 2022b, 50min).

Atento às falas dos colegas, o professor Santiago Vasconcelos, coordenador do curso da UFCG, campus Cajazeiras, lembrou de que currículo é relação de poder e, portanto, requer luta e resistência. Ele assinalou:

Na contramão dessa ideologia neoliberal que domina a política e as instituições, uma ideologia que é perversa, que está por trás dessas reformulações impostas, o nosso curso de licenciatura em Geografia do CFP-Cajazeiras vem tentando reconstruir sua identidade no construir de novas formas que não atendam a esses interesses, mas que atendam uma concepção de educação pautada na formação do cidadão para a vida, e não apenas treinar para o mercado. [...] A nossa posição, do núcleo docente estruturante, é de resistência e é assim que vamos tentar lutar até o fim, resistindo (GPCES - UFPB, 2022a, min. 55)

O professor Santiago informou que o NDE do curso de Cajazeiras pautou discussões sobre a reforma imposta pela BNC-Formação. Porém, decidiu suspender a formulação de um novo PPC em função da instabilidade das decisões governamentais sobre a nova reforma. Segundo ele, o curso pretende criar um programa permanente de avaliação do currículo com a participação dos alunos ativos e egressos, o que vai provocar debates sobre a inserção dos professores em início de carreira no mercado de trabalho. Ainda ressaltou a importância de concursos públicos para docentes e de investimentos em infraestrutura e tecnologia para atender melhor os professores e estudantes do seu curso. Por fim, enalteceu a necessidade do



diálogo permanente entre os cursos de Geografia da Paraíba e reiterou as críticas à BNC-Formação, questionando os presentes se os cursos devem formar professores para “saber fazer” apenas o que a BNCC diz (GPCES - UFPB, 2022a).

Na plenária de encerramento do evento, os coordenadores de cursos e demais participantes reafirmaram a posição do movimento nacional docente de serem contrários à reforma curricular exigida pela BNC-Formação e, na sequência, aprovaram três encaminhamentos:

1. Fortalecer a resistência em rede à BNC-Formação nos cursos de licenciatura em Geografia da Paraíba os quais devem administrar os prazos oficiais para implantação do novo currículo com a promoção de debates interdisciplinares nas suas IES via fórum das licenciaturas e/ou com a provocação para a construção de Projetos Institucionais de Formação de Professores.
2. Rearticular, via Grupo do *WhatsApp* criado no I Seminário, a Rede de Educação Geográfica da Paraíba (Rede EduGeo PB) para facilitar a promoção de pesquisas interinstitucionais e a integração da rede paraibana às ações da AGB, ANPEGE, ANFOPE, entre outras entidades docentes.
3. Dar prosseguimento ao Seminário de forma itinerante e bianual nas IES paraibanas, tendo a UFCG/Campina Grande como sede do II Seminário de Formação de Professores de Geografia, em 2024.

Sendo assim, o I Seminário de Formação de Professores de Geografia na Paraíba promoveu a articulação da Rede EduGeo PB e seu apoio ao movimento nacional de resistência ativa à BNC-Formação e de defesa das DCN 2015.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: SONHOS E CONTRA-SONHOS. A LUTA CONTINUA!

Os cinco indicadores investigados neste livro demonstraram as mudanças de políticas docentes implantadas entre 2002 e 2016 nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais paraibanas. As políticas impactaram os currículos, a relação teoria-prática e as condições de trabalho, gerando, assim, avanços formativos que aproximaram o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica.

Os novos currículos das licenciaturas empenharam-se para suplantar a cultura bacharelesca que ainda impera nas universidades, reservando maior espaço para a formação pedagógica desde o início do curso. Identificamos esforços para melhorar a relação teoria-prática, principalmente com a estruturação dos estágios supervisionados, da prática como componente curricular e da valorização da pesquisa na licenciatura.

Dados e depoimentos também evidenciaram que programas de apoio à docência, notadamente o PIBID, contribuíram para aproximar a formação acadêmica da prática profissional na escola. No indicador referente às condições de trabalho, professores formadores reconheceram as mudanças estruturais e curriculares ocorridas nos seus cursos, especialmente com o aporte de recursos do REUNI para a compra de materiais e equipamentos, e a contratação de novos docentes para a área de ensino.

Todavia, não podemos desprezar os problemas e as permanências nos três cursos pesquisados cujas gênese e dinâmica revelam diferenças importantes nos seus projetos pedagógicos. A UFPB/João Pessoa tem o curso de Geografia mais antigo do estado. Oferta licenciatura, bacharelado e pós-graduação (mestrado e doutorado). Com o maior número de professores, os conflitos e resistências para a reforma curricular foram mais evidentes, o que levou o colegiado do curso a postergar por dezoito anos a implantação do novo PPC da licenciatura (2016) e a separação do



bacharelado. Os depoimentos revelaram a forte influência da formação disciplinar de tradição bacharelesca, em detrimento da formação pedagógica.

O novo currículo da licenciatura da UFPB apresenta avanços nas concepções formativas e na distribuição dos componentes curriculares, mas que precisam ser implementados na prática pedagógica dos professores formadores. A demora do colegiado em fazer a reforma exigida, desde 2002 foi, sem dúvida, uma perda de oportunidade de se aperfeiçoar mais rapidamente, a formação de professores de Geografia naquela instituição.

No interior do estado, os dois cursos da UFCG são mais jovens e não ofertam bacharelados. Com menor número de docentes, eles priorizam a formação de professores. As mudanças propostas nas DCN 2002 foram implantadas nesses cursos por mais de uma década. A reforma do curso de Cajazeiras e a criação da licenciatura em Campina Grande, geraram poucas tensões e resistências nos colegiados. Os avanços formativos foram mais evidentes nos currículos e nas falas dos entrevistados.

No entanto, problemas foram relatados na relação teoria-prática e universidade-escola, reforçando a constatação de que as reformas curriculares não se transformam, rapidamente, em mudanças na prática dos professores formadores e nem resolvem, sozinhas, os problemas da profissão (e de estágio) em muitas escolas. Embora não seja imperativa, a tradição bacharelesca também gera tensões nos cursos da UFCG, especialmente na definição de disciplinas e vagas de concurso entre as áreas da formação específica (Geografia Física e Humana) e da formação pedagógica (Ensino de Geografia e Educação).

Desde que foram implantados, os PPC de Cajazeiras (2008) e Campina Grande (2010) já orientaram a formação de várias turmas de egressos. As experiências legadas desse período estão sendo debatidas para a nova revisão dos currículos, inicialmente proposta pela DCN 2015, e depois imposta pela BNC-Formação. Vale reiterar que o curso de Campina Grande foi o único das licenciaturas presenciais da Paraíba a adequar seu PPC em 2019, em atendimento às DCN 2015. O curso de Cajazeiras, optou por prorrogar a vigência do PPC de 2008, ainda orientado pelas DCN 2002, medida que também foi adotada na licenciatura da UFPB, com o PPC de 2016.



As comparações entre os três cursos desvelaram aproximações e distanciamentos entre projetos e práticas pedagógicas, assemelhando-se aos resultados de estudos estaduais e nacionais desenvolvidos por outros pesquisadores. Na pesquisa realizada nos cursos presenciais da UFCG e UEPB, Pinheiro e Almeida (2017, p. 15), além de constatarem a influência do bacharelado nos currículos das licenciaturas, também diagnosticaram que “existe pouca relação entre as IES paraibanas, inclusive entre os *campi* da mesma universidade”.

Na investigação realizada com 460 participantes de 14 cursos de Geografia de 9 IES do país, dentre as quais a UFPB, Moraes et al. (2020, p. 45), tomando por referência a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, questionários com discentes ingressantes e egressos, e entrevistas com docentes dos respectivos cursos, conseguiram evidenciar o panorama da formação de professores de Geografia no Brasil, nos dez anos após a aprovação das DCN 2002, e chegaram à seguinte conclusão:

Houve conquistas e melhoras, principalmente, em relação ao fortalecimento da profissão docente na organização e desenvolvimento do curso, seja pela estrutura da matriz curricular, como também na distribuição das disciplinas, seus conteúdos e suas respectivas cargas horárias. Mesmo assim, não podemos negar que algumas barreiras ainda persistem.

Mesmo considerando as dificuldades ainda existentes nos três cursos investigados, ponderamos, a partir dos resultados específicos, que não podemos associar, de modo intencional e irrestrito, os problemas da formação com questões da profissionalização docente. Muitas críticas à formação do professor na universidade têm como parâmetro o suposto insucesso da sua prática pedagógica na escola, ignorando que entre essas duas instâncias formativas, há um vácuo de ações permanentes para a valorização política e social da profissão docente. Logo, impõe-se concluir que a formação impescinde da profissionalização e esta requer políticas específicas e articuladas com a formação inicial, para assegurar que os futuros docentes também possam dispor de adequada remuneração salarial, de boas condições de trabalho e de incentivos para progredir na carreira.



É imperativo reforçar que não se muda a realidade da formação de professores e da educação básica no Brasil apenas com a reforma dos currículos das universidades e das escolas. Além dos especialistas brasileiros citados neste livro, analistas internacionais com vasta experiência de pesquisa e de programas de formação de professores em vários países do mundo advertem que as reformas de currículo que ignoram os professores são condenadas ao fracasso porque supõem que “a mudança poderia ser alcançada sem dar atenção ao conhecimento, às habilidades e às disposições dos principais agentes de mudança, sem os quais pouca transformação é possível” (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 378).

Ademais, os preocupantes índices de baixa aprendizagem dos alunos e do crescente desinteresse dos jovens pela profissão docente, denotam questões complexas que necessitam de políticas contínuas e articuladas de valorização da formação inicial e da profissão docente, de melhorias das condições das escolas e universidades públicas e, particularmente, de redução da pobreza no país.

Parte dessa reivindicação histórica foi alcançada com as DCN 2015, cujo ideário da justiça social foi uma importante referência para que se avançasse com mudanças mais profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas práticas dos professores formadores. Todavia, tais conquistas foram rapidamente contestadas com as narrativas de fracasso da formação docente nas universidades públicas que justificaram a retomada da agenda neoliberal das políticas docentes, após o golpe de 2016, levando a perdas de direitos e a retrocessos que culminaram com aprovação da BNC-Formação em 2019.

Portanto, é preciso reconhecer os avanços alcançados e contestar o discurso revestido de certo senso comum pedagógico - especialmente com mais pesquisas que aperfeiçoem os indicadores explicitados neste texto -, de que “não houve avanços”, “não sabemos formar professores” ou de que o problema da docência está só “na formação e na universidade pública”.

As pesquisas em Educação e na Educação Geográfica precisam envolver esforços para produzir dados e análises críticas que combatam a narrativa governamental que é amplificada pela mídia sobre o suposto fracasso das universidades públicas na preparação de professores nas duas



últimas décadas. Reconhecemos que as universidades necessitam assumir maior compromisso e parceria com as redes básicas de ensino para oferecer cursos de licenciatura com alta qualidade de articulação do conhecimento acadêmico com a prática profissional na escola. Entretanto, isso não significa que muitas melhorias não foram e não estão sendo feitas atualmente na formação de professores. Por isso, igualmente, defendemos que a formação inicial de professores no Brasil passa pelo aperfeiçoamento e pelo fortalecimento contínuo do sistema universitário público, e não pelo seu sucateamento ou a sua negação.

Sem ignorar os desafios e os problemas existentes, não podemos menosprezar os avanços formativos alcançados (para os quais, comumente, reservamos pouco espaço nas análises!) sob o risco de subsidiar com nossas pesquisas, ainda que por meio da seleção intencional dos seus resultados, o projeto neoliberal que explicitamente se revela nas políticas docentes do Brasil, após o golpe de 2016, que visam se realinhar ao modelo formativo dos Estados Unidos e substituir a formação docente nas universidades públicas por cursos aligeirados de instituições privadas que, em grande parte, priorizam o ensino a distância.

Produzir indicadores que combatam narrativas capciosas é também uma forma de luta e resistência contra os recentes retrocessos das políticas que ameaçam confirmar a máxima da epígrafe posta na Introdução deste livro, ou seja, de que “tudo muda constantemente a cada governo [...] e, no final das contas, tudo continua praticamente igual ao que era”.

Não. Não continuamos praticamente iguais ao que éramos há duas décadas. Apesar dos recentes retrocessos, houve mudanças substanciais na formação de professores de Geografia que não podem ser desconsideradas. Agora que as licenciaturas estão sendo obrigadas a revisar os seus currículos a partir de uma proposta que não foi discutida democraticamente pelas escolas, universidades e entidades docentes, o desafio é fortalecer a crítica e a resistência ativa em rede, tal qual fazem, entre outras, a ANFOPE, ANPED, AGB, ANPEGE e a Rede EduGeo PB demonstrada neste livro.

Diante do atual momento de “recuos” e “contra-sonhos”, impostos pela BNC-Formação e outras políticas educacionais do pós-golpe, cabe lembrar e seguir com o alerta de Freire (2000, p. 26) de que:



Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. [...] Mudar é difícil, mas é possível.

Por fim, é importante registrar que, nos últimos anos, o sonho de mudança foi o impulso para a luta do movimento docente e da sociedade brasileira que valoriza a democracia, a liberdade e a esperança. Com uma mudança política importante (a eleição do presidente Lula para o terceiro mandato), o fim de 2022 tornou-se o umbral de um novo tempo de revalorização da ciência, da pesquisa, da universidade e da escola pública. Uma nova marcha se inicia para o movimento docente, implicando novas lutas para recuperar conquistas perdidas e, assim, seguir mudando, superando desafios... e avançando na formação de professores de Geografia e nas políticas educacionais.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. et. al. **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação – prólogo do ensino de Geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ANDRÉ, M. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, p. 122-143, jan./abr., 2010.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: _____ (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 49-70

ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Política de formação e valorização dos profissionais da educação**: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> Acesso em: 20 nov. de 2021.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Uma formação formatada. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 02 dez. de 2019.

ANPEGE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia). **Carta Manifesto contra as Diretrizes Curriculares Nacionais prescritivas**: pelo respeito à autonomia universitária e livre consulta (ANPEGE e AGB). Disponível em: <https://www.anpege.ggf.br/documento.php?id=74> Acesso em: 01 ago. de 2022.

_____. **Nota Técnica BNC-Formação e reformas curriculares dos cursos de licenciaturas em Geografia**. Disponível em: <https://www.anpege.ggf.br/documento.php?id=49> Acesso em: 01 dez. de 2020.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



ASSIS, L. F. **Multiculturalidade e multiterritorialidade:** provocações iniciais para o debate na geografia escolar. In: Anais... ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 12. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 829-837. 1 CD-ROM

_____. Estágio Supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In.: ASSIS, L. F.; SOARES JÚNIOR, F. C. (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica.** Natal: EDUFRN, 2018. p. 19-47. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25591> Acesso em: 14 jul. 2018

ASSIS, L. F.; CORIOLANO, H. M. B. P. C.; SILVA, E. B. G. Formação de professores de Geografia na UEPB: indicadores de mudanças nos cursos presenciais de Campina Grande e Guarabira (2002-2016). In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba:** avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 109-138. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G.; A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de Geografia In: BARRETO, A. L. P.; ASSIS, L. F.; SILVA; V. M. **Educação e sociedade:** espaços formativos e práticas docentes. João Pessoa: Ed. CCTA/UFPB, 2019, v.1, p. 73-98.

_____. Formação de Professores de Geografia na UFPB: as mudanças das práticas de ensino para os estágios teórico-práticos. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba:** avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 179-208. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba:** avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 37-64. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.



ASSIS, L. F.; LIRA, R. C. S.; MONTEIRO, M. C. G. BNC-Formação: o realinhamento às políticas neoliberais de influência norte-americana na formação de professores no Brasil. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 37-64. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

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

BATISTA, A. C. P. B. **Condições de trabalho docente na universidade frente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. 2013. 99 f. Universidade Federal de Viçosa, Dissertação (Mestrado em Educação). Viçosa-MG, 2013.

BATISTA NETO, J. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: BATISTA NETO, J. SANTIAGO, M. E. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 53-71

BRABANT, J. Crise da geografia, crise da escola. OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 15-23

BRAGA, M. M. S. C. **Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula**. Recife: Ed. UFPE, 2015.

BRANDÃO, A. C. P.; FERENC, A. V. F.; BRAÚNA, R. C. A. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 343-355, 2015.

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

_____. **REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**, Brasília, 2007.



- _____. **Relatório de gestão – PIBID**. Brasília: MEC, 2013a.
- _____. **Relatório de gestão – PRODOCÊNCIA**. Brasília: MEC, 2013b.
- _____. **Relatório de gestão – LIFE**. Brasília: MEC, 2013c.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.
- _____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2016.
- _____. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Portal do MEC - Notícias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018> Acesso em: 18 out. 2017
- _____. **PIBID divulga lista com 285 instituições habilitadas para início de projetos**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8985-pibid-divulga-lista-com-285-instituicoes-habilitadas-para-inicio-de-projetos> Acesso em: 08 de ago. 2018a
- _____. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944> Acesso em: 14 mar. 2018b
- _____. **Programa de Consolidação das Licenciaturas**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/prodocencia> Acesso em: 14 nov. 2019a.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019b.
- _____. **Decreto Nº 6.755, de 20 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2019c.
- _____. **Comunicado relativo à Resolução CNE/CP 2/2019 - MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 14 nov. 2022.



BRITO, D. G.; NASCIMENTO, L. F. A. N. Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia da UEPB e da UFCG a partir das DCNs de 2015. In: PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. (Orgs.) **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 178-188.

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

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARVALHO, L. E. P. Aspectos recentes da consolidação da pesquisa sobre ensino de Geografia na Paraíba. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 84-108. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

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

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia (Online)**. Goiânia, v. 36, n.3, p. 399-419, set./dez. 2016.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896-909, 2021.



DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set., 2021.

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

FARIAS, D. C. C. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em História da UFPE em contexto de reforma curricular**. 2019. 250f. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Recife, 2019.

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

_____. Das Diretrizes Curriculares Nacionais à BNC-Formação: impactos nos cursos de licenciatura. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba**: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 25-36. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/edtoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

FONSÊCA, F. N.; ASSIS, L. F. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular. **Formação Docente**, v. 11, p. 27-44, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/196>

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-155, abril-junho, 2016

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

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

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

GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GPCES - UFPB. Reforma curricular em questão: licenciaturas em Geografia da Paraíba - que cursos temos? João Pessoa: **Seminário de Formação de Professores de Geografia na Paraíba**, 2022a. (208 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L3iw5kOlbpI&ab_channel=GPCES-UFPB Acesso em: 05 jul. 2022.

GPCES - UFPB. Reforma curricular em questão: licenciaturas em geografia da Paraíba - que docentes queremos e como faremos? João Pessoa: **Seminário Formação de Professores de Geografia na Paraíba**, 2022b. (184 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uy6YxysXk-VI&t=8745s&ab_channel=GPCES-UFPB Acesso em: 13 ago. 2022.



GUIMARÃES, O.; SANTOS, M. C. G. As contribuições das pesquisas em formação de professores/as para a compreensão de prática pedagógica como prática institucional. **Interritórios. Revista de Educação**. V. 3, N. 4, Caruaru, Universidade Federal de Pernambuco, 2017. p. 31-52

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

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 04 dez. 2022

LEITÃO, E. S. S. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda**. 141f. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, 2015.

LEVINE. A. **Educating School Teaching**. The Education School Project, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504135.pdf> Acesso em: 21 jul. 2019

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, N. 68, dezembro, 1999. p. 239-277

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORAIS, E. M. B.; RICHTER, D. (Orgs.) **Formação de Professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

MORAIS, E. M. B.; RICHTER, D.; CAVALCANTI, L. S.; ASCENÇÃO, V. R. Formação de professores de Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: _____. MORAIS, E. M. B.; RICHTER, D. (Orgs.) **Formação de Professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 13-48

MORAIS, N. R. **A ressignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de Geografia da UEPB - Campina Grande**. 2018. 118f. Universidade Federal da Paraíba (UEPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Dissertação (Mestrado em Geografia). João Pessoa, 2018.

MORRONE, B.; OSHIMA, F. Y. Maria Helena Guimarães: “Há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio”. **Revista Época**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html> Acesso em: 23 nov. 2016

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

NÓVOA, A.; CATANI, D. B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Acesso em: 2 fev. 2018.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OSHIMA, F. Y. Bernardete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. **Revista Época**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 06/11/2016.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. 369f. Universidade Federal da Paraíba (UEPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Tese (Doutorado em Geografia). João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967 a 2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.



_____. Dez anos de Pesquisa Acadêmica em Educação Geográfica no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba – 2007-2017. **Revista Interface** (Porto Nacional), (14), 6–18. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/4779> Acesso em: 23 nov. 2017

PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. Currículo e Formação de Professores de Geografia na Paraíba. In: SILVA, A. B.; GUTIERREZ, H. E. P.; GALVÃO, J. C. (Orgs.) **Paraíba 2: pluralidade e representações geográficas**. Campina Grande: EDUFPG, 2017. p. 15-32

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, G. O. R. O currículo oficial para o ensino de Geografia: as prescrições oficiais do Estado brasileiro (1995-2010). In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. (Orgs.). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFPG, 2014. p. 187-218

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, E. B. **A autonomia docente no contexto da reforma curricular de cursos de licenciatura da UFPE**. 2015. 291f. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife, 2015.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 73-87

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> Acesso em: 27 nov. 2020.



SOUZA, J. F. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, T. R.; CARVALHO, L. E. P. Reforma curricular na UFCG: avanços e desafios na geografia de Campina Grande. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 199-210. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencia-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia**. Cajazeiras: UFCG, 2008. 76 f.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Campina Grande: UFCG, 2010. 109 f.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Geografia**. João Pessoa: UFPB, 1998.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. João Pessoa: UFPB, 2016. 56 f.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

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

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



_____. **Política de Formação de Professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Entendendo a emergência e o rápido crescimento dos Programas de Residência Docente nos EUA. **Currículo sem fronteiras**, v. 19. N. 1, p. 187-197, jan./abr. 2019

ZEICHNER, K.; CONKLIN, H. G. Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: Raising the quality of the debate in teacher education. **Teachers College Record**. V. 118, 120305, December 2016. p. 1-38.

O campo da política educacional no Brasil foi marcado, a partir da segunda metade da década de 1990, por mudanças substantivas em todos os seus níveis, etapas e modalidades. Em diferentes áreas, incluindo o financiamento, o currículo, a avaliação e a formação de professores, foram introduzidas mudanças sintonizadas com os imperativos da reforma do Estado, no contexto da consolidação do neoliberalismo como ideário que passa a conduzir as políticas econômicas e sociais no país.

Todo este movimento não escapou ao olhar atento e crítico de Lenilton Francisco de Assis.

Partindo do enfoque na educação geográfica, Lenilton buscou entender as mudanças e os desafios da formação de professores de Geografia, em seus vínculos e articulações com as reformas educacionais que vêm se constituindo no país nas duas últimas décadas. Como seu colega, no exercício da docência na UFPB, e parceiro e interlocutor em muitas reflexões neste campo, saúdo este livro como contribuição relevantíssima no debate sobre formação de professores, apontando pistas significativas na busca de respostas aos desafios hoje colocados diante de nós, seja na resistência à imposição de modelos alheios às necessidades da sociedade brasileira, seja na construção de uma política de formação de professores, comprometida com uma educação de qualidade para todos.

Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca (UFPB)

O trabalho do professor Lenilton Francisco de Assis é muito bem-vindo, especialmente no atual contexto político em que a formação de professores no país está em acirrado debate. Resultado de estudos e pesquisa do Estágio de Pós-Doutorado analisa o período compreendido de 2002 a 2016 e, em prosseguimento, suas pesquisas chegam a 2022, expressando o profundo envolvimento do pesquisador com a temática da formação de professores em sua trajetória acadêmica.

Prof.a. Dra. Núria Hanglei Cacete (USP)

A pesquisa, cujos resultados entrega a obra de Lenilton Assis, nos permite, a pretexto de discutir a reforma curricular em curso de Licenciatura em Geografia em IES paraibanas, refletir sobre a formação de professores/as em nosso país, identificando avanços, pontuando possibilidades onde se costuma enxergar apenas impasses e obstáculos. A discussão que ela possibilita é um convite à esperança. Sua leitura é, portanto, essencial em um momento de refazimento da Educação.

Prof. Dr. José Batista Neto (UFPE)

Apoio:

