



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA**

**FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NAS  
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO RECIFE: desafios curriculares e da prática docente**

**Recife  
2021**

**JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA**

**FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NAS  
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO RECIFE: desafios curriculares e da prática docente**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

**Área de concentração:** Regionalização e Análise Regional

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Priscylla Karoline de Menezes

**Recife  
2021**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

L732f Lima, Janiara Almeida Pinheiro.

Formação inicial do(a) professor(a) de geografia nas instituições públicas no Recife: desafios curriculares e da prática docente / Janiara Almeida Pinheiro Lima. – 2021.

181 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Priscylla Karoline de Menezes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-graduação em Geografia, Recife, 2021.  
Inclui referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Docente em formação. 3. Alunos descobrirem o mundo pelo método de análise e investigação. 4. Currículos e PPC. 5. Formação inicial e continuada dos docentes. I. Menezes, Priscylla Karoline de (Orientadora). II. Título.

910 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-105)

**JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA**

**FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NAS  
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO RECIFE: desafios curriculares e da prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em geografia.

**Área de concentração:** regionalização e análise regional.

Aprovada em: 29/03/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Orientadora – Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Daniel Mallmann Vallerius (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Ronaldo dos Santos Barbosa (Examinador Externo)  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Dedico este trabalho  
a minha família, Janete(mãe),  
Ricardo(Marido) e Janaira(irmã),  
a todas as pessoas queridas  
que andaram junto comigo essa caminhada,  
a espiritualidade em suas diversas faces e  
a todos os(as) professores(as) da Educação Básica que,  
assim como eu, acreditam na Educação.

## AGRADECIMENTOS

É com imensa emoção que venho escrever este texto, certa de que não caminhei sozinha esse longo percurso e que entre idas e vindas tive a mão amiga, o ombro, o colo, o afago, o abraço (mesmo que virtual) e a energia positiva de todos que me ajudaram a realizar esse sonho.

Agradeço em primeiro lugar a minha família por me incentivar e apoiar sempre compartilhando comigo as conquistas que são nossas. A Ricardo Maurício da Silva dedico carinhosamente, pois, seu incentivo e companhia diários, diante dos desafios dessa caminhada permeada de medos e inseguranças, impulsionou-me a seguir em frente. A minha mãe Janete Almeida Pinheiro e minha irmã Janaira Almeida Pinheiro Lima que sempre torceram por mim e me incentivaram em tudo na vida.

Gratidão a Universidade Federal de Pernambuco e ao Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGEO – UFPE pela oportunidade de me reencontrar com a Geografia nesse tempo em que tive a honra de fazer parte deste programa. Aos(as) professores(as) desta pós-graduação que compartilharam suas experiências e conhecimento para dialogar por uma Geografia viva e ajudaram a alicerçar epistemologicamente esta pesquisa.

Agradeço especialmente, a minha querida orientadora Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes, por ter aceitado essa missão e pela sua acolhida, paciência, gentileza, disponibilidade, amizade e por confiar no meu trabalho e caminhar junto comigo na construção dessa pesquisa.

Gratidão aos(as) meus(minhas) amigos(as) queridos(as) da turma do mestrado de 2019, com quem aprendi muito e tive a felicidade de poder discutir a Geografia e a vida, além da gentileza de contar com seu o apoio na coleta de dados, intermediando o contato com os sujeitos da pesquisa e até fazendo esse papel.

Agradeço aos colegas da Secretaria da pós, Eduardo Vêras e Pablo Gomes, pela paciência que tiveram com minhas inúmeras dúvidas e pela gentileza com que me trataram sempre. Ao Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos, em tempo, coordenador desta pós-graduação.

Gratidão a Itamar Couto, secretário da Graduação do Departamento de Ciências Geográficas da UFPE, ao Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPE (em tempo) o Prof. Dr. Ranyere Nobrega e ao Chefe do Departamento de Ciências Geográficas (em tempo) o Prof. Dr. Bertrand Cozic, pela atenção, gentileza e disponibilidade.

Agradeço aos(as) professores(as) e estudantes(as) egressos(as) do Curso de Licenciatura em Geografia do IFPE, em especial Deivid Roque, pela cordialidade, gentileza, disponibilidade,

humildade e carinho com que me receberam, me senti muito acolhida por todos(as) e sou extremamente grata a vocês pela colaboração e parceria.

Sou grata a Maíra Florentino Pessoa, amiga dos tempos de escola para a vida, que me ajudou imensamente e sempre esteve ao meu lado, com toda paciência, humildade, entusiasmo e carinho – típicos dela – me orientando desde o pré-projeto até tantas outras dúvidas acadêmicas que surgiram no percurso de construção deste trabalho.

Gratidão a Fábria Soraia Gomes Fragoso, amiga de trabalho, que foi, junto com Maíra minha coorientadora extraoficialmente e que me incentivou a todo momento, trazendo otimismo e palavras de motivação sempre que estava prestes a fraquejar.

Gratidão a meu amigo Lucas André Penha dos Santos por me ensinar a estudar e fazer fichamentos que me salvaram na hora de construir a dissertação e que me cedeu seu ombro e ouvidos quando precisei desabafar. Também a Itallo Fernando de Freitas e Bruno Alves, que foram parceiros durante o processo seletivo. Gratidão a Mateus Ferreira Santos pela ajuda com a elaboração dos questionários. A Matheus Severo Ramos pela ajuda na construção do abstract. A Gerlando, Tawana, Pedro Vilela, João Xucuru, Thiago, Diego, pela ajuda com os sujeitos da pesquisa. A Gabriel Góes pela ajuda com a definição do método.

Gratidão ao professor Daniel Mallman Vallerius por seus ensinamentos, por seus conselhos, por sua gentileza, por sua análise criteriosa e minuciosa, e por sua amizade construída ao longo desse processo por meio dos debates que a Geografia nos proporcionou.

Gratidão ao professor Ronaldo dos Santos Barbosa por ter me incentivado desde o primeiro momento a me candidatar a vaga de mestrado durante o evento que participamos na UFPE em 2018 e que sempre esteve disponível para me ajudar, revisando meu pré-projeto, me orientando e dando dicas importantes, tirando dúvidas sempre que possível e sendo amigo.

Agradeço a todos(as) os sujeitos da pesquisa que se dispuseram a colaborar voluntariamente e dispor de seu tempo para contribuir com a construção de dados para esse trabalho, tanto presencial quanto virtualmente.

Agradeço à GRE Recife Norte em nome da gestora Neuza Pontes e a Secretaria de Educação de Pernambuco pela redução de carga horária concedida para cursar o mestrado.

Termino deixando meu sorriso e meu abraço a todos(as) e dizendo que todos(as) foram e são importantes, não pela ordem em que estão descritos no texto, mas por estarem ocupando seu espaço em meus pensamentos, em meu coração e em minhas orações.

Xeros enormes e muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa destina-se a explorar sobre a formação inicial do(a) professor(a) de Geografia nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) no Recife. Portanto, foram escolhidos como campo de investigação e pesquisa a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Recife e o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife, por serem as IES que ofertam Licenciatura em Geografia, de forma presencial, nesta cidade. A pesquisa teve por objetivo principal compreender como as Licenciaturas em Geografia no Recife tem realizado a formação inicial de professores(as) na perspectiva dos desafios curriculares e da prática docente para a atuação na Educação Básica. Para tanto, foram estudados os cenários de atuação do(a) professor(a) de Geografia conforme as demandas da Educação Básica, a luz dos documentos legais (BNCC, Currículo de Pernambuco e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife), bem como, o cenário de formação inicial docente no âmbito dessas licenciaturas. Neste trabalho, fez-se um recorte para que a Educação Básica e a Geografia Escolar tivessem o enfoque direcionado ao Ensino Fundamental - Anos Finais, a fim de que, fosse possível compreender como a Geografia se insere nessa etapa de ensino e o(a) professor(a) de Geografia também. Nesse contexto, os objetivos específicos foram: Analisar se a proposta de formação inicial docente se alinha as demandas recentes da Educação Básica; Desvelar as metodologias utilizadas durante a formação inicial docente e a relação entre teoria e prática vivenciada nas licenciaturas estudadas; Analisar como os(as) professores(as) das IES selecionadas e estudantes egressos(as) compreendem a formação inicial docente e sua relação com a Educação Básica. Para tanto, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, adotando como método de procedimento o comparativo. Quanto a natureza, pode ser identificada como pesquisa básica e seus objetivos tiveram o caráter exploratório, descritivo e explicativo. Diante disso, o trabalho desenhou-se a partir de levantamento bibliográfico acerca das categorias investigadas (Formação Inicial de professores, Educação Geográfica e Currículo), elaboração e aplicação de entrevista semiestruturada com os(as) docentes, elaboração e aplicação de questionários *on-line* com os(as) licenciados(as) egressos(as), análise dos dados e por conseguinte, construção da dissertação. As entrevistas e a aplicação dos questionários foram executados considerando as mudanças socioambientais e espaciais que a pandemia da Covid-19 imputou. Assim, estas etapas da pesquisa foram realizadas em dois períodos: o pré-pandêmico e o pandêmico, o que levou a uma necessidade de adaptação do processo de aquisição de dados para cada um destes momentos. No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, no total foram 65 participantes, dentre os quais 14 professores(as) da UFPE e 7 do IFPE, totalizando 21 entrevistados e 30 licenciados(as) egressos(as) da UFPE e 14 do IFPE, totalizando 44 respondentes. Neste trabalho, os dados da pesquisa foram apresentados capítulo a capítulo, proporcionando o diálogo entre o aporte teórico e a discussão dos dados e resultados. Como resultados a pesquisa observou principalmente que o diálogo entre geografia escolar e acadêmica, bem como as práticas inclusivas, as vivências com as tecnologias para Educação Básica e as discussões sobre a BNCC ainda são muito incipientes.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente; Educação Geográfica; Currículos; Profissionalização docente.

## ABSTRACT

This research work aims to explore the initial formation of the teacher of Geography in Public Institutions of Higher Education (IES) in Recife. Therefore, the Federal University of Pernambuco (UFPE) - Campus Recife and the Federal Institute of Pernambuco (IFPE) - Campus Recife were chosen as the field of research and research, as they are the IES that offer a Degree in Geography, in person, in this city. The main objective of the research was to understand how the Bachelor's Degrees in Geography in Recife have carried out the initial training of teachers in the perspective of curricular challenges and teaching practice for acting in Basic Education. Therefore, the scenarios of the Geography teacher were studied according to the demands of Basic Education, in light of the legal documents (BNCC, Pernambuco Curriculum and Teaching Policy of the Municipal Network of Recife), as well as, the scenario of initial teacher training within these degrees. In this work, a cut was made so that Basic Education and School Geography would focus on Elementary Education - Final Years, so that it was possible to understand how Geography is inserted in this teaching stage and (a) Geography teacher as well. In this context, the specific objectives were: To analyze whether the proposal for initial teacher training is in line with the recent demands of Basic Education; Unveil the methodologies used during initial teacher training and the relationship between theory and practice experienced in the studied degrees; Analyze how the teachers of the selected HEIs and alumni understand the initial teacher education and its relationship with Basic Education. Therefore, the research had a qualitative approach, adopting the comparative method as a procedure method. As for nature, it can be identified as basic research and its objectives had an exploratory, descriptive and explanatory character. Therefore, the work was designed based on a bibliographic survey about the investigated categories (Initial Teacher Training, Geographic Education and Curriculum), preparation and application of semi-structured interviews with teachers, preparation and application of online questionnaires with the graduates (ex), analysis of the data and, consequently, construction of the dissertation. The interviews and the application of the questionnaires were carried out considering the socio-environmental and spatial changes that the Covid-19 pandemic caused. Thus, these stages of the research were carried out in two periods: the pre-pandemic and the pandemic, which led to a need to adapt the data acquisition process for each of these moments. With regard to the research subjects, there were a total of 65 participants, including 14 professors from UFPE and 7 from IFPE, totaling 21 interviewees and 30 graduates from UFPE and 14 from IFPE, totaling 44 respondents. In this work, the research data was presented chapter by chapter, providing a dialogue between the theoretical contribution and the discussion of data and results. As a result, the research observed mainly that the dialogue between school and academic geography, as well as inclusive practices, experiences with technologies for Basic Education and discussions about BNCC are still very incipient.

**Keywords:** Initial teacher training; Geographic Education; Resumes; Teacher professionalization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estrutura do Organizador Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental	72
Figura 2 –	Organização da Escolarização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Recife	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Docentes da UFPE e a BNCC	59
Gráfico 2 –	Docentes do IFPE e a BNCC	60
Gráfico 3 –	Sobre a BNCC na Licenciatura em Geografia na UFPE	62
Gráfico 4 –	Sobre a BNCC na Licenciatura em Geografia no IFPE	64
Gráfico 5 –	Competências socioemocionais praticadas na licenciatura em Geografia pelos(as) egressos(as) da UFPE	87
Gráfico 6 –	Competências socioemocionais praticadas na licenciatura em Geografia pelos(as) egressos(as) no IFPE	89
Gráfico 7 –	Formação inicial docente na Licenciatura em Geografia/UFPE e aptidão para situações práticas com competências socioemocionais	90
Gráfico 8 –	Formação inicial docente na Licenciatura em Geografia/IFPE e aptidão para situações práticas com competências socioemocionais	91
Gráfico 9 –	Você classificaria a licenciatura em Geografia da UFPE como bacharelado com viés de licenciatura?	103
Gráfico 10 –	Você classificaria a licenciatura em Geografia do IFPE como bacharelado com viés de licenciatura?	104
Gráfico 11 –	Contato/experiência dos(as) egressos(as) com a Educação Básica durante a Licenciatura em Geografia – UFPE	145
Gráfico 12 –	Contato/experiência dos(as) egressos(as) com a Educação Básica durante a Licenciatura em Geografia – IFPE	146

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Processo Histórico de Construção da BNCC	46
Quadro 2 –	As 10 Competências Gerais da Educação Básica	50
Quadro 3 –	As 7 Competências específicas das Ciências Humanas na BNCC para o Ensino Fundamental	55
Quadro 4 –	As 7 Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental	56
Quadro 5 –	As 7 Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental – Currículo de Pernambuco	71
Quadro 6 –	Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e seus marcos legais (A)	83
Quadro 7 –	Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e seus marcos legais (B)	83
Quadro 8 –	Mapa de palavras utilizado na questão 16 da entrevista com professores da UFPE e do IFPE	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Estudantes Egressos e a BNCC	61
Tabela 2 –	Comparação dos PPC's dos cursos de Licenciatura em Geografia do IFPE e UFPE	100
Tabela 3 –	Currículos dos cursos de licenciatura em geografia em IES públicas no Recife	107
Tabela 4 –	Sobre o Currículo e formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – aulas ministradas – UFPE	131
Tabela 5 –	Sobre o Currículo e formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – aulas ministradas – IFPE	132
Tabela 6 –	Sobre o Currículo e formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – Modalidades de ensino e Aptidão – UFPE	133
Tabela 7 –	Sobre o Currículo e formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – Modalidades de ensino e Aptidão – IFPE	134
Tabela 8 –	Sobre as Metodologias Ativas – UFPE	137
Tabela 9 –	Sobre as Metodologias Ativas – IFPE	137
Tabela 10 –	Centralidade das aulas no Curso de Licenciatura em Geografia – UFPE	138
Tabela 11 –	Centralidade das aulas no Curso de Licenciatura em Geografia – IFPE	139
Tabela 12 –	Tabela de metodologias utilizada na entrevista com professores(as) da UFPE e do IFPE	140
Tabela 13 –	Fragilidade(s) decorrente(s) da formação inicial docente – UFPE	147
Tabela 14 –	Fragilidade(s) decorrente(s) da formação inicial docente – IFPE	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DASS	Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança
DCG	Departamento de Ciências Geográficas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Político do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARS-CoV2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCT's	Temas Contemporâneos Transversais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE's	Unidades de Ensino
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
1.1	Primeiros Passos: justificando a pesquisa, apresentando os objetivos, construindo significados	16
1.2	Metodologia	28
<b>2</b>	<b>OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS</b>	<b>38</b>
2.1	A Educação Básica e a Geografia escolar	38
2.2	A BNCC e a Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: uma visão pedagógica	44
<b>2.2.1</b>	<b>A BNCC e sua discussão na Formação Inicial Docente nas Licenciaturas em Geografia no Recife</b>	<b>57</b>
2.3	A Geografia escolar no Ensino Fundamental – Anos Finais: O que dizem o Currículo de Pernambuco e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife?	66
<b>2.3.1</b>	<b>O Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais e a Geografia</b>	<b>68</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e a Geografia</b>	<b>75</b>
2.4	A docência em Geografia na Educação Básica e seus desafios na contemporaneidade	79
<b>3</b>	<b>O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA NAS IES PÚBLICAS NO RECIFE</b>	<b>93</b>
3.1	Formação Inicial Docente: breve histórico e bases legais	94
3.2	Os PPC's e os Currículos das licenciaturas em Geografia na UFPE e no IFPE	99
3.3	A relação entre os(as) docentes das IES públicas no Recife e a Formação Inicial Docente em Geografia	115
3.4	A Licenciatura em Geografia e o estágio curricular supervisionado nas IES públicas no Recife: um olhar cuidadoso e reflexivo	119
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NAS IES PÚBLICAS NO RECIFE</b>	<b>125</b>
4.1	Reflexões sobre a profissionalização docente em Geografia para atuação no contexto da Educação Básica	129

4.2	As metodologias e as práticas de ensino-aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Geografia no Recife: implicações e desafios para atuação na Educação Básica	135
4.3	A Formação Inicial Docente e suas fragilidades: a percepção dos(as) estudantes egressos(as) sobre as Licenciaturas em Geografia no Recife	143
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E OUTRAS PALAVRAS</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ESTUDANTES EGRESSOS(AS) UFPE E IFPE</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES UFPE/IFPE</b>	<b>180</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Primeiros passos: justificando a pesquisa, apresentando os objetivos, construindo os primeiros significados

A formação inicial de professores ainda é um grande desafio contemporâneo. Isso ocorre devido ao modelo dissociado da realidade cotidiana vivenciada nas escolas pelos cursos de licenciatura e o tipo de formação inicial oferecido por eles (ALMEIDA, 2018). A lacuna existente entre esses dois espaços de ensino e aprendizagem configura-se em vários aspectos que transitam desde os estruturais até os metodológicos e procedimentais.

A formação inicial docente é, por vezes, apontada como um dos aspectos frágeis do processo de profissionalização dos(as) professores(as) e se evidencia dentre os problemas relacionados à docência acadêmica e seus resultados (ANASTASIOU, 2006).

É cada vez mais consensual que as Instituições de Ensino Superior (IES) e seu corpo docente estão inseridas em um contexto complexo na contemporaneidade, no que diz respeito a construção da identidade do(a) docente em formação conforme nos elucidam autores como Fiori (2013), Silva (2016), Vallerius (2017), Silva e Medeiros (2019).

Ao mesmo tempo, diante da necessidade da construção identitária dos sujeitos com seus campos de atuação e ação, verifica-se que os avanços ainda são poucos. Segundo Cavaco (1995, p.99) “Encontramos uma rejeição muito grande pelo ‘ensino tradicional’. Quase todo mundo se diz construtivista. No entanto, há evidências de que, apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo na sala de aula praticamente o mesmo que há 60 anos”, o que pode ser observado desde o ensino básico às práticas e didáticas no ensino superior.

Pensando nisso, questiona-se o porquê desse cenário se perpetuar. Cavalcanti (2011) afirma que os Cursos de Licenciatura em Geografia são conduzidos por profissionais dotados de grande habilidade técnica-científica, que enxergam os(as) licenciandos(as) sob a perspectiva inicial de torná-los(as) pesquisadores(as), técnicos(as), capazes de atuar na área de pesquisa e planejamento, ao mesmo tempo em que são negligenciados a eles(as) os saberes pedagógicos destinados a sua atuação como professores(as) de Geografia, distanciando-os(as) de sua principal área de atuação profissional.

Silva e Medeiros (2019, p.109) destacam que “historicamente os cursos de formação de professores(as) tem demonstrado sua falta de êxito, reforçando o seu estereótipo de cursos fracos, apesar da relevância dessa profissão”. Ressaltam ainda que, existe uma tendência que demonstra que, a maioria dos cursos de licenciatura “ainda não assumiu de verdade o

compromisso com a preparação de futuros professores(as) de Geografia para atuar na escola básica ou mesmo no ensino superior” (SILVA e MEDEIROS, 2019; p.108).

Ao observar o cenário em que a educação se insere contemporaneamente, percebe-se que, estes aspectos enunciados pelos autores estão presentes nas licenciaturas em Geografia no Recife em diferentes proporções. E, no cenário cotidiano, cada vez mais, os(as) estudantes são situados como protagonistas e como autônomos(as) de seu próprio aprendizado, tanto no ensino básico como no ensino superior (LDB, 1996; FREIRE, 2007).

Destarte torna-se necessário proporcionar ambientes de formação profissional que colaborem para inserção dos(as) licenciandos(as) nesse contexto, nas universidades e diversas Instituições de Ensino Superior (IES), percebendo-os enquanto profissionais em formação.

Nesse sentido, Tardif (2005) aponta que o(a) professor(a) deve ter a capacidade de “saber-ensinar” de diversas formas, compartilhando com seus(suas) estudantes os saberes comuns e possibilitando a eles(as) superarem os saberes do senso comum. Portanto, é o que se espera que ocorra numa licenciatura, que os(as) docentes do ensino superior possam subsidiar a construção teórico-prática dos(as) discentes licenciandos(as), considerando esse contexto.

Tardif (2005, p.178) nos posiciona a reflexão quando traduz que “o professor deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de garantir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar o seu papel”. O que nos instiga a pensar que essa postura profissional precisa ocorrer tanto nas escolas quanto nas IES.

Pereira e Melo (2019, p.121) enunciam que “a escola funciona como uma comunidade de aprendizagem em que devem predominar as práticas educativas, visando promover o desenvolvimento mental e formação da personalidade dos educandos”. O mesmo se aplica ao ensino superior, uma vez que os(as) professores(as) em formação também estão construindo a sua personalidade pessoal e profissional a luz de suas vivências e aprendizagens cotidianas nas IES, junto aos seus(as) professores(as).

Nóvoa (1995, p.28) corrobora com Tardif (2005) propondo que é preciso que haja uma renovação na ação formativa dos(as) licenciandos(as) para que esta seja um instrumento de mudança dos cenários educativos. Desse modo, para ele “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, [...]. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação [...]”. Diante disso, é preciso refletir a formação inicial docente nas licenciaturas, compreendendo que esta trajetória é um marco importante na vida do(a) professor(a).

Para aprofundar essa discussão e aproximá-la do campo de atuação profissional dos(as) licenciando(as) um dos nortes encontrados para problematizar esse assunto foi pensar a atuação

do(a) estudante egresso(a) da Licenciatura em Geografia em relação a situação da Educação Básica em Pernambuco.

As escolas públicas de Ensino Fundamental de Pernambuco – Anos Finais, tanto estaduais quanto da Rede Municipal do Recife, tem como premissas em seus Projetos Políticos Pedagógicos e currículos, uma educação que possibilite a formação integral do(a) estudante, inserindo-os(as) num contexto de autonomia e protagonismo juvenil, no que se refere a aprendizagem e formação destes(as) enquanto sujeitos (COSTA, 2000; FREIRE, 2007; PERNAMBUCO, 2008; GADOTTI, 2009; RECIFE, 2015; BRASIL, 2017; PERNAMBUCO, 2019).

Portanto, ao pensar na formação inicial docente, essas premissas, tornam-se inerentes não só a atuação desses(as) profissionais no mercado de trabalho, mas, a própria realidade da sociedade contemporânea que emerge do contexto de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2003; 2020).

No entanto, o(a) licenciando(a) em Geografia, na maioria das Instituições de Ensino Superior, nem sempre tem a oportunidade de experienciar essas premissas em sua formação acadêmica (FIORI, 2013). O que chega a ser contraditório, uma vez que, este(a) estudante terá como principal campo de atuação, o ensino de Geografia nas escolas públicas de Educação Básica, onde vai se deparar com essas exigências e demandas junto a cultura escolar.

Na medida em que este é um dos campos principais de atuação do(a) licenciando(a) recém-formado(a), é mister a preocupação com a formação inicial docente. Pois, ela pode contribuir para um empoderamento e engajamento do(a) docente recém-formado(a) ou o inverso disto.

Nessa perspectiva, Pires (2007), Fiori (2013) e Martins e Tonini (2018) ressaltam que os(as) licenciandos(as) só poderão responder ao que lhes espera na profissão, se possuírem conhecimentos, competências, qualidades pessoais, possibilidades e motivação para resolver os problemas práticos profissionais no cotidiano.

Gravitando neste cenário, Tardif (2005, p.167) nos aponta que “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”. Consoante a Tardif (2005), Pérez Gomez (1998) afirma que o(a) professor(a) imbuído de seu lócus e de suas experiências e sentidos, passa a entender o ensino como comunicativo e que este envolve tomada de decisão e ação por parte do(a) mesmo(a).

A formação inicial docente, dessa maneira, encena uma fração alicerçante do constructo profissional e, por conseguinte, estabelece a necessidade de revisitar o fazer docente no âmbito

do ensino superior, a fim de estabelecer a discussão acerca da maneira como essa formação profissional vem ocorrendo ao longo da trajetória do(a) discente na licenciatura.

Pois, não se pode fazer uma formação acadêmica fragmentada e sem sentido teórico-prático e esperar formar professores(as) que compreendam seu papel e função social claramente. É preciso regular o GPS que norteia as ações docentes no ensino superior para que os caminhos levem a superar os entraves, especialmente os pedagógicos, que ainda se fazem presentes nos cursos de Licenciatura em Geografia e conseqüentemente, desestabilizam a formação inicial do(a) professor(a).

Nesse contexto, a discussão acerca dos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia é deveras importante, uma vez que, não se trata apenas das matrizes curriculares das disciplinas oferecidas a cada semestre ao longo do curso, e sim, de uma visão mais ampla do currículo prescrito e vivido pelos(as) docentes e discentes, que vai contribuir ou não para a formação dos(as) licenciandos(as) e suas identidades profissionais (FIORI, 2013; PIMENTA, 2014).

Ressalto ainda que é importante que haja uma tomada de consciência a partir da ação-reflexão-ação proposta com base nos estudos de Schön (1995), pois que, os currículos são vivenciados a partir das escolhas e práxis dos(as) docentes que atuam nas Licenciaturas em Geografia. Logo, o seu papel e compromisso de formar professores(as) é um aspecto de grande relevância.

A formação inicial docente traz consigo uma série de implicações, responsabilidades e interações entre os ambientes das IES e das escolas. Assim, de acordo com Cunha (1998) e Bento (2015) é fundamental retomar a reflexão teórico-prática que se dá nas IES em direção a “indissociabilidade” entre os saberes acadêmicos e a prática profissional na Educação Básica. Considerando, que há um elo indissolúvel entre os lugares dos saberes e práticas acadêmicas e escolares.

De acordo com Pimenta (2005, p.26)

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Micheletto e Levandovski (2010) dialoga com Freire (2001, p.24) e com Pimenta (2005) ressaltando a relevância da prática docente ser reedificada constantemente, em concordância

com a teoria, de forma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Contudo, nesse contexto, Tardif (2005) chama a atenção sob o aspecto relacional entre teoria e prática para lembrar que a prática profissional do(a) professor(a) não é um mero ofício de aplicação de teorias, extrapola tal aspecto e se faz parte integrante do aprender cotidiano deste(a) profissional.

Assim, a relação teoria e prática, indispensável e incontestável pressupõe um conhecimento dos saberes teóricos que se aprende nas IES a fim de possibilitar uma prática para os(as) professores(as) de Geografia promoverem um ensino contextualizado e significativo na Educação Básica conforme nos indica Cavalcanti (2013;2014).

Diante do exposto, este trabalho surgiu no intuito de elucidar algumas ideias que trago comigo sobre esse contexto tão ancorado em uma constelação de saberes e dicotomias tênues, ao mesmo tempo tentando trazer essa discussão com um tecido contemporâneo no que se refere a epistemologia da prática e ao constructo do(a) profissional docente nas Licenciaturas em Geografia presenciais, em Recife.

Sendo assim, as provocações para essa pesquisa emergiram a partir de algumas inquietações observadas durante minha trajetória profissional enquanto professora de Geografia da Educação Básica e a realidade que vivencio enquanto docente desta etapa de ensino.

Durante cerca de 15 anos de atuação nessa área, tenho percebido que muitos dos dilemas enfrentados por mim, ao me formar no primeiro semestre de 2003, na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sendo integrante da última turma da Licenciatura em Geografia oferecida por esta Instituição de Ensino Superior, ainda são os mesmos vividos por professores(as) de Geografia recém-formados(as) em outras instituições.

Acredito que depois de certo tempo, com a construção de nossa maturidade e identidade profissional como nos indica Tardif (2005) e Huberman (2000), é possível superar os dilemas e dificuldades que vivenciamos nas diversas salas de aula, as quais nos propomos a atuar enquanto docentes e que trazemos conosco desde o período da formação acadêmica. Mas, me preocupa saber que ainda, mesmo depois de tanto tempo, tais dilemas persistam às novas gerações de professores(as).

Os principais dilemas que verifico desde a minha formação até hoje, referem-se primeiramente, a relacionar teoria e prática dos conteúdos em sala de aula, as dificuldades de contextualizar os conteúdos com a realidade, a dificuldade em adequar a linguagem acadêmica para a Educação Básica.

Seguindo esse mesmo tecido despontam a dificuldade metodológica – principalmente em relação ao uso de tecnologias educacionais digitais e novas abordagens metodológicas; a dificuldade em relacionar-se com a linguagem cartográfica e os temas transversais integradores e contemporâneos; as dificuldades em compreender de fato e na prática os documentos legais que regem a Educação Básica e, especialmente, a dificuldade em lidar com os questionamentos dos(as) estudantes. Dificuldades muitas vezes associadas à pouca habilidade em lidar com situações de indisciplina e violência escolar, e com os imprevistos e dinâmicas da sala de aula em diferentes contextos.

Percebo ainda que o trabalho interdisciplinar, apontado por Pontuschka et al. (2009) como inevitável e inerente a ciência geográfica, ainda é relativamente utópico e pouco entendido e vivenciado pelos(as) licenciandos(as) na sua formação inicial – embora exista um esforço em realizá-lo durante as aulas de campo, nas diferentes IES. Contudo, esse interstício afasta a possibilidade de compor um processo de ensinagem que vislumbre uma multirreferencialidade, como apontam Borba (1997), Martins (1998), Barbosa (1998) e Santos (2020), o que agregaria a possibilidade de conviver com diferentes saberes, estruturando solidamente o ensino da Geografia no ambiente escolar.

Nesse contexto, o diálogo pertinente aos diversos componentes curriculares se obscurece e, por conseguinte, reflete no planejamento das ações educativas, de forma que reforçam uma educação dentro das “caixinhas particulares” de cada componente curricular, fragilizando o propósito maior da Educação Básica, que é garantir uma educação de qualidade<sup>1</sup> aos(as) estudantes (ZABALA, 1998; BRASIL, 2013, 2017; EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019; PERNAMBUCO, 2019).

Então me pergunto: Por que, depois de tanto tempo de minha formatura em 2003, as incompletudes da profissão docente ainda continuam a convergir para as mesmas fragilidades e dilemas? Por que não conseguimos avançar e formar professores(as), que consigam assumir seus postos de trabalho sem tais fragilidades e dilemas acerca da prática profissional junto a Educação Básica? O que está faltando para alcançar esse propósito?

Questionamentos como esses me remetem a lembrar ainda que, durante a minha trajetória profissional, ouvi inúmeras vezes pesquisadores e teóricos da Educação, de diversas áreas que se inserem nesse contexto, desferirem queixas sobre os(as) professores(as) da Educação Básica e suas fragilidades. As críticas sempre são as mais severas, deixando o

---

<sup>1</sup>Entende-se por educação de qualidade aquela que permite ao estudante uma formação integral, pautada numa formação para cidadania e para sua inserção no mundo do trabalho, como apresentado em Brasil (2013, 2017 e 2018) Educação Básica (2019) e Pernambuco (2019), esperando formar um sujeito para alcançar a felicidade.

professor da Educação Básica com uma carga de “culpa” sobre a sua atuação profissional, muitas vezes classificada como inadequada, obsoleta e inconsistente.

Daí surgem outros questionamentos: Quem está formando o professor da Educação Básica? Como as Instituições de Ensino Superior conduzem a formação inicial docente nos cursos de licenciatura? As demandas sociais atuais estão sendo abordadas durante o processo de formação inicial docente? Há uma preocupação em ajudar o(a) licenciando(a) a relacionar suas aprendizagens teórico-científicas com a sua atuação profissional na Educação Básica? Ou, as IES ainda estão ajudando a formar professores(as) que não se adequam a realidade da sala de aula e demandas da Educação Básica, sendo obsoletos(as) para desempenhar suas funções, apesar de recém-formados(as)? Como estão os cursos de Licenciatura em Geografia, no Recife, diante do cenário apresentado?

Ao desferir esses questionamentos, não há a intenção em causar desconforto ou descrédito, ou ainda defender a lógica de mercado que transforma o trabalho docente em mera produção quantitativa e desconsidera os saberes profissionais e conhecimento epistemológico das ciências, como aponta Pimenta (2002). Mas, sim, provocar uma reflexão crítica acerca de como as licenciaturas estão conduzindo a formação inicial docente, especificamente as Licenciaturas em Geografia no Recife.

Dessa forma, buscou-se enveredar por caminhos que verificassem a maneira como as IES públicas que oferecem Licenciatura em Geografia no Recife organizam seus cursos. Para tanto, foram escolhidas como campo de investigação a Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Recife e a Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife, uma vez que, enquanto instituições públicas, somente elas oferecem tais cursos na cidade do Recife, tanto na modalidade presencial quanto à distância. Neste trabalho, no entanto, os estudos serão ancorados nas licenciaturas da modalidade presencial.

Um primeiro aspecto a ser considerado nas licenciaturas analisadas, é que elas se desenham de maneira diferente - como veremos mais a frente -, embora sua estrutura curricular seja semelhante e sigam as mesmas normatizações e diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, por se tratar de uma Universidade Federal e um Instituto Federal de Educação.

O curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, criado em 1950 é mais antigo que o curso do IFPE, criado em 2011. Outro aspecto a ser considerado nessa diferenciação se refere a forma de ingresso nos cursos, na UFPE o ingresso de seus(as) estudantes se dá por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU), ofertando o curso nos turnos da manhã e da noite (60 vagas por turno). No IFPE, o ingresso de estudantes se faz também por meio de vestibular

institucional e o curso é oferecido no turno noturno (40 vagas – uma entrada por ano). Mas, para conhecer melhor estas IES acredito ser pertinente, relatar um breve histórico e apontar algumas das características dos cursos de Licenciatura em Geografia.

Assim, de acordo com registros documentais e as entrevistas realizadas nessa pesquisa, a Licenciatura em Geografia na UFPE nem sempre foi um curso autônomo. No início, o curso estava vinculado ao bacharelado compondo um tronco comum, formando o que ficou conhecido como formato 3+1, segundo Gati e André (2011) e Oliveira e Campos (2018) – comum entre as licenciaturas brasileiras no início do século XX –, onde, neste formato se oferecia somente no último ano do curso, de forma concentrada, as disciplinas pedagógicas no Centro de Educação. Ou seja, não havia nenhum envolvimento das disciplinas específicas da Geografia com a formação pedagógica do(a) licenciando(a).

Pelo contrário, os(as) licenciandos(as) até o seu penúltimo ano de curso, eram formados(as) com base numa racionalidade técnica e teórico-metodológica pertinente ao bacharelado que pouco os aproximava da formação condizente com a licenciatura. Nesse contexto, era comum que os(as) estudantes fizessem os dois cursos, sequencialmente. Ou seja, ao terminar a licenciatura, voltavam para o Departamento de Ciências Geográficas (DCG) para cursar as demais disciplinas do bacharelado, e o movimento inverso, também acontecia. No entanto, diante desse cenário, também era notável que a fragilidade em formar professores(as) estava instituída ou pomenorizada. E me questiono: Será que esse cenário mudou?

Por mais que um(a) professor(a) se alinhe a pesquisa, a desenvolva e enverede por esse caminho é necessário a retroalimentação dos saberes, pois a profissão professor(a) e a profissão bacharel(a) são distintas e requerem saberes práticos diferentes. Desse modo, é preciso que o curso de licenciatura tenha sua própria identidade, currículo e diretrizes, visando atender as demandas específicas para a formação inicial de professores(as).

Nesse contexto, a Licenciatura em Geografia da UFPE, só passou a constituir um curso autônomo a partir da implementação do curso noturno, por volta da década de 1990, após a crescente demanda para atender aos(as) estudantes trabalhadores(as) que precisavam de um curso noturno e também aos(as) professores(as) que lecionavam na UFPE e dispunham de tempo para lecionar apenas neste turno.

Isso ocorreu durante o período do governo Collor – início da década de 1990, onde os(as) professores(as) que trabalhavam em outros órgãos federais durante o dia, como é o caso daqueles que trabalhavam na Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, por exemplo, que, por razões óbvias, não conseguiam lecionar no curso durante o período da tarde, e suas disciplinas eram ministradas, excepcionalmente, à noite. Mas, nessa época, o

governo vigente notificou essa prática como irregular, pois, uma vez que o curso era vespertino, não poderia ter disciplinas sendo ministradas à noite.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) se encontravam nesse impasse, muitos(as) estudantes também demandavam por um curso noturno, por serem estudantes que trabalhavam durante o dia. Assim, propôs-se a criação de um projeto para instituir como curso a Licenciatura em Geografia, organizado por professores(as) do Departamento de Ciências Geográficas (DCG), que já defendiam um olhar mais cuidadoso sobre a formação inicial docente e aproveitaram o ensejo para propor o desmembramento do curso de Licenciatura em Geografia do Bacharelado em Geografia.

Contudo, mesmo depois do desmembramento dos cursos, os(as) professores(as) das disciplinas específicas, continuaram a lecionar tanto em um quanto no outro curso, sem prejuízo de suas cargas horárias, mas, as disciplinas pedagógicas ainda continuaram sobre a responsabilidade majoritária do Centro de Educação.

No que diz respeito ao IFPE, o cenário em que se conta a história do curso é outro. O curso de Licenciatura em Geografia é recente e foi pensado e organizado como uma licenciatura plena desde sua criação em 2011. Fazendo parte do Campus Recife, corresponde a única licenciatura desse Campus e está vinculada ao Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança (DASS), não possuindo um departamento ou secretaria próprios. Contando assim, com o suporte técnico-administrativo deste departamento, mas, compondo uma coordenação própria da licenciatura.

Desde a sua criação, no segundo semestre de 2011, seu formato já incorporava características de uma licenciatura por nunca ter estado vinculado a outro curso concomitantemente. Assim, foi concebido em moldes consoantes com a interação entre as disciplinas específicas da Geografia e as disciplinas pedagógicas, ou seja, desde os primeiros períodos do curso, os(as) estudantes mantém contato com as disciplinas pedagógicas promovidas por professores(as) do próprio curso e assim decorre até o final.

O curso foi elaborado por professores(as) da Licenciatura em Geografia em parceria com professores(as) da área de educação lotados na licenciatura, e que compõem o seu corpo docente. Sua elaboração contou com a participação coletiva dos(as) demais professores(as) que não compunham a comissão técnica de elaboração, onde eles(as) também opinaram e sugeriram a maneira como a licenciatura poderia ser edificada, sendo então uma proposta criada coletivamente e já com uma identidade colaborativa.

Embora contem com professores(as) colaboradores(as) de outros departamentos para algumas disciplinas específicas, como a de Geoprocessamento, por exemplo, as disciplinas de

cunho pedagógico são ofertadas pela própria licenciatura, uma vez que professores(as) da educação já são lotados(as), desde seu ingresso no IFPE, na Licenciatura em Geografia, como é o caso do(a) professor(a) de libras e docentes da Geografia que também atuam na área de educação geográfica.

Assim, percebe-se que os cursos tem um cenário diferenciado se comparados. Bem como, o recorte espaço-temporal nos permite observar que, tanto a UFPE quanto o IFPE possuem históricos distintos e que talvez, apontem caminhos para compreender como estas licenciaturas, tem contribuído para formação inicial de professores de Geografia no Recife.

Para realizar o estudo sobre essas licenciaturas, foi necessário estabelecer uma **análise comparativa** entre os cursos, contudo sem a pretensão de julgar ou rotular qualquer um deles. A análise foi feita no intuito de caracterizar a formação docente oferecida nestes cursos, para entender as características destes espaços formativos e das práticas, metodologias e experiências vivenciadas pelo(as) licenciando(as), para a formação docente e sua interligação com a Educação Básica, de acordo com os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo.

Buscando responder ao **objetivo principal** deste trabalho, que é compreender como as Licenciaturas em Geografia em Recife tem realizado a formação inicial de professores(as) na perspectiva dos desafios curriculares e da prática docente para a atuação na Educação Básica, procurou-se analisar os documentos legais que norteiam as licenciaturas: Resoluções, Pareceres e Diretrizes Nacionais Curriculares, destacando a BNC-Formação 2019, como ficou conhecida a Resolução nº2/2019, a fim de ratificar o que propõem ou não os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) e seus respectivos currículos, nesse contexto.

Pensando sobre isso, concordando com o que autores que se debruçaram sobre esses estudos afirmam (TARDIF, 2005; SAVIANI, 2009; GATTI e ANDRÉ, 2011; GURGEL e SILVA, 2016; PINHEIRO e ARAGÃO, 2019; SANTOS et al, 2020) e acreditando que a licenciatura precisa integrar-se à realidade da Educação Básica para que as lacunas e dilemas supracitados sejam superados, foram analisados os PPC's e Currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE e IFPE e a consonância dos mesmos junto aos documentos legais que norteiam o planejamento e execução das ações na Educação Básica como a BNCC (2017), o Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.

Gostaria de salientar que o recorte deste trabalho, acerca da vinculação da formação inicial docente com a Educação Básica, volta-se aos requisitos apontados para o Ensino Fundamental – Anos finais (6º ao 9º ano), pois, o Currículo de Pernambuco do Ensino

Fundamental – Anos Finais já está consolidado e norteando os planejamentos e ações educativas nas escolas públicas estaduais, desde o início de 2020, enquanto que o do ensino médio, ainda não está finalizado até a presente data. O recorte se estende também para a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife, que também foi constituída em 2015 e vem sendo rediscutida a partir da BNCC e tem sido vivenciada pelos(as) professores(as) da rede nas escolas. Assim, a nossa discussão nesse aspecto terá seu olhar voltado à Educação Geográfica no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano).

Ainda nessa perspectiva, foram realizados procedimentos investigativos acerca dos cenários das licenciaturas junto aos sujeitos que se inserem nesse contexto, professores(as) das IES e estudantes egressos(as) das IES que concluíram seu curso entre 2017 e 2019 – pois contemplam o recorte espaço-temporal de homologação da BNCC–, membros das secretarias e coordenadores dos cursos, e no caso da UFPE, também o chefe do Departamento de Ciências Geográficas.

No processo de construção deste trabalho, buscou-se também como **objetivos específicos**: Analisar se a proposta de formação inicial docente se alinha as demandas recentes da Educação Básica; Desvelar as metodologias utilizadas durante a formação inicial docente e a relação entre teoria e prática vivenciada nas licenciaturas estudadas; Analisar como os(as) professores(as) das IES e estudantes egressos(as) compreendem a formação inicial docente e sua relação com a Educação Básica.

A Educação Básica demanda, cada vez mais, profissionais que possam articular os conhecimentos aprendidos na sua formação acadêmica ao projeto de educação que ela propõe. Educação essa pautada na formação integral dos sujeitos a partir do desenvolvimento de competências e habilidades educacionais e socioemocionais, que compõem um arcabouço epistemológico que visa suscitar a construção da cidadania e do entendimento do “estar no mundo” pelo(a) estudante. Assim, para o(a) professor(a) de Geografia a articulação entre os diferentes saberes, acadêmicos e escolares, configura um ponto crucial para sua atuação nesse contexto educacional, para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do(a) estudante e ao entendimento do mundo para além do “estar no mundo”.

Uma vez que, diante dos permanentes desafios do(a) professor(a) em promover a aprendizagem dos(as) estudantes, é percebido que as metodologias assim como as técnicas de aprendizagem adotadas na Educação Básica, são extremamente importantes para construção de uma aprendizagem ativa (BACICH E MORAN, 2018) e significativa dos estudantes (MOREIRA, 1999). Sendo assim, as metodologias ativas, vem sendo apontadas como um

importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover a autonomia e o protagonismo juvenil na aquisição do conhecimento.

As metodologias ativas na perspectiva do ensino da Geografia têm sido evidenciadas enquanto ferramentas didáticas em aulas no ensino básico, voltando-se para o ensino da Geografia acerca dos diversos objetos do conhecimento e conteúdos específicos, conforme verifica-se nos estudos de Oliveira e Campos (2018), Pinheiro e Aragão (2019), Macedo e Lima (2020) e Lima (2020).

No entanto, é notável que tais procedimentos são saberes ainda pouco mobilizados na Licenciatura em Geografia nas IES, embora sejam elencadas teoricamente em disciplinas pedagógicas e geralmente vinculadas aos Centros de Educação. Tomadas como metodologias a serem vivenciadas em sala de aula na Educação Básica, poucas vezes são postas em prática nas aulas das IES e menos ainda nas disciplinas específicas da Geografia, ou por não se adequarem a elas metodologicamente, ou pelo desconhecimento de sua existência.

No que diz respeito as metodologias, é possível notar que, em algumas IES, disciplinas como estágio curricular supervisionado, enunciam práticas metodológicas inovadoras e contextualizadas com as demandas vividas na Educação Básica (PEREIRA e MELO, 2019). No entanto, a literatura mostra que o(a) licenciando(a) fica localizado no entremeio entre o observar e o fazer pedagógico na sala de aula na Educação Básica, e a dispare realidade em que se encontra inserido nas aulas enquanto discente no seu ambiente formativo nas IES.

Essa dicotomia entre o viver universitário e o viver profissional reluz uma necessidade de (re)pensar sobre que profissional está sendo formado para o mercado de trabalho, já que há uma dissonância entre o que se diz e o que se faz por parte dos(as) profissionais que os orienta na construção de sua identidade profissional. Dessa maneira, questiona-se como os(as) licenciandos(as) poderão constituir-se profissionais dinâmicos e inovadores, se estão imersos em uma realidade oposta? (PESSOA, 2017; SILVA e MEDEIROS, 2019).

É dado ao(a) estudante universitário(a) um papel confuso com o qual, ele(a) precisa lidar com dois contextos destoantes. Por um lado, quando é requisitado a lidar com a realidade complexa da sala de aula, na Educação Básica, ele(a) encontra-se desafiado(a) a ser criativo(a), inovador(a), a colocar o(a) estudante da escola básica como centro de sua própria aprendizagem, a promover o protagonismo desse(a) estudante, a motivá-lo(a), etc. Por outro, ao voltar à licenciatura, ele(a) se depara com aulas que o(a) estimulam ao contrário disso, com aulas tradicionais, expositivas, com uso ilustrativo de recursos de tecnologia como: *data show* e computador, o que vem a destoar totalmente das cobranças da “vida real de professor(a) da Educação Básica” (TARDIF, 2005). E, além disso, nem sempre são estimulados(as) a

compreender a relação entre a teoria estudada no curso e sua abordagem no contexto escolar, especialmente nas disciplinas específicas da Geografia.

De acordo com Menezes (2015, p.39), corroborando com Callai (2013),

“[...] a própria graduação deve permitir aos licenciandos que exercitem uma prática reflexiva em sala de aula, que não os deixe realizar, enquanto professores uma mera repetição de conteúdos sem articulação com pesquisas, conhecimentos organizados sobre o ensino e o que é fundamental para ensinar Geografia”.

O ensino da Geografia deve ser transcendental, no sentido de poder estimular não somente uma prática docente reflexiva e a formação integral do(a) estudante da Educação Básica, mas, também, de poder proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo de ensinagem, a curiosidade geográfica que traz sentido aos conhecimentos compartilhados nesse componente curricular. É essa curiosidade geográfica que ajuda o(a) professor(a) a ter criatividade de buscar a melhor maneira de alcançar seu(sua) estudante e promover caminhos para sua aprendizagem. Pois, quando a aprendizagem emerge do(a) estudante, motiva-o(a) a olhar o espaço em que vive e o mundo ao seu redor de forma articulada com a/as realidades e suas diferentes espacialidades, como nos enunciam Callai (2014) e Cavalcanti (2014).

Desse modo, ao pensar essa pesquisa buscou-se perceber de forma panorâmica, como os aspectos que conectam a formação inicial docente com a Educação Básica tem sido trabalhados nas licenciaturas em Geografia da UFPE e IFPE, de forma a contribuir para um ensino de Geografia mais contextualizado com as demandas que emergem ao(a) professor(a) do século XXI (COSTA, 2008; MORIN, 2011; LIRA, 2016; BACICH e MORAN, 2018; PINHEIRO e ARAGÃO, 2019).

## 1.2 Metodologia

Com base em Richardson (2015) e Gil (2010), a **pesquisa** foi conduzida utilizando a abordagem **qualitativa**, procurando focar as questões norteadoras dessa investigação e reforçar com evidências e dados o aporte teórico explorado e estudado para seu desenvolvimento.

Segundo Alves e Silva (1992, p.1) “A abordagem qualitativa em pesquisa nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista”. Dessa forma, entende-se que a pesquisa qualitativa é uma maneira apropriada de conduzir pesquisas como a que está sendo apresentada aqui, pois que, contrariando a abordagem positivista, passa a ter um caráter mais amplo, procurando alicerçar-se em documentos e

amostras que dialogam entre si e revelam as respostas as questões referentes a seu objeto de estudo.

Quanto ao procedimento adotado, o **método** designado foi o **comparativo**, que de acordo com Gil (2010), desenvolve-se por meio da investigação sobre indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, procurando destacar as diferenças e similaridades entre eles. Tendo como objetivo estabelecer as correlações existentes entre os vários grupos e fenômenos sociais estudados, com base na comparação instaurada entre as semelhanças e/ou diferenças identificadas no fenômeno e seus sujeitos, dentro de um recorte espaço-temporal, como também enuncia o sociólogo Norbert Elias (1897-1990).

Quanto a natureza, a pesquisa pode ser identificada como pesquisa básica ou pura e seus objetivos tiveram o caráter **exploratório** – uma vez que esta análise das Licenciaturas em Geografia em Recife foi pouco explorada –, **descritivo** – pois assumiu um caráter de descrever a formação inicial docente nas duas licenciaturas analisadas –, e **explicativo** – pois visou elucidar os processos formativos do(a) licenciando(a) em Geografia nas duas IES e suas relações com a profissão docente voltada a atuação na Educação Básica.

Diante disso, a pesquisa desenhou-se a partir do uso de alguns procedimentos como levantamento bibliográfico acerca das categorias investigadas (Formação Inicial de professores, Educação Geográfica e Currículo), elaboração e aplicação de entrevista semiestruturada, elaboração e aplicação de questionários *on-line*, análise dos dados e por conseguinte, construção da dissertação.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, buscou-se elencar autores que tratassem das categorias elencadas nessa pesquisa como Callai (2001; 2011; 2014), Pontuschka, Panganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2010; 2020), Micheletto e Levandovski (2010), Thiesen (2011), Vasconcelos (2011), Brasil (2013; 2017; 2018), Fiori (2013), Pereira (2014), Bento (2014), Gurgel e Silva (2016), Portela (2018), Almeida (2018), Assis e Soares Junior (2018), Educação Básica (2019), Lira (2020), para o capítulo 2 que inicia a discussão acerca da formação inicial do(a) licenciando(a) elucidando o cenário da Geografia na Educação Básica. Uma vez que, não se pode entender a formação inicial dos(as) professores(as) de Geografia e “como” e “para que” estão sendo formados(as) sem entender como funciona o lugar de atuação desse(a) futuro profissional.

Dessa forma, no capítulo 2 serão apresentados como a Geografia está posta na Educação Básica e conseqüentemente nas escolas, discorrendo sobre a importância da Geografia escolar e do diálogo entre a mesma com a Geografia acadêmica e como ela se processa a luz dos

documentos legais como a BNCC, o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) e a Política da Rede de ensino do Recife.

Para a abordagem acerca dos currículos e PPCs e da formação inicial docente em Geografia das IES em questão, referente ao capítulo 3, a pesquisa apoiou-se nas bases das teorias de currículo e suas discussões, bem como nos estudos sobre formação de professores e sobre as licenciaturas no Brasil. Para tanto, os autores que contribuíram para este capítulo enquanto aporte teórico foram: Perrenoud (1993), Callai (1995), Nóvoa (1995), Schön (1995), Zeichener (2000), Tardif (2005), Carvalho (2007), Freire (2007), Costa (2008), Sá e Moura (2008), Fonseca (2009), Veiga (2009), Micheletto e Levandovski (2010), Gatti (2010; 2016), Santos (2011), Fiori (2013), Oliveira (2012), Zuba (2013), Deon; Silveira; Paim (2014), Chaves e Alencar (2014), Souza (2014), Cesar (2015), Menezes (2015; 2016), Augusti (2017), Felício e Silva (2017), Curvelo (2018), Pires e Cavalcanti (2019), Pinheiro e Aragão (2019), Carvalho (2019), Gengnagel e Sobrinho (2019).

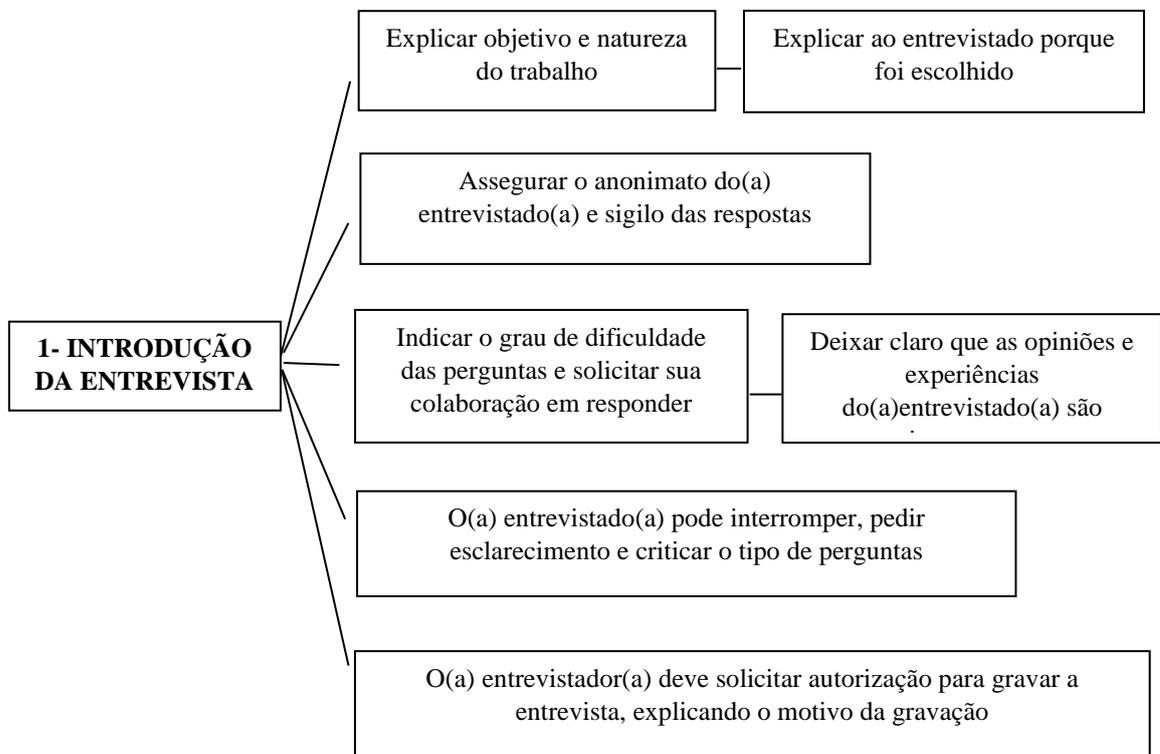
Para o capítulo 4, sobre a formação inicial docente e a construção dos saberes profissionais do(a) professor(a) de Geografia, foram estudados os seguintes autores: Bowell; Eison (1991), Silberman (1996), Andrade (2006), Cavalcanti (2006), Ramalho e Nuñez (2008), Gomes (2010), Morais e Moraes (2010), Silva (2011), Souza; Iglesias; Berbel (2011), Geminiani (2012), Barbosa e Moura (2013), Pinto et al (2013), Anastasiou (2014), Pazin-Filho (2014), Valente (2014), Castro (2015), Mazur (2015), Martins e Tonini (2016), Schuck et al (2016), Diesel; Baldez; Martins (2017), Vallerius (2017; 2019) Bacih e Moran (2018), Camargo e Daros (2018), Santos (2018; 2020), Mehlecke e Padilha (2019), Rocha (2019), a fim de explorar acerca dos aspectos metodológicos empregados na licenciatura e as novas demandas para o(a) professor(a) de Geografia da Educação Básica, recorrendo também um olhar sobre os estágios curriculares supervisionados e sua relação com a formação inicial docente, e da compreensão que os(as) professores(as) das licenciaturas em Geografia da UFPE e do IFPE, bem como, os(as) estudantes egressos(as) destas instituições constituem seu entendimento acerca do curso de Licenciatura em Geografia e seus desafios para construção dessa profissionalização inicial docente.

No que tange as entrevistas semiestruturadas, estas seguiram os aspectos sistemáticos enunciados por Richardson (2015), considerando a maneira como elaborar e fazer a entrevista. A leitura acerca deste procedimento norteou a escolha do tipo de entrevista que melhor se adequava aos objetivos da pesquisa na aplicação desta técnica.

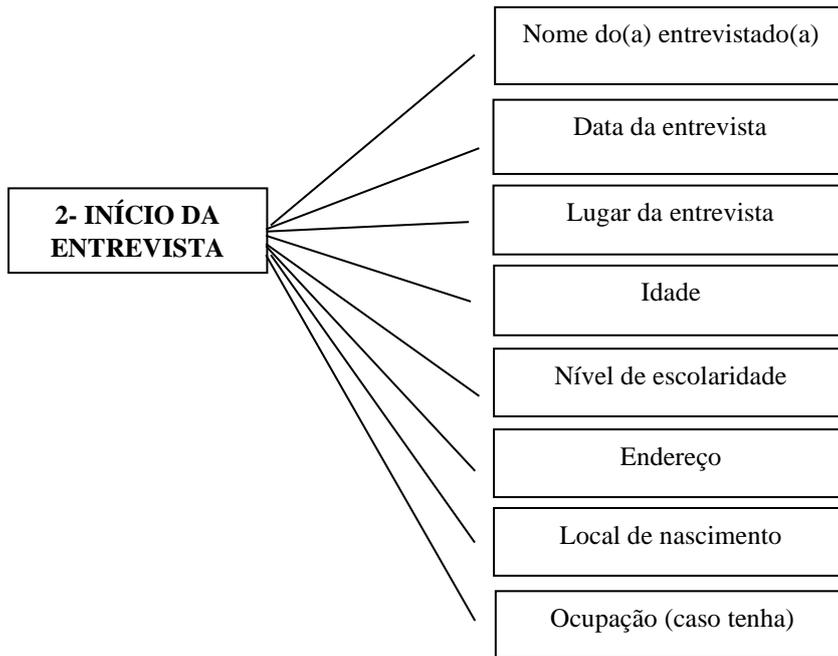
Assim, com base nas instruções de Richardson (2015) a entrevista foi organizada, considerando as etapas que ele enuncia: 1- Introdução da entrevista (onde deve-se dizer ao(a)

entrevistado(a) o que se pretende e por que se está fazendo a entrevista); 2- Início da entrevista (indica que seja feita a identificação do(a) entrevistado(a)); 3- Normas para a entrevista (elenco de procedimentos comportamentais que o(a) entrevistador(a) deve realizar, conforme Hsim-Pao Yang apud Ander-Egg (1972, p.188). Neste caso, o autor propõe estas etapas para a entrevista semiestruturada e caracterizando cada uma das etapas, descrevendo-as de forma simples e objetiva. Desse modo, vejo pertinência em compartilhar esse modelo, a fim de que, possa proporcionar a outros(as) pesquisadores(as) uma experiência inicial com as entrevistas semiestruturadas de maneira tranquila.

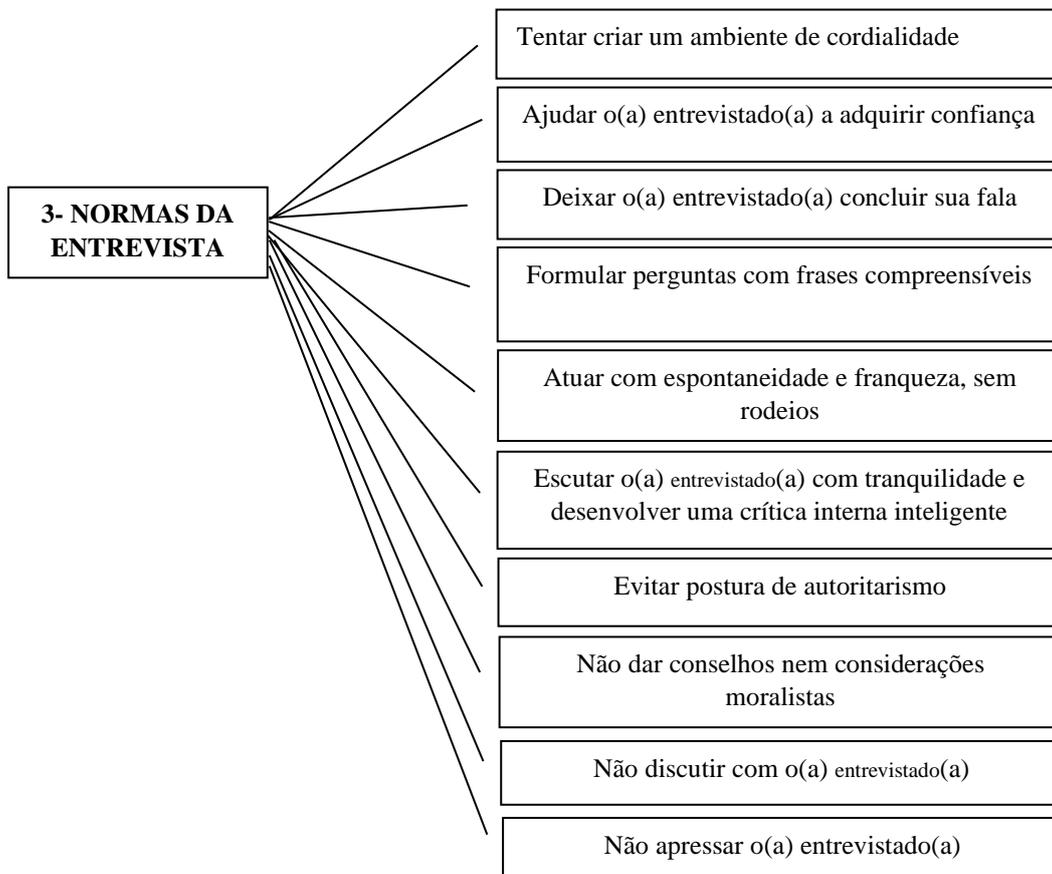
Segundo ele tem-se que,



Na sequência, Richardson (2015) propõe que,



E, por fim, estabelece como normas,



Considerando esta sistematização foram organizadas as entrevistas, mas, logo verificou-se que era preciso adaptar o início, incorporando novos elementos de identificação dos indivíduos e elencando aqueles que seriam relevantes para tal. Assim, no que diz respeito ao início da entrevista desenvolvida, não se coletou dados como idade e sexo, e quanto ao endereço, foi requisitado o endereço eletrônico (*e-mail*) e o número do telefone.

No caso dos números de telefones, os mesmos foram adquiridos antes das entrevistas ou repassados por contatos do *WhatsApp* de professores(as) que indicaram outros(as) para participar da entrevista. Neste caso, os(as) professores(as) que indicaram outros(as), perguntaram aos(as) colegas antes se eles autorizariam o repasse do contato. O que é de fundamental importância, a fim de não invadir os espaços e respeitar a privacidade dos sujeitos. Dessa maneira, com a colaboração entre entrevistador(a) e entrevistados(as), muitas das entrevistas foram marcadas depois de um primeiro contato via *WhatsApp*.

Como supracitado, foram entrevistas semiestruturadas e dessa forma, variaram quanto ao tempo de duração. Uma vez que, os(as) entrevistados(as) puderam responder de forma breve ou não aos questionamentos levantados, e no meu caso, como entrevistadora, segui a última norma elencada por Richardson (2015) que é “não apressar o(a) entrevistado(a)”.

As entrevistas foram dinâmicas e respeitaram a subjetividade dos(as) entrevistados(as). Nelas, além das perguntas, foram utilizados um mapa de palavras (Quadro 8) e uma tabela de metodologias (Tabela 13), criados para dinamizar o processo e tornar mais claro o resultado que se quis alcançar.

No mapa de palavras (Quadro 8) foi solicitado aos(as) professores(as) que pudessem indicar as 10 palavras ou aspectos mencionados, que mais representavam sua percepção acerca do curso de licenciatura em Geografia na UFPE e no IFPE. Para tanto, foram elencados 25 itens para apreciação e resposta. O objetivo foi entender como os(as) professores(as) dessas IES concebem a licenciatura em Geografia a qual pertencem.

No caso da tabela de metodologias apresentada no capítulo 4, foi solicitado que os(as) professores(as) pudessem indicar, dentro das 45 metodologias listadas, todas as que eles(a) usavam e as que conheciam, porém, não usavam, restando apenas as que desconheciam. Não foi questionado o porquê ou não do uso das metodologias, embora tenham surgido alguns relatos referentes a isso de forma espontânea. Pois, o objetivo com essa tabela foi entender, a partir do tipo de metodologia usada, se os(as) professores(as) tinham um viés mais tradicional ou construtivista, e se faziam ou não uso de metodologias diversificadas e de metodologias ativas nas aulas da licenciatura, proporcionando vivências plurais aos(as) estudantes licenciandos(as).

As entrevistas foram realizadas no que podemos chamar de recorte espaço-temporal *pré-pandêmico* e *pandêmico*. Isso porque desde o dia 17 de março de 2020, foi decretado o isolamento social obrigatório em Pernambuco, por causa da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que foi classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como Covid-19, um tipo de vírus que provoca sintomas de gripe e pode se agravar para uma síndrome respiratória aguda, e já tinha acometido e levado a morte milhares de pessoas no mundo, e que estava circulando no Brasil, oficialmente, desde fevereiro de 2020.

O quadro pandêmico foi notificado pela OMS em março de 2020, uma vez que, desde o surgimento da Covid-19, na península de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, devido a sua abrangência, o vírus ainda possuía uma classificação de surto. Pouco tempo depois, assumiu o caráter de epidemia, quando passou a atingir outras áreas da China, outros países da Ásia e migrou para Europa e América. E, só depois de infectar cerca de 100 mil pessoas, em março e com o crescimento descontrolado de casos de pessoas infectadas e mortes diárias aviltantes, foi declarado o estado pandêmico pela OMS.

Desse modo, as autoridades governamentais federais instauraram o isolamento social como medida sanitária necessária ao combate da propagação do vírus, uma vez que, não havia vacina para ele, por se tratar de um vírus novo, e por desconhecerem tratamento medicamentoso eficaz até o momento, considerando também o quadro clínico das pessoas contaminadas, onde este, emerge numa imprevisibilidade de agravamento de sintomas por parte de cada indivíduo contaminado. Assim, seguindo as orientações da OMS, o Brasil decretou isolamento social, e, em Pernambuco, o governo do Estado e a Prefeitura do Recife adotaram estas medidas interrompendo as atividades cotidianas nas ruas, em prol da prevenção e saúde.

Desse modo, entendendo esse contexto, no período *pré-pandêmico* as entrevistas foram realizadas de forma presencial, sendo previamente agendadas com os(as) professores(as) e realizadas nas dependências físicas da UFPE e do IFPE. No caso do momento *pandêmico*, como estávamos em uma situação *sine qua non* de isolamento social, incluindo posteriormente um *Lockdown*, a maneira de marcar as entrevistas por *WhatsApp* continuou a mesma, sendo que, neste momento, constituindo uma ferramenta indispensável para manter o contato com os(as) possíveis entrevistados(as).

Logo, durante o momento pandêmico, a forma de realização das entrevistas foi à distância, por meio do uso de uma ferramenta *Google*, chamada de *Meet*. Houve um intervalo entre a execução das entrevistas presenciais e a distância, pois eu não sabia manusear nenhuma das ferramentas de videoconferência disponíveis. E, após fazer alguns testes o *Google Meet*, foi a que melhor me adaptei e que também atendeu as necessidades da pesquisa.

Assim, as entrevistas foram agendadas na Agenda de minha conta *Google* onde permitia marcação de reunião com a inserção do *Meet* e ao acioná-lo gerava o *link* para aquela entrevista. Durante o agendamento, foram inseridos os e-mails dos(as) professores(as) gerando um convite automático, os quais foram reforçados por e-mail e pelo próprio *WhatsApp* com a disponibilização do mesmo *link*. Também para o e-mail dos(as) professores(as) foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – os quais foram preenchidos e assinados por eles(as) e encaminhados de volta a mim por e-mail. E, no dia e hora marcados, os(as) docentes acessaram a sala e as entrevistas foram feitas no formato de videoconferência.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e no caso daquelas realizadas em período *pandêmico* em vídeo também, uma vez que, o *Google Meet* possui essa ferramenta para e-mails institucionais. E, a transcrição foi feita por mim, a fim de preservar o anonimato dos(as) participantes e manter a fidelidade das informações assim como eles(as) as conceberam.

Ao todo participaram 14 professores(as) da UFPE e 7 professores(as) do IFPE. Dos(as) professores(as) da UFPE duas das entrevistas foram descartadas<sup>2</sup>. Sendo assim, o total de entrevistas válidas de 21 professores(as), considerando as duas IES.

No que se refere aos questionários dos(as) estudantes egressos(as) destas IES, eles foram elaborados utilizando outra ferramenta *Google* chamada de *Google Forms*. A qual proporciona a construção de formulários eletrônicos dos mais variados tipos, conforme a necessidade do(a) autor(a). Neste caso, utilizou-se como base o Formulário em branco, a fim de construir um documento eletrônico que pudesse se adequar as necessidades dessa pesquisa.

O questionário foi elaborado para ser um adendo ou contraponto a entrevista dos(as) professores(as). Assim, contemplou os mesmos questionamentos, contudo, de forma adaptada, por ser um documento eletrônico. Foram elaboradas questões que abrangessem o universo da Formação Inicial Docente na Licenciatura em Geografia, abordando aspectos acerca do curso de licenciatura, das aulas, das metodologias utilizadas, do estágio curricular supervisionado e da sua atuação docente. Foram elaboradas questões objetivas e questões subjetivas a depender do questionamento realizado. No início do questionário foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que era necessário ser aceito para poder participar da mesma.

---

<sup>2</sup>As duas entrevistas que foram descartadas nesta contabilidade de sujeitos foram entrevistas cujos lugares de fala dos sujeitos destoaram do objeto de estudo. Em princípio, por se tratar de um dos sujeitos da pesquisa não lecionar mais na Licenciatura em Geografia, embora pertença vinculado(a) ao Departamento de Ciências Geográficas e sua entrevista tenha tido um caráter elucidativo sobre a história do curso. E o segundo sujeito da pesquisa por ser a orientadora deste trabalho, assim, não achamos ser coerente fazer uso de sua fala como dado de pesquisa, mantendo portanto, o distanciamento necessário com o objeto pesquisado.

Logo, todos os sujeitos da pesquisa estavam cientes de sua intenção e concordaram em participar voluntariamente.

Os questionários foram divulgados também por meio do link disponibilizado por *WhatsApp*, entre o maior número possível de estudantes egressos(as) tanto do IFPE quanto da UFPE. Estudantes que conheciam outros(as) repassaram os contatos, previamente autorizados, e eu os acionei, seguindo os mesmos critérios de repasse de contato dos(as) professores(as). Assim, ao receber os seus números de celular, expliquei da pesquisa e enviei o *link* àqueles que se dispuseram a participar. Alguns foram repassados a grupos de estudantes egressos(as) juntamente com texto de apresentação e pedido de colaboração com a pesquisa.

Diante disso, 30 estudantes egressos(as) da UFPE participaram da pesquisa e 14 do IFPE. O grupo de estudantes egressos(as) escolhido para participar desta pesquisa foi definido a partir do período em que a nova BNCC foi homologada. Assim, considerou-se como grupo de estudantes egressos(as) nesta pesquisa aqueles que concluíram o curso entre 2017 e 2019. Considerando a homologação da base ter sido feita em duas etapas, e em 2017 ter sido homologada a do Ensino Fundamental – Anos Finais e 2018 a do Ensino médio. Tomou-se como referência para eleger esse recorte espaço-temporal e recrutar esses sujeitos, as mudanças que essa base tem provocado na educação em todos os níveis.

É importante ressaltar que ao enumerar os sujeitos da pesquisa buscou-se alcançar uma proporcionalidade entre os universos que compõem os quadros das IES em questão, considerando as dimensões de cada curso, tanto em relação aos(as) docentes quanto em relação aos(as) discentes destas licenciaturas. Além disso, considerar os(as) estudantes egressos(as) de 2017, mesmo ano em que se homologou a BNCC do Ensino Fundamental buscou perceber a condição de formação entre eles(as) e os que se formaram em 2019, pois que estiveram sujeitos ao mesmo currículo e PPC.

Tenho a pretensão de apresentar os dados da pesquisa inserindo-os nos capítulos a medida que haja consonância e pertinência dos mesmos com as teorias apresentadas, a fim de dinamizar a escrita e por conseguinte a leitura, proporcionando ao(a) leitor(a) uma experiência exploratória contextualizada com cada capítulo.

Para a análise dos dados considerou-se usar a análise do conteúdo, por ser uma técnica pertinente e compatível com o objeto de estudo. De acordo com Biasoli-Alves (1992), a análise qualitativa de dados se caracteriza como um processo indutivo, cujo sentido remete a fidelidade ao universo em que os sujeitos se inserem. Dessa forma, baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Conforme André (1983) apud Biasoli-Alves e Silva (1992, p.1), este tipo de análise tem por objetivo “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Diante disso, Joly Gouveia (1984) aponta que, neste caso, o(as) pesquisador(as) constitui o seu próprio instrumento de trabalho, sendo necessário que a sua experiência, esteja alinhada com a familiaridade e conhecimento teórico do objeto a ser pesquisado, constituindo assim, uma condição crucial para que a análise dos dados seja feita de forma adequada. Foi o que busquei fazer.

Para compor a análise dos conteúdos, uma das bases alicerçantes da pesquisa foi o “ciclo da vida profissional” de Huberman (2000), por estabelecer de forma clara e objetiva as questões acerca das fases do ciclo profissional dos(as) professores(as) e com elas poder elucidar as questões relativas a profissão docente em Geografia, uma vez que, tem-se como grupos focais<sup>3</sup> dessa pesquisa professores(as) das IES e professores(as) formados(as) por essas IES representados nessa pesquisa como estudantes egressos(as).

De acordo com o sigilo e anonimato acordados com os(as) participantes, cada um deles(as) receberá um nome fictício para que suas contribuições, possam ser incorporadas a pesquisa. Dessa forma o gênero dos(as) participantes foi atribuído de forma aleatória ao nomeá-los, a fim de garantir o sigilo dos(as) mesmos(as) no que tange as suas falas e respostas as diversas questões enunciadas com as entrevistas e questionários.

Com essa pesquisa espera-se que haja uma reflexão sobre a importância da articulação entre o fazer acadêmico e fazer escolar, a fim de que a Geografia escolar possa ocupar seu espaço em meio a prática de docentes seguros(as) de seu papel e empoderados de sua profissão.

---

<sup>3</sup>Esta expressão não faz referência aos grupos focais mencionados por Flick (2013).

## **2 OLHARES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

### **2.1 A Educação Básica e a Geografia escolar**

A Geografia insere-se no contexto da Educação Básica como um componente curricular integrante da Área das Ciências Humanas, juntamente com os componentes de História, Sociologia e Filosofia.

Na Educação Básica, de acordo com a Constituição Federal (CF), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/96), e com a BNCC (BRASIL, 2018) e suas etapas e modalidades de ensino, a Geografia está presente na Educação infantil, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), no Ensino Médio (Regular, Integral, Semi-integral e Técnico) e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Assim, a Educação Básica compõe um grande campo de atuação para o(a) professor(a) de Geografia. Entretanto, as áreas mais comuns de atuação são o Ensino Fundamental, Médio e EJAI. Diante disso, é preciso que este(a) professor(a) tenha uma formação que entenda as distintas dimensões do ensino básico, a fim de contemplar com os conhecimentos da Ciência Geográfica os diferentes públicos a que vão submeter suas aulas e compartilhar seus saberes.

Conforme Gurgel e Silva (2016, p.10) “Para se chegar à sala de aula, o saber científico precisa ser tangenciado por métodos didáticos pedagógicos que façam essa adequação, pensando no que se ensina, como se ensina e para quem se ensina”.

Nesse sentido, Cavalcanti (1991, p.35) coopera mencionando e reforçando que é essencial que “[...] a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições socioculturais”.

Interagindo com esse relato, a Educação Básica, segundo o Ministério da Educação (MEC) é uma etapa do ensino que corresponde a maior parte da vida do(a) estudante. Pois, esta tem uma duração contínua e progressiva de, em média, 9 (nove) anos, conforme Capítulo III, Seção I, Art. 208, inciso I da Constituição Federal (CF), e Art. 4º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e bases da Educação - LDB) (EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Segundo a LDB, em seu Capítulo II, Seção I, Art.22,

A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores. (EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p.25)

A LDB e a CF asseguram ainda os direitos dos(as) estudantes fora das idade-séries correspondentes, bem como, asseveram que é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade e gratuita, atendimento especializado a pessoas com deficiência, educação em diferentes contextos (quilombola, indígena e do campo), acesso a materiais didático-pedagógicos, transporte, alimentação e assistência à saúde, por meio de programas complementares (EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p.14, 21 e 22).

É, portanto, a Educação Básica, a etapa da vida estudantil em que os saberes alicerçantes para a construção do conhecimento, competências e habilidades cognitivas, comportamentais, socioemocionais e psicológicas serão desenvolvidas e estimuladas em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos(as) estudantes, considerando o seu contexto social.

Por isso, é mister para o(a) professor(a) conhecer maneiras distintas de adequar os conhecimentos, a fim de possibilitar ao indivíduo aprendizagens condizentes com sua faixa etária e nível cognitivo, considerando o que Vygotsky (1896-1934) chamou de “zonas de desenvolvimento”<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, é preciso também levar em consideração as interações e o cotidiano, que, na comunidade escolar, representam a socialização secundária dos indivíduos, e muitas vezes até a socialização primária, tendo em conta a desestruturação de muitas famílias e as novas dinâmicas sociais que se apresentam e envolvem a escola.

Esta socialização escolar, segundo Vygotsky (2001), ajuda a construir a natureza social do indivíduo pois, de sua interação com os demais, desenvolve-se sua consciência e preceitua-se o seu desenvolvimento intelectual e social, sendo a escola um ambiente propício a isto.

É na escola que as relações de interação social integram as experiências cotidianas ao conhecimento científico e cultural, somando-se então o capital cultural dos indivíduos (BOURDIEU & PASSERON, 2010) e ao multiculturalismo (MOREIRA & CANDAU, 2008) presente no ambiente escolar. Fornecendo aos(as) estudantes, um ambiente fecundo de transformação e oportunidades de adentrar nas diferentes epistemes das ciências, dentre elas, a Geografia.

---

<sup>4</sup>Para aprofundar a leitura sobre as Zonas de Desenvolvimento cognitivo, recomenda-se a leitura de VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A Geografia enquanto componente curricular ensinado na escola, encarrega-se de parte desse desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, provoca seus sentidos e desperta a curiosidade epistemológica para superação do senso comum e entendimento do espaço e do viver em coletividade (CAVALCANTI, 2010).

Nesse contexto, dentre os(as) autores(as) que se debruçaram ao estudo da Geografia escolar Callai (2014) menciona que

a Geografia escolar se constitui como um componente do currículo na educação básica, e seu ensino se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes reconheçam sua identidade e o seu pertencimento a um mundo em que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual (CALLAI, 2014. apresentação).

Ainda de acordo com a autora, a Geografia escolar, enquanto componente curricular, permite aos(as) estudantes se entenderem como sujeitos atuantes no mundo, a construir saberes espaciais necessários a compreender e viver neste mundo, assim como identificar e reconhecer as diferentes feições e organizações do espaço vivido e dos fenômenos sociais por ele abarcados.

Callai (2014) também ressalta que, a Geografia escolar, provocando o entendimento da espacialidade e da subjetividade do indivíduo e suas interações com o mundo, depende da forma como os saberes dessa ciência serão construídos junto aos(as) estudantes, nas diferentes etapas de ensino, considerando a mediação, outrora enunciada por Vygotsky, como um ponto crucial e conectado com a relação existente na troca de saberes entre os(as) docentes e os(as) discentes.

Assim, segundo ela “a Geografia ensinada na escola depende das determinações legais, daquilo que é estabelecido como conteúdos específicos da disciplina e especialmente do contexto em que se insere a escola” (CALLAI, 2014, p.32).

Seguindo esse raciocínio, pensar a Geografia escolar apenas como um componente curricular isolado, não se aplica ao contexto educacional atual. Pois, a mesma precisa dialogar com as demais ciências, a fim de provocar a reflexão do(a) estudante nos diferentes contextos socioculturais, econômicos e políticos, no qual está inserido, ao mesmo tempo em que também suscita a ação-reflexão docente (FREIRE, 2007).

Pontuschka et al (2009, p.29), ao vislumbrar uma abordagem nesse contexto propõe que “manter um diálogo geográfico interdisciplinar no ensino da Geografia escolar, utilizando recursos de outras áreas do conhecimento, representa descartar visões cristalizadas no ensino tradicional e a busca de novas metodologias”.

Dessa forma, a autora incita um ponto fundamental para desmitificar e superar a ideia de fragmentação e isolamento das ciências, bem como a dicotomia entre a Geografia Física e Humana e outros “binômios simultaneamente antagônicos e complementares” (LIMA, 2015; p.2), contribuindo para o que Moreira (1999) enuncia como aprendizagem significativa.

Conforme Recife (2015, p.36)

Para desempenhar a função de professor(a), do Ensino Fundamental, espera-se um(uma) profissional que se atualize de forma permanente e interaja com os pares, permitindo o diálogo com os(as) professores(as) da sua área de conhecimento e de outras áreas, no sentido de fazer relações entre os conhecimentos dos vários componentes curriculares, promovendo uma aprendizagem significativa de forma interdisciplinar.

Cavalcanti (2010, p.12), por sua vez, complementa resgatando que

a construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre na escola, mas também fora dela. [...] Entretanto, a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica.

Ao assumir um caráter pedagógico mais amplo e transcendente, a Geografia escolar se fortalece e cria elos de cooperação com os demais componentes curriculares. Nessa perspectiva, entende-se que também passa a ser requisitado ao(a) professor(a) deste componente, que amplie seus horizontes e perspectivas acerca da Geografia e da maneira como esta é vivenciada nas salas de aula e na sua prática docente.

Corroborando com esse pensamento, Pereira (2000) reforça explicando que o papel do(a) professor(a) parece ser mais complexo do que apenas transmissor de conhecimento. Batista e Pinheiro (2019, p. 63) complementam afirmando que “cabará ao professor entender a sua ação docente, através dos diversos saberes mobilizados em sua ação” e que, além de tudo, é inerente ao mesmo interpelar dialeticamente sobre a realidade em que se inere de modo a buscar de compreensão das complexidades que dela despontam.

Desse modo, Gonçalves (2011, p. 5) ressalta que

[...] a “Geografia Escolar” é um dos campos de investigação que está relacionado a tudo o que é produzido para, por e no ambiente da escola e da disciplina Geografia, notando que, de forma alguma, é indissociável dos outros espaços de formação, sendo ela um lugar de convergência tensa e criativa de visões produzidas pelas mais diversas instâncias culturais.

Nessa perspectiva, a Geografia escolar tem como finalidade maior a formação de estudantes crítico-reflexivos e conscientes de sua cidadania, o que torna cada vez mais necessário, pensarmos numa Geografia escolar que transcenda aquele conhecimento geográfico que prima pelas formas mecânica, tecnicista, descritiva e reducionista, introduzindo uma Geografia com significado para o(a) estudante e, ao mesmo tempo, que seja libertadora em sua essência.

Straforini (2004), aponta que a Geografia deve proporcionar a construção de conceitos que permitam ao(a) estudante entender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou mesmo, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Desse modo, a Ciência Geográfica nas escolas pode desempenhar um importante papel na formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e participativos(as) na construção e transformação do espaço.

Cavalcanti (2010, p.35) reforça explicando que “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e global”. E, aponta ainda que “cidadania tem a ver com a vida em sociedade e isso é objeto de estudo da Geografia”.

Nesse contexto, Castellar (2001, p.79) ressalta que “a sala de aula e a escola precisam ser instrumentos de uma aprendizagem significativa, já que são espaços de criação e onde os sujeitos trazem consigo seus saberes e potencialidades”.

Rego (2000, p.8) complementa enfatizando que “o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico”.

Para tanto, é fundamental que o(a) professor(a) de Geografia, construa esses significados juntamente com o(a) estudante, respeitando o seu momento e expertise, a fim de ajudar na sua aprendizagem e não somente, estabelecendo a transmissão do conhecimento e sob a égide das técnicas de ensino a serem abordadas (CAVALCANTI, 2010; CALLAI, 2014; PONTUSCHKA et. al., 2009, RECIFE, 2015; BATISTA e PINHEIRO, 2019).

Seguindo esse raciocínio, Macêdo e Lima (2019, p.2), entendem que

para que a Geografia escolar possa contribuir efetivamente para uma formação plena da cidadania do estudante, precisa ser ensinada a partir de uma proposta pedagógica que esteja aberta a atividades e técnicas que os levem à discussão, à formação de ideias, rompendo com a passividade e a concepção de professor transmissor de conteúdos. Nesse sentido, compreende-se que a postura do docente assume um novo papel, o de auxiliador dos alunos na construção dos seus conhecimentos.

Entretanto, a Geografia escolar, tem passado por tensões provocadas pelas mudanças contemporâneas tanto em relação aos instrumentos legais – como a implementação da BNCC, dos novos currículos estaduais e municipais –, quanto em relação as novas demandas didático-pedagógicas e estruturais por que vem passando a Educação Básica no Brasil.

Diante disso, é importante ressaltar que, o objetivo da Geografia escolar não mudou, sua perspectiva ainda prevê a formação de cidadãos crítico-reflexivos a partir dos conhecimentos geográfico-espaciais, por meio do entendimento do espaço cotidiano e também global e das relações socioambientais que o homem estabelece com o ambiente natural e social, no qual está inserido.

Contudo, mesmo adentrando o contexto pós-moderno, os problemas enfrentados pela Geografia no espaço escolar continuam a ser elencados e listados de forma crescente. Especialmente no que concerne a frágil relação estabelecida entre teoria e prática observada entre os(as) docentes, especialmente os(as) recém-formados(as), e as fragilidades destes(as) em lidar com a Geografia escolar, o conhecimento científico-acadêmico e as competências socioemocionais (OCDE, 2015).

Cavalcanti (1991, p.35) provoca essa reflexão sobre os desafios acerca do ensino de Geografia e conseqüentemente na Geografia escolar explicitando que

O domínio da ciência geográfica, refletido na matéria de ensino, bem como de seus métodos próprios é, sem dúvida, condição prévia para seu ensino. Mas, cumpre destacar o fato de que nem a ciência é idêntica à matéria de ensino, nem os métodos da ciência idênticos aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade.

Ou seja, a conexão entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica é incontestável. Contudo, os estudos acerca da Geografia escolar, demonstram que a maior fragilidade está em relacionar os conhecimentos científicos de forma contextualizada e significativa junto aos(as) estudantes, para além do academicismo, para além do mero acompanhar o livro didático e para o romper com a tradição da transmissão do conhecimento, e, por fim, conseguir inserir o uso de metodologias mais atraentes para os(as) discentes, nativos digitais<sup>5</sup> do século XXI, objetivando romper com a passividade e verticalidade do ensino, como as metodologias ativas, por exemplo.

---

<sup>5</sup>Conforme Palfrey & Gasser (2011) os nativos digitais referem-se as pessoas que nasceram desde o final da década de 1980 e que estão constantemente conectadas e estabelecem suas relações sociais com base nas tecnologias digitais. Segundo eles “os nativos digitais passam grande parte da sua vida *online*, sem distinguir entre o *online* e o *offline*” (p.14).

Silva e Medeiros (2019) destacam também, em seus estudos, como exemplo de um problema frequente no ensino de Geografia na Educação Básica, os dilemas acerca do uso de Geotecnologias na escola. Pois, apesar de estudantes da licenciatura em Geografia terem acesso a esses instrumentos/equipamentos durante a graduação, “não se sentiam preparados para a aplicação desses recursos no ensino da disciplina escolar Geografia” (Silva e Medeiros, 2019, p.117).

O mesmo acaba acontecendo e sendo recorrente acerca de conhecimentos específicos da Geografia, que nas IES são ministrados com maestria epistemológica, contudo, distanciam-se da realidade escolar, reforçando a dicotomia entre academia e Educação Básica. O que é um desafio a ser superado também nas instituições que oferecem as Licenciaturas em Geografia no Recife, como veremos nos próximos capítulos.

Segundo Santos (1995, p.16) a escola é o “presente de milhões e milhões de indivíduos”, não cabendo mais, relegar aos(as) estudantes apenas conteúdos técnicos, consagrados na Geografia e que para eles(as) não façam sentido algum. É preciso suscitar no(a) estudante um pensamento dialético a fim de provocar-lhes a caminhar pelas trilhas da Geografia de forma consciente e libertadora.

Para tanto, é também preciso repensar a formação inicial docente, para que a racionalidade técnica possa ser associada a uma formação crítico-emancipatória (FREIRE, 2007), a qual as futuras práticas na Educação Básica, estejam ancoradas em um conjunto de aparatos e reflexões acerca de uma Geografia multifacetada e contextualizada com a realidade escolar.

Pois, conforme enuncia Katuta (2011, p.180), é de suma importância, para os(as) docentes que atuem na área da Geografia, a compreensão acerca dos espaços vivido, percebido, imaginado e concebido, a fim de poder contribuir para o entendimento do espaço habitado pelo(a) estudante. Pois, “o trabalho com as representações socioespaciais dos alunos pode, resgatar e/ou auxiliar o docente a construir olhares a fim de que esse aprenda e reconheça a heterogeneidade dos grupos sociais com os quais trabalha”. E, nesse ponto esse é um exercício diário.

## **2.2 A BNCC e a Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais: uma visão pedagógica**

Nos últimos três anos a BNCC tem se constituído como o alicerce das ações didático-pedagógicas e curriculares na Educação Básica, e mais recentemente, também, tem provocado

uma mudança para o traçado curricular e estrutural das licenciaturas no Brasil, de acordo com a Resolução nº 02/2019.

Homologada em 2017, sua primeira versão, voltada ao Ensino Infantil e Fundamental, sugere uma educação para formação integral dos sujeitos (BRASIL, 1996 e COSTA, 2008) e para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva (BRASIL, 2013; EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019), ou seja, socialmente comprometida com a formação cidadã, princípios que alicerçam a CF (1988) e a Lei nº 9.394/96 (LDB), e que também as aproxima da episteme da Geografia crítica e do pensamento geográfico da modernidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

É a partir da racionalidade que ela propõe que são definidas essas aprendizagens essenciais a todos(as) os(as) estudantes do Ensino Básico, bem como a construção dos novos currículos estaduais e municipais em todo território nacional.

A BNCC tem como marco legal a Constituição Federal de 1988 (CF- Artigo 210º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996 – Artigo 1º e 26º), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996 - Artigo 14º) e o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001 - Metas 2, 3, 7 e 15).

O seu processo de construção envolveu uma multirreferencialidade institucional, compondo um tecido complexo de unidades de análise, com vistas a envolver as diferentes esferas públicas – sociedade civil, municípios e estados –, em variadas escalas geográficas – local, estadual, regional e federal –, considerando as participações de diferentes sujeitos nas diversas etapas desse processo, constituindo uma relação de colaboração e participação entre essas esferas públicas e privadas.

A BNCC foi homologada em duas fases distintas. Em 2017, a que passou a vigorar, contemplou as etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Contudo, o Ensino Médio passou a ser discutido, e esta etapa de ensino teve suas discussões reiteradas, só em 2018, quando o documento completo passou a integrar o Ensino Médio. Desse modo, apenas em 2018, o Brasil passou a ter uma Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica.

Contudo, é preciso lembrar que outros documentos precederam essa base, na intenção de proporcionar a ancoragem do ensino da Educação Básica, em preceitos que dialetizassem esse ensino e propusessem um olhar multifacetado sobre ele.

Nesta perspectiva, podemos elencar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que constituíram-se em documentos norteadores da Educação Básica, tanto em nível estadual quanto em nível federal e que suscitaram as primeiras discussões sobre a necessidade de dialogar com os diferentes atores sociais em diferentes escalas, a fim de construir uma educação de qualidade. Nesse sentido, reforçou-se a necessidade, por parte do Governo Federal, da criação de uma Base Comum, a fim de unificar as múltiplas ações voltadas a Educação Básica em âmbito Nacional.

Dessa maneira, é preciso entender o processo de criação da BNCC com base nas suas fases e estruturação documental. Para tanto, foi construído o Quadro 1, objetivando demonstrar com mais clareza o arcabouço legal e as ações que levaram a formulação do documento final.

## HISTÓRICO DA BNCC



1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.	§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
1996	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)	Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica	
1997	PCN's Ensino Fundamental	dez (10) volumes, para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano	Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.
1998	PCN's Ensino Fundamental	dez (10) volumes, para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano	A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.

2000	PCN+ Ensino Médio	Quatro (4) partes	com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.
2008 - 2010	Programa Currículo em Movimento	<p><b>Pareceres do Conselho Nacional de Educação</b></p> <p>Parecer CEB nº 04/98</p> <p>Parecer CEB nº 15/98</p> <p>Parecer CEB nº 22/98</p> <p><b>Resoluções do Conselho Nacional de Educação</b></p> <p>Resolução CEB Nº 03/98</p> <p>Resolução CEB Nº 02/98</p> <p>Resolução CEB Nº 01/99</p> <p>Resolução CEB nº 5/2009</p>	Buscou melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.
2010	CONAE - Conferência Nacional de Educação	Documento final organizado pelo comitê organizador	O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN's)	Resolução nº 4	Criadas com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino
	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN's)	Resolução nº 5	Lançamento do documento organizado em 2009.
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	Resolução nº7	Fixou as Diretrizes para o ensino fundamental de 9 anos.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução nº 2	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Portaria nº 867	Instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	Portaria nº 1.140	Instituiu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
2014	Lei nº 13.005	Regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos.	O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.
	2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae)	Organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)	Resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
2015	Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC.	Portaria n. 592	Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
	1ª versão da BNCC		É disponibilizada para consulta e contribuições.
	Dia D da BNCC	De 2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.
2016	2ª versão da BNCC	O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promovem seminários.	É disponibilizada para consulta e contribuições.  De 23 de junho a 10 de agosto deste ano, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC.
	3ª versão da BNCC		Começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na 2ª versão.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Versão final - MEC	Entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final para elaboração de parecer e projeto de resolução sobre a BNCC.
		Em 20 de dezembro de 2017	Homologação da BNCC (Ensino Infantil e Fundamental) pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

		Resolução CNE/CP Nº 2	Instituiu e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2018	Dia D da BNCC	6 de março de 2018	Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na Educação Básica brasileira.
	3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio	02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE)	O CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.
	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC	5 de abril de 2018	Instituído o ProBNCC, a fim de fortalecer as ações e discussões sobre a base.
		02 de agosto de 2018	Mobilização das escolas de todo o Brasil para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário <i>on-line</i> , sugerindo melhorias para o documento.
	BNCC para a etapa do Ensino Médio  BNCC Completa	14 de dezembro de 2018	Homologação da BNCC do Ensino Médio pelo ministro da Educação, Rossieli Soares.  Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Quadro 1: Processo Histórico de Construção da BNCC. Fonte: MEC.

Tendo em vista a maneira como o processo de construção dessa base foi conduzido, alguns autores consideram que este documento foi construído de forma democrática e colaborativa, podendo ser considerada uma política de Estado, embora essa afirmativa divida opiniões e não haja consenso sobre ela.

O processo histórico de formação da BNCC ocorreu diante de muitas mudanças governamentais e sua fase de homologação se deu em meio a um cenário de instabilidades e tensões no cenário sociopolítico brasileiro. Dessa forma, as críticas a este documento se revelam diante desse contexto e traduzem as ressalvas que alguns setores e educadores(as) nos diversos

níveis discorrem a seu respeito. Contudo, este não será o enfoque desse trabalho, embora essa discussão seja oportunamente retomada mais adiante.

Os aspectos estruturais da BNCC, considerando seu caráter pedagógico, enunciam dois fundamentos: o primeiro corresponde ao *foco no desenvolvimento por competências* e o segundo, ao *compromisso com a educação integral*.

Ao abordar o *foco no desenvolvimento por competências* ela apoia-se no contexto social atual, considerando as demandas educacionais e profissionais do século XXI, enunciadas pela UNESCO e também observada por autores como Palfrey & Gasser (2011) e Lira (2016).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Estabelecendo assim, um diálogo com os textos da CF (1988) e da LDB (1996) referentes a Educação Básica no Brasil, são elencadas 10 competências Gerais para a Educação Básica – conforme o Quadro 2 –, onde, as mesmas, buscam contemplar as três etapas do ensino básico: Infantil, Fundamental e Médio, estimando que, por meio dessas competências, haja um esforço para que os(as) estudantes tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Espera-se ainda que a articulação dessas competências possa ajudar a desenvolver habilidades nos(as) estudantes, contribuindo para sua formação cidadã baseada em valores e atitudes éticas e solidárias, além é claro de promover a aquisição do conhecimento. Nelas, conforme Quadro 2, são descritas as expectativas para essa formação cidadã, sob a ótica das teorias críticas e pós-críticas do currículo, uma vez que tentam expressar a totalidade do sujeito sem desprezar a sua singularidade.

### 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- |  |
|--|
| 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.   |
| 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.              |
| 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.  |
| 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 2: As 10 Competências Gerais da Educação Básica. Fonte: BRASIL, 2017.

Desse modo, as competências gerais da BNCC para a Educação Básica, explicitam um conjunto de ideias norteadoras de comportamentos e atitudes, vinculadas ao que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitula de competências socioemocionais (OCDE, 2015; ANDRADE e SARTORI, 2018), ao mesmo tempo em que resgata a ideia de cidadão planetário de Morin (2011) e a importância de proporcionar o desenvolvimento da múltiplas inteligências que compõem o ser humano conforme Gardner (1994; 1995), Armstrong (1995) e Brennan e Vasconcelos (2005).

Ao mencionar o *compromisso com a educação integral*<sup>6</sup>, como seu segundo pressuposto pedagógico, consta, no texto introdutório deste documento que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil 2017, p.14), são essenciais para promoção da educação integral para o(a) estudante.

<sup>6</sup>Destaca-se que educação integral pode ser compreendida considerando dois vieses. Ao mencionar a **formação integral do indivíduo** situa-se aquela que corresponde a formação cidadã dos sujeitos, que vai além dos aspectos cognitivos, mas que também abrange os aspectos socioemocionais e comportamentais, os quais contribuem para uma formação pessoal que integra o *ethos* do indivíduo sem ofuscar suas competências e habilidades escolares. O outro viés refere-se as escolas em tempo integral, que correspondem as Unidades de Ensino que oferecem aulas o dia inteiro aos estudantes, promovendo um período estendido de estudos e de socialização secundária no ambiente escolar.

Nesse contexto, Andrade e Sartori (2018, p.176) declaram que “a educação deve garantir o desenvolvimento de todos – e de cada um – na perspectiva de uma multidimensionalidade cognitiva, socioemocional e comportamental”.

Desse modo, a formação integral do indivíduo, a luz da BNCC ressalta que a formação do(a) estudante precisa extrapolar o conhecimento conteudista e sua fragmentação disciplinar (FREIRE, 2007; KATUTA, 2011), requerendo processos formativos pedagógicos que estimulem a contextualização desses conteúdos, o significado e aplicação dos mesmos no espaço vivido e no cotidiano (SANTOS, 1996; KATUTA, 2001; BENTO, 2014), além do estímulo ao respeito as diferenças e a diversidade, a cultura de paz e a construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018). Permitindo também que a prática e as ações pedagógicas nesse contexto, possam de fato existir e superar o campo de ideias e dos discursos inertes.

Portanto, conforme aponta Morin (2011), em seu conceito de “cidadão planetário”, essa formação integral do(a) estudante reforça o conceito de ser humano global. O que segundo o contexto da BNCC “implica compreender a complexidade e a não linearidade[...], rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017. p. 14).

Assim, entendendo o que relatam Bacich e Moran (2018),

a educação não é a preparação para vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência. (BACICH E MORAN, 2018. p. xi – apresentação)

Dessa forma, é esperado que a ação-reflexão-ação docente (FREIRE, 2005; TARDIF, 2005; MICHELETTO e LEVANDOVSKI, 2008), possa tornar os(as) professores(as) mais atuantes frente aos desafios propostos nos documentos legais, como os que se leem na BNCC e consigam possibilitar, através de sua prática docente, uma aprendizagem significativa aos(as) estudantes, como propõe Moreira (1999).

Destarte, observando as diretrizes que essa normatização tem enunciado para a Educação Básica desde a sua implementação, especialmente no que concerne a Geografia escolar, nota-se que este documento transita entre o olhar tradicional do ensino e a necessidade de inovação pedagógica.

Desse modo, é preciso considerar certas reflexões, como aponta Saviani (2000, p.89) que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso as novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico. Ela precisa organizar processos, descobrir formas

adequadas a essa finalidade”, e isso não pode existir sem a presença educativa (COSTA, 2001) e a ação didático-pedagógica do(a) professor(a).

Portanto, ao lançar um olhar estritamente pedagógico sobre a BNCC, percebe-se que ela carece de entendimento e interpretação pelos sujeitos que fazem uso dela, num esforço de garantir os direitos de aprendizagem aos(as) estudantes, nos diferentes contextos.

Precisa-se mencionar também que, a partir da BNCC, os currículos estaduais e municipais precisaram ser reformulados, a fim de revisitar seus arcabouços teórico-metodológicos e para que tivessem a oportunidade de se redesenhar respeitando as especificidades locais, estimada com base no olhar dos(as) profissionais de educação de cada lugar, que tiveram a oportunidade de serem inseridos(as) neste processo de construção<sup>7</sup>.

Desse modo, o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p.19) destaca que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Com isso, a BNCC reitera a importância de revelar as culturas locais e a Educação em diferentes contextos (indígena, quilombola, do campo, especial, à distância, de Jovens e Adultos) a fim de que os currículos superem esse reducionismo homogeneizante de saberes descontextualizados e valorizem os aspectos regionais e suas especificidades a partir dela.

Nessa perspectiva, acredita-se que este é um ponto positivo da BNCC, uma vez que, algumas das queixas acerca das políticas públicas educacionais giram em torno desta nuance da homogeneização dos conteúdos e saberes em detrimento das especificidades locais, como ocorre comumente com os livros didáticos e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Logo, entende-se que a BNCC, enquanto Política Nacional de Educação, intui proporcionar e configurar as ações didático-pedagógicas diversificadas a partir dos currículos vividos nas escolas. Portanto, é interessante conhecê-la e não ignorá-la. Afinal, enquanto profissionais da educação, que acreditam na necessidade de tecer críticas construtivas e não a crítica pela crítica, é preciso conhecer o objeto antes de emitir opiniões e juízos de valor sobre ele ou relegá-lo ao esquecimento.

Dessa maneira, na área de Ciências Humanas, este documento destaca, como conceitos fundamentais, as noções de tempo, espaço e movimento, prezando pela contextualização, pela

---

<sup>7</sup>A construção da BNCC bem como dos currículos estaduais, foram consideradas colaborativas, contudo, na prática acredita-se que poucos profissionais de educação tiveram essa oportunidade de opinar e se fazer ouvir durante o processo, especialmente por causa do contexto político.

crítica à ação humana, às relações sociais e de poder e a formação ética, que advém desses conceitos (BRASIL, 2017). Ao mesmo tempo em que, sob um olhar geográfico, considera como indispensável o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, destacando que

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. [...] deve se dar por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2017, p.353)

Consoante a isso, também expõe que durante a Educação Básica é preciso suscitar “explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (BRASIL, 2017, p.354).

Assim, ao enunciar esses alicerces para a competências e habilidades que norteiam o trabalho docente, a BNCC comunga com os ideais de referência da Geografia Crítica e da Geografia Humanística. E, também, compartilha do que propõe Jacques Delors (1996), na perspectiva da importância do “aprender a aprender”. Pois, segundo ele, a melhor estratégia a ser usada para alcançá-lo é a pedagogia das competências – na qual a BNCC se apoia.

Ainda segundo Delors (1996), o “aprender a aprender” sendo um dos quatro pilares da educação, representa um aprender que será para a vida toda. Logo, este pilar, que alicerça a pedagogia das competências, junto com os demais pilares da educação enunciados por ele – aprender a conviver, aprender a ser e aprender a conhecer –, configuram a base de uma educação integral – segundo fundamento pedagógico desse documento (ANDRADE E SARTORI, 2018).

Assim, é preciso que o(a) docente exerça a sensibilidade de inferir do contexto sócio-escolar os elementos e estabelecer sobre a égide epistemológica, quais os parâmetros que nortearão a sua prática para ajudar na formação integral do indivíduo, e conforme o princípio da ação-reflexão-ação enunciado por Freire (2007) e Schön (1995), reaprender-se também durante esse processo recíproco de formação do outro e de si mesmo.

Continuando a discussão sobre a Geografia na BNCC, este documento expressa Competências Específicas, tanto para as Ciências Humanas – nas suas diferentes etapas de ensino (infantil, fundamental e médio) onde a Geografia se insere –, bem como, competências específicas para ela enquanto componente curricular.

Neste contexto, nesta pesquisa, abordaremos as nuances acerca das competências específicas das Ciências Humanas e em sequência as específicas da Geografia para o Ensino Fundamental, afunilando nosso olhar para o Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que, este é o nosso recorte de investigação.

Diante disso, são enunciadas 7 competências Específicas das Ciências Humanas na BNCC, para o Ensino Fundamental, conforme exposto do Quadro 3.

<b>7 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA BNCC - ENSINO FUNDAMENTAL</b>
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Quadro 3: As 7 Competências específicas das Ciências Humanas na BNCC para o Ensino Fundamental. Fonte: BRASIL, 2017. p-357.

De acordo com essas competências é possível notar que é considerada a formação do ser humano em sua integralidade, e que as diferentes nuances das Ciências Humanas são enfatizadas, constituindo um traçado estrutural para as ações didático-pedagógicas no âmbito dos currículos, das escolas e dos planejamentos docentes, a partir desse olhar de formação integral dos sujeitos. Uma vez que, esse é um dos objetivos anunciados por essa base, atrelado a ele está a ideia de promover a *igualdade* – respeito as singularidades dos sujeitos; a *equidade* – reconhecimento das necessidades distintas de cada estudante; e a *diversidade* – possibilitando a valorização das diversidades culturais e combater as desigualdades sociais (BRASIL, 2017, p.15-16).

No que se refere a Geografia, enquanto componente curricular das Ciências Humanas, esta é considerada como a ciência que oportuniza a compreensão do mundo. Sendo assim, a abordagem proposta na BNCC enfoca a maneira como as diferentes sociedades habitam e se organizam nos diversos ambientes do planeta e em diferentes espaço-tempos. Traçando um panorama acerca dos conceitos geográficos, como espaço, paisagem, lugar, território, região e inserindo nesse contexto as discussões a respeito de questões como a identidade, memória, consciência planetária, cotidiano e coletividade (BRASIL, 2017).

Desse modo, como demonstrado no Quadro 4, são elencadas como 7 Competências Específicas da Geografia para o Ensino Fundamental:

<b>7 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Quadro 4: As 7 Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental. Fonte: BRASIL, 2017. p-366.

Nota-se que o raciocínio geográfico é o norte que conduz as diversas aprendizagens e, por conseguinte, o vislumbre do desenvolver as habilidades, a partir dessas competências, considerando que o raciocínio geográfico corresponde ao exercício do pensamento espacial, como mencionado por Callai (2014).

Dessa forma, no Ensino Fundamental, a Geografia escolar, de acordo com a BNCC aborda aspectos inerentes a esta ciência, ressaltando a “localização e distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões entre os componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (BRASIL, 2017. p.359).

No entanto, é possível perceber que a BNCC, assim como os documentos que a precederam, não é como uma “carta de intenções”, pois descreve o que fazer, indica como fazer e para quem fazer. No entanto, cabe aos sujeitos das ações docentes lançarem seu olhar crítico-

reflexivo acerca do que está sendo proposto/posto pelos documentos legais e exercerem a sua prática de forma a construir seus significados e entendimento acerca do como devem abordar o que está sendo posto.

A BNCC foi construída em meio a um cenário político conflituoso e contraditório. Diante disso, houve uma rejeição da mesma por parte de alguns (as) educadores, pois os mesmos, voltaram seu olhar para o panorama político que o Brasil estava vivendo, encarando-a, nesse contexto, como uma digressão ou imposição de uma intencionalidade homogeneizante e reducionista das práticas docentes e dos saberes necessários a escola.

Por outro lado, outros(as) educadores, enxergaram o cenário de construção da BNCC de forma mais moderada, não desconsiderando o panorama político do Brasil, mas, identificando as possibilidades de se ter uma Política Nacional de Educação, que pudesse ser discutida e contextualizada aos distintos cenários educacionais brasileiros, de modo que a mesma pudesse funcionar como mecanismo integrador das práticas educacionais em escala nacional.

Contudo, há um consenso de que as generalizações feitas no âmbito da base, se configuram como uma fragilidade da mesma e a forma como redesenha parte da Educação Básica, principalmente o ensino médio, causa desconforto e divide opiniões sobre sua intencionalidade, emergindo a ideia de que esta pode funcionar como um “panóptico” (FOUCAULT, 1987). Pois, nessa perspectiva, ela funciona como instrumento de controle e poder, subjugando os currículos, as escolas e os profissionais da educação a esse controle.

Diante disso, ressurgem a discussão acerca dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), onde a escola funciona como um desses AIE e reflete o modelo político vigente. Ora, como os próprios autores das teorias críticas e pós-críticas do currículo enunciam, não há uma educação neutra, não existe currículo neutro (FREIRE, 2007; SACRISTÁN, 2013). Logo, a BNCC, assim como os documentos predecessores, derivados dela também não o são.

Mas, cabe aos(as) docentes, a tarefa de tecer olhares crítico-reflexivos sobre esses documentos e contextos sociais enunciados e construir uma educação holística e multirreferencial (BORBA, 2010). Cabendo, aos(as) educandos(as) também refletirem criticamente acerca das diferentes aprendizagens e saberes que a escola e os espaços de formação e ensino superior (IES) proporcionam.

Pois, como menciona o notável escritor português José Saramago, não cabe a nós colonizar o pensamento do outro. É nossa atribuição profissional mostrar caminhos, criar possibilidades e proporcionar ao outro escolher e construir suas próprias convicções. E isso também se aplica a Educação Geográfica traduzida em Geografia escolar, mesmo num contexto de obscuridade e opressão.

### **2.2.1 A BNCC e sua discussão na Formação Inicial Docente nas Licenciaturas em Geografia no Recife**

Considerando o panorama traçado pela BNCC para a Educação Básica, inúmeras são as expectativas acerca da *práxis* do(a) professor(a) enquanto agente formador(a) e transformador(a) dos espaços socioeducacionais em que atua, onde é esperado que haja uma compreensão pelos(as) docentes do importante papel social que desempenham junto aos(as) estudantes e comunidade escolar em que se inserem.

Assim, proporcionar o diálogo entre a formação inicial docente e as demandas da Educação Básica se faz cada vez mais urgente, uma vez que, é preciso superar a dicotomia existente entre a Educação Básica e a Educação Superior, representadas aqui, respectivamente, pela Geografia escolar e pela Geografia Acadêmica (ALMEIDA E BRITO, 2019; PINHEIRO, 2014).

Nessa perspectiva, é preciso sensibilizar o(a) professor(a) do Ensino Superior da importância de seu papel enquanto formador(a) de professores(as), a fim de estabelecer esse diálogo entre Educação Básica e formação inicial docente, possibilitando uma formação profissional mais condizente com a realidade do campo de atuação do(a) licenciado(a).

Neste sentido, faz-se necessária a reflexão acerca da ideia de que apenas o(a) professor(a) das IES detém o saber notório, válido e incontestável sobre o arcabouço científico com o qual atua, e compreender que o(a) mesmo(a) precisa reinventar-se a fim de ajudar os(as) estudantes a construir sua identidade docente, assimilando os saberes científicos e técnicos, mas, também, permitindo aos(as) mesmos(as) entenderem a articulação existente entre esse conhecimento acadêmico e seus desdobramentos numa sala de aula (GURGEL e SILVA, 2016).

Dessa forma, o(a) professor(a) das licenciaturas representa uma peça chave da engrenagem do processo formativo de futuros(as) docentes. Portanto, é notável a relevância social da atuação deste profissional para as futuras gerações de profissionais da educação. Por isso, para estabelecer este elo com a Educação Básica é fundamental ao(a) docente do Ensino Superior se apropriar dos documentos legais e do cenário que permeia a Educação Básica e pensar os desafios e atribuições que esta espera dos profissionais que estão ajudando a formar, junto com os(as) discentes em formação.

Assim, parte dessa pesquisa se debruçou em investigar como essa relação com a BNCC e a formação inicial docente se configura nos cursos de Licenciatura em Geografia no Recife. Desse modo, as entrevistas com os(as) docentes da Licenciatura em Geografia da UFPE e do

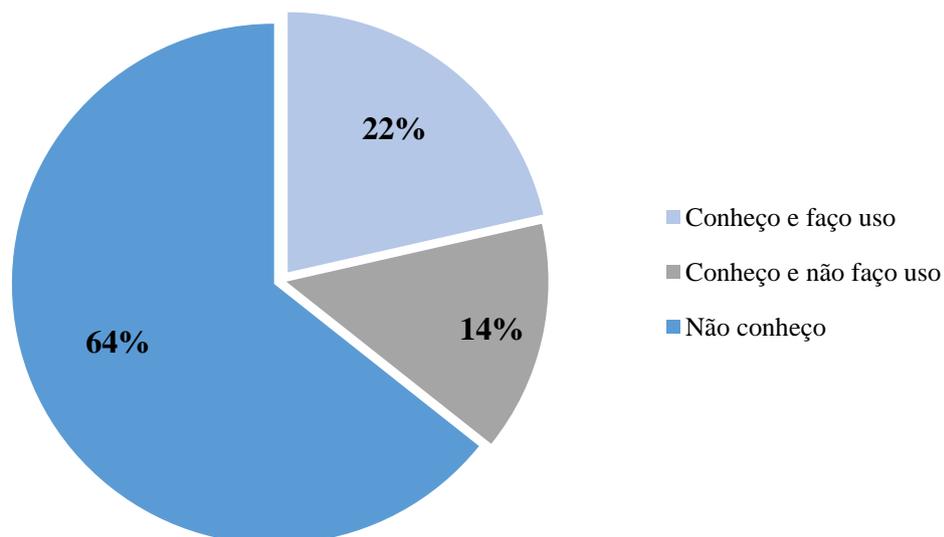
IFPE, bem como os questionários aplicados aos(as) egressos(as) dessas licenciaturas, revelaram dados importantes sobre este aspecto.

Ao analisar as entrevistas dos(as) docentes tanto da UFPE quanto do IFPE, foi possível notar que os grupos de professores(as) declararam saber da existência do documento e que este documento estava modificando a estrutura da Educação Básica, e também, mais recentemente da Educação Superior. No entanto, 42,8% dos(as) entrevistados(as) – o equivalente a 9 professores(as) – informaram nunca ter se debruçado a fazer um estudo sobre a BNCC e seus desdobramentos para a Educação Básica, tampouco para a relação desta com a Educação Geográfica, o que remete aos saberes acadêmicos basilaramente.

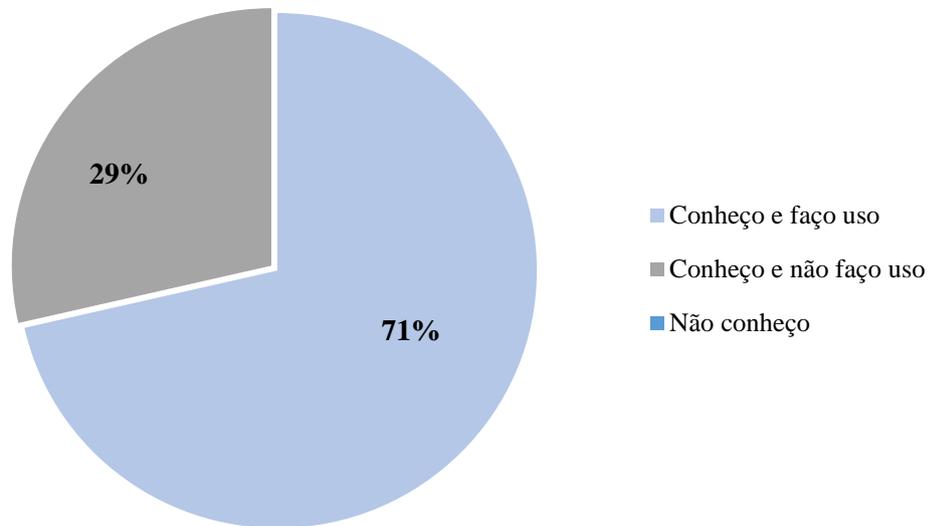
Considerando a UFPE 64,3% dos(as) professores(as) entrevistados(as) – o equivalente a 9 professores(as) – informaram que não conheciam a BNCC. Cenário bastante díspare em relação ao IFPE, onde 100% dos(as) professores(as) entrevistados(as) declararam conhecer este documento.

No entanto, esmiuçando esta informação, o Gráfico 1 - referente aos(as) “Docentes da UFPE e a BNCC”, e o Gráfico 2 - referente aos(as) “Docentes do IFPE e a BNCC”, detalham estes dados da pesquisa, de forma a atribuir também ao questionamento acerca de conhecer a BNCC, seu uso ou não nos planejamentos e ações docentes voltadas a essas licenciaturas.

**GRÁFICO 1 - Docentes da UFPE e a BNCC**



Fonte: A Autora, 2020.

**GRÁFICO 2- Docentes do IFPE e a BNCC**

Fonte: A Autora, 2020.

Com base nos dados destes gráficos pode-se notar que, no Gráfico 1, na UFPE 22% dos(as) docentes entrevistados(as) afirmaram conhecerem a BNCC e fazerem uso dela, enquanto 14% conhecem o documento e não fazem uso dele. No que diz respeito ao Gráfico 2, no IFPE 71% dos(as) docentes(as) entrevistados(as) declararam que conhecem e fazem uso da BNCC, enquanto 29%, informaram que conhecem o documento, mas, não fazem uso deste.

Os(as) professores(as) ligados as disciplinas consideradas pedagógicas, que são ministradas pelo Departamento de Ciências Geográficas na UFPE e pela Licenciatura em Geografia no IFPE, foram os que demonstraram ter mais ciência acerca da BNCC.

Foi perguntado se os(as) professores(as) pretendiam realizar algum estudo e apreciação deste documento e se o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dessas licenciaturas já havia promovido algum estudo ou discussão sobre essa base, que está mudando tanto a face do ensino básico, quanto a face do Ensino Superior, e as respostas conduziram que, diante da Resolução nº 02/2019 que aponta a reformulação das licenciaturas para reorganizar seus currículos de acordo com a BNCC, este estudo está iniciando e precisará ser realizado.

Contudo o NDE, de ambas as instituições ainda está começando a promover esses diálogos. Sendo que, os depoimentos indicam que a discussão inicial sobre a base, bem como sobre a reformulação que ela pressupõe para os currículos das licenciaturas, está mais avançada no IFPE, que na UFPE.

Percebeu-se também, que a coordenação da Licenciatura no IFPE, está mais inteirada sobre o texto e as propostas que a BNCC traz, se comparada a UFPE. Contudo, é notável que só a partir da Resolução nº 02/2019, também conhecida como BNC-Formação 2019, é que houve uma maior preocupação em suscitar essas discussões em ambas as IES.

No que diz respeito aos(as) egressos(a) de ambas as Licenciaturas em Geografia. Nesse contexto as perguntas 5 e 6 do questionário eletrônico, que compuseram a seção *Sobre o Currículo e a formação inicial docente em Geografia para a Educação Básica*, os questionamentos acerca da BNCC retratam a relação desta com estas licenciaturas.

Conforme perguntado na questão 5 *Considerando sua formação inicial docente na Licenciatura em Geografia na(o) UFPE/IFPE e os documentos legais da Educação Básica* do questionário eletrônico aplicado aos(as) estudantes egressos(as) da UFPE e IFPE, a Tabela 1 mostra que cerca de 53% dos(as) egressos(as) respondentes da UFPE declararam que *estudaram sobre a BNCC*, contudo somente 36,6% indicam ter *aprendido sobre ela*. No que se refere aos dados dos(as) egressos(as) do IFPE, cerca de 78% dos(as) respondentes declararam ter *estudado sobre a BNCC* e 64,3% apontam que *aprenderam*.

ESTUDANTES EGRESSOS E A BNCC – UFPE			
Considerando sua formação inicial docente na Licenciatura em Geografia na(o) UFPE/IFPE e os documentos legais da Educação Básica	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Estudei sobre a BNCC – UFPE	53,3%	10%	36,6%
Aprendi sobre a BNCC - UFPE	36,6%	20%	43,3%
Estudei sobre a BNCC – IFPE	78,5%	7,2%	14,3%
Aprendi sobre a BNCC - IFPE	64,3%	7,2%	28,5%

Tabela 1: Estudantes Egressos e a BNCC. Fonte: A Autora, 2020.

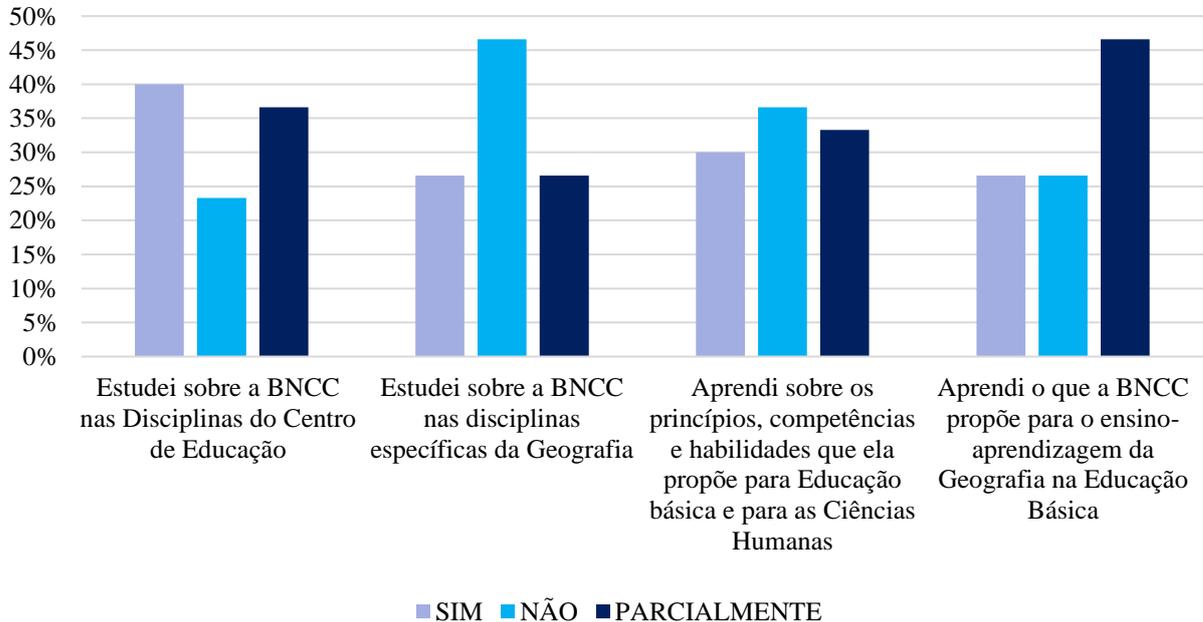
De acordo com os dados da tabela é possível verificar que a defasagem de aprendizagem sobre a Base Nacional Curricular Comum fica mais evidente entre os(as) egressos(as) da UFPE que do IFPE. Esse dado é importante pois, se a BNCC é o documento legal norteador das ações educacionais nas diversas escalas - nacional, estadual e municipal - materializando-se nas intenções didático-pedagógicas previstas nos currículos e consequentemente nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, e por fim, desdobrando-se nos planos de aula dos(as) professores(as) na Educação Básica, é preciso que a mesma seja melhor explorada na formação

inicial docente, a fim de subsidiar os(as) licenciandos(as) no seu exercício profissional nas escolas e salas de aula que vão assumir.

É preciso destacar que essa discussão está considerando os(as) estudantes egressos(as) que se formaram entre 2017 e 2019, nestas IES, onde a parte dos(as) egressos(as) respondentes já atuam como docentes – 50% dos respondentes da UFPE e 50% dos respondentes do IFPE. Dessa forma, é notável que estes(as) profissionais já ingressam no mercado de trabalho com essa lacuna, ratificando com suas respostas uma das fragilidades apontadas no capítulo anterior que perpassa justamente pelo distanciamento das IES da realidade cotidiana da Educação Básica.

No que se refere aos(as) estudantes egressos(as) segundo o Gráfico 3 – Sobre a BNCC na Licenciatura em Geografia na UFPE e Gráfico 4 - Sobre a BNCC na Licenciatura em Geografia no IFPE, referentes a questão 6 *Sobre a BNCC na Licenciatura em Geografia na UFPE/IFPE* da mesma seção do questionário eletrônico aplicado a estes sujeitos, percebe-se, que há uma variação quanto a este aspecto entre as duas IES.

**GRÁFICO 3- Sobre a BNCC e a Licenciatura em Geografia na UFPE**



Fonte: A Autora, 2020.

No Gráfico 3, referente ao estudo e a aprendizagem sobre a BNCC na UFPE, 40% dos(as) respondentes indicaram que *estudaram sobre este documento em disciplinas do Centro de Educação*, seguidos de 36,6% que afirmam ter *estudado parcialmente* e 23,3% afirmam *não ter estudado sobre ela neste Centro*.

Por outro lado, no que diz respeito a ter estudado e aprendido *sobre a BNCC nas disciplinas específicas da Geografia*, 46,6% dos(as) egressos(as) afirmaram *não ter estudado nada a respeito da BNCC nessas disciplinas*, 26,6% afirmam *ter estudado parcialmente sobre ela nas disciplinas específicas da Geografia*, enquanto que 26,6% afirmam *ter estudado sobre ela nestas disciplinas*.

Considerando esta primeira análise é possível responder a um dos questionamentos iniciais acerca do cenário da Licenciatura em Geografia na UFPE, percebendo que o curso de Geografia em si, ainda não se apropriou de fato da formação pedagógica estruturante desta licenciatura, no que diz respeito a proporcionar ao(a) professor(a)-geógrafo(a) em formação, uma relação entre as disciplinas específicas do curso e sua interação com a Educação Básica.

Isso reflete de forma impactante na formação inicial pois, como mostram os dados seguintes que se referem a aprendizagem acerca das competências, habilidades, princípios e entendimento da Geografia escolar a luz desse documento, esses saberes se fragilizam, pois que o Centro de Educação, não atende apenas os estudantes da Licenciatura em Geografia, logo, o contexto concernente a ela se fragiliza.

Ainda conforme o Gráfico 3, dos(as) egressos(as) participantes 36,6% afirmaram *não terem aprendido sobre os princípios, competências e habilidades que a BNCC propõe para Educação Básica e para as Ciências Humanas*, 33,3% *aprenderam parcialmente* e 30% afirmaram *ter aprendido*.

No que diz respeito *ao que a BNCC propõe para o ensino-aprendizagem de Geografia na Educação Básica*, 46,6% dos(as) afirmam *ter aprendido parcialmente*, 26,6% afirmam que *não aprenderam* e 26,6% afirmam *que aprenderam*.

O que revela dados preocupantes, pois, é preciso que os(as) estudantes se apropriem dessas informações durante a licenciatura e não depois de estarem atuando em seus postos de trabalho. As disciplinas específicas da Geografia, tiveram pouca participação neste contexto de aprendizagem e é preciso refletir sobre esses dados, a fim de repensar o contexto formativo que vem sendo proporcionado aos(as) licenciandos(as) na Geografia na UFPE.

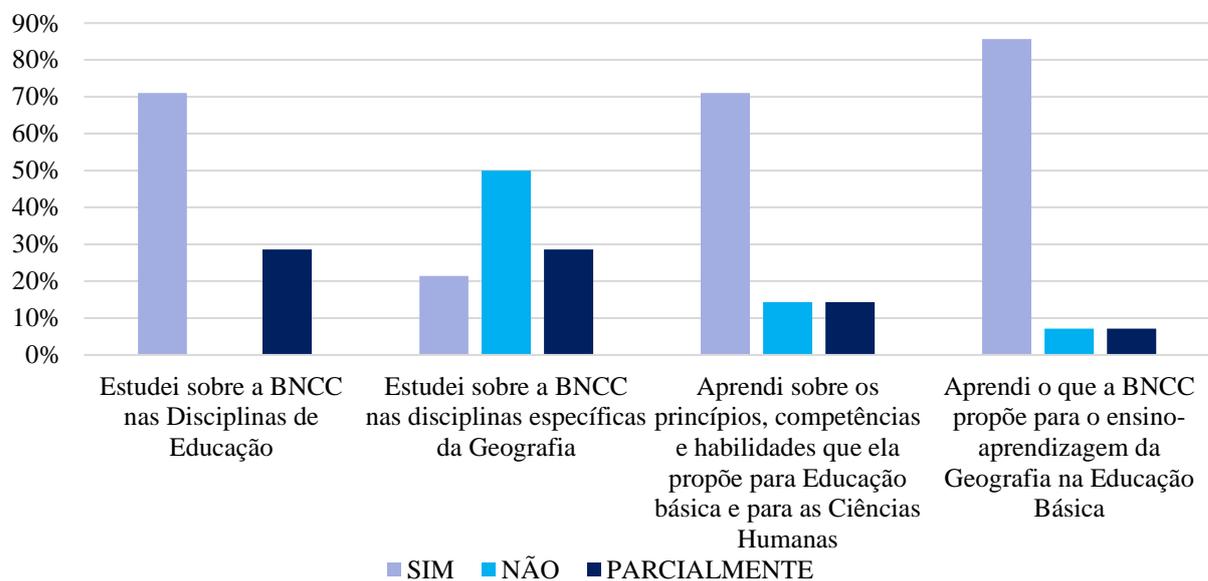
Pois, essa falta de unidade no processo formativo sobre esse documento que alicerça a Educação Básica, tornou obliquo o entendimento e aprendizagem sobre os princípios, competências e habilidades, bem como o que ela propõe para a Geografia na Educação Básica.

Neste caso, fica evidente que é preciso repensar a postura do(a) docente formador(a) de futuros(as) docentes, no que concerne a apropriação dos elementos normativos que alicerçam o campo de trabalho dos(as) futuros(as) professores(as) de Geografia. E, por conseguinte,

aproximar a formação específica das relações que norteiam o trabalho docente na Educação Básica.

No que diz respeito ao IFPE, de acordo com o Gráfico 4, dos(as) egressos(as) participantes 71,4% expressaram *ter estudado sobre a BNCC nas disciplinas de Educação* e 28,6% expressaram *ter estudado parcialmente*. No que diz respeito a *ter estudado sobre esse documento nas disciplinas específicas da Geografia*, 21,4% responderam que *sim*, 50% responderam que *não* e 28,6% responderam que *parcialmente*.

**GRÁFICO 4- Sobre a BNCC e a Licenciatura em Geografia no IFPE**



Fonte: A Autora, 2020.

O que demonstra que as disciplinas específicas da Geografia ainda precisam melhorar nesse aspecto a fim de proporcionar ao(a) estudante da licenciatura uma visão mais integrada com as normatizações e proposições desses documentos para a Educação Básica.

Quanto aos *aspectos referentes a aprendizagem sobre os princípios, competências e habilidades que ela propõe para Educação Básica e para as Ciências Humanas*, 71,4% dos estudantes responderam que *aprenderam*, 14,3% responderam que *não* e 14,3% disseram que *aprenderam parcialmente*.

Em relação a *aprendizagem sobre o que a BNCC propõe para o ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica*, 85,7% dos estudantes expressaram que *aprenderam*, 7,1% expressaram que *não* e 7,1% expressaram que *parcialmente*.

É notável também que a majoração dos conteúdos pedagógicos do curso ao Centro de Educação, não fortalece a educação geográfica e nem esses saberes inerentes a formação dos(as) licenciados(as). É preciso pensar numa didática adequada às disciplinas específicas, no sentido de fazê-las cumprir também o papel de diálogo mais estreito com a Educação Básica e a práxis docente.

Com relação ao IFPE, analisando os dados no Gráfico 4, é possível notar que, a maioria dos(as) discentes egressos(as), estudaram sobre a BNCC nas disciplinas de educação no próprio curso e a fragilidade concernente a relação desse aprendizado nas disciplinas específicas da Geografia também ficou evidente.

No entanto, a aprendizagem acerca dos princípios, competências e habilidades que ela propõe para a Educação Básica e as Ciências Humanas, bem como, o que ela propõe para o ensino-aprendizagem da Geografia na Educação Básica, estão melhor consolidados, quando comparados aos dados da UFPE, o que suscita a concluir que durante o percurso formativo dos(as) estudantes na Licenciatura em Geografia no IFPE, esse conhecimento é melhor compreendido.

Verifica-se que em ambas as licenciaturas, é necessário que as disciplinas específicas de Geografia, e seus respectivos docentes, ressignifiquem seu olhar sobre esse aspecto da formação inicial docente, a fim de possibilitar aos(as) estudantes que se formarão, um domínio maior sobre essa vertente da Educação Básica que norteará suas ações educativas profissionais.

Pois, uma vez que, a BNCC instrui a reforma curricular dos estados e municípios, bem como, conduz a reflexão crítica para uma ação docente consciente, é preciso que haja uma relação dialética e dialógica sobre o que se pretende ensinar e como se constituirá a atuação do(a) futuro(a) docente, sem relega-lo(a) a depender de formação continuada sobre uma temática que pode ser melhor explorada durante sua formação inicial.

Sobre esse aspecto Freire (2007) defende que os sujeitos, enquanto seres sociais, precisam se afirmar durante o processo de ensino-aprendizagem, pois, a importância do(a) professor(a) está no constante processo de ação-reflexão-ação sobre sua práxis, a fim de pensar e repensar a concepção de sua prática e dos saberes e fazer docente, no ensino e para O ensino. E isso não se restringe ao(a) professor(a) que atua na Educação Básica, envolve o pensar reflexivo também do(a) professor(a) no Ensino Superior.

Porquanto, nesse contexto, concorda-se com Bento (2014, p.146) em sua afirmativa de que “é preciso ultrapassar a crença de que as teorias determinam a realidade prática, é preciso pensar na teoria e na prática como duas dimensões da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes, mas como dimensões indissociáveis”.

Dessa maneira, refletir sobre a BNCC enquanto normatização que orienta e representa um documento legal é também, pensar como vai se dá a prática docente em Geografia, diante das incertezas e fragilidades advindas dela e da formação inicial oferecida, considerando os diferentes contextos socioespaciais, políticos e estruturais onde se materializará.

### **2.3 A Geografia escolar no Ensino Fundamental – Anos Finais: O que dizem o Currículo de Pernambuco e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife?**

A Geografia escolar nos anos finais (6º ao 9ºano) do Ensino Fundamental corresponde a um aprofundamento dos saberes geográficos aprendidos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) desta etapa de ensino (OLIVEIRA e CAMPOS, 2011).

É no Ensino Fundamental – Anos Finais, que a Geografia escolar vai começar a provocar os(as) estudantes a problematizar e questionar o mundo e seu lugar no mundo, a partir da leitura do espaço, em diferentes escalas geográficas e temporais. É o momento em que o(a) estudante passará a ter novos níveis de conhecimento e estímulo a novas conexões acerca do raciocínio geográfico e pensamento espacial (CALLAI, 2014).

Conforme Souza (2002, p.46) é durante este período que o ambiente escolar e a Geografia “precisam se empenhar em formar alunos com capacidade para pensar cientificamente e para assumir atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como justiça, solidariedade, reconhecimento da diferença, respeito à vida”.

Portanto, Oliveira e Campos (2011, p.107) enfatizam que

O ensino de Geografia no Ensino Fundamental tem a proposta de trabalhar os conteúdos geográficos enfatizando sua colaboração na formação do aluno, estimulando a compreensão sobre a cidadania, voltando-se a atenção para o desenvolvimento da capacidade dos alunos sentirem e perceberem o espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas, éticas.

Pensar a Geografia no âmbito escolar, pressupõe pensar que os(as) estudantes e seus saberes e expertises sobre o espaço, precisam ser levados em consideração, a fim de que esses saberes prévios possam funcionar como um norte para apreensão de outros saberes, e que, com a Geografia, somem-se para uma compreensão da importância da Geografia no seu cotidiano e para sua vida.

De acordo com o Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais,

O processo de formação do raciocínio geográfico do estudante, nos anos finais, caracteriza-se pela necessidade de transpor ações do cotidiano, já apreendidas pelo estudante nas séries iniciais, para a criação de situações geográficas historicamente construídas. Dessa forma, o estudante vislumbra um horizonte possível como protagonista de um processo de transformação do espaço enquanto território usado - espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. (PERNAMBUCO, 2019, p.79)

No que concerne a Rede Municipal de Ensino do Recife e sua Política de Ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental, vislumbra-se que o(a) estudante possa desenvolver o raciocínio crítico e construir uma identidade cidadã baseada no conhecimento científico, típico dos componentes curriculares. Sendo assim, a Geografia cumpre o seu papel oferecendo aos(as) estudantes o conhecimento necessário para apreensão e transformação do espaço e do lugar em que vivem, bem como, para a compreensão dos movimentos transformadores dos espaços com base nas ações da natureza e do homem.

Consoante a isso, Cavalcanti (1991) e Bento (2014) explicam que o ensino de Geografia, quando realizado para jovens e crianças, tem o papel de proporcionar a construção crítica do raciocínio espacial e do pensamento geográfico, em diferentes escalas, mediado pela ação educativa do(a) professor(a), somado ao conteúdo referente a este componente curricular.

Conforme Dourado et al (2015, p.5) a Geografia escolar no Ensino Fundamental – Anos Finais tem como objetivo que “um aluno do ensino fundamental, consiga observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características de um determinado lugar em diferentes espaços geográficos”. Ou seja, que possa interpretar o mundo de forma crítica, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmo, em observância as transformações que ocorrem em diferentes tempos e lugares.

Oliveira e Campos (2011, p.107) ratificam defendendo que no Ensino Fundamental, a Geografia escolar

tem em suas mãos um leque de conteúdos abrangendo temáticas variadas, que possibilitam aos alunos analisar e interpretar a interação homem, sociedade e natureza e as transformações que tais relações vem sofrendo, graças às mudanças provocadas pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico dos últimos anos do século XX e início do século XXI, de tal forma que o estudo dessas temáticas sejam significativas aos alunos, na medida em que constrói seu senso crítico sob as diferentes realidades e consigam sistematizar seus próprios conhecimentos geográficos e ainda fazer uso desse ao manter um diálogo com outras disciplinas.

Portanto, ao observar o propósito da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental é preciso compreender a relevância de conhecer os documentos legais que regem esta etapa do ensino e mais precisamente, nesse estudo, o Currículo de Pernambuco e a Política de Ensino do Rede do Recife. Lembrando que eles direcionam o planejamento das ações didático-

pedagógicas. Logo, o papel do(a) professor(a) nesse processo é de suma importância, sem o qual as possibilidades de reflexão e aquisição do conhecimento não se efetuem.

A atuação do professor na educação é um trabalho que move a sociedade, abrindo caminhos diretamente para o aluno, despertando-lhes o desejo de obter um futuro melhor, e dessa forma o professor participa do crescimento social da sua comunidade. Por isso, enquanto profissionais da educação, devemos estar atentos ao objetivo da função docente no desenvolvimento dos que compõem a sociedade. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2011, p.108)

A ação docente no Ensino Fundamental – Anos Finais, constitui uma ação que impacta diretamente na sociedade, uma vez que, possibilita ou não, a curiosidade geográfica dos(as) estudantes acerca das dinâmicas sociais e naturais e a interligação desses contextos ao seu cotidiano. Passando a escola e sua proposta de ensino, materializada nas ações docentes, a ser um espaço de reflexões críticas e de construção do conhecimento e de saberes para a cidadania.

### **2.3.1 O Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais e a Geografia**

O ensino de Geografia no ambiente escolar, corresponde a proporcionar ao(a) estudante entender e viver o espaço e o lugar de forma consciente. Conforme Callai (2013) a Geografia escolar detém um importante papel no âmbito curricular nas escolas de Educação Básica, assumindo um espaço significativo e desenvolvendo-se por meio de objetivos próprios ao longo dos processos de ensino.

Nessa perspectiva o Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental foi homologado em 2019, e desde então as Gerências Regionais de Educação (GRE's) que integram a Secretaria de Educação e Esportes (SEE) em Pernambuco, tem se debruçado a promover espaços formativos aos técnicos educacionais das regionais, aos(as) professores(as) e às equipes gestoras das Unidades de Ensino para seu entendimento e prática.

Desde sua homologação em 2019, o Currículo de Pernambuco suscitou a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) das Unidades de Ensino (UE's) em todo o estado, bem como, levantou a discussão sobre as práticas docentes e norteou as ações de formação continuada de professores(as).

Assim, no início de 2020 este currículo passou a ser vivenciado pelos(as) profissionais da Educação Básica, com destaque para os(as) professores(as), e tem alicerçado suas ações didático-pedagógicas nas escolas e salas de aula.

De acordo com o Secretário de Educação de Pernambuco e a Presidente da UNDIME/PE, em texto de apresentação deste currículo,

Para a elaboração deste documento, priorizamos a ampliação do debate com os profissionais da educação e o respeito às identidades culturais, políticas, sociais e econômicas das diferentes regiões de Pernambuco. Traçamos um planejamento envolvendo escolas das redes municipal, estadual e privada do litoral ao Sertão e instituímos a Comissão Estadual de Construção Curricular, formada por representantes da SEE, UNDIME/PE, Conselho Estadual de Educação (CEEPE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (PERNAMBUCO, 2019, p.11).

As concepções de currículo abordadas nesse documento são baseadas no pensamento de Freire (1987), Silva (2002), Goodson (1997), contribuindo para um entendimento sobre currículo e seus diferentes aspectos. Com referência a Freire, o texto do currículo enuncia que

Compreendido como fruto de uma construção coletiva e democrática, ele não visa aqui apenas definir os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados, mas permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia (PERNAMBUCO, p.18).

De acordo com a abordagem pautada em Silva (2002), o currículo é entendido como um espaço de lutas e tensões que representam-se na escola e remete-nos a sociedade que se quer construir, entendendo que o mesmo não é uma prescrição e sim um espaço de diálogo e ideias.

Segundo Goodson (1997) o currículo é uma construção social e, portanto, “reflete um momento político, histórico, econômico, cultural e de projetos da sociedade” (PERNAMBUCO, 2019, p.18).

Nessa perspectiva, o Currículo de Pernambuco baseia-se numa visão diversificada de currículo, ao mesmo tempo, abrindo o diálogo para reflexões em si mesmo. Ele apoia-se também nas concepções de currículo enunciadas por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCE’s) que apresentam o currículo “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (PERNAMBUCO, 2012, p.23) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para o Ensino Fundamental em 9 (nove) anos, considerando que o currículo compila diversas informações de modo que é entendido como

um conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (Resolução CNE/CEB nº. 7/2010, p.3).

Nessa perspectiva, o currículo prevê uma formação humana no que concerne ao entendimento de mundo e da espacialidade, como menciona Callai (2014), numa ótica de construção de pensamento crítico-reflexivo a partir de sua prática na escola.

Compreendido dessa forma, o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social (PERNAMBUCO, 2019, p.10).

O Currículo de Pernambuco assim como os demais currículos estaduais, foram repaginados a luz da BNCC, homologada em 2017, portanto, suas orientações e organização, estruturam-se com base em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Assim, a discussão acerca dessa temática, é abordada como uma pauta significativa para a construção de um cenário educativo onde se estimule as múltiplas aprendizagens dos(as) estudantes (GARDNER, 1994, 1995; ARMSTRONG, 1995; BRENNAND e VASCONCELOS, 2005).

Desse modo, é explicitado neste documento que a maneira de suscitar o desenvolvimento dessas competências e habilidades é a promoção de provocações aos(as) estudantes a partir de situações-problema (CAMARGO e DAROS, 2018) e contextualização da prática docente (FREIRE, 2007; TARDIF, 2005; CALLAI, 2010; CAVALCANTI, 2011), a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa e participante (MOREIRA, 1999).

Nesse aspecto, o documento enuncia que “situações-problema necessitam ser criadas, inovadas e devem ter relação com o cotidiano do educando, para que assim possam ser desenvolvidas novas habilidades e competências” (SILVA E FELICETTI, 2014, p. 18 apud PERNAMBUCO, 2019, p.24).

Destarte, o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental - Anos Finais, destaca que a relação entre conteúdos e prática docente, precisa ocorrer de maneira conectada, considerando a necessidade de criar significado e representações identitárias na construção do conhecimento e a partir do planejamento de ações baseadas nela. Entendendo, no que tange a Geografia, que

A Educação Geográfica contribui para a construção do conceito de identidade, partindo do pressuposto do desenvolvimento da compreensão da paisagem geográfica a partir da apropriação do espaço de vivência, da construção coletiva, da relação com os lugares e da diversidade cultural. (PERNAMBUCO, 2019, p.75)

Logo, de acordo com esse currículo, é requerido aos(as) docentes pensar a prática de forma dinâmica e integradora, inclusiva e diversificada, a partir de temas transversais e integradores que dialogam com os componentes curriculares para formar um arcabouço de saberes que complementem-se entre si e que possam trazer aos(as) estudantes do Ensino Fundamental um olhar plural e contextualizado com o espaço e o lugar em que se inserem.

Pensando nisso, Thiesen (2011, p.4) nos provoca a reflexão enunciando que “é importante que no ensino de Geografia, sobretudo no Ensino Fundamental, o conceito de espaço se converta, por extensão e complexidade, no conceito de lugar. Assim, a compreensão desse conceito também passa a ser referência para a aprendizagem”.

A construção dos conceitos fundamentais da Geografia como Espaço e Lugar, recebem destaque, uma vez que o Currículo de Pernambuco, referencia a importância da construção de saberes estruturantes próprios de cada ciência, e neste caso, os mesmos colaboram para o desenvolvimento e construção do pensamento e raciocínio geográfico.

A Geografia no currículo de Pernambuco está inserida na área de Ciências Humanas e corresponde a um componente curricular, cujas competências e habilidades específicas ratificam aquelas apresentadas pela BNCC.

Conforme Vesentini (2009) apud Dourado et al (2015, p.4),

a escola deve se preocupar com a cidadania ativa, deve se preocupar com incentivar a formação de indivíduos que pensem por conta própria que aprendam determinadas competências, habilidades e inteligências múltiplas apropriadas para uma sociedade democrática e diversificada.

Nessa perspectiva, entendendo o currículo como um vínculo intencional entre a racionalidade pedagógica e as diretrizes estabelecidas para o ensino de Geografia, neste currículo são enunciadas 7 (sete) competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental – Anos Finais, como demonstra o Quadro 5.

<b>7 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Quadro 5: As 7 Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental – Currículo de Pernambuco. Fonte: PERNAMBUCO, 2019. p-81.

As competências e habilidades funcionam como um norte para o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas docentes com base neste currículo. Dessa forma, o planejamento de aulas e o plano de curso são construídos com base nesse documento refletindo a importância de alcançar as habilidades junto com os(as) estudantes de forma a promover um ensino com significado e contextualizado.

Conforme Sacristán et al (2011, p.14)

O ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um autoconhecimento ou fenômeno), expressivas e de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar).

Estruturalmente o Currículo de Pernambuco contém também um Organizador Curricular Bimestral, por disciplina, onde sua estrutura desdobra-se em unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades específicas de Pernambuco para o ensino de Geografia. Como demonstra a Figura 1, a seguir.



Figura 1: Estrutura do Organizador Curricular de Geografia para o ensino fundamental. Fonte: PERNAMBUCO, 2019.

As unidades temáticas estruturantes, segundo Pernambuco (2019, p.76)

caracterizam-se por apresentar uma metodologia da prática pedagógica que permeia o currículo de forma horizontal e vertical. Com isso, assegura aos estudantes a possibilidade de contemplar e/ou resgatar as habilidades em construção, caracterizando um currículo flexível que garante o direito de aprendizagem de todos.

Cada unidade temática é explorada de modo que, durante o progresso dos(as) estudantes no Ensino Fundamental – Anos Finais, estas possam funcionar de modo que os objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades vão se aprofundando e se complementando à medida que o(a) estudante avance. Esse formato representa um esforço em dotar de continuidade a aprendizagem geográfica, afastando a ideia de descontinuidade e fragmentação tanto dos raciocínios quanto dos conteúdos.

Para tanto, prima-se o ensino de uma Geografia escolar que provoque o raciocínio geográfico e o pensamento espacial de forma que o(a) estudante possa dialogar com diferentes contextos espaço-temporais e compreender as transformações e interações estabelecidas ao longo do tempo. Segundo Pernambuco (2019, p.75)

A relação entre o ser humano e o meio, que na Ciência Geográfica está presente, exige eminentemente uma reflexão sobre a complexidade da apropriação do espaço geográfico, influenciando as demais Ciências Humanas. A operação cognitiva em Geografia se insere no contexto espaço-tempo com foco no estudo da diversidade humana. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

Além disso, a Geografia prevista para os Anos Finais do Ensino Fundamental neste currículo, sugere a transposição do olhar acerca do cotidiano e das ações elementares que nele ocorrem, para um entendimento da complexidade em que nos inserimos enquanto sujeitos nos espaços em que vivemos (MORIN, 2011).

Assim, espera-se que a Geografia fascine o(a) estudante a perceber

um horizonte possível como protagonista de um processo de transformação do espaço enquanto território usado - espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias (PERNAMBUCO, 2019, p.75).

Dessa forma, a ação docente na Geografia, requer o entendimento e discussão sobre a contemporaneidade, sobre as relações de poder e desigualdades, sobre as tecnologias e seus usos, sobre a natureza e seus processos intrínsecos, delineando o fazer geográfico escolar como

uma ponte para o desenvolvimento das proposições curriculares contextualizadas com a prática cotidiana.

Pensar a Geografia na perspectiva do Currículo de Pernambuco é também desencadear um processo de articulação entre teoria e prática, para além da episteme específica desta disciplina, é pensar a formação cidadã, na perspectiva de uma multirreferencialidade de saberes e contextos, de forma a contribuir com a formação integral do indivíduo a partir da provocação ao raciocínio espacial, munido de uma multiplicidade de conhecimentos e de significados próprios, a partir dessa episteme (BORBA, 2010; SANTOS, 2020).

O Currículo de Pernambuco incita um olhar interdisciplinar que vislumbra despertar no(a) estudante, por meio de ações pedagógicas contemporâneas e inovadoras, a capacidade de compreender a realidade de forma integrada fugindo a fragmentação das disciplinas, embora organize-se de maneira disciplinar, buscando este elo congregador no olhar interdisciplinar intrínseco as ações docentes. De acordo com ele, as sugestões teórico-metodológicas se embasam principalmente na metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas<sup>8</sup> – ABProb (BACICH e MORAN, 2018, p.15-16), uma vez que nessas sugestões está imbuído o

objetivo de desenvolver teoria e prática pedagógica nas aulas de Geografia a partir de situações-problema, contemplar o processo curricular e, dentro do desenvolvimento do componente, acompanhar a construção do raciocínio geográfico a partir da construção do pensamento espacial.

Embora o currículo de Pernambuco seja um documento multifacetado ele também se integra a um documento complementar que é o caderno de orientações metodológicas de Geografia. Onde, sugestões didáticas se apresentam de forma a complementar as propostas curriculares para a Geografia.

Ainda relacionado a esse currículo, devido ao contexto pandêmico foi elaborado um reorganizador curricular<sup>9</sup> para cada componente e etapa de ensino, que corresponde a uma versão mais enxuta do mesmo, elaborado para atender essa demanda de planejamento e ação didático-pedagógica, de forma emergencial, buscando orientar os(as) docentes e comunidade escolar, acerca dos conteúdos basilares desta ciência.

---

<sup>8</sup>Conforme Moran (2018, p.15-16) a Aprendizagem Baseada em problemas (PBL, do Inglês *problem-based learning*, ou ABProb, como é conhecida atualmente no Brasil) tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos as suas futuras profissões.

<sup>9</sup> Reorganizador curricular – Ensino Fundamental. Disponível em:<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5650>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Foram considerados, em tempo, alguns conteúdos como prioritários e outros como complementares, tentando minimizar a descontinuidade ano-série decorrente da pandemia, ao mesmo tempo em que buscou assegurar um currículo mínimo aos(as) estudantes das séries finais (9º ano), neste caso.

Contudo, este mesmo currículo traz consigo uma identidade tímida, que reflete o que vem ocorrendo em todo o Brasil, pois, deixa fluida a forma como as especificidades serão legitimadas e valorizadas conceitualmente.

### **2.3.2 Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e a Geografia**

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife representa a organização da Educação Municipal e as matrizes curriculares de cada componente. Sua base é fundada nos “princípios da solidariedade, da liberdade, da participação, da justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos” (RECIFE, 2015, p.22).

Compreende que discentes, docentes e demais sujeitos que se inserem no contexto pedagógico escolar configuram-se como sujeitos históricos atuantes no processo de transformação e organização do espaço.

Portanto, de acordo com a Política, o ambiente escolar, deve permitir que as trilhas destes sujeitos se inter cruzem e que a escola possa oportunizar a troca de saberes. Preconizando, como um pressuposto essencial a inclusão social efetiva e o respeito as diferenças (RECIFE, 2015).

Considerando os princípios enunciados desenvolvem-se os eixos norteadores que alicerçam o currículo: a escola democrática, o respeito a diversidade, cultura, meio ambiente e tecnologias.

Esses eixos dialogam entre si, e foram estruturados, por se conceber a escola como locus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo essencial, [...] ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender (RECIFE, 2015, p. 23).

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife indica como fundamental o fortalecimento na construção das relações que acontecem no cotidiano escolar, colaborativa e coletivamente, buscando produzir um ambiente de convivência e aprendizagens múltiplas (GARDNER, 1994b), para que a educação oferecida nas Unidades de Ensino possa garantir os

direitos de aprendizagem dos(as) estudantes, e, ao mesmo tempo, auxiliar os(as) professores(as) a suscitar, coletivamente, o exercício da cidadania e dos direitos sociais.

Logo, a Rede municipal do Recife defende uma educação de qualidade a todos e a todas, sem distinção, pautada em valores éticos e com base nos direitos a educação, a construção da democracia e a valorização dos sujeitos e suas especificidades, valorizando os espaços formativos escolares, como ambientes de aprendizagem mútua e crescimento social.

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife vislumbra que os(as) estudantes possam conscientizar-se de seu papel histórico, como agentes atuantes na sociedade, em meio as transformações sociais e culturais de forma a compreender que é necessária e importante a discussão sobre as relações étnico-raciais, a sexualidade, a educação especial e inclusiva, as tecnologias e a cidadania ambiental, bem como os saberes científicos de cada componente curricular, para que possam imbuir-se de um olhar humanístico acerca do meio em que vivem e das relações sociais e espaço-temporais que estabelecem (RECIFE, 2015).

Como documentos legais que subsidiaram a construção desta política de ensino estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001) do Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Art. 23, BRASIL, 1996) e a Instrução Normativa 15/2015 da Secretaria de Educação (Recife. Prefeitura. Secretaria de Educação, 2015).

Assim, o documento considera que o Ensino Fundamental em 9 (nove) anos, pressupõe que os(as) estudantes ingressem aos 6 (seis) anos de idade e concluam com 15 (quinze) anos, regularmente. Contudo, é oportunizado ao(a) estudante, em consonância com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, e o art. 4º da LDB (BRASIL, 1996), a permanência na escola mesmo com as distorções idade-série, sendo inseridos(as), quando oportuno, nas turmas de EJA para correção de idade-fluxo e garantia dos direitos de aprendizagem.

Dessa forma “a organização do Ensino Fundamental, na Rede Municipal do Recife, foi definida na Instrução Normativa 02/2014 da Secretaria de Educação (RECIFE, 2014)” e estabelece que o Ensino Fundamental se estruture em duas etapas: a primeira correspondendo ao Ciclo de Alfabetização (anos iniciais – 1º ao 3º ano) e a segunda ao Ciclo de Escolarização (anos iniciais – 4º e 5º ano, e anos finais – 6º ao 9º ano), conforme demonstra a Figura 2.

<b>CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>					
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS					
1º ano		2º ano		3º ano	
Estudantes de 06 anos		Estudantes de 07 anos		Estudantes de 08 anos	
<b>ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO</b>					
ENSINO FUNDAMENTAL					
ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS		
4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Estudantes de 09 anos	Estudantes de 10 anos	Estudantes de 11 anos	Estudantes de 12 anos	Estudantes de 13 anos	Estudantes de 14 anos

Figura 2: Organização da Escolarização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Recife.  
Fonte: RECIFE, 2015, p. 22.

Diante desse cenário a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife expressa a intenção em organizar de forma exploratória as suas ações e propõe um planejamento que priorize as adequações a cada ano.

Dessa maneira, pensar na organização do currículo escolar, requer a apreciação de todas as nuances dessas aprendizagens plurais, além de apresentar o saber historicamente construído pela humanidade e que, tradicionalmente, tem sido dividido por áreas de conhecimento (RECIFE, 2015, p.26).

Considerando os anos finais e o ensino de Geografia, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife corrobora com Antunes (2010, p.37) quando o mesmo enuncia que “ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam”.

A Geografia nesse contexto, também “é compreendida como um saber motivador para aprendizagens entre o espaço escolar e os espaços fora da escola, possibilitando ao(a) estudante a construção de uma identidade local e sua formação para cidadania” (PINHEIRO, 2014, p.95).

Dessa forma, entende-se que, a formação cidadã é inerente a esta ciência e componente curricular, considerando o que trazem os documentos legais e os estudos acerca da Geografia, corroborando para que a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife suscite a interação e o entendimento do espaço geográfico.

Porquanto, a Política discorre defendendo que é preciso construir os saberes geográficos de forma a superar a ideia de que o “conhecimento geográfico é algo inútil relegado a memorização e não tem nenhum valor social e interpretativo da realidade” (LACOSTE, 1989).

Para isso, defende que os conhecimentos, mesmo que específicos, sejam abordados de forma prática e contextualizada a fim de possibilitar ao(a) estudante compreender a sua

importância. Ainda propõe que as abordagens sejam feitas, por meio de projetos interdisciplinares entre os componentes curriculares<sup>10</sup>.

Conforme enuncia Oliveira e Campos (2011, p.106), para os anos finais do Ensino Fundamental e o ensino da Geografia,

No decorrer destes quatro anos de ensino, a Geografia Escolar visa oferecer conteúdos que atenda as reais necessidades dos alunos, e também desenvolver estratégias metodológicas na construção de competências e habilidades que os torne capazes de apreender criticamente a interação homem, sociedade e natureza, percebendo-se como sujeito ativo nas transformações ocorridas no seu espaço.

Dessa forma, o diálogo interdisciplinar e o trabalho com os conteúdos permitem a Geografia no Ensino Fundamental paramentar o(a) estudante de saberes sobre o espaço e o lugar, fazendo esse diálogo pertinente a sua utilidade e a sua percepção nas ações cotidianas.

Envolve também, segundo a proposta da Rede, um constructo de saberes para possibilitar aos(as) estudantes edificarem uma contextualização ético-política do conhecimento, a fim de que os mesmos possam suscitar questionamentos a sociedade em que vivem, refletir sobre suas ações e as ações coletivas, e buscar criar relações respeitadas e equitativas com seus pares e com o mundo.

Sobremaneira, a matriz curricular presente na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, organiza seus componentes curriculares e, portanto, a Geografia escolar, em eixos, objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem, conteúdos/saberes, distribuídos ao logo dos bimestres.

No caso da Geografia, em específico, os eixos são: a Geografia e suas relações com o processo de produção na dinâmica do espaço-tempo; a natureza, dinamismo, regularidades e possibilidades; o lugar como pertencimento e identidade espacial; a linguagem cartográfica como fonte de informações para representação dos fenômenos geográficos; a Geografia e suas relações espaço-temporais – periodizações.

Desse modo, pretende-se que o trabalho desenvolvido na Geografia escolar, ocorra legando aos(as) estudantes um olhar crítico sobre a realidade e os espaços, e inserindo os elementos espaciais contemporâneos, como as tecnologias e mídias como mecanismos para

---

<sup>10</sup> Dessa forma, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife integra-se a proposta de Moran (2018, p.16 - 20) cujo expõe a Aprendizagem Baseada em Projetos, como uma metodologia ativa que visa o engajamento estudantil no processo de aprendizagem ativa, dentre os quais se inserem os projetos interdisciplinares, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento de projetos. O mesmo considera que este tipo de projeto corresponde a um nível mais avançado, pois envolvem vários professores e pontos de vista.

aquisição do conhecimento e também para a discussão sobre suas finalidades, sem desprezar o lugar de fala dos(as) estudantes e sua realidade social.

Contudo, para que haja essa oportunidade de reflexão crítica dos conteúdos e abordagens, é preciso contar com a atuação profícua dos(as) professores(as). Nesse sentido, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife entende que a formação inicial docente e sua trajetória são fundamentais para que o(a) professor(a) do Ensino Fundamental tenha uma boa atuação junto as crianças e adolescentes.

Entende-se que a formação de professores(as), para a efetivação de um currículo nessa perspectiva, não se esgota em uma abordagem apenas tecnicista e pragmática relacionada a uma área de saber. Compreende a imersão na conotação política da docência, associada a uma concepção de Estado e ao contrato social, que é definido entre o conhecimento produzido e a ser ensinado, e os(as) atores(atrizes) sociais que ensinam e que aprendem em cada unidade escolar (RECIFE, 2015, p. 27).

Conforme Recife (2015), entende-se que o(a) docente precisa ter uma postura inovadora, criativa e consoante com as demandas emergentes como as tecnologias e novas metodologias, a fim de motivar os(as) estudantes a dialogar com os seus saberes prévios e os novos saberes, corroborando com Cavalcanti (2013). Nessa perspectiva, entende-se que

o(a) professor(a) apresenta-se como agente mobilizador da reconstrução de saberes, por meio de novos conhecimentos, e de construção de um trabalho coletivo entre professores(as) estudantes e sociedade; mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, configurando-se como facilitador do desenvolvimento dos(as) estudantes (RECIFE, 2015, p. 27).

Dessa maneira, pensar na atuação docente do(a) professor(a) de Geografia na Educação Básica e no Ensino Fundamental- Anos Finais, no contexto social atual, é pensar também na sua formação inicial docente e refletir se a graduação está de fato conectada com as demandas profissionais para a Educação Básica.

## **2.4 A docência em Geografia na Educação Básica e seus desafios na contemporaneidade**

São incontestáveis os desafios que o(a) professor(a) da Educação Básica precisa superar. Dentro desse contexto, é inevitável que as expectativas acerca do(a) profissional que atua na Educação Básica perpassem não só pelo conhecimento acadêmico que o(a) mesmo(a) deve ter para desempenhar bem o seu papel profissional, mas, outras demandas emergentes que dialogam com o saber e o fazer profissional no cotidiano ficam evidentes.

Há uma discussão fecunda sobre o papel do(a) professor(a) no contexto da pós-modernidade e frente as demandas profissionais para o século XXI, no que diz respeito também, ao modo como os relacionamentos didático-pedagógicos se constroem e a socialização entre os indivíduos ocorre.

As pesquisas sobre formação de professores vem crescendo muito na produção acadêmica. Diante da amplitude da pesquisa da UNESCO, reconhece-se que parte desse estudo aborda as novas exigências para o trabalho docente. **Há que se considerar o advento das novas condições de mobilidade social das mídias, da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações, sejam elas presenciais ou virtuais, das novas posturas que envolvem a moral e a ética nas relações interpessoais, principalmente no grupo de referência familiar.** Com isso, pode-se perceber como os impactos na socialização das pessoas são visíveis e estão refletidos e presentes na sua formação (BENTO, 2014, p.155. Grifo meu).

Durante muito tempo acreditava-se que a escola era um ambiente de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações. Mas, desde o final do século XX, é latente uma nova postura profissional, tanto em relação ao com os conteúdos e saberes teóricos, quanto em relação ao trato com os(as) estudantes e a prática contextualizada desses saberes. Portanto, “tão importante quanto o domínio de conteúdo é saber correlacioná-los ao que é conhecido, entrelaçando a teoria e prática” (PEREIRA E MELO, 2019, p.122).

Contudo, essa análise sobre a contextualização entre teoria e prática docente já se encontra um tanto redundante, embora ainda não tenham sido superadas as fragilidades entre a relação teoria/prática. Mas, diante desse cenário e seguindo a dinâmica que envolve a área de Educação, outras preocupações e abordagens teórico-metodológicas permeiam a profissão de professor(a), seja ele/ela professor(a)-geógrafo(a) ou não.

Assim, ao observar a Geografia no contexto da Educação Básica, no Ensino Fundamental – Anos Finais, nota-se que é esperado que a mesma contribuía para um constructo de saberes, competências e habilidades voltadas a aquisição do conhecimento poderoso (YOUNG, 2016) e da ação protagonista e ativa de estudantes no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se espera do(a) docente que o mesmo possa incitar essa busca pelo saber e formação do indivíduo.

Sobremaneira, não apenas as competências elencadas para uma educação que visa a formação cidadã, a partir do conhecimento formal, são esperadas no contexto atual. Considerando a Educação 5.0, a mesma ultrapassa os conceitos de dominar conteúdos, saber aplicá-los e usar de forma eficaz as tecnologias digitais em diferentes contextos. De acordo com

ela, é preciso também desenvolver a humanização das ações e dos sentimentos, especialmente ao tratar com crianças e adolescentes.

Porquanto, ao observar que a Educação Básica e a Geografia, no contexto desta etapa de ensino, se desdobram com base no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas tanto em âmbito nacional, com a BNCC, quanto em âmbito local, com o Currículo de Pernambuco- Anos Finais e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, estas parecem ser o início de uma jornada cognitiva que transborda em uma jornada didático-pedagógica permeada pela empatia e amorosidade (FREIRE, 2007; LIMA, 2015; AMORIN e CALLONI, 2017).

Considera-se de suma importância hoje, que os(as) docentes sejam capazes de interagir com os(as) estudantes de forma a criar “relacionamentos didáticos” a partir do entendimento e olhar mais cuidadoso com o outro e consigo mesmo.

Tais capacidades são enunciadas em diferentes escalas, embora ocorram sob o aspecto da busca pela formação integral do indivíduo e da construção de valores e de uma sociedade mais humana, como em outras palavras subscreve-se na BNCC, no Currículo de Pernambuco – Anos Finais e na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

As competências socioemocionais representam o cenário supracitado e são enunciadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e pela UNESCO, órgãos ligados à ONU, como competências profissionais para o século XXI, que visam desenvolver capacidades comportamentais nos indivíduos para que os mesmos possam viver em sociedade, de forma a contribuir com ela e viver os espaços e o lugar de forma cidadã e consciente (ANDRADE e SARTORI, 2018).

Estas competências também dialogam com o que a BNCC e o Currículo de Pernambuco – Anos Finais quando interrelacionam-se com os temas transversais contemporâneos e integradores – fazendo a junção dos termos referentes a eles nesses documentos legais – e aos fundamentos da construção do currículo, no caso da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Para a BNCC os Temas Contemporâneos Transversais (TCT's)<sup>11</sup> são temas que remetem a contemporaneidade por serem compreendidos como de fundamental importância para o desenvolvimento do cidadão em seu tempo.

---

<sup>11</sup> Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de práticas de Implementação 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 25 de novembro de 2019.

Concomitantemente, a transversalidade é compreendida, nesse contexto, ao referir-se aos temas de interesse comum dos(as) estudantes e de diversos componentes curriculares, cujos coexistem com o conhecimento específico de cada componente, dando-lhes significado prático e holístico, por meio da abordagem interdisciplinar.

O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCT's permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCT's o atributo da contemporaneidade. [...] o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (BRASIL, 2019, p.7).

Desse modo, a BNCC expõe que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Portanto, os TCT's são divididos em seis eixos *ciência e tecnologia, meio ambiente, multiculturalismo, economia, saúde, cidadania e civismo*, os quais desdobram-se em subtemas baseados em marcos legais distintos, visando ampliar o leque de discussão acerca dos macrocampos dos eixos. Conforme os Quadros 6 e 7, pode-se observar esses temas e seus respectivos marcos legais.

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
<b>Ciência e Tecnologia</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II e Art. 39), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. CF/88, Art. 23 e 24, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Direitos da Criança e do Adolescente</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Diversidade Cultural</b>	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.
<b>Educação Alimentar e Nutricional</b>	Lei Nº 11.947/2009. Portaria Interministerial Nº 1.010 de 2006 entre o Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Lei Nº 12.982/2014. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Educação Ambiental</b>	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CNE/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Educação em Direitos Humanos</b>	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 11/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Educação Financeira</b>	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 7.397/2010

Quadro 6: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e seus marcos legais (A). Fonte: BRASIL, 2019, p. 16.

Temas Contemporâneos Transversais	Marco Legal
<b>Educação Fiscal</b>	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação, Nº 413, de 31/12/2002
<b>Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras</b>	Artigos 210, 215 (Inciso V) e 2016, Constituição Federal de 1988. Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso XII; Art. 26, § 4º, Art. 26-A e Art. 79-B), Nº 10.639/2003, Nº 11.645/2008 e Nº 12.796/2013, Parecer CNE/CP Nº 3/2004, Resolução CNE/CP Nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB Nº 7/20106.
<b>Educação para o Consumo</b>	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Proteção do consumidor). Lei Nº 13.186/2015 (Política de Educação para o Consumo Sustentável).
<b>Educação para o Trânsito</b>	Nº 9.503/1997. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). Decreto Presidencial de 19/09/2007.
<b>Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso</b>	Lei Nº 10.741/2003. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
<b>Saúde</b>	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 6.286/2007
<b>Trabalho</b>	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso VI; Art. 27, Inciso III; Art. 28, Inciso III; Art. 35 e 36 – Ensino Médio), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010
<b>Vida Familiar e Social</b>	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010

Quadro 7: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC e seus marcos legais (B). Fonte: BRASIL, 2019, p.17.

Para o Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais os temas transversais e integradores também estão presentes e compõe outro “norte” que orienta as ações didático-pedagógicas, bem como o olhar voltado a interdisciplinaridade.

São considerados como Temas Transversais e Integradores devido sua capacidade de integrar as diversas áreas do conhecimento e transitar entre elas motivando o trabalho interdisciplinar e objetiva proporcionar aos(as) discentes o entendimento de mundo e de lugar, corroborando com o que propõe Cavalcanti (2014).

Conforme Pernambuco (2019, p.34),

O Currículo de Pernambuco contempla temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola.

Logo, os Temas Transversais e Integradores presentes no Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais são:

**Educação em Direitos Humanos - EDH** (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012); **Direitos da Criança e Adolescente** (Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 12.852/2013 - Estatuto da Juventude, Lei nº 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância, de 08 de março de 2016); **Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso** (Lei nº 10.741/2003); **Educação Ambiental** (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012, Resolução CNE/CP nº 2/2012 e Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE 2015); **Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010); **Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena** (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015); **Diversidade Cultural** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010); **Relações de Gênero** (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, Instrução Normativa da SEE nº 007/ 2017 e Portaria MEC nº 33/2018); **Educação Alimentar e Nutricional** (Lei nº 11.947/2009); **Educação para o Trânsito** - (Lei nº 9.503/1997); **Trabalho, Ciência e Tecnologia** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010); **Saúde, Vida Familiar e Social** (Parecer CNE/CEB nº 11/2010, Resolução CNE/CEB nº 7/2010, Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012) (PERNAMBUCO, 2019, p. 34-41).

Para a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife essa abordagem ocorre na forma dos Fundamentos na construção da organização curricular da Rede Municipal do Recife, onde estes representam certa equivalência aos temas contemporâneos e transversais presentes na BNCC e aos temas transversais e integradores do Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental – Anos Finais.

Nessa perspectiva, são apontados como fundamentos na construção da organização curricular da Rede Municipal do Recife: Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental; Educação em sexualidade; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental; Educação Ambiental; Formação de leitores; Escola em Tempo Integral.

Contudo, estes não ficam explicitados como temas a serem abordados de forma subjetiva pelo(a) docente, como ocorre nas escalas nacional e estadual. Pois, sendo fundamentos do currículo estão diretamente integrados a sua construção e essência. Portanto,

já estão implícitos ao cerne do currículo e no desenrolar das ações didático-pedagógicas que provém dele, nos diversos componentes e, portanto, na Geografia.

Diante da transversalidade, interdisciplinaridade e conseqüente multirreferencialidade que estão explícitas e implícitas nos documentos legais, a face voltada às competências socioemocionais emerge deveras integrada ao contexto socioeducacional, cultural e econômico em que os sujeitos atuantes nas escolas se inserem.

Observando o que propõem os documentos legais basilares da Educação Básica, por diferentes vieses, permite-se entender a necessidade de desenvolver competências socioemocionais e trabalhar com elas, percebendo que agir assim significa compreender além dos conteúdos escolares, percebendo a conexão que existe desses com o mundo e conosco, tanto do ponto de vista docente quanto discente.

Trabalhar na perspectiva das competências socioemocionais é contribuir para transformar a sociedade a partir da provocação de reflexões genuínas sobre o papel de cada um enquanto partícipe dessa sociedade. É buscar soluções aos problemas existentes de acordo com cada realidade. É entender a si mesmo a fim de também entender o outro em sua complexidade e sua singularidade, de forma genérica e específica ao mesmo tempo. É respeitar as diferenças entre os sujeitos e a riqueza social que reside nelas. É construir um mundo mais justo e mais humano a partir da humanidade que é provocada em nós cotidianamente.

Dessa forma, ensinar Geografia nesse contexto, é transcender sem se perder. É permitir ir além do academicismo encastelado e transformá-lo em conhecimento poderoso (YOUNG, 2016) a partir das ações didático-pedagógicas que se realizam em cada contexto de complexidade ou de singularidade estabelecido, dentro e fora da escola.

É perceber que os conceitos fundantes da Geografia, para serem capazes de possibilitar ao outro o raciocínio geográfico e o pensamento espaço-temporal, como propõem os documentos legais que norteiam as políticas educacionais, precisam vestir-se de uma humildade epistemológica sem perder sua essência e virtudes acadêmicas. Dessa forma, a Geografia fará sentido e significado tanto para quem a estuda quanto para quem a ensina.

Sensibilidade a si e ao outro, cuidado consigo e com o outro é o grande desafio para lidar com as diferentes realidades escolares que se apresentam. Contextualizar o conhecimento a cada lugar, entendendo a que espaço esse lugar e os sujeitos pertencem, corresponde a um grande salto qualitativo na ensinagem da Geografia.

Dessa forma, é mister que a formação inicial docente, permita esse olhar sensível ao outro por parte dos(as) licenciandos(as), mas, também, dos(as) professores(as) que atuam nas IES. Conforme Lima (2015, p.5) é urgente desenvolver “a capacidade de ‘Outrar-se’, isto é,

colocar-se no lugar do Outro, buscar a Outridade (e não exatamente a Alteridade) favorecendo o que os anglófonos designam como o processo de ‘*Othering*’”.

Dessa forma, é preciso tecer um olhar cuidadoso com os aspectos pedagógicos da profissão e dos profissionais a que se está a formar para o mundo, e não só para o mundo do trabalho. E, isso não se relega, nas Licenciaturas em Geografia e diferentes IES, apenas as disciplinas pedagógicas.

Se as IES querem formar profissionais cujas múltiplas inteligências (Gardner, 1994b) concorrem para o desenvolvimento de habilidades diversas, precisam se reinventar e despir-se dos egos que habitam os seus corredores, pensamentos e atitudes acadêmicas.

Lima (2015, p.2) argumenta sobre a importância de lembrar que

Edgar Morin já nos alertava sobre esses inconvenientes da exacerbação da razão e da racionalidade, argumentando que o pensamento da complexidade não admite tal simplificação, ou seja, ele nos propõe uma autocrítica da noção de razão, por conseguinte, da própria racionalidade.

Conforme Bento (2014, p.145) nos relembra, “os pesquisadores da história da Geografia destacam que, antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas. Ela foi, antes de tudo, Geografia escolar”. Portanto, é notório que ambas as Geografias precisam ser valorizadas e mais do que nunca, no contexto da pós-modernidade, precisam estreitar laços e estabelecer diálogos fecundos.

Considerando os aspectos supracitados, a pesquisa debruçou parte da investigação acerca dessas competências socioemocionais associadas as práticas nas Licenciaturas em Geografia no Recife, tanto em questões referendadas às entrevistas quanto aos questionários.

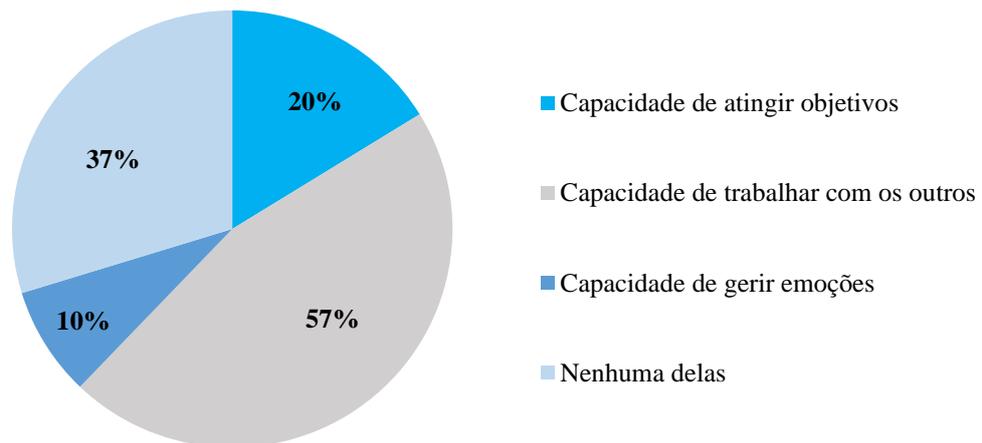
No que tange as entrevistas com os(as) docentes das Licenciaturas em Geografia no Recife, foram perguntadas qual o entendimento deles(as) quanto ao sujeito que estavam ajudando a formar. Nesse contexto, majoritariamente, em ambas as IES os(as) professores(as) responderam acreditar que suas práticas e sua postura profissionais convergiam para ajudar a formar cidadãos crítico-reflexivos e a serem praticantes e/ou adquirirem valores éticos e morais durante sua formação, tanto para vida pessoal quanto para a vida em sociedade.

Considerando os questionários dos(as) egressos(as), dois questionamentos se relacionam com a pergunta realizada na entrevista aos(as) docentes da UFPE e do IFPE. Dessa forma, apresentar-se-ão os dados coletados com os respectivos questionários, na forma de gráficos.

A primeira questão relacionada a esse tema foi a questão 3 *Considerando as competências para o século XXI, enunciadas pela OCDE como competências socioemocionais, assinale aquelas que a Licenciatura em Geografia te oportunizou praticar para desenvolver com os(as) estudante(s) da Educação básica da seção Sobre o currículo e a formação inicial docente para a Educação Básica.*

Nesta questão os(as) estudantes precisaram indicar se a licenciatura oportunizou praticar como competências socioemocionais: *capacidade de atingir objetivos* (perseverança, autocontrole, entusiasmo), *capacidade de trabalhar com os outros* (cordialidade, respeito, cuidado), *capacidade de gerir emoções* (calma, otimismo, confiança), ou nenhuma delas. O Gráfico 5, demonstra os dados obtidos com as respostas dos(as) egressos(as) da UFPE<sup>12</sup>.

**GRÁFICO 5- COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRATICADAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PELOS(AS) EGRESSOS(AS) DA UFPE**



Fonte: A Autora, 2020.

Segundo as respostas dos(as) egressos(as) da UFPE observadas no Gráfico 5, é possível perceber que a competência socioemocional que os(as) estudantes mais praticaram durante a Licenciatura em Geografia na UFPE foi a *capacidade de trabalhar com os outros* (57%). Este dado é relevante, pois, nos ambientes de trabalho, cada vez mais é exigido dos(as) profissionais da Educação Básica um trabalho voltado a interdisciplinaridade e ao trabalho em equipe.

Por outro lado, a resposta que indicaram ter praticado menos foi a *capacidade de gerir emoções* (10%), o que é um dado que inspira cuidados, pois de sua importância para atuação

<sup>12</sup> É importante ressaltar que os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar mais de uma das alternativas ofertadas, daí o valor percentual apresentado no gráfico ultrapassar os 100%.

docente. Um número expressivo de estudantes, cerca de 37% dos(as) respondentes indicaram que não praticaram nenhuma delas durante sua graduação.

Os dados demonstram que ainda é preciso investir nesse aspecto na formação inicial docente deste curso de licenciatura, entendendo que também é papel da Licenciatura em Geografia – e de qualquer licenciatura – compreender as diversas nuances que compõem os saberes<sup>13</sup> de um(a) professor(a). E que, é preciso valorizar a questão socioemocional para fortalecer as relações didático-pedagógicas. Para tanto, ressalta-se, mais uma vez, a importância do diálogo fecundo entre docentes do Ensino Superior e da Educação Básica.

Não é possível entender o mundo, o espaço, o lugar e o outro, sem desenvolver em si as competências socioemocionais para poder lidar com as diferenças e o multiculturalismo existente nas Unidades de Ensino, expressas nos temas transversais, nas expectativas da profissão, nas diferentes salas de aula, nos diferentes ambientes de trabalho entre pares, na condução dos saberes teórico-práticos e experienciais que se apresentam cotidianamente.

É preocupante perceber que, sabendo que o público-alvo a quem professores(as) de Educação Básica atendem são, principalmente crianças e adolescentes, a *capacidade de gerir emoções* seja a menos praticada nesta licenciatura.

Porque, se o(a) profissional da educação não consegue gerir suas emoções, como poderá lidar com um público tão instável e inseguro, quanto crianças e adolescentes? É um questionamento que precisa ser discutido por quem detém esse papel de formar os(as) licenciandos(as) e coletivamente encontrar uma maneira de inserir ações de formação que busquem incluir essa discussão em possíveis mudanças e reformulações curriculares no curso.

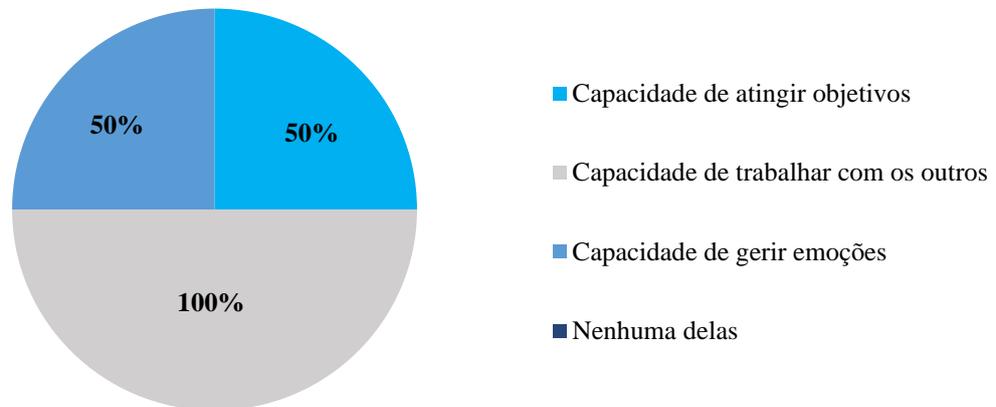
Seguindo a mesma pergunta, agora no contexto do IFPE, o Gráfico 6<sup>14</sup>, demonstra as respostas dos(as) egressos(as) desta instituição sobre os aspectos referentes as competências socioemocionais.

---

<sup>13</sup> Conforme Gauthier (1999) O conjunto de saberes relativos a profissão docente extrapolam a teoria ensimesmada e requerem um olhar desbravador acerca das necessidades reais que os licenciandos encontraram no exercício prático de sua docência cotidiana. Por sua vez, Menezes e Kaercher (2015, p.50) corroboram enunciando que “São inúmeros os saberes necessários ao professor para desenvolver seu trabalho, o que torna esta profissão extremamente complexa e ratifica a responsabilidade dos cursos de formação de professores”.

<sup>14</sup>É importante ressaltar que os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar mais de uma das alternativas ofertadas, daí o valor percentual apresentado no gráfico ultrapassar os 100%.

**GRÁFICO 6- COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRATICADAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PELOS(AS) EGRESSOS(AS) NO IFPE**



Fonte: A Autora, 2020.

Segundo as respostas dos(as) egressos(as) da IFPE, observadas no Gráfico 6, é possível perceber que a competência socioemocional que os(as) estudantes mais praticaram durante a Licenciatura em Geografia na IFPE foi a *capacidade de trabalhar com os outros* (100%). E a *capacidade de atingir objetivos* (50%) e a *capacidade de gerir emoções* (50%) foram indicadas como também praticadas nesta licenciatura. Neste gráfico, ficou expresso que todos os(as) egressos(as) praticaram as competências socioemocionais durante a graduação.

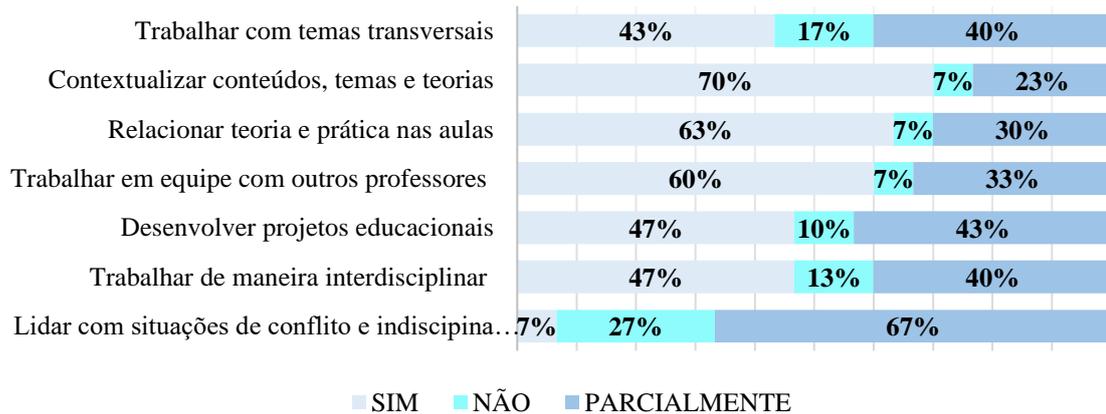
Esse dado é de muita relevância, pois, demonstra que os(as) estudantes puderam desfrutar de momentos em que a prática das competências socioemocionais inferiu em sua formação inicial docente como um importante instrumento para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Contudo, mesmo demonstrando estar num caminho de construção dessas competências é notável que para parte dos(as) respondentes ainda não foram suficientemente abordadas as capacidades de *atingir objetivos* e de *gerir emoções*. Cabendo uma análise mais apurada e ações para que todos(as) possam sentir-se contemplados com essa experiência durante a graduação. Entretanto, o cenário que se desenhou com as respostas foi bastante animador e promissor.

Considerando a questão 4 *A partir da formação inicial docente na licenciatura em Geografia da UFPE/IFPE você se sente apto a...*, referente a mesma seção da pergunta anterior, os(as) estudantes deveriam informar sobre a aptidão para: *lidar com situações de conflito e indisciplina escolar, trabalhar de maneira interdisciplinar, desenvolver projetos educacionais, trabalhar em equipe com outros professores, relacionar teoria e prática nas aulas, contextualizar (conteúdos, temas e teorias), trabalhar com temas transversais*, considerando a

abordagem prática das competências socioemocionais. Os Gráficos 7 e 8, demonstram, respectivamente, as informações dos(as) egressos(as) da UFPE e do IFPE sobre esse questionamento.

**GRÁFICO 7- FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/UFPE E APTIDÃO PARA SITUAÇÕES PRÁTICAS COM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**



Fonte: A Autora, 2020.

Nota-se que este gráfico se relaciona diretamente com as informações indicadas pela análise dos dados da questão 3. O diálogo com as informações previamente informadas acerca das competências socioemocionais se reflete no que concerne as questões práticas do cotidiano escolar, desse modo, será feita uma análise comparada entre os Gráficos 5 e 7.

Pode-se observar que, de acordo com o Gráfico 5, a *capacidade de gerir emoções* foi percebida apenas por 10% dos(as) egressos(as) respondentes, o que reflete nos dados do Gráfico 7, quando apenas 7% desses(as) estudantes(as) sentem-se aptos(as) a *lidar com situações de conflito e indisciplina escolar*. O que é uma informação bastante relevante, visto que, considerando o campo de atuação docente na Educação Básica esse tipo de situação no ambiente escolar é muito presente, principalmente nas salas de aula das escolas públicas, contanto, também ocorrem nas escolas privadas.

Ainda mantendo um diálogo entre os Gráficos 5 e 7, uma das informações declaradas pelos(as) respondentes foi que a *capacidade de trabalhar com os outros* foi a que mais ficou evidenciada em suas respostas no Gráfico 5, o que ratifica-se com os dados do Gráfico 7 quando as respostas de 60% dos(as) estudantes indicaram estarem aptos(as) a *trabalhar com os outros*

*professores* e 47% indicaram estar aptos(as) a *trabalhar de maneira interdisciplinar*, embora essa resposta referente a interdisciplinaridade ainda inspire reflexões importantes.

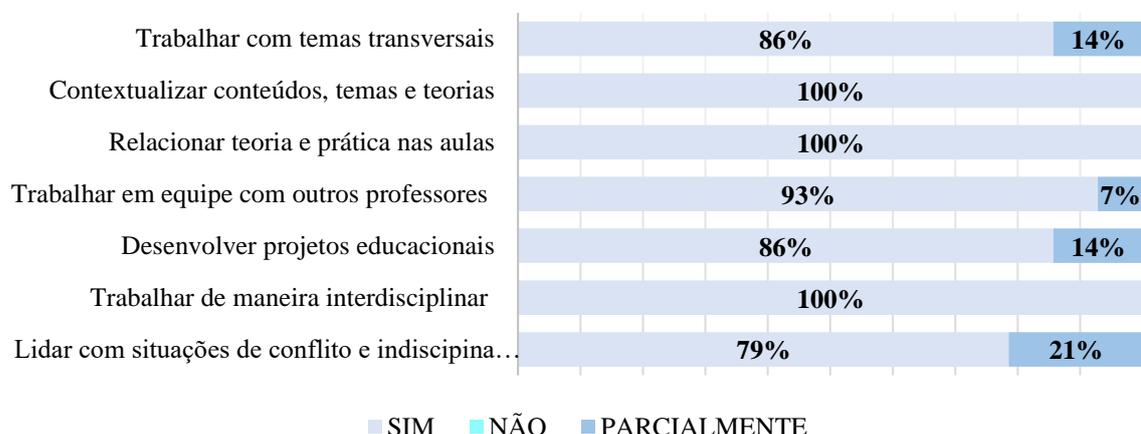
Contudo, apesar de 20% dos(as) egressos(as) terem indicado no Gráfico 5, a *capacidade de atingir objetivos*, no Gráfico 7, 70% declararam-se aptos(as) a *contextualizar conteúdos, teorias e temas*, 63% indicaram aptidão para *relacionar teoria e prática nas aulas* e 47% declararam estar aptos(as) a *desenvolver projetos educacionais*, o que contradiz a declaração inicial, pois, tais ações didático-pedagógicas estão interligadas a *capacidade de atingir objetivos*.

Esse cruzamento de dados e suas respostas ligeiramente contraditórias, quanto a este último aspecto analisado, demonstra que os(as) egressos(as) não tem consciência ou entendimento suficiente de tais conceitos ou processos e já estão tendo que lidar com essas realidades em sala de aula (cerca de 50%).

No que diz respeito *trabalhar com os temas transversais*, mencionados no Gráfico 7, que envolveria as três capacidades representantes das competências socioemocionais enunciadas no Gráfico 5, 43% dos(as) estudantes egressos(as) responderam estar aptos(as) a lidar com estes temas, o que ainda demonstra um número preocupante diante da relevância que os mesmos tem para as ações didático-pedagógicas contemporâneas na Educação Básica.

Partindo para a análise dos dados referentes aos(as) egressos(as) do IFPE, comparar-se-á os Gráficos 6 e 8. Assim, uma primeira informação que se extrai a partir desses gráficos é que os(as) egressos(as) demonstram um cenário mais promissor em relação as competências socioemocionais e suas práticas na Licenciatura em Geografia no IFPE.

**GRÁFICO 8- FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA IFPE E APTIDÃO PARA SITUAÇÕES PRÁTICAS COM COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**



O Gráfico 8 referenda as informações descritas no Gráfico 6, uma vez que 100% dos(as) estudantes respondentes informaram sentir-se aptos(as) a *trabalhar de forma interdisciplinar* e 93% declararam aptidão para *trabalhar em equipe com outros professores*, confirmando a informação do Gráfico 6 onde 100% das respostas indicaram que houve a prática da *capacidade de trabalhar com os outros* nesta licenciatura em Geografia.

É notável também que 79% dos(as) respondentes declararam aptidão para *lidar com situações de conflito e indisciplina escolar*, corroborando com as informações do Gráfico 6, onde 50% dos(as) egressos(as) informaram terem praticado a *capacidade de gerir emoções* durante a Licenciatura em Geografia no IFPE.

Quanto aos dados referentes ao Gráfico 6, concernentes a *capacidade de atingir objetivos*, 50% dos(as) respondentes indicaram tê-la praticado na graduação, o que também fica nítido em comparação aos dados do Gráfico 8, quando 100% dos(as) participantes declararam estar aptos(as) a *contextualizar conteúdos, temas e teorias*, 100% declararam estar aptos(as) a *relacionar teoria e prática nas aulas*, 86% declararam aptidão para *desenvolver projetos educacionais*.

O que representa uma informação muito importante e demonstra que os(as) egressos(as) desta licenciatura demonstram mais segurança e entendimento em relação as competências socioemocionais da Educação Básica e conseqüentemente em seus trabalhos como docentes.

No que diz respeito *trabalhar com os temas transversais*, mencionados no Gráfico 8, que envolve as três capacidades representantes das competências socioemocionais enunciadas no Gráfico 6, 86% dos(as) estudantes egressos(as) responderam estar aptos(as) a lidar com estes temas, o que ainda representa um número relevante diante da importância que os mesmos tem para as ações didático-pedagógicas contemporâneas na Educação Básica.

Ao comparar os Gráficos 7 e 8 que se referem a formação inicial docente na Licenciatura em Geografia e aptidão para situações práticas com competências socioemocionais, na UFPE e IFPE respectivamente, é notável que ocorreram mais avanços neste campo do conhecimento teórico-prático no IFPE.

É notável também que os dados dialogam entre si e destacam a importância de ações didático-pedagógicas que possam fazer inferência na vida profissional do(a) licenciado(a) em Geografia que é formado no Recife.

Dessa forma, no que tange as competências socioemocionais o IFPE está mais próximo de atingir esse objetivo junto aos(as) discentes, enquanto a UFPE ainda precisa repensar estratégias capazes de sanar essa lacuna evidente na formação dos(as) estudantes, que estão ajudando a formar, conforme demonstram os dados coletados.

### **3 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA NAS IES PÚBLICAS DO RECIFE**

Pensar o currículo e a formação inicial de professores(as) de Geografia é pensar sobre a própria sociedade. Dessa forma, é preciso lembrar que as decisões e as diferentes formas de organizar o legado do conhecimento humano são determinantes para o tipo de sociedade que se quer formar e, considerando a formação inicial docente, que tipo de professores(as) ajudarão no constructo dessa sociedade.

A formação de professores(as) é um desafio constante, pois a sociedade é dinâmica e suas mudanças e trajetórias variáveis, de acordo com o tempo e o espaço. Dessa forma, pensar a Geografia acadêmica e seu desfecho em Geografia escolar realça a indissociabilidade entre esses dois contextos e a importância destes, enquanto complemento um do outro (CUNHA, 1998; TARDIF, 2005; BENTO, 2014; CASTRO, 2015; CAVALCANTI, 2020).

É inerente refletir sobre a formação da sociedade, especialmente na formação de professores(as) de Geografia, pois, uma das premissas sustentadas por essa ciência é a compreensão do mundo e dos sujeitos em relação ao mundo (CALLAI, 2014; CAVALCANTI, 2020; CASTELLAR, 2005; ALMEIDA e BRITO, 2019; CASTROGIOVANNI, 2014).

Desenvolver esse conceito básico parece fácil, mas, não é. A complexidade dos fatos e das ações refletem a maneira como tecemos a visão de mundo sobre a sociedade na qual nos inserimos (MORIN, 2011). Assim, considerando os ambientes de formação inicial docente e de atuação do(a) docente da Geografia, os espaços dialogam entre si, bem como os saberes construídos nestes espaços.

Logo, é preciso pensar que a maneira como organizam-se os conhecimentos que vão gerar os saberes e seus significados teóricos e didático-pedagógicos aos(as) licenciandos(as) precisam estar alinhados e deveras pautados nas reais intenções e objetivos que se desejam alcançar.

Para Pontuschka et al (2007, p. 99) “um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais”. Tema que apresenta cerca recorrência nos estudos sobre a formação inicial de professores(as) e que merece um olhar mais sensível e cuidadoso.

Sobremaneira, os currículos e os respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) a que se vinculam, refletem tanto a sociedade que se pretende ajudar a formar, quanto os(as) profissionais e cidadãos, mediante as intencionalidades, as proposições de conteúdos e as ações

advindas deles, seja no âmbito da Educação Básica ou do ensino superior (ZABALA, 1998; FONSECA, 2009).

Fonseca (2009) ao tomar como base a visão crítica de currículo, pautada nos estudos de Freire (2007), Bourdieu (2010) e Libânio (1995), enuncia que o currículo é um local de reflexão das aprendizagens e da vida cotidiana, onde docentes e discentes renovam seu olhar acerca dos significados enraizados e tomados como verdades incontestáveis. Acrescenta que o currículo é importante pelo que ele faz, especialmente quando tensiona e evoca a contraposição da racionalidade técnica *versus* a pedagogia das possibilidades.

Assim, este capítulo visa, apoiado no aporte teórico dos autores que se debruçaram sobre esta temática, discorrer sobre os currículos e PPC's dos cursos de Licenciatura em Geografia nas IES públicas no Recife, considerando as suas intencionalidades, organização e objetivos para com a formação inicial de docentes nas Licenciaturas em Geografia na UFPE e no IFPE, tentando fazer relação com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os pareceres e resoluções e o desafio da BNC-formação 2019, tendo em vista a importância da formação inicial docente para a Educação Básica.

Para tanto, serão apresentadas as narrativas dos(as) docentes destas licenciaturas acerca do entendimento destes documentos e como a formação inicial do(a) professor(a) de Geografia e das ações dos(as) docentes das licenciaturas decorrem deles; far-se-á uso das narrativas dos(as) docentes e egressos(as) acerca dos cursos de Geografia e sua relação com a profissionalização em Geografia; abordar-se-á o estágio curricular supervisionado, sob a ótica dos(as) estudantes egressos(as), considerando a relevância que o mesmo possui na formação de professores(as) e elo direto com a Educação Básica e a formação da identidade e profissionalidade docente.

Contudo, é preciso refletir sobre o caráter contíguo que a formação inicial docente traz em si mesma, uma vez que, não se encerra em si mesma a aprendizagem sobre o fazer docente e nem tampouco sobre os saberes necessários à prática docente.

### **3.1 Formação Inicial Docente em Geografia: breve discussão sobre o histórico e bases legais**

Os estudos sobre a formação inicial docente e suas bases legais discorrem de documentos que legitimam a formação nos cursos de licenciatura e remetem a sua importância enquanto espaços de saber e de construção de saberes profissionais (TARDIF, 2005;

ALMEIDA; BIAJONE, 2007), *hábitus* profissionais (BOURDIEU,1992; SILVA, 2011) e identidade profissional (TARDIF, 2005; VALLERIUS, 2017).

Ao mesmo tempo, tais documentos enfocam a importância e necessidade de realizar a formação do(a) licenciando(a) sob a ótica da ligação indissolúvel com a Educação Básica e suas diferentes etapas de ensino e contextos educacionais.

Dessa forma, é mister evocar um dos conceitos básicos e fundantes da ciência Geográfica o qual tem se materializado nos cenários contemporâneos que é a *conexidade* ou *conexão*. Ao pegar emprestado este conceito enunciado por Jean Brunhes (1869-1930), é possível pensar que as redes mencionadas por Castells (2020) e Bauman (2001), bem como as relações espaciais da complexidade enunciadas por Moran (1998) e as mutações do espaço enunciadas por Milton Santos (1996), estão presentes nas ações que desencadearam as bases legais que apontam a importância e a verossimilhança entre a formação inicial docente e a atuação docente na Educação Básica.

Não é de agora, que se tem alertado para a importância e conexão que existe entre o ensino superior e a Geografia escolar. Desde a Constituição Federal de 1988, é esperado que a Educação Básica seja um nicho de saberes legítimos e que preceitue uma cidadania sem a qual a atuação do(a) professor(a) como orientador(a), mediador(a) da construção destes saberes é impensado e isto perpassa pela sua formação inicial.

Assim, pensar a formação desse(a) profissional para a educação é comprometer-se, por conseguinte, com a cidadania que se espera para vida em sociedade. É mais do que embeber-se de teorias catedráticas, mas, fazê-las instrumento do conhecimento poderoso (YOUNG, 1996) permeado pela curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007), tanto de quem aprende quanto de quem ensina.

A Constituição Federal (CF) foi o primeiro instrumento legal que conclamou para esse contexto conexo entre estes espaços de conhecimento e saber. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB/1996), fruto do esforço de diferentes atores sociais e resultado da evolução nas políticas educacionais, também veio compor esse arcabouço diretivo legal que mostra a intencionalidade de uma Educação Básica de qualidade.

Por consequência, para que esta pudesse acontecer, a necessidade indissociável de uma formação inicial docente condizente com as demandas da escola se fazia, mais uma vez, elo de conexão entre cursos de Licenciatura e Educação Básica, na perspectiva de garantir aos(as) estudantes a possibilidade de inserir-se no complexo contexto social emergente e vigente, tanto de um quanto de outro lugar de aprendizagem.

No entanto, tanto a CF quanto a LDB, enunciaram também sobre a necessidade de garantir que a qualidade do ensino e os diálogos educacionais pudessem acontecer nacionalmente, considerando a necessidade da criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Apontando, sobretudo, que a existência dela deveria respeitar a exterioridade e as pluralidades culturais e educacionais dos diferentes contextos que abrangem uma nação de dimensões continentais como a nossa e dialogar com o que propõe a teoria crítica do currículo.

Por outro lado, ao mesmo tempo, pressupunha a garantia de que, em qualquer parte do país, os(as) estudantes, pudessem ser assistidos(as) e estar conectados(as) com um alicerce de saberes congruentes, respeitando as devidas semelhanças e divergências entre eles.

Desde então, as discursões geradas a partir deste olhar, edificaram documentos tanto para a Educação Básica, quanto para o ensino superior, concomitantemente. Sendo que, para a Educação Básica, depois de anos, como exposto no Quadro 2 no Capítulo 2, resultou a homologação da BNCC em 2018, o que provocou a necessidade de tecer um olhar também para as discussões sobre a formação inicial docente.

Deste modo, percebeu-se que tais discursões também não são recentes, como pode-se pensar, com a homologação em 20 de dezembro de 2019 da Resolução CNE/CP Nº 2 - BNC-Formação 2019. Pelo contrário, sua homologação explicitou que essa tentativa de conectar a formação inicial docente às demandas da Educação Básica são tão antigas quanto as discussões que resultaram na BNCC.

As bases legais que regem e fundamentam os cursos de licenciatura pautam-se em pareceres e resoluções que desencadearam, ao longo do tempo, reformulações sobre as políticas educacionais do Ensino Superior. Contudo, farei uma discussão breve sobre as que dialogam melhor com o objeto de estudo desta dissertação.

Inicialmente, as licenciaturas pautaram-se em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que normatizaram a estrutura dos cursos e orientaram a construção de seus instrumentos normativos internos como é o caso dos Projetos Políticos dos Cursos (PPC's).

Desde o início dos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem se debruçado a estabelecer normativas para a formação inicial docente. Assim, este esforço resultou na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). A partir delas, todas as IES que possuem o curso de Licenciatura em Geografia tiveram 10 anos para se adaptar as suas determinações (ALMEIDA e BRITO, 2019).

De acordo com as DCN's os profissionais teriam de seguir uma série de determinações teórico-pedagógicas voltadas a construção da formação dos(as) licenciandos(as), e neste contexto, inserem-se especialmente os(as) professores(as).

Conforme Almeida e Brito (2019, p.189),

De acordo com o Parecer CNE009/2001 (BRASIL, 2001a, p.4) as DCN incorporam elementos [...] presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor [...].

O Parecer CES 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia, em seu texto introdutório realça que

os departamentos ou colegiados dos cursos de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas dos curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para formação do pesquisador e profissional em Geografia (Parecer CES 492/2001, p.10).

Este mesmo documento aponta que os cursos de licenciatura em Geografia deverão ser organizados pautando-se nas “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em casos de cursos de nível superior” (Parecer CES 492/2001, p.11). Aponta também que **deverão ser incluídos conteúdos definidos para a Educação Básica permeados de didáticas próprias a cada um deles** e embasado em pesquisas sobre eles (Parecer CES 492/2001, p.12).

Reservo o direito de destacar essa informação pois que, diante do que está posto frente aos documentos legais, como apresentado pelo Parecer CES 492/2001, muita resistência ao exercício desse diálogo com a Educação Básica é conduzida de forma a rejeitar essa reflexão sobre a prática docente na formação de professores(as) nas IES, de maneira geral, sob a alegação da perda de legitimidade da epistemologia da ciência Geográfica e das distintas Geografias que se ensinam nas diferentes etapas de ensino.

Contudo, ressalto que a indissociabilidade enuncia por Bento (2014) e Pinheiro (2020) entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar podem ser amalgamadas de forma a reestabelecerem essa conexão sem a perda dos seus lugares e/ou legitimidade a depender da condução e diálogo que se estabeleça nas IES, junto a seus colegiados e NDE's para um repensar a Geografia e não a favor do represar a Geografia.

Destarte, também é digno de nota que, de acordo com o Parecer CNE n9/2001 e referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a mesma enuncia em seu artigo 12, inciso 2º, que: “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2001, p. 67), o que não vem ocorrendo.

No entanto, vale a pena refletir sobre alguns aspectos, mesmo que não tenhamos resposta de imediato. Será que as mudanças estruturais refletem as mudanças na ação-reflexão-ação profissional dos sujeitos envolvidos nos processos formativos nas licenciaturas? Será que os(as) docentes que formam docentes tem conduzido suas práticas com a preocupação em fazer da licenciatura um espaço de formação de professores(as)?

Menezes e Kaercher (2015, p.56) abreviam a resposta a esses questionamentos mencionando que “cabe às licenciaturas cumprirem as determinações impostas pelo Conselho Nacional de Educação”. No entanto, entendem que a determinações referem-se ao ato de vestissem-se de licenciaturas e assumir seu papel de fato.

Contudo, o questionamento que advém dessa afirmação pode parecer tirano e panotópico, mas, pode lançar as licenciaturas num contexto de reflexão sobre as práticas dos(as) docentes formadores(as) de professores(as), caso disponham-se a reavaliar, autorrefletir e exercitar criar formas dessas determinações deixarem de ser barreiras e passem a ser horizontes, na busca por atingir os objetivos inerentes as licenciaturas, a formação de professores (as).

Em 2015, houve uma demanda para reestruturar os currículos das licenciaturas por meio de exigências legais conforme Resolução nº2/2015 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada, modificando as licenciaturas em seus currículos, a fim de proporcionar aos(as) licenciandos(as) espaços formativos que mantenham uma maior conexão com os espaços profissionais.

Diante disso, as licenciaturas em Geografia passaram por reestruturação curricular e buscaram adequação as diretrizes. Conforme as pesquisas realizadas, tanto a UFPE quanto o IFPE, reorganizaram seus currículos com base nesta Resolução de 2015, até a chegada da BNC-Formação 2019.

Este novo marco legal imputou, com mais ênfase, que a reestruturação curricular das licenciaturas fosse diretamente conectada a BNCC, o que vem gerando polêmicas e dividindo opiniões. No que tange o cerne desta pesquisa, os(as) docentes entrevistados(as) mencionam que: “*é possível inserir esse diálogo com a BNCC desde que não se perca a essência do curso de licenciatura*” (Roger, UFPE, 2020); “*não se sabe até que ponto vincular a formação de professores e currículo a uma base que pode mudar com o tempo é benéfico a formação inicial docente*” (Rupert, UFPE, 2020).

Contudo, por se tratar de um documento recente os(as) docentes da UFPE e do IFPE ainda não haviam se apropriado do texto e indicaram que as respectivas coordenações dos cursos estavam organizando espaços de discussão para tal entendimento. Pois, as reuniões

acerca da BNC-Formação 2019, ainda estavam no âmbito das coordenações e membros representantes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's) e não havia chegado à ampla discussão de todo o colegiado ainda.

Mesmo assim, parte dos(as) docentes de ambas as IES pesquisadas, apresentaram-se esperançosos de que este documento possa somar a discussão acerca da aproximação fecunda que deve ser estabelecida e/ou fortalecida com a Educação Básica.

Contudo, diante do contexto sociopolítico em que se insere o Brasil, a maior parte deles(as) demonstrou preocupação quanto a implementação da BNC-Formação 2019, reforçando que é preciso clareza e cautela de forma a não legitimar o ataque às ciências e ao conhecimento científico, o negacionismo e a desvalorização das ciências humanas e nesse contexto, a própria Geografia. Desse modo, são consonantes com o que discutem a ANPEGE e a ANPED sobre a BNC-Formação 2019 e a BNCC<sup>15</sup>.

Considerando esta pesquisa, um dado relevante quanto a esse cenário que desponta para as licenciaturas é de que não há como discutir a BNC-Formação 2019, sem antes conhecer o que propõe a BNCC, e neste caso, muitos(as) docentes, especialmente os(as) que não tem vínculo com a Educação Básica e que não são licenciados(as), até o período de realização das entrevistas – de dezembro de 2019 a junho de 2020 - ainda desconhecem este documento, conforme apresentado no Capítulo 2.

### **3.2 Os PPC's e os Currículos das licenciaturas em Geografia na UFPE e no IFPE**

Os PCC's dos cursos das referidas IES que compõem este trabalho, trazem consigo características que pressupõem como estes direcionam as suas ações de planejamento e organizam a maneira como as ações teórico-metodológicas vão se desenhar nas Licenciaturas em Geografia na UFPE e no IFPE, bem como trazem consigo o cerne dos cursos.

Os PPC's estão para as licenciaturas como os PPP's para as escolas, quanto a sua importância e como instrumento de organização e intenção do fazer didático-pedagógico. Pois, deles desdobram-se nos cursos e em toda sua estrutura e funcionamento a construção do cenário de disseminação e discussão (ou não) dos saberes profissionais e epistemológicos concernentes a uma licenciatura e a ciência a ela vinculada.

---

<sup>15</sup>SOUZA, R. F. S. Efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 69-79, 2018. ISSN: 1982-3878. João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. Disponível em:<<http://www.okara.ufpb.br>>. Acesso em: 13 de out de 2020.

Nesse contexto, a Tabela 2 demonstra o desenho dos cursos de licenciatura em Geografia presenciais das instituições públicas no Recife<sup>16</sup>.

<b>ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – PPC’S</b>		
	<b>IFPE (2014)</b>	<b>UFPE (2011)</b>
<b>Objetivos gerais</b>	<i>Formar professores para a Educação Básica</i> , em todas as suas modalidades, com vistas a produzir conhecimento geográfico crítico e reflexivo numa perspectiva da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, promovendo a incorporação, na prática educativa desses profissionais, de abordagens e posturas ético-políticas compatíveis com a justiça social, com uma educação humanista e com uma formação para a cidadania ativa.	<i>Favorecer uma sólida formação geral e específica de Geografia</i> através da habilitação de profissionais capazes de dominar as dimensões política, social, econômica, cultural e psicológica no processo ensino-aprendizagem.
<b>Oferta de vagas</b>	40 vagas 1 entrada por ano Turno: noturno	120 vagas 1 entrada por ano Turno: matutino (60 vagas) e noturno (60 vagas)
<b>Carga horária mínima</b>	2.900 horas (compreendendo aulas teóricas e práticas, estágios e atividades complementares)  1741,5 horas de disciplinas obrigatórias - 229,5 horas de disciplinas obrigatórias complementares - 1010 horas de prática profissional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 405 horas de estágio supervisionado;</li> <li>• 405 horas de prática como componente curricular;</li> <li>• 200 horas de atividades acadêmico-científicas-culturais</li> </ul>	2.870 horas (compreendendo aulas teóricas e práticas, estágios e atividades complementares)  - 2370 horas de disciplinas obrigatórias - 300 de disciplinas eletivas (sendo 180 componentes do perfil e 120 componentes livres)  - 200 de atividades complementares
<b>Duração do curso</b>	8 períodos – 4 anos	8 períodos – 4 anos

<sup>16</sup>Vale ressaltar que neste trabalho, está sendo utilizado o PPC de 2014 do IFPE, embora já exista um mais atualizado, uma vez que, o novo PPC que está em vigor junto com o de 2014, atende aos(as) estudantes que ainda estão se formando e neste trabalho os sujeitos da pesquisa são estudantes egressos(as) que viveram o PPC apresentado.

<b>Tipos de disciplinas ofertadas no curso</b>	Disciplinas obrigatórias do núcleo comum (básico e pedagógico); Disciplinas obrigatórias do núcleo específico; Disciplinas obrigatórias do núcleo complementar; Disciplinas da prática profissional (prática como componente curricular e estágio curricular)	Disciplinas obrigatórias de conteúdos geográficos; Disciplinas obrigatórias de formação pedagógica geral; Disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular; Disciplinas obrigatórias de estágio curricular supervisionado; Disciplinas eletivas
<b>Atividades acadêmico-científico-culturais complementares</b>	Sim	Sim
<b>Trabalho de conclusão de curso (TCC)</b>	Sim	Sim

Tabela 2: Comparação dos PPC's dos cursos de Licenciatura em Geografia do IFPE e UFPE. Fonte: Secretarias e Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE e IFPE.

Mas, assim como nas escolas estes documentos na maioria das vezes, permanecem engavetados e quando não, poucos(as) docentes e discentes tomam ciência deles para planejar e organizar suas ações. O que pode tornar dispersa a formação docente, uma vez que fica sobrepujada a subjetividade e visão de mundo de quem a executa.

Considerando os(as) docentes da UFPE, cerca de 80% alegaram não visitar o PPC para planejamento de suas ações, 20% destes alegando dificuldade de acesso, 40% por discordarem do currículo e ementas contidas nele. Os 20% restantes, buscam nele as ementas e as reformulam por considera-las obsoletas. Embora, contraditoriamente, todos(as) os(as) entrevistados(as) entendam este documento como sendo o documento que “*vai nos guiar*”, “*é o projeto do curso*”, “*é o desenho do curso*”, “*é muito importante*”, “*é fundamental*”, “*é o coração do curso*”, “*é o norte, é a grande diretriz, é o curso!*”<sup>17</sup>.

No Caso do IFPE, 95% dos(as) professores(as) explicitaram usar o PPC como fundamento inicial de planejamento de suas ações, contudo, reformulando e discutindo, colaborativamente, aquilo que está obsoleto e inserindo novos contextos a seus respectivos componentes curriculares. No que diz respeito a como os(as) docentes do IFPE entendem o PPC, os mesmos disseram que “*é o coração do curso*”, “*é o cerne do curso*”, “*é a base de*

<sup>17</sup> Narrativas dos(as) docentes da UFPE concatenando as ideias de todos(as), uma vez que, algumas expressões se repetiram nas falas deles.

*todo o curso”, “é fundamental”, “é o norte do curso, traz a ideia de que professor queremos formar”<sup>18</sup>.*

Nesse contexto, é necessário entender que os PPC's dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados na UFPE e no IFPE estão em consonância com os documentos legais representados inicialmente pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001; Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001 referentes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e cargas horárias dos cursos.

Foram instituídos por meio das resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 – que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e, por fim, Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, onde esta sobrepuja as demais.

Embasam-se e cumprem também, as exigências legais do Parecer CNE/CES 492/2001 – Diretrizes Curriculares dos Cursos de Geografia, do Parecer CNE/CES nº 1.363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001 – que retifica essas diretrizes e da Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002 – que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

Contudo, com a aprovação da BNC – Formação de 20 de dezembro de 2019, que determina novas reformulações curriculares para os cursos de licenciatura, a Licenciatura em Geografia, mais uma vez, precisará reformular seu currículo a fim de se adequar às novas exigências legais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

No entanto, algumas modificações foram realizadas recentemente no currículo do IFPE e já estão em vigor para as turmas que iniciaram o curso a partir de 2018, enquanto outras alterações que estavam a sendo feitas foram suspensas.

A UFPE também estava em processo de construção de um novo currículo, a fim de se adequar as novas demandas e exigências institucionais, onde a reformulação curricular

---

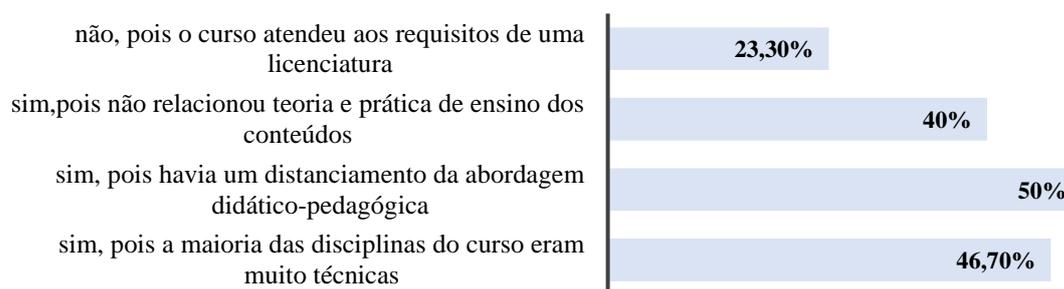
<sup>18</sup> Narrativas dos(as) docentes do IFPE concatenando as ideias de todos(as), uma vez que, algumas expressões se repetiram nas falas deles.

propunha uma nova cara a licenciatura, contudo, tal reforma também foi suspensa pelas mesmas determinações impeditivas imputadas pelo Governo Federal.

No entanto, o que pode ser notado de imediato é que os objetivos de uma e outra instituição explicitam as intenções dos cursos, que convergem para uma qualidade profissional do graduando, contudo, a intenção explícita na formação de professores(as) para atuação na Educação Básica fica mais evidente em a uma das IES. Este dado pode parecer obtuso, mas, de acordo com os dados de pesquisa obtidos junto aos(as) estudantes egressos(as) da UFPE e do IFPE, os mesmos ratificam estas informações preliminares.

Conforme as respostas do questionário aplicado, referente a questão 5 da seção *Sobre o curso de Licenciatura em Geografia na UFPE/IFPE*, que indagou os(as) egressos(as) da seguinte maneira: *Você classificaria a licenciatura em Geografia oferecida na(o) UFPE/IFPE de bacharelado com viés de licenciatura?*, os dados do Gráfico 9, demonstram o seguinte:

**GRÁFICO 9- VOCÊ CLASSIFICARIA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPE COMO BACHARELADO COM VIÉS DE LICENCIATURA?**

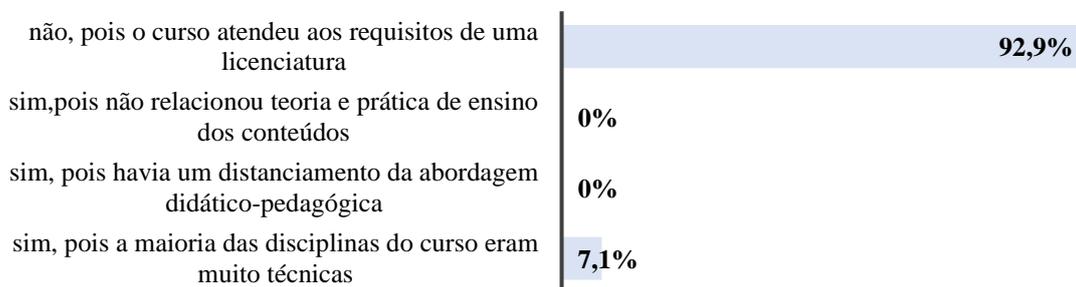


Fonte: A Autora, 2020.

Conforme os dados da pesquisa a maioria dos(as) egressos(as) da UFPE, entendem que há uma defasagem na questão didático-pedagógica em relação as abordagens disciplinares, bem como uma fragilidade na relação teoria-prática, considerando que as disciplinas ofertadas eram muito técnicas e pouco relacionadas a sua prática pedagógica.

O mesmo questionamento foi levado aos(as) estudantes egressos(as) do IFPE, e suas respostas estão descritas no Gráfico 10.

**GRÁFICO 10- VOCÊ CLASSIFICARIA A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE COMO BACHARELADO COM VIÉS DE LICENCIATURA?**



Fonte: A Autora, 2020.

Conforme as respostas dos(as) estudantes egressos(as) do IFPE, a maioria (92,9%) entende que o curso de Licenciatura oferecido por esta IES é condizente com uma licenciatura, sendo cerca de 7% dos(as) respondentes defensores(as) de que a maioria das disciplinas do curso eram muito técnicas.

Dessa forma, retoma-se a reflexão sobre a necessidade de ter uma pedagogia específica das disciplinas ofertadas na licenciatura em Geografia, a fim de atender as expectativas dos(as) seus(suas) estudantes e responder as demandas legais que demarcam a flagrante necessidade de repensar o fazer docente a partir de questionamentos como: Para quem ensino? Porque ensino? Que professor(a) quero ajudar a formar para a Educação Básica?. Bem como, a necessidade de vincular as disciplinas pedagógicas ao curso de Geografia e não a um Centro de Educação.

Esses dados nos remetem também a construção histórica destes cursos, onde esse retrato foi desenhado e dialoga com a ideia geradora de cada um deles. Onde, um sempre esteve interligado a um curso de bacharelado e outra foi criada especificamente para ser o que é.

Diante dessa reflexão Morin (2011) nos provoca a uma outra, também pertinente e coerente com os dados apresentados quando afirma que é preciso que os(as) docentes das licenciaturas

se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de iniciativas marginais, por vezes julgadas aberrantes, mas caberá à própria Universidade levá-la a cabo. É óbvio que críticas e questionamentos externos nos fazem falta, mas sobretudo o que faz falta é um questionamento interior (MORIN, 2011, p. 21).

Ainda sobre os questionários, analisando a mesma seção os(as) estudantes egressos(as) puderam demonstrar seu grau de satisfação com o curso nas respectivas IES, considerando uma escala de 0 a 10 e justificando suas respostas. Os dados demonstraram que os(as) egressos(as)

da UFPE atribuíram Como pontuação ao curso 3 (6,7%), 5 (6,7%), 6(16,7%), 7(23,3%), 8(36,6%) e 9 (10%), sendo o maior percentual correspondente a 8.

Foi possível verificar que as justificativas dialogavam com as respostas de forma diversa, contudo, remetem a uma recorrência quanto a alguns aspectos, com destaque para: a falta de conexão entre as disciplinas do Centro de Educação e as disciplinas específicas da Geografia; a falta de diálogo entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar; a falta de prática e crítica ao estágio curricular supervisionado, conforme pode ser observado nas narrativas dos(as) estudantes egressos(as) a seguir.

– Falta dialogar com o ensino da escola básica, a Geografia ensinada na universidade está distante da escola básica. (Ella, 2020, nota 5)

– Ainda há uma distância muito grande entre a Geografia propriamente dita estudada na universidade e a Geografia escolar. São pouquíssimos professores da universidade que fazem essa aproximação de forma coerente e coesa. Além de que existem várias lacunas na área da educação em si. (Gaston, 2020, nota 6)

– As disciplinas da área da Geografia nem sempre estão conectadas com a realidade da sala de aula do ensino básico. As disciplinas educacionais são as que mais se aproximam e estudam a realidade, mas senti falta do pensar a prática pedagógica do professor de Geografia. Além disso, é necessário entender as particularidades das turmas, como era estudante da noite, fui aluno de professores que ignoravam quase que totalmente a rotina da maioria que trabalhava, afetando a saúde mental de vários dos meus colegas de classe e por vezes a minha. Senti falta também de grupos de estudos voltados para a prática pedagógica do professor de Geografia. Parecia que havia dois cursos: um do departamento de Geografia, outro curso no Centro de Educação. (Lucio, 2020, nota 6)

– O curso possui vulnerabilidades. Destacando-se a falta de rigidez no acompanhamento e auxílio por parte dos docentes nas disciplinas voltadas à educação (sobretudo nas de estágio supervisionado). (Ariel, 2020, nota 7)

– Falta prática. (Jasmine, 2020, nota 7)

– Acho que há pouco diálogo e articulação entre o departamento da graduação de Geografia e o núcleo das licenciaturas diversas residido no Centro de Educação. Isso repercute negativamente na formação dos licenciandos. Outro problema em destaque diz respeito ao corpo de docentes serem majoritariamente das áreas voltadas a pesquisa científica, o que conseqüentemente dá ao curso de Geografia uma carga mais "cientificista". (Aurora, 2020, nota 8)

– Os estágios são mal supervisionados, e o viés da pesquisa é deixado de lado, bem como a epistemologia da Geografia. (Tom, 2020, nota 8)

– A licenciatura deveria ter uma prática de Geografia do próprio departamento não deixar para o Centro de Educação. Isso causa um distanciamento do ensino para a pesquisa. Outra questão é a Cartografia. (Sebastião, 2020, nota 8)

– Sinto a carência de alguns conteúdos serem correlacionados a vivência que iremos nos deparar em sala de aula, em especial, com o Ensino de Geografia. (Erick, 2020, nota 8)

É relevante indicar que as críticas tecidas ao curso representaram as vozes dos(as) egressos(as) que atribuíram tanto pontuação mais elevada quanto aos que fizeram o oposto. Não coincidindo, por vezes, as críticas mais contundentes necessariamente aos(as) estudantes que atribuíram pontuação mais baixa.

Diante disso, é possível notar que a crítica tecida pelos sujeitos em questão, dividem opiniões e expressam qualitativamente suas impressões acerca do questionamento realizado. Dentre os olhares sobre o curso, é importante salientar que, alguns(mas) respondentes expressaram nas suas justificativas mais satisfação com o curso, mesclando as opiniões sobre o mesmo, conforme traduzem as narrativas abaixo.

- É um curso muito bom, que por possuir dinâmicas de aulas de campo, consegue inserir o aluno na parte prática e teórica. Além de ter um corpo docente bastante especializado e que busca ser diverso, na perspectiva das diversas áreas da Geografia. (Gina, 2020, nota 5)
- Os professores e professoras são extremamente qualificados, dedicados e imbuídos na finalidade da profissão, não mediram esforços para realização das aulas de campo, porém, algumas áreas da Geografia (pelo menos no meu caso) ficaram defasadas, cito Geografia física por exemplo. (Ronald, 2020, nota 7)
- Há uma boa base dentro do curso, porém também há muitas lacunas em algumas cadeiras ofertadas. (Luna, 2020, nota 7)
- Curso muito bom. Porém enfrentei alguns recessos que atrasaram um pouco minha formação. (Harry, 2020, nota 8)
- No todo, considero a Formação Inicial Docente no Curso de Licenciatura em Geografia na UFPE satisfatória, principalmente no sentido de aparato teórico e preparatório. No entanto, senti falta especialmente de experiências práticas, na minha trajetória, essas acabaram sendo muito reduzidas e isso me deixou desmunido quando comecei a atuar efetivamente como professor. (Alvo, 2020, nota 7)

No que diz respeito aos(as) estudantes egressos(as) do IFPE, os(as) estudantes classificaram o curso com as pontuações 8(7,1%), 9(50%) e 10(42,9%). Dentre as informações descritas pelas narrativas dos(as) estudantes percebe-se que os pontos de maior congruência em suas falas remetem ao reconhecimento do trabalho dos(as) docentes, a proximidade das teorias com a sua aplicabilidade na Educação Básica, relação com a didática das aulas na graduação para a Geografia escolar. Dessa forma, as narrativas expressas em suas justificativas, demonstraram um grau de satisfação com o curso que fora expresso nas afirmações abaixo.

- Por ser um curso recente, enfrentamos dificuldades estruturais, que foram diminuindo consideravelmente com o decorrer do curso, dado que chegaram novos equipamentos e professores, além da instituição disponibilizar mais recursos para campos e pesquisas. A experiência com professores foi muito boa, visto que eles

também lecionam no ensino médio e tornam a aula mais próxima, longe de um pedestal como se ouve acerca de outras instituições. (Fiona, 2020, nota 8)

– Durante o curso, tive a oportunidade de vivenciar experiências novas e que, até então, não imaginava num curso de licenciatura de humanas. Além da dedicação impar dos docentes, a estrutura do IFPE assim como o corpo administrativo contribuíram para uma experiência impar e gratificante. (Magali, 2020, nota 9)

– É um curso ótimo, abre seus horizontes, sendo notável a preocupação dos professores com o aprendizado, com a prática, com uma boa formação dos futuros professores de Geografia, exigindo assim um pouco mais de dedicação. (Nevil, 2020, nota 9)

– O curso concilia bem as cadeiras pedagógicas e específicas, visto que para ensinar, tem que saber o que se ensina, assim o curso forma bem para a atividade em sala de aula. (Simas, 2020, nota 9)

– O curso é simplesmente fantástico, só tenho coisas boas a falar a respeito. Sinto que a minha formação foi a melhor possível. (John, 2020, nota 10)

– Formação diferenciada por proximidade do Ensino Básico dos docentes e a estrutura do IFPE, além da maior oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão. (Mônica, 2020, nota 9)

– É um curso que oferece formação integral aos futuros professores de Geografia, proporcionando experiências que buscam aprimorar as práticas pedagógicas e o conhecimento científico dos estudantes. (Harold, 2020, nota 9)

Diante do exposto, as narrativas podem sugerir que os cursos são muitos dispares em seus currículos, uma vez que, observou-se que não existem críticas mais intensas acerca do curso de Licenciatura em Geografia no IFPE e sim uma consonância acerca das vicissitudes deste. Contudo, conforme demonstra a Tabela 3, é notável que as semelhanças curriculares superam as diferenças.

#### CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA EM IES PÚBLICAS NO RECIFE

DISCIPLINAS	IFPE	UFPE
<b>Disciplinas Obrigatórias de conteúdos específicos (UFPE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos de Geologia</li> <li>- Fundamentos da Ciência Geográfica</li> <li>- Geomorfologia</li> <li>- Climatologia</li> <li>- Geografia Econômica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução à Ciência Geográfica</li> <li>- Introdução à Geomorfologia</li> <li>- Geomorfologia Dinâmica</li> <li>- Fundamentos de Climatologia</li> </ul>
<b>Disciplinas obrigatórias do núcleo específico e do núcleo comum-Básico (IFPE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartografia Básica</li> <li>- Geografia da População</li> <li>- Biogeografia</li> <li>- Geografia e Cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hidrogeografia</li> <li>- Biogeografia</li> <li>- Geografia da População</li> <li>- Geografia Agrária</li> <li>- Geografia Urbana</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia Política</li> <li>- Geografia Agrária</li> <li>- Geografia Regional do Mundo</li> <li>- Geografia Urbana</li> <li>- Geografia Regional do Brasil</li> <li>- Métodos e Técnicas da Pesquisa em Geografia</li> <li>- Hidrogeografia</li> <li>- Metodologia científica</li> <li>- Introdução à filosofia</li> <li>- Antropologia Cultural</li> <li>- Formação econômica e territorial do Brasil</li> <li>- Geoprocessamento</li> <li>- Estatística aplicada à Geografia</li> <li>- Mundialização e Sociedade de consumo</li> <li>- Seminário Interdisciplinar</li> <li>- Estratégias de Educação ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia Industrial e dos Serviços</li> <li>- Climatologia Dinâmica</li> <li>- Fundamentos de Pedologia e Edafologia</li> <li>- Cartografia</li> <li>- Geografia Econômica do Mundo Atual</li> <li>- Geografia Regional do Brasil</li> <li>- Geografia Regional do Nordeste</li> <li>- Elementos de Geologia e Petrografia</li> <li>- Metodologia do Trabalho Científico</li> <li>- Introdução e Aplicação de Geotecnologias</li> <li>- Educação Ambiental</li> <li>- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</li> </ul>
<p><b>Disciplinas Obrigatórias da Formação Pedagógica Geral (UFPE)</b></p> <p><b>Disciplinas do Núcleo comum - Pedagógico (IFPE)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização e Gestão da Educação Brasileira</li> <li>- Fundamentos Sociológicos da Educação</li> <li>- Didática</li> <li>- Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação</li> <li>- Fundamentos Psicológicos da Educação</li> <li>- Avaliação Educacional</li> <li>- Metodologia do Ensino da Educação de Jovens e Adultos</li> <li>- LIBRAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos da Educação</li> <li>- Gestão Educacional e Gestão Escolar</li> <li>- Fundamentos Psicológicos da Educação</li> <li>- Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica</li> </ul>
<p><b>Disciplinas obrigatórias de prática como componente curricular (UFPE e IFPE)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia do Ensino de Geografia</li> <li>- Laboratório e Prática do Ensino de Geografia I</li> <li>- Laboratório e Prática do Ensino de Geografia II</li> <li>- Pesquisa em Ensino de Geografia</li> <li>- Trabalho de Conclusão de Curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia</li> <li>- Metodologia do Ensino da Geografia 1</li> <li>- Metodologia do Ensino da Geografia 2</li> <li>- Avaliação da Aprendizagem</li> <li>- Didática</li> <li>- Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais</li> </ul>
<p><b>Disciplinas obrigatórias de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 1</li> </ul>

<b>Estágio Curricular Supervisionado (UFPE e IFPE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 2</li> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 3</li> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 2</li> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 3</li> <li>- Estágio Curricular Supervisionado 4</li> </ul>
<p><b>Disciplinas Eletivas (UFPE)</b></p> <p><b>Disciplinas Complementares Obrigatórias (IFPE)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História do Pensamento Geográfico</li> <li>- Pedologia e Edafologia</li> <li>- Geografia das Indústrias e dos Serviços</li> <li>- Geografia do Nordeste Brasileiro</li> <li>- Desenvolvimento e Meio Ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatística Aplicada à Geografia</li> <li>- Geografia Política</li> <li>- Projeto de Iniciação à Docência</li> <li>- Formação Econômica e Territorial do Brasil</li> <li>- Antropologia Cultural 1</li> <li>- Geografia de Pernambuco</li> <li>- Fundamentos de Ecologia</li> <li>- Português Instrumental</li> <li>- Geomorfologia Costeira</li> <li>- Projeto de Extensão</li> <li>- Projeto de Iniciação Científica</li> <li>- Introdução à Filosofia</li> <li>- Agroecologia</li> <li>- Leitura de Cartas Geográficas</li> <li>- Avaliação do Livro Didático em Geografia</li> <li>- Geografia Cultural</li> <li>- Introdução à Oceanografia</li> </ul>
<b>Atividades acadêmico-científico-culturais complementares (UFPE e IFPE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de Ensino e Iniciação à Docência;</li> <li>- Estágio Não Obrigatório;</li> <li>- Eventos científicos, seminários, atividades culturais, políticas e sociais, entre outras, que versem sobre temas relacionados ao Curso;</li> <li>- Atividades de iniciação científica e tecnológica;</li> <li>- Cursos e Programas de Extensão, certificados pela instituição promotora, com carga horária e conteúdo definidos;</li> <li>- Participação, como voluntário, em atividades compatíveis com os objetivos do curso realizadas em instituições filantrópicas e da sociedade civil organizada do terceiro setor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em seminários, congressos e palestras;</li> <li>- Participação na organização de eventos científicos na área de Licenciatura;</li> <li>- Iniciação científica na área do curso;</li> <li>- Publicação de trabalhos acadêmicos em revistas ou anais de congressos de Geografia ou áreas afins;</li> <li>- Exposição de trabalhos em eventos na área do curso;</li> <li>- Atividade de extensão na área do curso;</li> <li>- Estágio voluntário extracurricular na área do curso;</li> <li>- Monitoria na área do curso;</li> </ul>

	- Participação do discente em eventos de natureza acadêmico-científica e/ou cultural, a exemplo de congressos, encontros, simpósios e seminários, realizados pelo IFPE ou outra instituição, no intuito de propiciar enriquecimento do conhecimento científico e cultural.	- Participação em encontros estudantis científicos;  - Participação em minicursos de eventos científicos da área do curso;
--	--	--

Tabela 3: Currículos dos cursos de licenciatura em geografia em IES públicas no Recife. Fonte: Secretarias e Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE e IFPE.

Considerando os currículos, é possível verificar a equivalência estrutural entre os cursos. Contudo, diante das abordagens e situações institucionais que aparelham um e outro curso, é imprescindível levantar questões que indicam fatores relevantes para que os cursos de licenciatura da UFPE e do IFPE apresentem particularidades quanto as análises apresentadas até então.

É válido lembrar que, segundo as informações dos(as) egressos(as) expostas no Gráfico 9 e nas suas narrativas e no PPC do curso (Tabela 2), a UFPE apresenta um curso cujo caráter acadêmico se sobressai ao caráter prático da formação de professores(as) e desponta para uma prática muito comum aos cursos de licenciatura que é a formação para a pesquisa e pós-graduação, conforme o PPC e os dados coletados na pesquisa evidenciam.

Essa informação, já supracitada nas respostas e narrativas dos(as) discentes egressos(as), se ratifica na análise realizada acerca de 25 palavras e expressões (pré-selecionadas) referentes ao Quadro 8, dentre as quais, tanto egressos(as) quanto docentes, elencaram as 10 que melhor representavam a Licenciatura em Geografia na UFPE e no IFPE.

Aula de campo	Práticas voltadas ao ensino inclusivo	Tecnologias educacionais	Respeito mútuo professor-aluno	Conteúdo Contextualizado
Qualidade	Interação professor-aluno	Cooperação professor- aluno	Produção acadêmica	Pesquisa
Inovação pedagógica	Protagonismo estudantil	Disciplinaridade	Habilidades e Competências Docentes para Educação Básica	Extensão
Técnicas de Ensino	Interdisciplinaridade	Formação de professores	Relação teoria e prática	Tecnologias
Metodologias Ativas	Tradição	Aprendizagem	Diálogo	Práticas de ensino de Geografia

Quadro 8: Mapa de palavras utilizado na questão 16 da entrevista com professores da UFPE e do IFPE. Fonte: A Autora, 2019.

Essas elenco de palavras e expressões foram utilizadas na entrevista dos(s) docentes e na questão 2 da seção *sobre o curso de licenciatura em Geografia na UFPE/IFPE* dos questionários dos(as) estudantes egressos(as). Entre as 10 palavras e expressões que mais representaram este curso, segundo os sujeitos em questão, serão apresentadas as três mais relevantes para cada grupo.

Inicialmente os dados da UFPE revelaram que, para ambos, egressos(as) (96,7%) e docentes (90%), a **aula de campo** é a expressão que mais representa a Licenciatura em Geografia nessa IES. Em segundo lugar, para os(as) egressos(as) o que mais representa o curso é a **pesquisa** (83,3%) e em terceiro lugar a **produção acadêmica** (80%).

Quanto aos(as) docentes a **pesquisa**, a **interdisciplinaridade** e a **prática de ensino em Geografia** ficaram em segundo lugar, representando um percentual de 64,2% (cada), e em terceiro lugar a **qualidade**, a **tradição** e o **conteúdo contextualizado**, com 57,1% cada.

Dentre as palavras e expressões marcadas, as três que menos representam este curso, segundo os sujeitos em questão são a **prática de ensino inclusivo**, as **tecnologias educacionais**, as **habilidades e competências docentes para a Educação Básica**, considerando os dois grupos de respondentes.

O IFPE por sua vez, conforme o currículo e o PPC, apresenta uma formação institucional que favorece a prática de formação docente para atuação na Educação Básica como apontam os dados do Gráfico 10 e as narrativas subsequentes dos(as) egressos(as).

Pois, este curso, tem inserido em seu âmbito uma atmosfera que dialoga intrinsecamente com a Educação Básica entre seus muros, por se tratar de um espaço institucional que abriga o ensino médio e médio técnico e cursos de Educação superior, como a licenciatura em Geografia.

O que também colabora para que os(as) professores(as) transitem com a atuação entre o ensino superior e o ensino básico, o que favorece a manutenção de um diálogo mais próximo com o campo profissional dos(as) licenciandos(as) conforme as narrativas dos(as) egressos(as) nos apontaram.

Assim, a análise dos dados referentes ao mesmo cenário supracitado para a UFPE, em relação ao elenco de palavras e expressões - selecionadas para caracterizar os cursos -, também foi erigido para o IFPE.

Os(as) egressos(as) e docentes do curso de Licenciatura em Geografia do IFPE apontaram, perante os mesmos instrumentos de coleta de dados, que este curso tem como característica mais marcante a **aula de campo**, sendo unanimidade 100%, entre os(as) docentes entrevistados(as) e correspondendo a 92,9% quanto aos(as) egressos(as).

Em segundo lugar, os(as) egressos(as) elencaram a **qualidade** e o **diálogo** ambos representando 85,7% cada, entre os(as) respondentes. E em terceiro lugar, empatados ficaram a **pesquisa, extensão e interação professor-aluno** correspondendo ao percentual de 71,4% cada.

Quanto aos(as) docentes, em segundo lugar veio a **extensão** com 85,7%. E, em terceiro lugar houve um empate entre **formação de professores, práticas de ensino em Geografia, qualidade, pesquisa e respeito mútuo professor-aluno** onde cada um destes itens representou 71,4% cada.

Dentre as palavras e expressões marcadas no quadro, as três menos citadas entre os sujeitos em questão foram **tecnologias educacionais, técnicas de ensino, práticas voltadas ao ensino inclusivo**.

Cabe salientar que diante dos dados coletados é preciso discorrer sobre alguns pontos específicos que merecem destaque. Percebe-se inicialmente que ambas as IES tem como ponto marcante de seus cursos, legitimado pelos sujeitos da pesquisa a **aula de campo**, o que evidencia o caráter exploratório da Geografia e a necessidade de contextualização das abordagens epistêmicas.

No que tange a **interdisciplinaridade** elencada pelos(as) docentes da UFPE como um dos elementos que estão presentes representando o curso, esta, conforme o olhar deles(as), ocorre principalmente vinculada a **aula de campo**, pois, acreditam que, como as mesmas geralmente ocorrem para um mesmo destino e envolvem disciplinas diferentes, a interdisciplinaridade se faz presente nesse contexto.

Contudo, informaram que o planejamento das ações, embora seja feito para um mesmo “campo”, é individual a cada disciplina, mantendo a autonomia de cada professor(a) em relação ao seu conteúdo e a sua forma de trabalhar. Embora, um ajude o(a) outro(a) a conduzir seus trabalhos.

Nota-se também que a **pesquisa** está como segundo ponto forte tanto para docentes quanto para egressos(as) da UFPE. O que é importante para a formação inicial docente, ao vislumbrar a formação do(a) professor(a)-geógrafo(a) e ao retomar a importância da pesquisa na formação docente tanto inicial quanto contínua (MENEZES, 2020).

Contudo, os três pontos fortes mencionados pelos(as) egressos(as) desta instituição demonstram o que afirmaram ser o seu olhar sobre o curso, uma vez que, **aula de campo, pesquisa e produção acadêmica** aproximam-se muito mais de um curso de bacharelado que de uma licenciatura em Geografia, conforme os(as) egressos(as) apontaram ao classificar esta licenciatura como bacharelado com viés de licenciatura, conforme demonstrado no Gráfico 9.

Neste caso, quando os(as) egressos(as) e docentes desta IES apontam como menos relevantes a **prática de ensino inclusivo**, as **tecnologias educacionais**, as **habilidades e competências docentes para a Educação Básica**, inspira reflexões pois, remete ao que autores como Bourdieu (1992), Tardif(2005), Cavalcanti (2010), Morin (2011), Callai (2014), Menezes e Kaercher (2015) e tantos outros nos chamam atenção, quanto ao compromisso de formar profissionais capazes de encarar os desafios da sala de aula contemporânea.

Quanto ao IFPE, chama a atenção que as palavras e expressões escolhidas pelos sujeitos dialogam entre si, demonstrando uma aproximação dos pontos de vista entre eles(as) e também aproximam-se mais do caráter formativo de uma licenciatura conforme apontam a Resolução n02/2015, a BNC-Formação 2019 e seu PPC.

Outro aspecto que merece destaque é que, embora apareçam em terceiro lugar entre as palavras/expressões elencadas pelos(as) docentes respondentes, **formação de professores, práticas de ensino em Geografia, qualidade, pesquisa e respeito mútuo professor-aluno**, ainda assim, estas palavras/expressões foram elencadas como pertencentes as características principais do curso, ilustrando a intencionalidade que já vem demonstrada em seu PPC.

Ao mencionar estas expressões, chama a atenção a intencionalidade e a consciência acerca do papel que estes(as) docentes tem para com a formação de professores(as) de Geografia, no que diz respeito a responder alguns dos questionamentos comuns acerca das licenciaturas *para quem se ensina?*, *que tipo de profissionais estão formando?*, *qual o propósito de uma licenciatura?*.

Contudo, nota-se que algumas fragilidades que encontrei durante a minha graduação em 2003 na UNICAP, permanecem ainda presentes em ambas as IES e referem-se as **tecnologias educacionais** e as **práticas para o ensino inclusivo**.

A pandemia da Covid-19 nos deu um grande exemplo de que negligenciar os saberes acerca das **tecnologias educacionais**, especialmente as digitais, pode ser caro, diante da transmutação veloz porque passam cotidianamente as salas de aula enquanto espaços geográficos de ensino e aprendizagem (PALFREY e GASSER, 2011; KENSKI, 2012; CASTELS, 2020; LIMA, 2020).

A corrida frenética para uma apropriação instantânea de mecanismos que a muito já existiam e poucos os utilizavam e/ou conheciam, diante do contexto pandêmico, sugere que essa preocupação em inserir essas tecnologias educacionais digitais numa realidade de graduação e formação acadêmica, não pode ser relegada ao acaso ou a formação continuada, nem tampouco a autoformação apenas.

No que se refere **as práticas para o ensino inclusivo**, infelizmente, é comum que as IES não incorporem de fato estas práticas, sendo ainda bastante incomum um currículo e até mesmo espaços dentro dos cursos – sejam eles físicos e estruturais ou relacionados aos componentes curriculares – capazes de atender a essa expectativa de aprendizagem e até de acessibilidade aos(as) deficientes.

A instituição do componente curricular de Libras<sup>19</sup> como obrigatório é um primeiro passo, mas, a caminhada ainda é bastante longa e díspare da realidade já posta nas salas de aula na Educação Básica e porque não dizer, do ensino superior. Neste caso, é comum que as adequações físicas e as preocupações sejam legitimadas a partir do momento em que se recebe um(a) estudante com deficiência e as vezes nem isso.

Trazendo essa discussão para o recorte que fizemos acerca da Educação Básica, para o Ensino Fundamental – Anos Finais, é muito comum que nas escolas, tanto da Prefeitura do Recife, quanto estaduais, que as salas recebam estudantes deficientes. E é muito frustrante não saber como lidar com eles. A sensação é de que estamos reforçando a exclusão em meio a uma inclusão forçada pelos aparelhos legais, mas, que desconsideram a falta de habilidades e competências da maior parte de nós professores(as) em lidar com as diferenças quando elas “batem na sua porta”, quero dizer, quando elas estão na sala de aula.

É preciso refletir sobre esse contexto pois

a formação profissional está inserida em um projeto mais amplo, o qual compreende a formação do sujeito como pessoa, como cidadão. Dessa maneira, o projeto de formação do profissional de Geografia deve estar alinhado a um projeto de sociedade (MENEZES E KAERCHER, 2015, p.57).

Com isso, retoma-se o” mantra” é preciso repensar as práticas, as epistemologias, as formas de formar os(as) professores(as) de Geografia, estando cientes de que não são as IES que darão conta dessa formação sozinhas. Contudo, cabendo a elas a parte da responsabilidade que lhes diz respeito.

Por isso, há de se considerar os saberes pré-existentes dos sujeitos, pois, é preciso ponderar que

os saberes dos professores provêm de diversas fontes e que, em muitos casos, as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las.[...]Ainda assim, busca-se refletir acerca da formação inicial oferecida nas universidades, considerando sua parcela de responsabilidade na constituição do ser docente (MENEZES e KAERCHER, 2015, p.52).

---

<sup>19</sup>Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Sobremaneira, não dá mais para jogar para debaixo do tapete essa responsabilidade. É preciso que os(as) docentes do ensino superior possam ter tempo institucional para discutir e aprender a construir uma licenciatura que de fato seja plena. E que, também possam enxergar que, os(as) licenciandos(as) precisam dessa mudança, assim como a própria licenciatura, considerando que, em espaços-tempo diferentes, um mesmo contexto não se aplica, fica desnudo de si mesmo, conforme nos provoca Norbert Elias (1897-1990).

Assim, conforme os dados e informações supracitadas é preciso levar estes pontos de discussão em consideração, não de forma acomodada ou pré-determinada, mas, como fator relevante para pensar e repensar as práticas que se desdobram a partir dos currículos e das práticas docentes nas licenciaturas, a fim de formar professores(as) cada vez mais capazes de agir profissionalmente como tal e de serem pessoas comprometidas socialmente, para além de transmitir conteúdos da Geografia ou aplicar metodologias específicas.

### **3.3 A relação entre os(as) docentes das IES públicas no Recife e a Formação Inicial Docente em Geografia**

O ensino superior desenhado nas licenciaturas tem uma importante missão, a de ajudar a construir a epistemologia da ciência Geográfica e com esta a epistemologia da prática<sup>20</sup> dessa ciência no cotidiano e nos ambientes de trabalho mais evidentes, as salas de aula na Educação Básica.

Tardif (2005) entende que a epistemologia da prática é um dos pilares da vida profissional do(a) professor(a). Com base em sua afirmação, Menezes e Kaercher (2015, p.49) discorrem que “a epistemologia da prática valoriza a prática profissional como um momento em que o educador constrói conhecimento a partir da análise e reflexão desta. Diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação”.

Autores como Pimenta e Lima (2013), Richter (2013), Menezes e Kaercher (2015) apontam que a teoria e a prática não precisam ser discutidas como elementos isolados, pois, estão entremeadas de forma que uma não existe sem a outra. Por sua vez, esse apontamento reforça a ideia de que ambas ocorrem naturalmente a partir de uma condução legítima do processo de ensino- aprendizagem e da formação inicial docente.

---

<sup>20</sup>Monteiro (2012, p. 133) esclarece que: [...] a epistemologia da prática refere-se à produção (*technê*) de um saber, permitido por um outro olhar (*thôréô*), sobre o que equê é feito (*prássô*). Por isso, é possível teorizar sobre a prática, pois essa é observável; toda prática (*prássô*) submetida a um novo olhar (*thôréô*) pode ser modificada.

Contudo, os autores nos evidenciam que é preciso entender e por em prática essa indissociabilidade, traçando um caminho onde a aprendizagem seja o canal condutor desse constructo no cotidiano.

Desse modo, “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si mesmos como profissionais” (PIMENTA e LIMA; 2013, p.49). Considerando também que a pesquisa “colabora para superar a dicotomia entre teoria e prática” (RICHTER; 2013, p. 211).

Assim, para Menezes (2019), Callai (2013), Richter (2013) pensar a confluência entre a formação do(a) professor(a) de Geografia e a educação superior pauta-se na forma como cada instituição de ensino superior entende essa formação e ao mesmo tempo, como os saberes geográficos, encontrados nesses espaços de construção de conhecimento, podem fortalecer ou não, a trajetória profissional e profissionalizante dos(as) estudantes de licenciatura.

Dessa forma, discutir a maneira como se compreende e põe em prática aspectos relacionados a teoria e a prática dos conteúdos geográficos, colaboram para entender como também ocorrem as relações entre o ensinar e o aprender durante os cursos de licenciatura.

O que é de suma importância para perceber o quanto os(as) futuros(as) professores(s) estão se conectando, ou não, com o fazer pedagógico, com a epistemologia da ciência geográfica, com a epistemologia da prática própria desta ciência e com a contextualização dos seus saberes revertidos em presença educativa para atuar no contexto da Educação Básica (TARDIF, 2005; COSTA, 2010; SANTOS, 2020; CAVALCANTI, 2019).

Menezes e Kaercher (2015, p.49) corroboram com esse entendimento e ressaltam que

O conhecimento da prática pode ser alimentado pelas teorias da educação a fim de que o professor possua um suporte de saberes que possam contribuir nas situações concretas de ensino que irá se deparar. Através da articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, é possível que ambos sejam ressignificados.

Callai (2013) argumenta que é fundamental que a formação inicial docente considere como interfaces sobre as quais a licenciatura vai se pautar, o domínio dos saberes geográficos e o conhecimento e igual domínio dos saberes pedagógicos, onde ambos se desdobram em metodologias, teorias e inovações, a fim de concatenar esforços acerca das múltiplas faces do ser professor(a) de Geografia em sua permanente incompletude.

Ao analisar os dados referentes as entrevistas ministradas aos(as) docentes da UFPE e do IFPE, percebe-se que boa parte dos(as) docentes expressam em suas falas essa incompletude. Esta postura ocorreu de forma reflexiva entre os(as) docentes considerando suas perspectivas e

formação inicial díspares que transitam entre bacharéis - UFPE - e licenciados(as) - UFPE e IFPE.

O professor Sidney, bacharel em Geografia, que trabalha na Licenciatura em Geografia da UFPE expressou

- Não tive oportunidade de fazer a licenciatura mas tive muitos contatos com o ensino, com práticas, o que não é 100% do suficiente, porque quanto mais a gente aprende a gente tem que aprender. Mas, acho que aqui dentro do departamento e tudo que eu busquei fora, me deu o básico para eu poder trabalhar na sala de aula no ensino superior. Pretendo fazer um pós-doc. na área de ensino de Geografia e ter no meu currículo uma formação de base da licenciatura (Professor Sidney, 2020, UFPE).

A professora Roberta da UFPE (2020), mesmo possuindo licenciatura e bacharelado como cursos de graduação, afirmou que *“O professor precisa de um treinamento para lidar com as mudanças no cenário da Educação Básica a partir da nova BNCC, pois não temos experiência de ensino (a maioria de nós) com a Educação Básica”*.

O professor Paulo do IFPE (2020), licenciado em Geografia afirma que *“somos seres inacabados, como diria Paulo Freire, então a busca por aprender deve ser algo que nos mova todos os dias”*.

A professora Daniela do IFPE (2020), licenciada em Geografia narrou que *“cada dia que passa eu tento me reconstruir porque eu só sei que nada sei”*.

Na oportunidade, conforme as narrativas dos(as) entrevistados(as) foram desvelando-se, foi possível identificar elementos consoantes com o pensamento acerca da dicotomia teoria e prática presente em autores como Schön (1995; 2000), Cavalcanti (2002), Saviani (2009), Pimenta e Lima (2013), Vallerius (2017), dentre outros.

Ao verificar as informações sobre a questão 23 da entrevista semiestruturada, referente a segunda parte da entrevista *Em relação a atuação docente na Licenciatura* aplicada aos(as) docentes da UFPE cuja a pergunta se referia a *Você costuma associar a teoria que ensina à prática na Educação Básica?*, as respostas obtidas entre os(as) 14 docentes respondentes foram: 11 – Sim; 2 – Não; 1 – Parcialmente.

Nota-se que a maioria dos(as) entrevistados(as) relatam que buscam relacionar a teoria à prática, especialmente voltada a seu contexto com as salas de aula da Educação Básica. O que os aproxima do entendimento sobre teoria e prática relacionais conforme nos indica Cavalcanti (2002), Callai (2013).

Contudo, conforme narraram suas experiências, deixaram explícito também que essa conexão com a Educação Básica ocorre de maneira involuntária, para a maior parte dos(as)

docentes, e justificam que o tempo é curto para ministrar os conteúdos e ainda terem esse espaço de diálogo e planejamento sobre a prática.

Assim, essa tentativa de relacionar teoria e prática depende da inferência dos(as) estudantes e de questionamentos que partam deles(as). Salvo as exceções e professores(as), 6 entre os(as) 14 entrevistados(as) relataram que já o fazem de forma planejada e intencional.

Ao verificar as informações sobre a questão 23 da entrevista semiestruturada aplicada aos(as) docentes do IFPE cuja pergunta também foi *Você costuma associar a teoria que ensina à prática na Educação Básica?*, as respostas obtidas entre os(as) 7 docentes respondentes foi, de forma unânime, o “*Sim*”.

E em suas narrativas, também convergiram para um mesmo aporte central que é preparar os(as) estudantes para serem professores(as) e vivenciarem a prática docente daquilo que os espera enquanto futuros(as) professores(as).

Pensando nisso, a questão 22 indagou aos(as) docentes *Você já participou ou propôs algum programa de Extensão que visasse contribuir com a formação inicial docente para atuação na Educação Básica?*

Dos(as) 14 professores(as) entrevistados(as) da UFPE, 8 informaram que *sim* e 6 disseram que *não*. Dentre os(as) 8 que responderam *sim*, 3 informaram ter participado de projetos e 5 informaram ter proposto projetos na UFPE.

Dentre os projetos propostos estão “Ciranda de saberes”, “Turismo geocientífico do Litoral Sul de Pernambuco”, “Geografia e Jogos Computacionais”, “Caminhos da pesquisa-formação na Educação básica em movimento de extensão” e “Cineclubes LECgeo e Ação Cineclubista no Alto José do Pinho”.

Dentre os(as) 6 professores(as) que disseram que *não*, as respostas orbitaram acerca da dificuldade em propor projetos de extensão pelas burocracias regimentais, da falta de tempo para se dedicar a essa atividade e por suas disciplinas serem de caráter mais técnico.

Sobre o questionamento acerca dos projetos de extensão, dos(as) 7 docentes entrevistados(as) no IFPE 6 responderam que *sim* e 1 que *não*. Dos 6 que responderam *sim*, 2 foram participantes de projetos e 4 foram proponentes de projetos no IFPE.

Dentre os projetos elencados podemos destacar “Solos aprender e preservar”, “Cartografia Tátil”, Geografia da infância” e “Geografia e Fotografia”. O(A) docente que respondeu *não* informou que não o fez na licenciatura, tendo realizado projetos de formação continuada para docentes da Educação Básica.

Diante desse cenário, é possível notar que em ambas as IES, os(as) docentes vem buscando, em maior ou menor escala, integrar-se com a Educação Básica. Sobremaneira, é

ainda preciso inspirar-se e debruçar-se sobre a licenciatura cada vez mais por inteiro, a fim de conduzi-la a seu papel principal.

### **3.4 A Licenciatura em Geografia e o estágio curricular supervisionado nas IES públicas do Recife: um olhar cuidadoso e reflexivo**

A licenciatura em Geografia, assim como os demais cursos de licenciatura, possui o estágio curricular supervisionado como um lugar de saberes e de aprendizagem mútua, onde é possível estabelecer uma interface entre o lugar de estudo – as IES – e o lugar de trabalho – escolas de Educação Básica – para o(a) estagiário(a) e futuro(a) profissional de educação. Este também aparece como um componente curricular obrigatório na estrutura dos cursos de licenciatura.

Conforme aponta Vallerius et al (2019, p.23) os sujeitos que ocupam os diferentes espaços e papéis nos estágios supervisionados são deliberadamente “o professor supervisor, o professor orientador, o estagiário, os alunos da escola, os colegas de classe, a própria escola e a universidade”.

O mesmo autor enuncia que o estágio supervisionado corresponde a uma etapa de grande relevância e revelações acerca dos percursos formativos dos(as) estagiários(as) enquanto profissionais em formação. Considerando que, durante esta etapa do curso a constituição da identidade profissional vai se consolidando, embora a mesma tenha se estabelecido mesmo antes do ingresso na licenciatura e vá se complementar numa constante infinita de estudo continuado.

Consoante a isso, Menezes e Kaercher (2015, p. 52) enunciam que

a identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exerce influência.

Vallerius et al (2019, p.36) corrobora com essa afirmativa quando menciona que o estágio supervisionado “revela e se revela em seu transcorrer”. Sendo assim,

Revela espaços de diálogo, revela a possibilidade de experienciar na prática situações outrora imaginadas, revela a complexidade (e a beleza) da docência. Revela elementos que quero carregar para a minha vida profissional – e revela até, por vezes, o professor que não desejo ser.

Dessa forma, o estágio supervisionado passa a se constituir um espaço de esperança por contribuir para formação de profissionais que ajudarão a provocar a criticidade do(a) estudante

da Educação Básica acerca do seu lugar no mundo e que impactos sua existência pode trazer a este mundo, ao mesmo tempo em que constituem sua identidade profissional (PIMENTA e LIMA, 2013; MENEZES e KAERCHER, 2015) e cidadã (VALLERIUS, 2017) com base em suas próprias reflexões.

Mas, antes disso, é mister que esse mesmo estágio, possa alavancar discussões sobre contendas sobre o ser professor(a), o fazer-se professor(a) e o ser cidadão(ã) (MENEZES e KAERCHER, 2015).

O *ser professor(a)* no sentido de engajamento profissional; o *fazer-se professor(a)* no sentido de estimular a aprendizagem permanente, a pesquisa e o entendimento de que o conhecimento sobre os conteúdos ou a vocação/aptidão para ensinar por si sós não bastam para exercer esta profissão; e o *ser cidadão(ã)* no sentido de provocar a compreensão de que as competências socioemocionais e a inteireza dos sujeitos nas ações educativas importam e são fundamentais para o exercício docente.

Nesse ínterim, Pimenta e Lima (2013, p. 62), enfatizam de forma veementemente que “os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente”.

Menezes e Kaercher (2015, p.51) por sua vez enfatizam que “para que o discurso de aproximação da Geografia com o cotidiano dos alunos se concretize, é preciso trazer a vida para a sala de aula”. E, é preciso entender a sala de aula em todas as suas esferas de formação.

Nessa perspectiva Menezes (2019, p. 266) reforça que “a formação docente tem um histórico marcado por sucessivas mudanças e descontinuidades, além de um apoio em propostas políticas e pedagógicas falhas em relação aos aspectos teórico-metodológicos”.

A autora provoca também para a reflexão acerca de aspectos extremamente relevantes, quando afirma que “no que se refere ao estágio, esse pensamento foi externado a partir de sua associação constante apenas com a prática, por meio da imitação de modelos, desconsiderando as mudanças da realidade escolar, no ensino e especialmente nos alunos” (MENEZES, 2019, p. 267).

Consoante a isso, Menezes e Kaercher (2015, p.56) enunciam que

[...] cabe salientar que se as licenciaturas são assim caracterizadas não é por falta do estabelecimento de diretrizes, visto que no parecer 9 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2001 e referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresenta no inciso 2º do artigo 12 a seguinte afirmação: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2001, p. 67). Ainda neste artigo, nos outros incisos

consta que a prática não pode corresponder a um espaço isolado no currículo, restringindo-se ao estágio, assim como todas as disciplinas que formam os componentes curriculares do curso de licenciatura devem apresentar uma dimensão pedagógica. Logo, cabe às licenciaturas cumprirem as determinações impostas pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim, o estágio curricular supervisionado, enquanto lugar de aprendizagens e reflexões ocorre diante de uma fragilidade histórica que teima em persistir nas IES, inclusive as públicas do Recife estudadas neste trabalho. E, apesar das críticas aos(as) supervisores(as) nas escolas de Educação Básica, esta pesquisa revelou que muito mais frágeis estão as relações que fazem o caminho inverso.

Sobremaneira, é importante o desenho breve dos estágios das licenciaturas em Geografia em questão. De acordo com os PPC's dos cursos da UFPE e do IFPE, o estágio curricular supervisionado atende a formação acadêmica integrando-se as disciplinas obrigatórias e estando dividido em estágio 1, estágio 2, estágio 3 e estágio 4, como pode ser observado na Tabela 2, do item 3.3.

Onde, os dois primeiros propõem aos(as) estagiários(as) um primeiro contato com os ambientes escolares para observação e diagnose de suas realidades e da ação dos sujeitos escolares em especial os(as) docentes. Já os estágios 3 e 4 propõem uma imersão e inferência do(a) estagiário(a) nas ações de planejamento didático e atuação docente junto aos(as) professores(as), no contexto da Educação Básica.

Contudo, vale ressaltar que tanto no IFPE quanto na UFPE os(as) estudantes vivenciam o estágio supervisionado a partir do quinto período de curso<sup>21</sup>, sendo necessário ampliar esses espaços para além de relega-los aos últimos períodos do curso.

Conforme os dados da pesquisa, os(as) egressos(as) indicaram que as escolas-campo eram, de modo geral, ambientes acolhedores e de assistência aos(as) estagiários(as) das IES. E, os(as) professores(as) destes lugares permitiam que fossem feitas as ações do estágio, acompanhavam e orientavam os(as) estagiários(as), escutavam suas demandas, sendo esta a realidade descrita pelos(as) egressos(as) de ambas as IES objetos neste trabalho.

Conforme a questão 2 *Durante o estágio curricular supervisionado, o professor da escola-campo?* da seção *Sobre o estágio Curricular Supervisionado*, os(a) egressos(as) da UFPE responderam o seguinte:

*Permitia que fossem feitas as ações do estágio?* 83,3% afirmaram que *sempre*, 13,3% *quase sempre* e 0,3% que *nunca*. *Acompanhava e orientava os estagiários?* 43,3% disse que

---

<sup>21</sup> Embora as disciplinas de cunho pedagógico iniciem desde o primeiro período como é o caso do componente curricular de Fundamentos Sociológicos da Educação.

*sempre*, 26,7% *quase sempre*, 20% *raramente* e 10% *que nunca*. *Trabalhava em conjunto com professor de estágio?* 23,3% respondeu que *sempre*, 30% que *quase sempre*, 13,3% que *raramente* e 33,3% que *nunca*. *Escutava as demandas dos estagiários?* 43,3% responderam que *sempre*, 26,7% *quase sempre*, 20% *raramente* e 10% *nunca*.

No caso do IFPE, os mesmos questionamentos desvelaram o seguinte quanto a questão 2. *Permitia que fossem feitas as ações do estágio?* 78,6% afirmaram que *sempre*, 21,4% *quase sempre*. *Acompanhava e orientava os estagiários?* 64,3% disse que *sempre*, 28,6% *quase sempre*, 7,1% *raramente*. *Trabalhava em conjunto com professor de estágio?* 42,8% respondeu que *sempre*, 42,8% que *quase sempre*, 7,1% que *raramente* e 7,1% que *nunca*. *Escutava as demandas dos estagiários?* 64,3% responderam que *sempre*, 21,4% *quase sempre*, 14,3%.

Contudo, essa realidade é muito díspare considerando os desdobramentos do estágio e sua relação com suas IES de origem. Considerando a questão referente a relação existente entre o(a) professor(a) da escola-campo com o(a) professor(a) do estágio curricular supervisionado os(as) egressos(as) da UFPE indicaram no questionário que, de modo geral, *nunca* ou *raramente* trabalhavam em conjunto.

Quanto aos dados do IFPE, os(as) egressos(as) indicaram que *sempre* ou *quase sempre* os(as) docentes da escola-campo e do IFPE trabalhavam em conjunto. Revelando as faces distintas dos estágios nestas IES.

Outro dado importante a saber, é especificamente sobre o desdobramento do estágio nas IES. Considerando os questionários aplicados, a seção *Sobre o estágio curricular supervisionado*, respondendo a questão 1 *No período do estágio curricular supervisionado, o professor de estágio da UFPE?*, os(as) egressos(as) assinalaram que sobre *Acompanhava você e os demais estudantes na escola campo?* 76,6% responderam que *nunca*, 16,7% que *quase sempre* e 0,3% que *sim* e que *raramente* (cada); *Orientava você e demais estudantes sobre a aplicação dos conteúdos em sala de aula?* 43,3% informaram que *quase sempre*, 30% que *sempre*, 23,3% que *raramente* e 0,3% que *nunca*; *Orientava e planejava com você e demais estudantes as ações na escola-campo* 33,3% responderam que *raramente*, 26,7% responderam que *sempre* e *quase sempre* (cada), 13,3% que *nunca*; *Promovia reuniões de acompanhamento geral?* 56,6% responderam que *sempre*, 26,7% que *quase sempre*, 13,3% que *nunca* e 0,3% que *raramente*; *Debatia sobre diferentes metodologias de ensino?* os(as) estudantes responderam que *sempre*, *quase sempre* e *raramente* na mesma proporção de 30% para cada item e 10% que *nunca*; *Conhecia a realidade da escola campo?* *nunca* ou *raramente* 33,3% para cada opção, 20% *quase sempre* e 13,3% que *sempre*.

No que se refere ao IFPE, os mesmos questionamentos demonstraram o seguinte: *Acompanhava você e os demais estudantes na escola campo?* 50% responderam que *quase sempre*, 28,6% que *sempre*, 14,3% que *raramente* e 7,1% que *nunca*; *Orientava você e demais estudantes sobre a aplicação dos conteúdos em sala de aula?* 78,6% informaram que *sempre*, 14,3% que *quase sempre* e 7,1% que *raramente*; *Orientava e planejava com você e demais estudantes as ações na escola-campo?* 85,7% responderam que *sempre* e 14,3% que *quase sempre*; *Promovia reuniões de acompanhamento geral?* 85,7% responderam que *sempre* e 14,3% que *quase sempre*; *Debatia sobre diferentes metodologias de ensino?* 85,7% responderam que *sempre* e 14,3% que *quase sempre*; *Conhecia a realidade da escola campo?* 50% apontaram que *sempre*, 42,8% que *quase sempre* e 7,1% que *quase sempre*.

Nessa perspectiva foi perguntado aos(as) egressos(as) como classificavam de modo geral seu estágio curricular supervisionado.

Para os(as) egressos(as) da UFPE quando questionados *Foi satisfatório?* 46,7% informaram que *parcialmente*, 40% informaram que *sim* e 13,3% que *não*; *Foi insuficiente?* 36,7% informaram que *parcialmente*, 33,3% informaram que *sim* e 30% que *não*; *Foi uma experiência condizente com a realidade da Educação Básica?* 73,3% informaram que *sim* e 26,7% que *não*; *Foi uma experiência distante da realidade da Educação Básica?* 73,3% informaram que *não* e 26,7% que *parcialmente*; *Atendeu a proposta do estágio?* 50% responderam que *sim*, 16,7% que *não* e 33,3% *parcialmente*.

Para os(as) egressos(as) do IFPE quando questionados *Foi satisfatório?* 92,8% informaram que *sim* e 7,2% que *parcialmente*; *Foi insuficiente?* 92,8% informaram que *não* e 7,2% que *sim*; *Foi uma experiência condizente com a realidade da Educação Básica?* 92,8% informaram que *sim* e 7,2% que *parcialmente*; *Foi uma experiência distante da realidade da Educação Básica?* 100% informaram que *não*; *Atendeu a proposta do estágio?* 100% responderam que *sim*.

Diante desse contexto, Libâneo (1994, p.222) chama atenção de algo de muita relevância e que dialoga com esse cenário, o planejamento de ações. Ele aponta que

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente ao rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Desse modo, pensar ações de um estágio curricular supervisionado sem planejamento é entregar esta etapa de construção de identidade profissional a deriva num mar de incertezas e/ou

a própria sorte. É, de certo modo, abandonar o compromisso social que a educação pressupõe e que a ela está intrínseca.

Segundo Bueno (2019, p.193) “a literatura tem mostrado que os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio deles, os profissionais se formam. Eles concedem ao docente uma base para uma atuação mais segura”.

Portanto, é preciso ter, como a mesma autora evoca “um olhar mais sensível” para com os estágios. Neste cenário supracitado, fica evidente que uma IES se revela mais engajada em relação a outra quanto a esse cuidado com a etapa de formação do(a) professor(a).

Nessa perspectiva, ainda cabe salientar que, este é o momento de estreitar laços com a Educação Básica e proporcionar espaços de diálogo com os(as) professores(as) e estudantes desta etapa de ensino, com os espaços físicos das escolas e suas salas de aula, dinâmicas de funcionamento, dificuldades, a fim de que, essa aproximação, que tantos autores mencionam como profícua, não fique apenas no campo das ideias e sim, seja uma realidade e um primeiro (grande) passo com o compromisso de construção de uma educação de qualidade e uma sociedade mais humana.

#### 4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NAS IES PÚBLICAS NO RECIFE

A profissionalização do(a) professor(a) de Geografia muitas vezes se confunde com a do(a) geógrafo(a) bacharel. Entender que estas profissões abarcam a ciência Geográfica, também é entender que seus vieses de pesquisa e atuação profissionais são distintos, especialmente ao se considerar o processo de profissionalização de ambas as profissões.

Núñez e Ramalho (2008), abordam sobre a questão da profissionalização docente e trazem aspectos importantes acerca desta discussão. Para eles,

a profissionalização tem dois aspectos, que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões, como dimensões nucleares de construção de identidades profissionais (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008, p.4).

Os autores consideram ainda que a profissionalização da docência discorre de um processo complexo de construção de identidades profissionais “portanto se faz necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação – de um novo sentido – da docência como atividade profissional” (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008, p.1).

Portanto, a *profissionalidade* e o *profissionalismo* enquanto dimensões dessa profissionalização, desencadeiam nos sujeitos elementos compatíveis com a percepção e as representações socioculturais que os mesmos tem sobre si e sobre sua profissão, compondo um elenco de fatores que contribuem para um engajamento profissional ou não.

A *profissionalidade*, enquanto elemento intrínseco ao sujeito “expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional”. É a partir dela que os sujeitos traçam suas trajetórias profissionais, a luz das epistemologias das ciências que representam e podem auferir “competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão” (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008, p.4).

O *profissionalismo* por sua vez, destaca como cerne a ética, a consciência de grupo, os valores profissionais do sujeito enquanto integrante de um corpo profissional específico. Sobremaneira, abarca em si o compromisso social e as deliberações oriundas da exterioridade concernente ao ser e ao dever ser do profissional (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008).

Assim, a *profissionalização* docente orbita em torno de um contexto de formação repleto de percepções e representações simbólicas e crítico-reflexivas dos(as) professores(as) sobre a sua profissionalização.

Desenham-se, por conseguinte, em elementos a serem desvelados por meio do entendimento destes aspectos como suporte para compreender sua consciência profissional, tanto individual – ligada a profissionalidade – quanto coletiva – referente ao profissionalismo – frente aos desafios da profissão.

Diante disso, não se pode tratar uma licenciatura como um bacharelado, pois são profissões diferentes, embora seu cerne seja, neste caso, a epistemologia da Geografia, os desdobramentos profissionais e suas epistemologias da prática não são congruentes. Cabendo assim, a cada uma o seu espaço de saberes e atuação profissional, igualmente importantes para o fortalecimento da ciência Geográfica.

Nesse contexto, conversando com o que Nóvoa (1995) e Huberman (2000) apontam sobre outro aspecto importante a ser discutido sobre a profissionalização docente e que dialoga com a formação docente nas licenciaturas que é a discussão acerca do *ciclo de vida profissional docente* e das diferentes conjecturas advindas do processo de profissionalização e atuação destes em sua carreira, torna-se profícua a reflexão sobre estes aspectos.

Neste cenário, Huberman (2000) descreve em sua análise sobre o *ciclo de vida profissional docente*, que os(as) professores(as) atravessam diferentes etapas em sua “carreira pedagógica”, sendo estas fases partes de “maxiciclos” que se desdobram ao longo do tempo-espço na vida profissional dos(as) docentes.

Para ele, ao entrar na carreira os(as) licenciados(as) deparam-se com duas fases iniciais: a *sobrevivência* e a *descoberta*. A *sobrevivência* corresponde ao “choque do real” que Huberman (2000) descreve como

A confrontação inicial com a complexidade profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre as relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Já a fase da *descoberta* revela, a empolgação inicial por ingressar numa profissão, por fazer parte de um grupo profissional, a possibilidade de experimentar suas habilidades e conhecimentos em sala de aula, de ter em suas mãos a responsabilidade de assumir uma sala de

aula. Revela também que é este momento, o da *descoberta*, que ajuda a dar fôlego a fase da *sobrevivência* e suas incertezas, sendo contrapesos em busca do equilíbrio nessa balança.

Outro posicionamento importante tomado pelo autor e que dialoga com essa pesquisa, refere-se a maneira como os(as) professores(as) projetam-se e encaram essa profissão. Dessa forma, algumas reflexões fazem sentido de serem apontadas como

Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira independente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira? (HUBERMAN, 2000, p.35)

Nesse contexto, percebe-se, preliminarmente que nas licenciaturas, embora em espaços-tempo diferentes, parte das fragilidades e tensões são recorrentes e atemporais, reverberando também na formação e atuação docentes.

Dando seguimento as fases do *ciclo profissional docente*, elencadas pelo autor, as que sucedem a *sobrevivência* e a *descoberta* são: a *estabilização*, a *diversificação*, o *pôr-se em questão* (*questionamento*), a *serenidade e distanciamento afetivo*, o *conservantismo e lamentações*, e o *desinvestimento*. Estas observadas no decorrer da carreira pedagógica, podem ser entendidas como inconstantes e variáveis de sujeito a sujeito.

A *estabilização* corresponde a fase em que o(a) professor(a) entende o seu compromisso e passa a perceber o ser professor(a) e sua legitimidade perante si e aos olhos de outrem com leveza e fluidez. A *diversificação*, por sua vez, diz respeito a fase em que, seguro(a) de si, o(a) professor(a) age de modo a experimentar novas possibilidades de ensinar e de sua práxis pedagógica.

A fase do *questionamento* expressa-se por uma rotina ou sensação de crise existencial, um questionamento alicerçado em para quês e porquês de ser ou não professor(a). A fase da *serenidade e distanciamento afetivo* corresponde ao estágio de maior sensação de desprendimento e certo conformismo, intercalado com confiança em si e menos preocupação com o julgamento alheio.

Quanto ao *conservantismo e lamentações*, esta fase repercute sobre a resistência a mudanças, as queixas mais frequentes, a insatisfações frequentes, ao “rezingar”. A fase do *desinvestimento* desvela-se em investimento em si mesmo(a), ao tempo fora do ambiente de trabalho e gradual desapego ao trabalho.

Conforme Huberman (2000) ao fazer uso do estudo da carreira e da subjetividade da mesma quanto aos indivíduos, cada sujeito, a depender de variáveis psicológicas e sociológicas

vai se comportar e transitar entre as fases da carreira de forma singular, expressando sua individualidade frente ao processo de constituição de sua carreira profissional.

Dessa maneira, a discussão acerca da profissionalização docente evoca discussões exploratórias e conceituais que desvelam um entendimento acerca dessa profissionalização e entrelaçam-se com os dados da pesquisa e suas conseqüentes interpretações.

A profissionalização docente, enunciada por Núñez e Ramalho (2008) se soma a análise feita por Nóvoa (1995) e Huberman (2000) acerca da profissão docente e ciclo de vida profissional docente, bem como coaduna-se com o pensamento de Chakur (2005) e Ludke e Andre (1986), quando conectam os elementos implícitos ao processo formativo docente nas licenciaturas, a subjetividade de discentes e docentes das IES, bem como, o conjunto de ações de professores(as) que formam professores(as), levantando o questionamento acerca de qual formação está sendo executada/ofertada para além dos discursos escritos nos PPC's e currículos.

Conforme dados da pesquisa realizada com os(as) docentes e discentes da UFPE e do IFPE, apresentadas até agora, percebeu-se que tanto estudantes quanto professores(as), tem visões diferentes sobre a licenciatura em Geografia e a formação inicial docente que tem sido proporcionada nos cursos oferecidos nestas IES no Recife.

Um dos aspectos relevantes relaciona-se a representatividade (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008) percebida por estes sujeitos acerca dos cursos em que trabalham ou que estudaram. De outro lado, é relevante saber que os olhares tecidos pelos sujeitos desta pesquisa sobre a maneira como as pedagogias e metodologias concernentes a este curso se desvelam ímpares, demonstram muito do que precisa ser revisitado nas licenciaturas e em seu *modus operandi*.

Considerando os aspectos sobre a prática profissional, os olhares a respeito das metodologias e práticas de ensino, sobre como os(as) estudantes egressos(as) percebem-se como professores(as) frente ao campo de trabalho com base nos cursos que fizeram na UFPE e no IFPE, torna-se possível ampliar o panorama que vem sendo exposto, até agora, sobre estas licenciaturas inserindo também esta discussão.

Para tanto, serão exploradas as questões concernentes aos questionários correspondentes as seções *Sobre o Currículo e a Formação inicial docente em Geografia para Educação Básica* (questões 1 e 2), *Sobre metodologias e práticas de ensino e aprendizagem* (1 – 3) e *Sobre a prática profissional* (questões 1 – 5).

Na primeira, busca-se dar continuidade a discussão sobre a maneira como as práticas curriculares implicam sobre a formação e ação docente a *posteriori*. Na segunda, busca-se estabelecer um diálogo entre como os(as) egressos(as) se depararam com as metodologias

inovadoras de ensino nas aulas ministradas na graduação, buscando dialogar com o que espera-se deste enquanto profissional da Educação Básica.

Enquanto que, na terceira seção enunciada, busca-se dialogar com a ideia de que pensar a Geografia acadêmica/científica sem pensar o diálogo que ela precisa estabelecer com a Geografia escolar, pode resultar numa digressão ou numa recorrência a formar profissionais obsoletos em sua profissionalização mesmo sendo recém-formados (PINHEIRO e ARAGÃO, 2019).

Associado a essa análise, também serão apresentados dados das entrevistas com os(as) docentes(as) frente a questão metodológica, a importância de sua ação docente e de como percebem sua atuação frente aos(as) licenciandos(as) e como suas respostas se entrelaçam com o *ciclo de vida profissional* enunciado por Huberman (2000).

Assim, este capítulo tem a intenção de apresentar e discutir dados da pesquisa acerca da profissionalização docente e provocar a reflexão sobre a formação inicial docente e a necessidade do diálogo com o contexto da Educação Básica, elencando o porquê e para quê das ações tentando identificar o seu *leitmotiv*<sup>22</sup>.

#### **4.1 Reflexões sobre a profissionalização docente em Geografia para atuação no contexto da Educação Básica**

“Que imagens é que as pessoas tem de si, como professores, em situação de sala de aula?” (HUBERMAN, 2000, p. 35). Essa pergunta traz consigo uma reflexão sobre a prática profissional e sobre a construção de uma identidade profissional docente (VALLERIUS, 2017) pertinentes a ser feita a qualquer tempo, a qualquer docente e a qualquer prática docente exequível a partir de sua práxis.

Desse modo, pensando a abordagem prática da epistemologia da ciência geográfica para a Educação Básica, especialmente no contexto do Ensino Fundamental – Anos Finais, é necessário averiguar e refletir sobre como este movimento tem sido desencadeado nas licenciaturas em Geografia no Recife, uma vez que, constituem-se objetos desta pesquisa.

Para alavancar essa discussão, Oliveira (1993, p.3) pontua que é preciso refletir sobre a prática na perspectiva de essa ser transformadora dos sujeitos envolvidos. Assim, conforme a autora, para uma prática transformadora

---

<sup>22</sup> “Motivo condutor”, segundo Huberman (2000).

[...] educador e educando devem estar relacionados e nesse sentido, buscar uma compreensão de si e da realidade como algo concreto, que é criado e recriado no cotidiano. É, pois, necessário compreender que educar é um processo que engloba objetivação e subjetivação, como faces de uma mesma moeda. Só assim é possível uma prática transformadora em busca do novo; não de um abstrato que se coloca acima do sujeito, mas de um novo enquanto possibilidade de vir a ser.

Pimenta (2002) corrobora enunciando que a teoria e a prática mantêm uma simbiose nata. Para ela é impossível pensar a prática sem a teoria e a teoria sem a prática. Contudo, muitas razões induzem a valorização da teoria em detrimento da prática numa busca por concretar o conhecimento sem permitir o exercício prático que o mesmo tem como finalidade intrínseca.

Olhando para própria ciência geográfica e para sua essência de entender o mundo e as relações de complexidade que a permeiam (MORIN, 2011), a teoria serve a esse propósito, de alicerçar o entendimento sobre o estar e ser no mundo, transitando entre a totalidade e a singularidade (CAVALCANTI, 1993; SANTOS, 1999; SANTOS et al, 2020).

E, considerando as diferentes escalas e dinâmicas que envolvem os espaços escolares enquanto espaços geográficos, em constante transformação, é preciso elevar os espaços de formação de professores(as) a patamares mais reflexivos (CAVALCANTI, 1993).

Contudo, pensar o ensino de Geografia em suas diversas modalidades e etapas, e em especial no Ensino Fundamental – Anos Finais, provoca a reflexão sobre como a teoria passa a ser incorporada no cotidiano de docentes e discentes, ampliando seu olhar e sua percepção acerca do meio em que se insere e de si mesmo(a), a fim de transformar a realidade em que vive em um lugar de pertencimento e identidade (RECIFE, 2015; CAVALCANTI, 2013; 2014).

No caso da Licenciatura em Geografia, o compromisso de provocar uma reflexão-ação docente e discente, acerca da epistemologia desta ciência, impele a construção de espaços de discussão e construção de saberes para a vida dos sujeitos, especialmente quando pensamos no mundo do trabalho.

Este pensar não é basilado a luz de um olhar positivista, nem tampouco visa reforçar uma visão neoliberal e reducionista do processo de formação inicial docente e educativo.

Sobremaneira, busca, de um modo prático e condizente com a realidade da profissão docente, compreender uma realidade prática do exercício profissional para um ambiente de exercício da prática epistemológica e da práxis do(a) professor(a) de Geografia, para além da sala de aula e dos muros da escola (TARDIF, 2005; FREIRE, 2007; VÁZQUEZ, 2011; CAVALCANTI, 2014; SANTOS et al, 2020).

Considerando este contexto, nas IES estudadas aqui, os dados coletados inferem cenários interessantes acerca de como os(as) egressos(as) capturam essa discussão nos cursos

de licenciatura em Geografia, pensando o aprender e o ensinar a Geografia em diferentes contextos.

Pensando no campo de atuação profissional, o cenário da UFPE, traçado a partir da percepção e representações (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008) dos(as) egressos(as) quanto a contribuição da licenciatura para sua formação inicial, conforme aponta a questão 1 da seção *Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica*, que indagou aos(as) egressos(as) *Considerando as aulas ministradas pelos professores do departamento de Geografia e a relação com a Educação Básica*, as respostas às subquestões desta foram:

<b>SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – AULAS MINISTRADAS – UFPE</b>				
<b>LIC. EM GEOGRAFIA - UFPE</b>	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
A licenciatura te ofereceu experiências acerca do uso de tecnologias educacionais?	0%	13,3%	63,3%	23,3%
A licenciatura contribuiu para sua prática enquanto professor-pesquisador desta ciência, aplicada a sua profissão?	23,3%	36,7%	40%	0%
A licenciatura te proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais inclusivas para Educação Básica?	23,3%	26,7%	40%	10%
As aulas das disciplinas Específicas da Geografia faziam referência de como a teoria poderia ser abordada, na prática, na Educação Básica?	3,3%	30%	33,3%	33,3%
Houve projeto de extensão, proposto por professor do Departamento de Geografia, voltado a interação dos licenciandos com a Educação Básica?	6,7%	13,3%	40%	40%

Tabela 4: Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – aulas ministradas – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Um ponto que chama bastante atenção, ao analisar a Tabela 4 e vem corroborar com o que foi mencionado no capítulo anterior é que, conforme os(as) egressos(as), as *tecnologias educacionais* pouco foram exploradas, onde 63,3% indicou que *raramente* isso aconteceu. Outro aspecto importante a ser destacado foi acerca da questão da pesquisa, que segundo 40% dos(as) respondentes, *raramente contribuiu para sua prática enquanto professor-pesquisador desta ciência, aplicada a sua profissão*.

Ora, se a *pesquisa* foi indicada como um dos pilares desta licenciatura, porque não motivar/explorar o próprio exercício da ação docente e sua importância sociopolítica como objetos de estudo?

Quanto a questão das *práticas inclusivas*, a grande maioria indicou que *raramente* estas foram pensadas/elaboradas/vivenciadas neste curso. O mesmo acontece para com as *disciplinas específicas da Geografia* e seu diálogo prático com a Educação Básica onde ficou evidente o distanciamento entre esses espaços de saberes, dialogando com as narrativas supracitadas, onde 33,3% indicaram que *raramente* e 33,3% que *nunca* foram feitas tais referências.

Nessa mesma perspectiva, os *projetos de extensão* no âmbito do Departamento de Geografia, também não atenderam às expectativas dos(as) egressos(as) durante a licenciatura para uma aproximação com a Educação Básica, sendo 40% das respostas referentes a *raramente* e 40% *nunca* acerca desse contexto, cabendo sobre esses dados uma reflexão sensível e autoavaliativa.

Considerando o cenário do IFPE, traçado a partir da percepção e representações (NÚÑEZ e RAMALHO, 2008) dos(as) egressos(as) quanto a contribuição da licenciatura para sua formação inicial, conforme a questão 1 da seção *Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica*, que indagou o seguinte: *Considerando as aulas ministradas pelos professores da licenciatura em Geografia e a relação com a Educação Básica*, as respostas foram:

<b>SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – AULAS MINISTRADAS - IFPE</b>				
<b>LIC. EM GEOGRAFIA - IFPE</b>	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
A licenciatura te ofereceu experiências acerca do uso de tecnologias educacionais?	42,9%	50%	7,1%	0%
A licenciatura contribuiu para sua prática enquanto professor-pesquisador desta ciência, aplicada a sua profissão?	71,4%	28,6%	0%	0%
A licenciatura te proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais inclusivas para Educação Básica?	64,3%	28,6%	0%	7,1%
As aulas das disciplinas Específicas da Geografia faziam referência de como a teoria poderia ser abordada, na prática, na Educação Básica?	42,9%	50%	7,1%	0%
Houve projeto de extensão, proposto por professor da Geografia, voltado a interação dos licenciandos com a Educação Básica?	78,6%	21,4%	0%	0%

Tabela 5: Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – aulas ministradas – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Analisando a Tabela 5 é possível aferir que, no que tange ao uso de *tecnologias educacionais*, a licenciatura do IFPE ofertou experiências satisfatórias, onde os respondentes indicaram que *sempre* 42,9% e *quase sempre* 50% as mesmas foram experienciadas nesta

licenciatura, embora também tenha sido uma das palavras/expressões menos evidenciadas dentre o elenco de palavras/expressões que representam o curso, mencionadas no capítulo anterior contraditoriamente.

Quanto a *licenciatura ter contribuído para sua prática enquanto professor-pesquisador desta ciência, aplicada a sua profissão*, os dados demonstram que houve essa contribuição na formação do(a) licenciado(a) para este fim, com 71,4% dos respondentes indicando que *sempre* e 28,6% que *quase sempre*.

O mesmo se aplica ao *pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais inclusivas para Educação Básica, as disciplinas específicas da Geografia relacionando sua teoria com a prática na Educação Básica e aos projetos de extensão propostos por professor da Geografia para interação com a Educação Básica*, cujos dados demonstram uma ratificação do que foi apresentado até o presente momento em dados precedentes e remete a uma integração e uma vivência do que propõe o PPC desta licenciatura e o que relatam os(as) egressos(as) e professores(as) deste curso.

Ainda considerando o levantamento feito junto aos(as) egressos(as) os dados revelaram informações importantes sobre *as etapas e modalidades para as quais os(as) estudantes acreditam que a licenciatura proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais*.

Sobre este questionamento, na questão 2 *Marque abaixo as etapas e modalidades de ensino que você acredita que a licenciatura te proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais*, da seção *Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica*, obteve-se as seguintes informações:

<b>SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – MODALIDADES DE ENSINO E APTIDÃO – UFPE</b>	
<b>ETAPA/ MODALIDADE DE ENSINO</b>	<b>Egressos(as) (%)*</b>
Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio)	96,7%
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	23,3%
Educação Profissional e Tecnológica	16,7%
Educação à distância	6,7%
Educação em diferentes contextos (campo, quilombola, indígena, educação especial)	26,7%

\*os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar quantas opções fossem condizentes com a realidade que viveram na licenciatura, por isso o somatório do percentual ultrapassa os 100%.

Tabela 6: Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – modalidades de ensino e aptidão – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Conforme indicam os dados da Tabela 6, os(as) egressos(as) da Licenciatura em Geografia da UFPE, acreditam que a licenciatura lhes proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas pedagógicas destinadas majoritariamente a *Educação Básica (Ensino Fundamental-Anos Finais e ao Ensino Médio)*, tendo 96,7% dos(as) respondentes indicado essa opção. Seguida da *Educação em diferentes contextos* com 26,7% e da *Educação de Jovens, Adultos e Idosos* com 23,3%. Sendo a *Educação a Distância* a opção que menos representou a percepção dos(as) estudantes(as) sobre a sua aptidão, 6,7%.

Acerca desse mesmo contexto, os dados referentes ao IFPE revelam o seguinte:

<b>SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – MODALIDADES DE ENSINO E APTIDÃO – IFPE</b>	
<b>ETAPA/ MODALIDADE DE ENSINO</b>	<b>Egressos(as)( %)*</b>
Educação Básica (Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio)	100%
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	78,6%
Educação Profissional e Tecnológica	35,7%
Educação à distância	14,3%
Educação em diferentes contextos (campo, quilombola, indígena, educação especial)	64,3%

\*os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar quantas opções fossem condizentes com a realidade que viveram na licenciatura, por isso o somatório do percentual ultrapassa os 100%.

Tabela 7: Sobre o currículo e a formação inicial do docente em Geografia para a Educação Básica – modalidades de ensino e aptidão –IFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Conforme indicam os dados da Tabela 7, os(as) egressos(as) da Licenciatura em Geografia do IFPE, acreditam que a licenciatura lhes proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas pedagógicas destinadas majoritariamente a *Educação Básica (Ensino Fundamental-Anos Finais e ao Ensino Médio)*, tendo 100% dos(as) respondentes crença nessa opção. Seguida da *Educação de Jovens, Adultos e Idosos* com 78,6% e da *Educação em diferentes contextos* com 64,3%. Sendo a *Educação a Distância* a opção que menos representou a percepção dos(as) estudantes sobre a sua aptidão com 14,3%.

Comparativamente, os dados demonstram que as semelhanças entre as percepções e olhares dos(as) egressos(as) sobre a construção de sua aptidão docente, dialogam com o *ciclo de vida profissional* enunciado por Huberman (2000) e as primeiras fases deste ciclo da carreira pedagógica, indicando uma robustez quanto a formação para atuação na Educação Básica, mas, uma vulnerabilidade acerca da Educação à distância.

Dado interessante e que, para os dias atuais, demonstra uma certa obsolência diante do quadro pandêmico em que o mundo, o país, os estados e municípios se encontram. Em que, requer do(a) professor(a), nesse contexto, atuar de forma remota e a distância para dar

continuidade as suas funções profissionais e porque não dizer, sociais, inerentes a essa profissão. Cabe nesse contexto, uma reflexão, uma vez que, os(as) profissionais em questão, em sua maioria, formaram-se em 2019 em ambas as IES.

Também é importante destacar que, os(as) egressos(as) da UFPE sentem-se menos preparados para atuar fora das etapas “tradicionais” da Educação Básica, onde a Educação de Jovens, Adultos e Idosos; a Educação Profissional e Tecnológica; a Educação em diferentes contextos (campo, quilombola, indígena, educação especial), aparecem muito aquém das expectativas de aptidão profissionais elencadas por esses(as) profissionais já formados(as).

Quanto ao IFPE, é notável que além de sentirem aptos a atuar na Educação Básica, em suas modalidades mais ‘tradicionais’, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação em diferentes contextos (campo, quilombola, indígena, educação especial), foram destaque entre os sujeitos, correspondendo a mais de 50% cada, diante da análise feita por eles. A Educação Profissional e Tecnológica mesmo atingindo um patamar inferior a 50% ainda se destacou se comparada a outra IES.

Ainda considerando o ciclo profissional de Huberman (2000) nesta análise de dados, é durante os 2-3 primeiros anos de ensino, ilustrados pelas fases da *sobrevivência* e da *descoberta* que se desenvolve de maneira crucial para a permanência e engajamento do(a) profissional iniciante ou não. Não há garantia de que os(as) estudantes que saem das licenciaturas sigam suas carreiras e permaneçam nelas, isso ninguém pode precisar.

Mas, pensando nisso, é mister e deveras relevante considerar os diferentes horizontes para onde vão se deslocar os(as) licenciandos(as), a fim de proporcionar aos(as) futuros(as) professores(as) poderem experienciar as demais fases do ciclo de vida profissional, munidos(as) de ferramentas necessárias para trabalhar em diferentes espaços de atuação e não desistir antes de começar por não conseguir enxergá-las como possibilidades reais de atuação ou desconhecê-las.

#### **4.2 As metodologias e as práticas de ensino-aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Geografia no Recife: implicações e desafios contemporâneos para atuação na Educação Básica**

É sabido que as metodologias ativas vem tomando o cenário educativo como tendência didático-metodológica, enaltecidas como técnicas inovadoras a serem vivenciadas por professores(as) e estudantes nos diversos níveis de ensino. Elas tem provocado um frenesi

pedagógico por dialogarem com os novos/contemporâneos aparatos curriculares e bases legais para a educação em diferentes contextos e etapas de ensino.

Bacich e Moran (2018), enunciam que o uso de metodologias ativas não é algo recente, mas que, contemporaneamente, tem tomado um significado importante frente ao cenário educacional, diante dos movimentos que apontam a necessidade dos(as) estudantes serem protagonistas de seus saberes e autônomos na busca por conhecimento, sendo mediados pela ação prática docente em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

Em seu cerne primam por esta ação protagonista e autonomia do aprender, por parte dos(as) estudantes e redefinem o papel de professor(a) como mediador(a), tutor(a), orientador(a), curador(a) da aprendizagem e não mais como condutor(a) ou transmissor(a) dessa aprendizagem (MACEDO e LIMA, 2019).

Preconizando um ensino voltado a aprendizagem que motive o(a) estudante a questionar e a “a andar com as próprias pernas”, essas metodologias vem sendo cada vez mais estudadas, revisitadas e trazem consigo um paradigma interessante que volta-se a quebra de outro paradigma deveras consolidado que é o ensinar para alguém aprender, linearmente.

As metodologias ativas propõem o oposto do ensino linear e verticalizado, pois, movimentam a uma ensinagem colaborativa, protagonista, horizontal e desafiam os(as) professores(as) a reinventarem-se, seja no contexto da Educação Básica ou da Educação Superior, especialmente diante de mudanças socioambientais como, por exemplo, a pandemia que está sendo vivenciada.

Nesse contexto, as metodologias ativas vem compondo um cenário instigante para uns, desafiador para outros e grotesco para alguns. Esses olhares, por vezes, remetem-nos as características profissionais enunciadas nos ciclos de vida profissional de Huberman (2000) e cabe a cada um fazer a leitura de onde cada etapa e contexto se conectam, dadas as subjetividades e singularidades envolvidas.

Assim, considerando o contexto das IES no Recife e as Licenciaturas em Geografia em questão, é importante discutirmos sobre esse cenário metodológico, uma vez que, os(as) egressos(as) e professores(as) trouxeram informações instigantes sobre ele, no que tange as metodologias ativas e o contexto contemporâneo que representam.

Discorrendo sobre a seção *Sobre metodologia e práticas de ensino-aprendizagem*, a questão 1 *Sobre as metodologias ativas*, os dados coletados com os(as) egressos(as) da UFPE desvelaram que:

<b>SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS – UFPE</b>			
<b>Licenciatura em Geografia – UFPE</b>	Sim	Não	Parcialmente
Você enxerga a Licenciatura em Geografia na UFPE, inserida nesse contexto?	16,7%	16,7%	66,7%
Você aprendeu ou vivenciou tais práticas nas aulas, durante a sua formação inicial docente?	33,3%	16,7%	50%
Alguma disciplina da Geografia utilizou dessa metodologia?	70%	10%	20%

Tabela 8: SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Conforme a Tabela 8 é possível fazer a leitura de que a abordagem sobre as metodologias ativas, percebidas pelos(as) egressos(as) foi trabalhada *parcialmente* durante a licenciatura, observando-se o aporte das duas primeiras perguntas acerca da *inserção do curso nesse contexto* e da *aprendizagem ou vivência dessas práticas na licenciatura*.

Destaca-se, entretanto, o uso das mesmas, em algumas disciplinas da Geografia, conforme apontaram 70% dos(as) estudantes, revelando assim que não somente aquelas disciplinas ministradas no Centro de Educação o fizeram, mesmo que de forma parcial.

Nessa perspectiva, indagou-se aos(as) docentes, na entrevista aplicada, sobre a inovação pedagógica na questão 26 *Qual a sua opinião em relação a inovação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem?* e na questão 27 *Você acredita que sua prática docente é inovadora?*.

Conforme seus relatos 100% dos(as) docentes acreditam que a inovação pedagógica é importante e cerca de 40% acredita terem uma prática inovadora e outros 60% acreditam estar a caminho ou buscam essa inovação, mas, não sabem afirmar se conseguem alcançar esse objetivo ou não.

Em relação ao trato com as metodologias ativas na Licenciatura em Geografia do IFPE, respondendo ao mesmo questionamento, os(as) estudantes egressos(as) elencaram o seguinte:

<b>SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS – IFPE</b>			
<b>Licenciatura em Geografia –IFPE</b>	Sim	Não	Parcialmente
Você enxerga a Licenciatura em Geografia na UFPE, inserida nesse contexto?	85,7%	0%	14,3%
Você aprendeu ou vivenciou tais práticas nas aulas, durante a sua formação inicial docente?	92,8%	0%	7,1%
Alguma disciplina da Geografia utilizou dessa metodologia?	85,7%	0%	14,3%

Tabela 9: SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS – IFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Com base na análise da Tabela 9, é possível auferir que a diagnose dos(as) egressos(as) aponta que a licenciatura ofertada pelo IFPE, dialoga sensivelmente com as metodologias ativas, pois, conforme a percepção dos(as) mesmos(as), *a licenciatura está inserida nesse contexto – 85,7%, houve a oportunidade de aprender e praticar sobre elas nas aulas – 92,8%, as disciplinas da Geografia também fizeram uso delas – 85,7%*. O que nos traça um cenário otimista e promissor em relação a essa abordagem neste curso.

Avançando no diálogo sobre as maneiras como o curso se desenha metodologicamente e analisando a questão das vivências experienciadas pelos(as) egressos(as), no que concerne a práxis dos(as) docentes da graduação, foi possível entender como a prática destes nas licenciaturas em questão, dialogam com os contextos educacionais contemporâneos ou ainda precisam ensaiar este diálogo.

Seguindo a análise, ao serem indagados(as) sobre em que estavam centradas as aulas no curso de Geografia, conforme a questão 3 *De modo geral, as aulas no curso de Licenciatura em Geografia na UFPE, estavam centradas?* da seção *Sobre metodologias e práticas de ensino e aprendizagem*, os(as) egressos(as) da UFPE responderam o seguinte:

<b>CENTRALIDADE DAS AULAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UFPE</b>	
<b>Licenciatura em Geografia UFPE</b>	<b>Egressos(as) (%)</b>
No ato dos professores(as) ensinar/transmitir conteúdos	43,3%
Na aprendizagem do estudante, de forma autônoma, protagonista e crítico-reflexiva	6,7%
No processo de ensino-aprendizagem baseado na relação de reciprocidade entre docente e discente	3,3%
Todas as alternativas foram vivenciadas	46,7%
Nenhuma das alternativas se aplica	0%

*\*os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar quantas opções fossem condizentes com a realidade que viveram na licenciatura, por isso o somatório do percentual ultrapassa os 100%.*

Tabela 10: Centralidade das aulas no curso de Licenciatura em Geografia – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Analisando as informações da Tabela 10, é possível notar que embora todas as alternativas apresentadas aos(as) estudantes tenham sido abordadas no curso, conforme indicaram 46,7% de respondentes, *o ato dos professores ensinarem/transmitirem conteúdos* recebeu maior destaque com 43,3% dos(as) respondentes marcando essa alternativa. Isso nos remete a uma reflexão de que este *leitmotiv* aproxima este curso de um cenário mais tradicional e conservador do ensino.

Entrecruzando o que foi informado pelos(as) egressos(as) com as respostas dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre este aspecto, comparativamente a questão 24 *Você acredita que suas aulas estão mais focadas no ensino, na aprendizagem ou no processo de*

*ensino-aprendizagem?* da entrevista aplicada, sobre isso 2 docentes indicaram que pautam suas aulas no *Ensino*, 2 pautam suas aulas na *Aprendizagem* e 10 pautam suas aulas no *Processo de ensino-aprendizagem*.

As informações destoam entre discentes e docentes quanto a percepção de quem executa a ação e de quem recebe a ação. Assim, a relação exposta com essas informações demonstra que existem pontos de vista que não se alinham e denotam um olhar embaçado do que se faz e do resultado que se alcança com o que se faz, cabendo então uma autoavaliação e autorreflexão da práxis e dos diferentes contextos a ela relacionados.

Analisando a questão 3 *De modo geral, as aulas no curso de Licenciatura em Geografia na IFPE, estavam centradas?*, da seção *Sobre metodologias e práticas de ensino e aprendizagem*, referente a centralidade das aulas no curso de Geografia do IFPE, os(as) egressos(as) responderam o seguinte:

<b>CENTRALIDADE DAS AULAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – IFPE</b>	
<b>Licenciatura em Geografia IFPE</b>	<b>Egressos(as) (%)</b>
No ato dos professores(as) ensinar/transmitir conteúdos	0%
Na aprendizagem do estudante, de forma autônoma, protagonista e crítico-reflexiva	28,6%
No processo de ensino-aprendizagem baseado na relação de reciprocidade entre docente e discente	21,4%
Todas as alternativas foram vivenciadas	50%
Nenhuma das alternativas se aplica	0%

*\*os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar quantas opções fossem condizentes com a realidade que viveram na licenciatura, por isso o somatório do percentual ultrapassa os 100%.*

Tabela 11: Centralidade das aulas no curso de Licenciatura em Geografia – IFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Analisando a Tabela 11, é possível notar que metade dos(as) estudantes indicam que todos os aspectos relativos a questão 3 foram abordados, concernente a 50% de egressos(as) respondentes. E, 28,6% dos(as) estudantes acreditaram que as aulas no IFPE estavam centradas *na aprendizagem de forma autônoma, protagonista, crítico-reflexiva* e 21,4% acreditam que as aulas estão centradas *no processo de ensino-aprendizagem*.

Comparando estas informações com as indicadas pelos(as) docentes sobre este mesmo contexto referente a centralidade das aulas, os(as) docentes(as) do IFPE, em continuidade a temática, considerando a questão 24 *Você acredita que suas aulas estão mais focadas no ensino, na aprendizagem ou no processo de ensino-aprendizagem?*, 2 indicaram que pautam suas aulas na *Aprendizagem* e 5 pautam suas aulas no *Processo de ensino-aprendizagem*.

A aproximação entre o que pensam os(as) discentes e docentes desta IES revela uma harmonia entre o fazer docente e os resultados esperados e alcançados. É possível notar que a conexão entre as declarações de ambas as partes fortalece o todo e ratificam uma práxis alinhada com o que se pretende e o que se alcança. Apreciou-se também que os(as) egressos(as) e professores(as) mantêm um entendimento de que as aulas no curso vão além da mera transmissão de conhecimentos.

Esse cenário também indica uma aproximação com o que propõem Cavalcanti (2002), Callai (2013) acerca desses aspectos. Despontando, as respostas dos sujeitos para entender que apesar de o processo de ensino-aprendizagem tenha a predominância nas respostas, é possível verificar que a preocupação com a aprendizagem dos(as) estudantes é o que move o processo de ensino que se constrói neste curso de licenciatura, sem deixar de existir o ensinar/transmitir conteúdos, porém, não supervalorizando apenas esta dimensão.

Tecendo um olhar mais ampliado sobre as metodologias aplicadas nas IES em questão, com base na tabela de metodologias (Tabela 12) aplicada nas entrevistas com os(as) docentes

Aula expositiva na lousa	Debates	Práticas laboratoriais	Estudo de caso	Sala de aula invertida
Leitura compartilhada	Rodas de conversa	Experimentos	Jogos interativos e colaborativos	Rotação por estações
Seminários	Produção de material didático	Produção de maquetes	Desenvolvimento de Projetos	Design Thinking
Aula expositiva com slides	Dinâmica de grupo	Mapas mentais	Realidade virtual e aumentada	Resolução de problemas
Palestras	Trabalho em grupo	Fórum de debates em plataformas virtuais	Redes sociais para fins educacionais e diálogos	Desafios de investigação
Produção de textos acadêmicos	Estudo dirigido	Mapas conceituais	Projetos interdisciplinares	Brainstorming
Aula de campo	Contextualização de conteúdos com a realidade	Pesquisas de campo	Murais digitais	Gamificação
Visita técnica	Atividades práticas	Levantamento de dados	Construção de Portfólios Coletivos	Tutoriais
Ensino híbrido	Vídeos on-line	Vídeos documentários	Disputa argumentativa com <i>flashcards</i>	<i>Storytelling</i> (Narração de Histórias)

Tabela 12: Tabela de metodologias utilizada na entrevista com professores(as) da UFPE e do IFPE. Fonte: A Autora, 2019.

E somando-se a questão 2 *Assinale os tipos de metodologias de ensino mais utilizadas pelos professores de Geografia nas aulas na graduação*, da seção *Sobre Metodologias e Práticas de ensino* do questionário aplicado aos(as) discentes, é possível verificar que:

Para os(as) docentes da UFPE os métodos e metodologias mais recorrentes transitam entre o tradicional e a inovação pedagógica, tomando como base para essa tradução as respectivas teorias da educação que ensinam o *modus faciendi* relacionado a elas.

É digno de nota lembrar que, os(as) professores(as) assinalaram as metodologias e procedimentos que usam, mas também mencionaram aqueles que conhecem, mas, não usam. Neste caso, os dados contabilizados conferem as metodologias que os(as) mesmos(as) indicaram usar e as que destacaram-se entre elas, para mais ou para menos.

Assim conforme a Tabela 12, as metodologias e procedimentos metodológicos mais citadas pelos(as) docentes foram *trabalho em grupo* – 14 vezes, *seminários/ aula de campo/debates/contextualização de conteúdos com a realidade/ levantamento de dados/vídeos documentários* – 13 vezes (cada), *aula expositiva com slides/pesquisa de campo/ estudo de caso* – 12 vezes.

Dentre aquelas que usam, as que menos foram citadas correspondem à *realidade virtual e aumentada/ disputa argumentativa com flashcards/rotação por estações/design Thinking* – 2 vezes (cada), *fórum de debates em plataformas virtuais/ jogos interativos e colaborativos/ murais digitais/ construção de portfólios coletivos/ gamificação* – 3 vezes (cada), *produção de maquetes/ desafios de investigação/ tutoriais* – 4 vezes (cada).

Comparando estas informações com as respostas dos(as) discentes da UFPE, quanto a questão equivalente no questionário, 90% deles(as) acreditam que os tipos de métodos e metodologias de ensino mais utilizados pelos(as) professores(as) de Geografia nas aulas da graduação são *tradicionais* (ex.: aula expositiva, leitura, produção de textos, pesquisa), seguido de 86,7% que indicaram *atividade extraclasse* (ex.: aula de campo, visita técnica, pesquisa de campo) e 80% que assinalaram que *palestras e seminários* estão presentes nesse contexto.

Já as que os(as) egressos(as) menos assinalaram foram *atividades virtuais* (ex.: resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação) e *metodologias ativas* (ex.: resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação) 16,7% (cada), seguido de *métodos inovadores* (ex.: ensino híbrido, mapas mentais e/ou conceituais) com 26,7% das respostas e *atividades lúdicas* (ex.: jogos, dinâmicas de grupo, disputa argumentativa) com 33,3% das respostas.

No IFPE, conforme a Tabela 13, entre os(as) docentes *aula de campo/debates/contextualização de conteúdos com a realidade* foram os mais citados onde 6

dos(as) 7 entrevistados(as) os assinalaram. Em seguida, *aula expositiva com slides/ trabalho em grupo/ atividades práticas/ práticas laboratoriais/ mapas mentais/ mapas conceituais/ jogos interativos e colaborativos* foram citados 5 vezes (cada), e *aula expositiva na lousa/ leitura compartilhada/ visita técnica/ pesquisa de campo/ levantamento de dados/ vídeos documentários/ estudo de caso/ desenvolvimento de projetos/ resolução de problemas* foram citados 4 vezes (cada).

Dentre as metodologias e procedimentos de ensino que usam, as que menos foram citadas correspondem a *fórum de debates em plataformas virtuais/ realidade virtual e aumentada/ murais digitais/ disputa argumentativa com flashcards/ design Thinking/ Storytelling(narração de histórias)* – 1 vez (cada); *ensino híbrido/ rodas de conversa/ dinâmica de grupo/ redes sociais para fins educacionais/ gamificação/ tutoriais* – 2 vezes (cada); *seminários/palestras/ produção de textos/produção de material didático/ estudo dirigido/vídeos on-line/ experimentos/ produção de maquetes/ projetos interdisciplinares/ construção de portfólios coletivos/ sala de aula invertida/ brainstorm* – 3 vezes (cada).

Comparando estas informações com as respostas dos(as) discentes do IFPE, quanto a questão equivalente no questionário, os(as) mesmos(as) declararam que os tipos de métodos e metodologias de ensino mais utilizados pelos(as) professores(as) de Geografia nas aulas da graduação foram 100% *atividade extraclasse* (ex.: aula de campo, visita técnica, pesquisa de campo) e *palestras, seminários*; 92,9% *tradicionais* (ex.: aula expositiva, leitura, produção de textos, pesquisa); 78,6% que indicaram *atividades práticas* (ex.: produção de material didático, maquetes, mapas, jogos, experimentos) estão presentes nesse contexto.

Já as que os(as) egressos(as) menos assinalaram foram *atividades virtuais* (ex.: resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação) 7,1% (cada), seguido de *tecnologias educacionais* (ex.: redes sociais, realidade virtual e aumentada, geotecnologias) com 28,6% das respostas e *metodologias ativas* (ex.: resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação) com 35,7% das respostas.

Desse modo, a análise dos dados oportuniza pensar que ainda é fugaz a inserção das tecnologias educacionais e de vivências relacionadas a elas e a processos mais inovadores, como demanda a Educação Básica na atualidade, em ambas as IES.

Se considerarmos a questão pandêmica, estas seriam lacunas importantes a serem preenchidas, mesmo a recém-formados(as), como é o caso aqui, ao considerar que os(as) estudantes sujeitos da pesquisa são egressos(as) e já atuam como profissionais<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> 50% dos egressos da UFPE e do IFPE já atuam como docentes.

Considerando as IES e os dados, também é perceptível que, apesar da mescla presente nas metodologias utilizadas, o fazer docente – ensino – e o resultado obtido – aprendizagem dos(as) estudantes, destoam e remetem a um ensino tradicional de acordo com o entendimento dos(as) estudantes.

É possível notar que este cenário e o cenário obtuso da formação docente e seu verniz, ofuscam as realidades, porém, trazem à tona uma pungente necessidade de inovação e criatividade na ensinagem nos cursos de Geografia. Evidenciando que esta outorga de saberes pode se dá de forma colaborativa e cooperativa entre docentes e discentes, numa crescente mútua e fecunda de aprendizagens ativas cotidianas.

#### **4.3 A Formação Inicial Docente e suas fragilidades: a percepção dos(as) estudantes egressos(as) sobre as Licenciaturas em Geografia no Recife**

Considerando-nos como seres plenamente inacabados e em constante transformação, como enunciam Freire (2007) e Moran (2011), a prática profissional e o exercício docente (TARDIF, 2005), estarão sempre em transformação constante assim como os sujeitos de sua ação.

É por isso que a aprendizagem permanente (DIMENSTEIN, 2011) e a consciência da inconstância e do ser inacabado, traz a humildade necessária na busca por saber o que não se sabe e por saber que não se sabe tudo, parafraseando de certa forma o filósofo Sócrates (469 a.C. – 399 a. C.) em sua célebre frase “Só sei que nada sei”.

Contudo, diante dessa certeza e a permanente alavanca que nos move para o enfrentamento de desafios cotidianos em sala de aula enquanto docentes e discentes, é notável que a formação inicial que vivencia-se faz muita diferença e provoca um impacto de robustez, ou o contrário disso, nas ações a serem conduzidas na vida profissional do professor e da professora, especialmente recém-formados(as).

Nesse contexto, serão apresentados dados da pesquisa que revelam a percepção dos(as) estudantes egressos(as) das IES estudadas, acerca das fragilidades e/ou lacunas que os(as) mesmos(as) endereçam a sua formação inicial, mas, também, as esperanças que trazem consigo acerca do que é ser professor(a) de Geografia e qual a importância de ser esse(a) profissional.

Conforme o questionário aplicado junto aos(as) egressos(as) das IES, na seção intitulada *Sobre a prática profissional*, é possível capturar informações acerca do olhar que estes sujeitos tecem sobre a prática profissional, sua importância e as fragilidades para essa prática diante da formação recebida e vivida na graduação.

Conforme dados do questionário a questão 1 dessa seção indaga *Na sua opinião, o que é essencial para ser um bom professor de Geografia na Educação Básica?* Sobre isso, os(as) estudantes egressos(as) da UFPE destacaram em suas falas algumas expressões-chave que foram recorrentes.

Dentre elas podem ser destacadas: *lidar com imprevistos e adversidades; estudar sempre; contextualização de conteúdos e técnicas as realidades escolares; dominar os conteúdos da ciência Geográfica; relacionar teoria e prática com a realidade da Geografia e do estudante; preparação acadêmica condizente com a realidade; dedicação, paciência e compromisso; inovar as metodologias de ensino da Geografia; ser um professor criativo, crítico e investigativo; considerar o estudante enquanto ser sociocultural; estabelecer diálogo e cooperação com os estudantes.*

Para os(as) egressos(as) do IFPE, em resposta ao mesmo questionamento, foi possível apreender as seguintes expressões-chave: *contextualização dos conteúdos com a realidade dos estudantes em diferentes contextos; respeitar os saberes prévios dos estudantes; despertar o interesse pela Geografia; desassociar a Geografia da ideia de decoreba; relacionar-se bem com os estudantes e valorizar sua experiência de vida; amar o que faz; ter domínio do conteúdo; buscar aprender sempre; ser criativo e crítico; saber conviver com as diferenças; manter uma conduta ética; enfrentar os problemas decorrentes da prática docente; entender o processo de ensino-aprendizagem que ocorre em cada sala de aula.*

A leitura desses dados permite compreender que os(as) egressos(as) de ambas as IES entendem a responsabilidade e a complexidade inerentes ao ser professor(a) de Geografia no ensino básico, equalizando a dinâmica dessa profissão entre os diferentes saberes enunciados por Menezes e Kaercher (2015), a relação de ensinagem da Geografia explicitada por Cavalcanti (1991; 2002; 2010; 2019), Castellar (2005), Pontuschka (2009), Callai (2014), Castrogiovanni et al. (2014), as fases iniciais do ciclo profissional enunciadas por Huberman (2000) e das pedagogias reflexivas emanadas de Freire (2007) e Schön (1995;2000).

Prosseguindo, na mesma seção, a questão 2 perguntou: *Durante a sua graduação, qual foi seu contato/experiência com a Educação Básica?*. Sobre esse aspecto, os(as) egressos(as) da UFPE responderam que:

**GRÁFICO 11 - CONTATO/EXPERIÊNCIA DOS(AS) EGRESSOS(AS) COM A EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - UFPE**

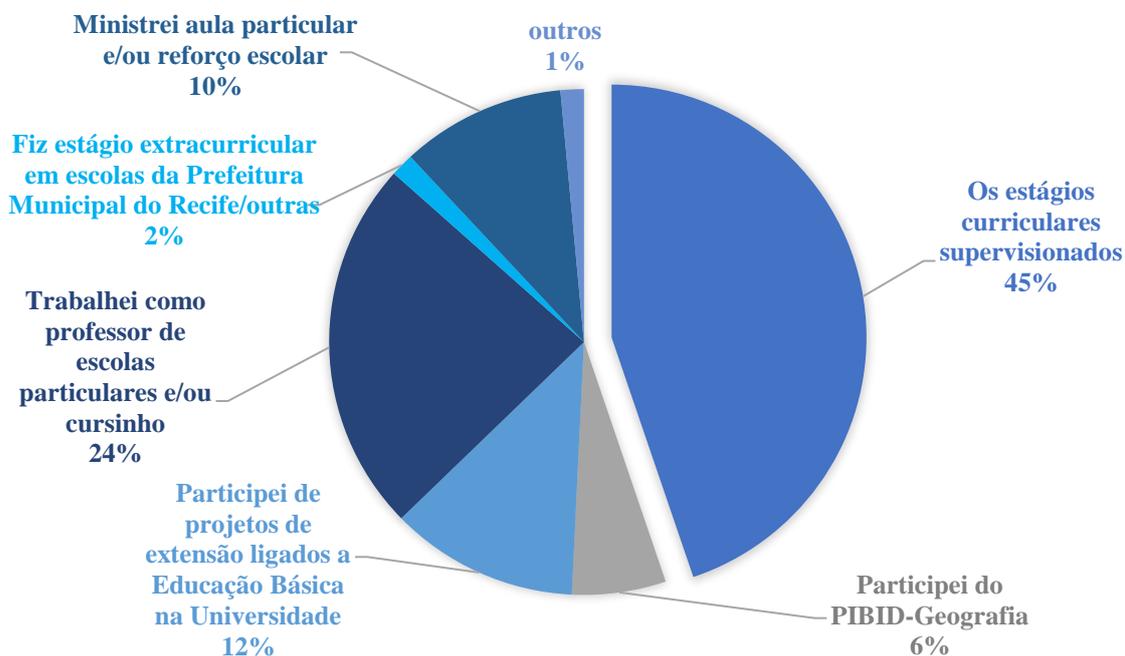


Gráfico 11: Contato/experiência dos(as) egressos(as) com a educação básica durante a licenciatura em Geografia – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Nota-se, conforme apontado no Gráfico 11, que o principal espaço de interação com a Educação Básica nesta licenciatura, segundo os(as) respondentes correspondem ao *estágio curricular supervisionado*, seguido do *trabalho em escolas particulares/cursinho* e em terceiro lugar vem os *projetos de extensão da Universidade*.

Considerando a mesma seção e questão *Durante a sua graduação, qual foi seu contato/experiência com a Educação Básica?* os(as) egressos(as) do IFPE responderam que:

**GRÁFICO 12 - CONTATO/EXPERIÊNCIA DOS(AS)  
EGRESSOS(AS) COM A EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - IFPE**

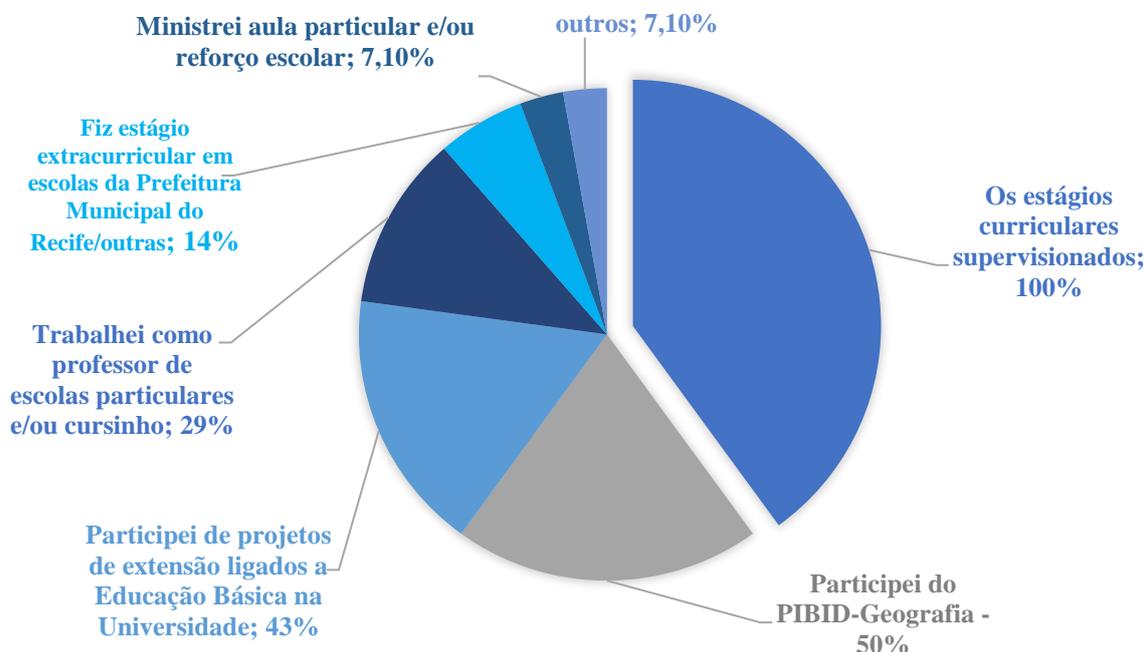


Gráfico 12: Contato/experiência dos(as) egressos(as) com a educação básica durante a licenciatura em Geografia – IFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Conforme o Gráfico 12, os(as) egressos(as) do IFPE informaram que *é o estágio curricular supervisionado* o seu maior contato/experiência com a Educação Básica durante a graduação, seguido, respectivamente *do PIBID-Geografia* e dos *projetos de extensão ligados a Educação Básica*.

Nota-se que o estágio supervisionado ainda representa a maior parte da experiência profissional inicial nestes cursos e que, em ambas as situações, assim como demonstra-se em outros cursos de licenciatura conforme levantamentos realizados por Gati et al (2011) e Fiori (2013), o estágio supervisionado não representa um espaço de cuidado profissional na maior parte dos cursos de licenciatura, e no caso desta pesquisa, ainda requer um olhar mais cuidadoso por parte das IES estudadas também.

No que diz respeito a questão 4, da seção em questão, que perguntou *Conhecendo as atribuições de um professor, você se sente apto a contribuir para formação de cidadãos crítico-reflexivos a partir dos ensinamentos e aprendizagens da Geografia?* 63,3% dos(as) egressos(as) da UFPE responderam que *sim* e 36,7% que *parcialmente*. Entre os(as) egressos(as) do IFPE 92,9% responderam que *sim* e 7,1% que *parcialmente*.

Percebe-se que os(as) egressos(as) destas licenciaturas consideram-se aptos a contribuir para a formação cidadã e crítico-reflexiva de seus(suas) estudantes a partir da ciência geográfica, contudo, os(as) egressos(as) do IFPE denotaram mais convicção quanto a isso, conforme apontam os dados supracitados.

No que se refere as questões 3 e 5, ambas abordam acerca das fragilidades e lacunas que podem haver na Licenciatura em Geografia em que estudaram, dessa forma, os(as) egressos(as) da UFPE e do IFPE demonstraram o seguinte:

Na questão 3 que dizia *Você observa algum(ns) desse(s) item(ns) como fragilidade(s) decorrente(s) de sua formação Inicial Docente, para trabalhar na Educação Básica?*, foi possível verificar que:

<b>FRAGILIDADE(S) DECORRENTE(S) DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE – UFPE</b>	
<b>Licenciatura em Geografia UFPE</b>	<b>Egressos(as) (%)*</b>
Cartografia escolar	73,3%
Metodologias ativas	63,3%
Projetos interdisciplinares	46,7%
Tecnologias educacionais	70%
Relação teoria e prática	36,7%
Temas transversais	43,3%
BNCC e documentos legais da educação	53,3%
Nenhuma	0%

*\*os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar quantas opções fossem condizentes com a realidade que viveram na licenciatura, por isso o somatório do percentual ultrapassa os 100%.*

Tabela 13: Fragilidade(s) decorrente(s) da Formação Inicial Docente – UFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Conforme os dados da Tabela 13, referente as respostas da questão 3, os(as) egressos(as) atribuíram que suas fragilidades decorrentes da formação inicial docente na Licenciatura em Geografia na UFPE estão principalmente relacionadas a *cartografia escolar* (73,3%), *tecnologias educacionais* (70%) e *metodologias ativas* (63,3%), onde, estas três receberam destaque diante do elenco de itens selecionados na questão. O que vem ratificar os dados apresentados no decorrer deste trabalho, principalmente no que diz respeito as *tecnologias educacionais*.

Respondendo ao mesmo questionamento os(as) estudantes egressos(as) do IFPE indicaram que:

FRAGILIDADE(S) DECORRENTE(S) DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE –IFPE	
Licenciatura em Geografia IFPE	Egressos(as) (%)*
Cartografia escolar	28,6%
Metodologias ativas	14,3%
Projetos interdisciplinares	7,1%
Tecnologias educacionais	28,6%
Relação teoria e prática	7,1%
Temas transversais	28,6%
BNCC e documentos legais da educação	35,7%
Nenhuma	21,4%

*\*os(as) estudantes egressos(as) puderam marcar quantas opções fossem condizentes com a realidade que viveram na licenciatura, por isso o somatório do percentual ultrapassa os 100%.*

Tabela 14: Fragilidade(s) decorrente(s) da Formação Inicial Docente – IFPE. Fonte: A Autora, 2020.

Analisando a Tabela 14, nota-se que os(as) estudantes apontam índices menos expressivos quanto a fragilidades decorrentes da sua licenciatura, onde, aquelas mais expressivas não chegam a 40%. No entanto, de acordo com os dados, as fragilidades mais notáveis são sobre a *BNCC e documentos legais da educação (35,7%)*, *cartografia escolar*, *tecnologias educacionais*, *temas transversais* com o mesmo percentual de 28,6%, e em terceiro lugar *metodologias ativas* com 14,3%.

Quanto a questão 5, que possibilitou aos(as) estudantes dissertarem sobre as lacunas decorrentes da graduação, perguntou-se: *Existe alguma lacuna que você apontaria na sua Formação Inicial de professor de Geografia? Se sim, pode descrever?*, desse modo, aquelas que mais se destacaram foram:

Para a UFPE os(as) egressos(as) apontaram como principais e recorrentes lacunas *a falta de prática de sala de aula; a relação teoria e prática; metodologias aplicadas ao ensino de Geografia; temáticas da educação; tecnologias educacionais; estudos cartográficos; didática, psicologia e inclusão: como aplicar e fazer no dia a dia?; Temas da atualidade e Geografia dos continentes – especialmente África e Ásia*, nessa ordem de importância.

Diante disso, é pertinente elencar algumas das respostas dissertativas que ilustram esse cenário, a fim de dar voz aos(as) egressos(a) da UFPE e suas inquietudes.

A egressa Merida (2020) respondeu que “– *Gostaria de ter ministrado mais aulas! As disciplinas de estágio supervisionado necessitam de um acompanhamento mais rígido e devem estar presentes de forma mais inicial (porém, não de forma precoce) no curso; fazendo com que os discentes tenham uma integração mais sólida com a prática de ensino*”.

O egresso Jack (2020) revelou que “– *Sim, a questão da prática em sala de aula, os estágios não foram tão satisfatórios e também a questão da formação docente em relação a estudos de leis, diretrizes e pesquisas pedagógicas*”.

O egresso Jerry (2020) expressou “– *Como perpassar a Geografia científica para a geografia escolar*”.

A egressa Natasha (2020) escreveu que “–*A licenciatura em Geografia da UFPE está voltada para formar pesquisadores e não professores*”.

A egressa Sofie (2020) mencionou que “– *Sim. Algumas disciplinas dos campos específicos da Geografia são ensinadas e não são problematizadas para com a Licenciatura. Alguns professores formadores esquecem que estão formando professores para atuar no ensino e acabam seguindo por uma formação de bacharéis*”.

A egressa Rose (2020) relatou que “– *Sim. A parte de tecnologias educacionais é uma lacuna enorme no curso, não lembro de nada que remetesse a isso durante o período da graduação*”.

O egresso Charlie (2020) informou “– *Considero como uma lacuna central a má exploração dos mapas como linguagem da Geografia, sobretudo quando direcionada à sala de aula no ensino básico. Foi tocado no assunto algumas vezes, mas não foi algo presente na maior parte das disciplinas*”.

A egressa Margarida (2020) enunciou que “– *Didática, pois a disciplina a qual cursei deixou muito a desejar, pois a professora que ministrava as aulas da disciplina dava aula para um público que era uma turma de Geografia, no entanto ela se portava como se estivesse dando aula para pessoas da pedagogia em séries iniciais, pois só falava de letramento e alfabetização para crianças. E psicologia, pois sinto falta de que estratégias pode-se o professor de Geografia ter, quando em seu exercício de profissão se depara com alunos autistas, com déficit de atenção, etc. Que estratégias o professor irá tomar para mediar a aprendizagem desse indivíduo*”.

Cada uma das falas dos sujeitos traz consigo uma representatividade e estão imbuídas de uma preocupação legítima com o fazer e o ser docente em Geografia. Dentre os pontos principais elencados como lacunas, essa angústia presente em suas falas, ilustra as lacunas de sua graduação, a partir de suas percepções em resposta a esta questão.

É importante pensar que essas vozes refletem um sentimento legítimo de autorreflexão, mas também, de certa provocação a este curso para que o mesmo possa buscar olhar para si mesmo e refletir suas ações didático-pedagógicas e curriculares em prol da formação inicial docente e da Geografia que denota dela.

Para o IFPE os(as) egressos(as) apontaram como lacunas, de forma pontual, *o geoprocessamento, a gestão escolar, pouco tempo das disciplinas de Geografia física, Legislação da educação no Brasil*. Contudo, a maior parte dos(as) respondentes afirmou que não houve lacuna na sua Formação Inicial Docente.

Sendo assim, também no intuito de ilustrar as lacunas apontadas mesmo que pontualmente pelos(as) egressos(as), suas respostas dissertativas foram:

Para o egresso Bryan (2020) “– *Geoprocessamento*”.

Para o egresso Emmett (2020) “– *Sim. Gestão escolar*”.

Para a egressa Coralina (2020) “– *Necessidade de ampliação de algumas cadeiras da Geografia física. Na estrutura atual o tempo reservado a elas está insuficiente*”.

Para a egressa Olívia (2020) “– *Acredito que eu tenha alguns problemas com relação aparte da legislação de educação no Brasil*”.

Esses relatos demonstram que os(as) egressos(as) desta licenciatura, entendem que o curso oferecido no IFPE é um curso que atende as suas necessidades enquanto licenciatura, oportunizando aos(as) mesmos(as) um olhar crítico-reflexivo para ele, ao mesmo tempo em que reconhecem seu caráter formativo. Uma vez que, majoritariamente os(as) estudantes negam existirem lacunas expressivas e que comprometam o processo de profissionalização.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E OUTRAS PALAVRAS...

É com o sentimento de que este estudo pode contribuir para as discussões acerca da Formação Inicial Docente em Geografia e do ser professor(a) de Geografia em diferentes etapas de ensino e contextos espaço-temporais e socioespaciais, que apresento de forma singela o percurso traçado até agora e permito-me tecer outras breves palavras para refletirmos a respeito das perspectivas provocadas por elas.

Retomando a trajetória percorrida neste trabalho, observou-se, na primeira seção admitida, a descrição do cenário sobre o cerne da pesquisa onde foram apontados a justificativa e objetivos a serem alcançados com o constructo da reflexão a ser feita diante do mosaico de ideias emergidas e dados a serem coletados, bem como, apresentou-se o método comparativo como fio condutor e os procedimentos metodológicos que seriam aplicados nessa trajetória.

Por conseguinte, os questionamentos iniciais, reflexos da inquietude que motivou adentrar nessa pesquisa orbitaram sobre que professor(a) de Geografia está a ser formado nas licenciaturas nas IES públicas no Recife, como os(as) estudantes egressos(as) e professores(as) das licenciaturas percebem os seus cursos de Licenciatura em Geografia e se há uma conexão entre a formação inicial docente com a Geografia escolar.

Para tanto, egressos(as) e docentes da UFPE e IFPE compuseram os sujeitos desta pesquisa e responderam a questionários eletrônicos e entrevistas semiestruturadas, respectivamente, em dois momentos espaço-temporais distintos, considerados antes e durante a pandemia da Covid-19.

Na segunda seção a discussão tomou-se de um aporte teórico que trouxe à tona olhares acerca da Geografia no contexto da Educação Básica e Ensino Fundamental – Anos Finais, a partir dos documentos legais norteadores e normativos que abrangem a Geografia escolar nesta etapa de ensino. E, de forma imediata, provocou-se uma reflexão e discussão sobre a prática docente em Geografia na contemporaneidade e a importância do diálogo entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

Na terceira seção desse trabalho, buscou-se dialogar com a Geografia na formação inicial docente no contexto das Licenciaturas em Geografia presenciais, ofertadas nas IES públicas no Recife, na perspectiva analítica dos currículos e PPC's das IES em questão, enveredando por desvelar como ocorre a formação inicial docente nessas instituições a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa, docentes e discentes da UFPE e do IFPE, e a conexão deste cenário com a Educação Básica.

Na quarta seção do trabalho, discutiu-se o contexto da formação inicial docente sob o aspecto da profissionalização do(a) professor(a) de Geografia a partir dessas licenciaturas. Desse modo, foram discutidos, a luz do ciclo profissional de Huberman (2000) a profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, bem como saberes reluzentes a vida profissional do(a) professor(a) de Geografia a luz de Núñez e Ramalho (2015).

Apresentaram-se também os dados da pesquisa que dialogaram com a prática profissional e o ensino de Geografia para atuação no Ensino Fundamental – Anos finais e na Educação Básica, como as metodologias vivenciadas-aprendidas-praticadas-exploradas nos cursos de Licenciatura em Geografia no Recife na perspectiva dos(as) docentes e discentes, e, por fim, discutiu-se as fragilidades e lacunas observadas nos cursos, na perspectiva dos(as) discentes egressos(as) dessas licenciaturas.

Chegando a este último momento de diálogo, que visa encerrar um ciclo e ciente de que este não se encerra em si mesmo - pois que as provocações, reflexões, dúvidas e inquietações suscitadas com este trabalho permitem notar o movimento que o mesmo provoca em si, num ciclo de significados e olhares à docência que envolvem parâmetros dialógicos e retroalimentares - apresentar-se-á as últimas considerações acerca desta pesquisa.

Ao mencionar a Educação Básica como saber necessário a profissionalização docente, buscou-se trazer à tona o panorama dos invólucros que regem a Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, a partir da leitura do caráter normativo composto por documentos de diferentes escalas geográficas desde a abordagem nacional, traduzida com o olhar pedagógico sobre a BNCC, até as esferas estadual – com a análise do Currículo de Pernambuco de Geografia- Anos Finais –, e municipal – com considerações acerca da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

Embora não tenha tecido críticas severas aos documentos legais como a BNCC, e a ela em especial, reservo-me olhá-la de forma condescendente, mas, não cúmplice, buscando extrair dela, as possibilidades que advém dos julgamentos e contradições que apresenta diante do panorama político em que esteve/está inserida, instituído desde o *impeachment* ocorrido em 2016, ano em que finalmente, parte desta Política Nacional de Ensino, passou a consolidar-se.

Não busco enveredar pelos caminhos polêmicos já tão bem discutidos e debatidos nas diversas esferas educacionais sobre a BNCC, mas, olhando para a mesma e para a Educação Básica prefiro munir-me de esperança (não por sua existência) e resistir da melhor maneira que sei e que acredito, que é a partir das ações didático-pedagógicas executadas em sala de aula.

Acredito que a melhor forma de resistir e reagir a um cenário que induz a um de *cárcere de ideias* é a ação! ação esta traduzida no fazer pedagógico do(a) professor(a), especialmente o

de Geografia, que se materializa cotidianamente por meio da reflexão sobre o espaço geográfico que ajudamos a construir.

Mas também, por meio da determinação e empenho forjados com conhecimentos e metodologias que avancem sinalizando que somos capazes de interpretar as normatizações e torná-las fonte de inspiração para resistir sempre que necessário, especialmente a partir daquilo que nela nos incomoda ou causa repúdio, instrumenta-se um caminho.

Pois, por mais que tais documentos existam eles não representam necessariamente amarras e nem mordanças para calar nossas vozes e nem tampouco o fazer docente em prol de uma educação amorosa, de esperança, transformadora e libertadora. Isso só acontecerá se nós, professores e professoras, deixarmos de acreditar e de agir e reagir por meio da nossa práxis pedagógica e consequente ação político-pedagógica não partidária.

Pensando nos ensinamentos de Étienne de La Boétie (1530-1563), em seu *Discurso da servidão voluntária*<sup>24</sup>, que certamente inspirou Gandhi (1869-1948) em sua luta pela independência da Índia que se encontrava subjugada à Inglaterra (1857- 1947), percebo que, realmente, a melhor reação e ato de resistência, é a ação.

A partir desses exemplos ratifico meu pensamento que renegar ou ficar alheio(a) as normatizações que podem nos “escravizar” é contribuir para essa “escravização” do nosso pensar e fazer pedagógico e geográfico, contudo, ao resistir pelas ações, esta se finda antes mesmo de começar.

Sejamos desobedientes o suficiente para não permitir as normatizações e invólucros político-partidários, nos impor tais grilhões e para que nossas ações reflitam um pensamento livre, transformador e de respeito a partir da práxis em sala de aula, de modo que reflita essa liberdade e olhar holístico da realidade para nós e para nossos(as) estudantes.

Refletir sobre a docência em Geografia é analisar o espaço, o tempo e o lugar concernentes a construção do saber epistemológico e do ser profissional, que perpassa por várias instâncias educacionais, mas que, sem dúvida impactam na sociedade como uma pluma ou como uma estaca.

Daí, pensar a formação inicial de professores e professoras, refletir sobre os currículos e ações docentes e discentes no curso, não significa, ao contrário do que podem pensar algumas pessoas, em providenciar o descrédito desta primorosa ciência, nem tampouco das IES que a promovem com compromisso e primazia.

---

<sup>24</sup>LA BOÉTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária**. Tradução: Casemiro Linarth. Coleção a obra-prima de cada autor, v.304. São Paulo: Martin Claret, 2009.

Mas, assim como nos é cobrado na Educação Básica uma reinvenção, c-o-t-i-d-i-a-n-a-m-e-n-t-e, uma inovação e uma busca por uma educação pública de qualidade, também é pertinente que o mesmo aconteça no Ensino Superior, não como forma de retaliação ou de menosprezo ao que se faz, muito pelo contrário.

É justamente em nome do respeito e do reconhecimento da importância desses espaços para a Geografia e principalmente para a sociedade, que o clamor por uma autoavaliação e por uma sensibilidade maior com a formação docente, que provocamos um olhar para si, em nome de um olhar para o outro e para sociedade.

É em defesa da ciência, da educação pública e do fortalecimento da licenciatura em Geografia, que provocações, nem sempre agradáveis de se ler ou se ouvir, precisam ser levantadas e demonstradas em dados, mais do que resmungos nos corredores e nas filas da tapioca, do elevador ou da integração.

Considerando que a BNC-Formação 2019 e seus impactos sobre a licenciatura podem ter alguns pontos positivos (se permitirmos filtrar tal instrumento a nosso favor), entende-se que a curricularização da extensão pode ser um caminho importante para o estreitamento de laços entre a Educação superior e a Educação Básica, uma vez que, a extensão, seja pensada como essa *ponte de experiências e saberes*.

Especialmente, se essa proposta vier embebida de uma oportunidade de diálogo frequente e sincero acerca das demandas de ambas as etapas da educação/ formação docente e discente, e permeada por uma humildade e interesse verídico em aprender colaborativamente.

Nesse contexto, é emergente a necessidade de refletir sobre a formação inicial docente e seus impactos sociais, a partir de um olhar mais sensível as necessidades da Educação Básica, de seus(suas) professores(as) e estudantes e, especialmente, do campo de atuação do(a) docente recém-formado(a) em Geografia.

Tomando como fundamento Gauthier (1999), Santos et al (2020) é necessário reforçar que o conhecimento em si, compreendido de forma estanque e acumulativo, não basta para atuar como professor(a).

Assim, ao se debruçar sobre o caráter que assume em sua prática o(a) docente que atua nas licenciaturas em Geografia e demais licenciaturas, pode elevar a discussão sobre a responsabilidade social que se tem a partir de suas ações pedagógicas cotidianas (VALLERIUS, 2017).

O conjunto de saberes relativos a esta profissão extrapolam a teoria ensimesmada e requerem um olhar desbravador acerca das necessidades reais que os(as) licenciandos(as) encontrarão no exercício prático de sua docência nas escolas.

Não cabe mais lançar um olhar contemplativo das teorias e sobre as teorias, mas, como estas passam a fazer sentido para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e principalmente envolvidos numa aprendizagem permanente (DIMENSTEIN, 2008), entendendo como sujeitos tanto os(as) estudantes quanto os(as) professores(as) nas diferentes etapas de ensino.

Portanto, vale destacar que é o entendimento de uma educação como processo - como foi indicado pela maior parte dos(as) docentes de ambas as IES - que permite revisitar as práticas e redirecionar os caminhos a serem trilhados.

É no processo que se faz a reflexão da ação proposta por Freire (2007) e Schön (1995). Pois, “É papel da educação se ‘dedicar, [...] à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras’ (MORIN, 2011, p. 20)” a fim de depurá-las.

Assim, é possível também refletir a diferença entre racionalidade e racionalização. Conforme Menezes e Kaercher (2015, p.53)

“A primeira constitui uma das alternativas profícuas para se proteger do erro e ilusão, pois é aberta às críticas e ao contra-argumento, ao passo que a racionalização é fechada, tornando-se doutrina por não aceitar a contestação e seguir um modelo mecanicista e determinista”.

Cavalcanti (2008, p. 96) aponta que a prática nas licenciaturas em Geografia é “bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente”.

E, conforme percebeu-se com os dados apresentados pela pesquisa, isso precisa ser superado e repensado, bem como as dicotomias entre teoria e prática, ensino e aprendizagem e Geografia acadêmica e Geografia escolar, uma vez que estas só existem porque ainda as “alimentamos”.

Dessa forma, essa reflexão sobre a maneira como estão sendo formados os(as) professores(as), pode levar a uma preocupação legítima e profícuo da necessidade de reconstruir ou adequar a licenciatura, de forma a contribuir para um diálogo mais estreito entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, respeitando seus espaços e lugares de saberes e atuação, bem como seus sujeitos, mas, reconhecendo de fato a conexão entre essas duas instâncias da Geografia, minorando o abismo existente entre elas.

No entanto, do ponto de vista de parte dos(as) docentes das IES, esse estreitamento, proposto oficialmente sob a égide da BNC-Formação 2019, descredencia a licenciatura pois, propõe uma licenciatura norteadada pela BNCC.

Contudo, é despidendo-se do olhar panotópico que as ações nesse sentido podem passar a fazer sentido, num movimento de aproximação com a Educação Básica e no constructo de uma licenciatura que possa embrenhar-se nos veios desse campo de atuação docente, sem perder seu lugar enquanto ciência e em defesa de sua epistemologia.

Não acredito que fazer adequações possa ter esse efeito nocivo, a menos que não se planeje direito. É assim que se faz na Educação Básica diante das amarras legais, planejamento e ação docente, como remédio as ações panotópicas (nem sempre dá certo, mas tentamos).

Pois, conforme enunciam Moreira e Silva (1994, p.28) “O currículo encontra nas ideias políticas, econômicas e culturais opostas sua maior expressão, haja vista que se amolda em um ambiente propício a desconstrução de ideologias previamente concebidas”.

Nessa perspectiva, o currículo, em suas diferentes esferas e perspectivas, não está atrelado a objetivos imparciais, vagos e imprecisos, destituídos de quaisquer intencionalidades críticas, mas, representa um conteúdo de produção de política cultural, arraigado em pensamentos e práticas de “criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA E SILVA, 1994, p.28).

Acreditando nisso, Será que a BNC-Formação de 2019 pode ser um momento de buscar transgredir o que for necessário, mas, acolher a ideia acerca da indissociabilidade com a Educação Básica, que grita por acontecer há tempo? Até quando será mantida a distância infértil entre Geografia acadêmica e Geografia escolar?

Outro contraditório observado neste trabalho emerge da maneira como a disciplinaridade (GAFFURI, 2003; CAVALCANTI, 2019) tem impactado a licenciatura em Geografia na UFPE, especialmente.

O núcleo provedor de disciplinas pedagógicas fora do curso de Geografia tem deixado uma lacuna histórica na formação inicial dos(as) docentes em Geografia. Não desfazendo ou contestando a competência ou compromisso das disciplinas ministradas no Centro de Educação.

O contrário disto é verificado no IFPE, e vem ratificar uma das reflexões as quais o professor e pesquisador Antônio Carlos Pinheiro, da UFPB, sempre nos chama atenção. Segundo ele, com base em suas pesquisas, os cursos de licenciatura onde as disciplinas voltadas a Educação estão no cerne do Curso de Geografia e não relegadas a um centro de Educação, os cursos de formação de professores(as) tendem a ter uma maior eficácia com a formação desses profissionais e com o que propõe uma licenciatura.

Então, trazer para o próprio curso as suas demandas pedagógicas ajudaria bastante a superar esses “espaços opacos”<sup>25</sup> (SANTOS, 1999) que reintegram-se a epistemologia da prática da Geografia cotidianamente nesta IES. Uma vez que, temos a exemplo disso que, no IFPE, com a integração deste cenário, diante dos dados apresentados, essa dificuldade tem sido superada com eficácia e pode servir de inspiração para comprovar o que muitos(as) docentes que endereçam seus estudos a essa discussão tem chamado atenção incessantemente.

É mister, que nós professores(as) de Geografia, das diferentes esferas educacionais, possamos planejar a interdisciplinaridade de forma mais consciente e acertada. A interdisciplinaridade, como demonstram os dados desse trabalho, está posta como pressuposto curricular, tanto para a Educação Básica, quanto para o ensino superior, mas, ainda é compreendida e vivenciada de forma muito enviesada.

É preciso que nós educadores(as), tanto da Educação Básica, quanto do ensino superior façamos um exercício sobre o que entendemos que é interdisciplinaridade e o que de fato ela representa, em prol de uma ação pedagógica mais assertiva.

Mas, continuando a reflexão acerca de apontar certas fragilidades que a Geografia tem para que as mesmas possam ser superadas, é preciso construir uma epistemologia da prática, uma didática, um pensamento educacional próprios da Geografia, para a Geografia, uma *Pedagogia Geográfica*<sup>26</sup>.

Cada ciência possui suas especificidades. O arcabouço de saberes legítimos a cada uma das delas precisa ser levado em consideração, quanto a busca por compreender pedagogicamente as maneiras como esta pode se expressar numa aula e em diferentes contextos educacionais.

Por isso, com base no arcabouço bibliográfico e na pesquisa realizada, é preciso revisar, repensar, reagir aos espaços destinados aos estágios curriculares supervisionados e seus formatos, a fim de colaborar para superação de conteúdos estéreis e para que os(as) discentes das licenciaturas possam usar este espaço de aprendizagem de maneira mais proveitosa e também como espaço de pesquisa e superação de dificuldades históricas.

Para tanto, percebe-se que um maior diálogo e acompanhamento dos(as) estudantes por meio de uma rede de cooperação entre docentes das IES+ licenciandos + docentes das IES +

---

<sup>25</sup> Metaforizando o conceito de territórios luminosos e territórios opacos de Milton Santos (1999).

<sup>26</sup> Acredito que uma Pedagogia Geográfica seria uma maneira própria de desenvolver os conceitos e temas da Geografia, proporcionando ao(a) estudante da licenciatura se munir com um *modus operandi* (*didática, metodologias, psicogeografia*) próprio para ajudar a mediar a aprendizagem na Educação Básica, promovendo o ensino de uma Geografia compreensível e que descortine a leitura dos espaços terrestres, do ser humano e suas transformações no espaço-tempo.

docentes da escola-campo + estudantes da escola-campo + espaços formativos da escola e IES – refletindo sobre o que nos aponta Vallerius (2019) acerca dos atores sociais envolvidos neste processo de estágios curriculares– edifica a ideia de *rede de colaboração e aprendizagem*, a pensar numa formação inicial docente baseada numa educação esperançosa e capaz de atender as expectativas para com o que se traduz na realidade escolar e salas de aula.

O estágio supervisionado é o solo fértil onde se plantam as ações didático-pedagógicas e o encantamento para com a profissão docente. Contudo, pode ser este espaço também, um solo pedregoso e aparentemente improdutivo quando lançado sobre ele sementes de dúvidas e incertezas e quando não irrigado pela epistemologia específica da ciência e da prática que o transformam em solo fértil. O húmus do conhecimento da práxis e do encantamento pela profissão, apesar das intempéries que nela estão intrínsecas, podem desvelar um *terroir* singular para resultar em um bom vinho.

O estágio supervisionado não pode ser negligenciado em hipótese alguma. A pesquisa mostrou claramente que é este o principal espaço formativo com o qual o(a) estudante da licenciatura integra-se inicialmente com o seu futuro trabalho. Ele é o esteio da aprendizagem da prática docente nessas licenciaturas.

Desse modo, requer as licenciaturas um olhar mais cuidadoso pois assim, permite esperar uma formação mais condizente com a realidade profissional, somando-se a ele outras dimensões acadêmicas como a epistemologia da ciência, a pesquisa e a produção científico-didática, próprias a uma licenciatura e, neste caso, a uma licenciatura em Geografia.

Dessa maneira, comparando as instituições percebe-se que tanto uma quanto a outra IES, distinguem-se entre si, porém os olhares e discursos dos sujeitos em questão professores(as) e estudantes egressos(as) das referidas IES, compactuam com sentimentos semelhantes e que caracterizam uma e outra IES, de forma a demonstrar que uma delas oferece um curso mais característico de uma licenciatura enquanto a outra, apesar da tradição, ainda caminha nesta direção.

Sobre isso, Milton Santos (1994, p.121) nos traz uma reflexão importante a se considerar, ele diz que

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona. [...] É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes e capazes de atuar no presente e ajudar a construir o futuro.

Corroborando humildemente com Santos (1994), esta pesquisa procurou instigar essa reflexão sobre a importância de repensar os *modus operandis* das licenciaturas e promover um diálogo mais estreito entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, para além dos discursos, e pensar uma formação inicial docente que dialogue em si mesma e com os espaços geográficos escolares e desafie-se a transmutar nas ações didático-pedagógicas em diferentes contextos e tempos.

As tecnologias educacionais e as metodologias inovadoras, no contexto das licenciaturas, ainda despontam como fragilidades e lacunas. Sendo, portanto, um viés de pesquisa e ação para os(as) docentes e discentes dos cursos de licenciatura em Geografia, a fim de superar esse obstáculo, especialmente diante das imprevisibilidades e latentes necessidades de apropriação de tais instrumentos para possibilitar uma práxis mais significativa.

Não menos importante e também listada como fragilidade na formação docente pelos(as) egressos(as) das IES em questão, são as práticas inclusivas, cuja importância social, diante das injustiças sociais, negligências políticas e preconceitos, tornam o tema mais relevante ainda para ser discutido.

Depois de muito tempo como professora da Educação Básica, percebi que o *desenho universal para aprendizagem* (NUNES e MADUREIRA, 2015) - que praticava a alguns anos sem notar, até que uma amiga me apresentou o conceito - fez-me perceber que uma prática inclusiva deve estar presente nas salas de aula como símbolo de respeito ao outro e a nós mesmos, enquanto seres humanos.

Desse modo, fazendo uma conexão com as competências socioemocionais que carecem também de nossa atenção e desenvolvimento - como também percebeu-se com os dados da pesquisa - o desenho universal para aprendizagem propõe, que toda ação pedagógica seja pensada de modo a alcançar a todos os(as) estudantes e/ou a maioria deles(as).

Para tanto, o respeito as diferenças e singularidades dos sujeitos, a empatia, o olhar acolhedor, a presença educativa e o respeito as diferentes inteligências – que Gardner (1994b) intitulou de múltiplas inteligências -, corroboram para uma sala de aula inclusiva de fato, tanto para pessoas com deficiência quanto para pessoas com inteligências e ritmos de aprendizagem diversos. Acredito que implantá-lo não é uma opção é um compromisso social.

Com esta pesquisa convenço-me de que estudar sobre a formação inicial docente e suas perspectivas nos levam a um longo caminho que, quanto mais o percorremos, mais nos distanciamos do fim. Pois que, é a própria caminhada um fim em si mesma e um propósito, a de ajudar a construir uma educação de qualidade a partir do investimento em esforços para ressignificar essa formação e as pesquisas que colaboram para isso.

Assim, concluo este trabalho sem a pretensão de esgotar esse tema, mas, com o intuito de poder provocar a reflexão sobre essa importante etapa da profissionalização do(a) docente em Geografia e seus desafios, assim como estudar sobre ela desafiou-me e levou a refletir sobre mim mesma enquanto profissional da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. L. **A relação entre a Geografia escolar e a Geografia Acadêmica: Impactos na formação de professores.** João Pessoa, UFPB, 2018.
- ALMEIDA, D. L. R.; BRITO, D. G. Concepções Pedagógicas e epistemológicas no discurso curricular da formação de professores de Geografia da Universidade Federal da Paraíba. In: PINHEIRO, A. C. e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores: Metodologias e ensino de Geografia.** 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p.183-198.
- AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2.9, p. 380-392, maio/ago. 2017. DOI: 10.18226/21784612.
- ANASTASIOU, L. das G. Docência na Educação Superior. In: **Docência na Educação Superior. Brasília:** Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 66-71,1983.
- ANTUNES, C. (Org.). **Geografia e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ASSIS, L. F. de.; SOARES JÚNIOR, F. C. (Orgs). **Ensino e pesquisa na educação geográfica** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2018. PDF; 7.5 Mb. Disponível em:<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25591/1/Ensino%20e%20pesquisa%20na%20educa%20a7%20a3o%20geogr%20a1fica.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, J. G. Posfácio. In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 200-204.
- BATISTA, A. N. C.; PINHEIRO, A. C. O estudo do lugar nas práticas educativas dos professores de Geografia. In: **Formação de professores, metodologias e ensino de Geografia.** 1. Ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENTO, I. P. Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; SILVA, M. H. G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 2, fev/jul, 1992.

BORBA, S. C. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Maceió: Edição do autor, 1997.

BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BUENO, M. A. O estágio curricular supervisionado obrigatório ao longo da coordenação e da orientação: um olhar sensível. In: VALLERIUS, D. M; MOTA, H. G; SANTOS, L. A (Orgs.). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia**: múltiplos olhares. 1ed. Jundiaí – SP: Paco, 2019. (p. 189-206).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Médio, 1998.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES 492/2001, DE 3 DE ABRIL DE 2001**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Superior, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CEB N. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 8 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES 1.363/2001, DE 25 DE JANEIRO DE 2002**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Superior, 2001.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CES 14, DE 13 DE MARÇO DE 2002**. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Superior, 2001.

\_\_\_\_\_. Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (**Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Conselho nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Proposta de práticas de Implementação 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRENNAND, E. G. G.; VASCONCELOS, G. C. O conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multididáticos. **Ciências e Cognição**. Ano 2, vol.5, 2005, p.19-35. Disponível em:<[www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>. Acesso em: 2 jun. 2020.

CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia**: o professor. Ed. Unijuí, Ijuí: 2013.

\_\_\_\_\_. Escala de análise geográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2011.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, M. A. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: SOBRINHO, J. A. C. M.; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CASTELLAR, S. M. V. **Diversidade e conflitos étnicos, território, nação, leitura de mapas**. São Paulo: Quinteto, 2001.

\_\_\_\_\_. S. M. V. O ensino de Geografia e a Formação docente. In: CARVALHO, A. M. P. **Formação continuada de professores**: uma releitura das áreas de conteúdos. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. S. M. V. (org.). **Educação Geográfica, teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**. Trad. Maria Luiza X. A. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.

CASTRO, J. R. B. O ensino de Geografia nos estágios de regência e a leitura/análise de temáticas e questões da atualidade sob a ótica das escalas geográficas. **Ateliê Geográfico - Goiânia - GO**, v. 9, n. 1, p.119-137, abr./2015.

CASTROGIOVANNI, A. C. [et al]. **O ensino da Geografia e suas concepções curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Editorial Theorema, 1993. (Coleção Terra Nostra)

CAVALCANTI, L. S. O ensino crítico de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental. **Dissertação de mestrado**. Goiânia: faculdade de educação/UFG, 1991.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas – SP: Ed. Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p1-18, jul./dez., 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al]. **O ensino da Geografia e suas concepções curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 1 ed. Salvador: fundação Odebrecht, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI**. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

CHAKUR, C. R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

CHEVELARD, Y. **La transposición didáctica, del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Ed, 1998.

\_\_\_\_\_. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**: v.12, n.3, setembro-dezembro, 2008.

DELORS, J. (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

DIMENSTEIN, G. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Ática, 2008.

DOURADO, M. V. S.; OLIVEIRA, E. S.; GOMES, J. G. Um olhar sobre o ensino de Geografia: concepções de alunos, professores e gestores no ensino fundamental anos finais em uma unidade escolar no município de formosa Goiás. **Itinerarius Reflectionis** – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG. v.11, n1, 2015, p.1-13. Disponível em:<[revistas.ufg.br](http://revistas.ufg.br)>. Acesso em: 15 jul. 2020.

**EDUCAÇÃO BÁSICA**: coletânea de legislação. 2 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

FIORI, V. As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação. 2013. **Tese** (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.8.2013.tde-25042013-122738. Acesso em: 01 nov. 2011.

FONSECA, J. J. S. **Teorias do currículo**. Publicada em 27 de jul. de 2009. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/teorias-do-curriculo>>. Acesso em: 8 mai. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1994b.

GAFFURI, L. Objeto y sujeto de la ciência em la Geografia italiana. In: BERDOULAY, V. e VARGAS, H. M. (eds.). *Unidad y Diversidade el pensamiento geográfico em el mundo. Retos e perspectivas.* México: Instituto de Geografía, UNAM, 2003.

GATI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. R. A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. *Biblio 3W*, Revista Bibliográfica de Geografía Y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-98 Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011. [Serie documental de *Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*]

GOODSON, I. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GURGEL, T. C. N. P.; SILVA, C. N. M. da. Geografia acadêmica e geografia escolar: entorno de uma aproximação teórico-conceitual. **III CONEDU - Congresso Nacional de Educação-Natal-RN.** Realize editora, 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA3\\_ID9769\\_14082016200213.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID9769_14082016200213.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2020.

HORIKAWA, Alice. A Formação de professores: perspectiva histórica e concepções. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JOLY GOUVEIA, A. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, 1984, (49): p.67-70.

KATUTA, A. M. Representação do espaço vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de Geografia**, v. 19, n. 2, p. 179-186, 21 jul. 2011. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/14088>>. Acesso em: 16 out. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Coleção Papirus Educação. 8 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária.** Tradução: Casemiro Linarth. Coleção a obra-prima de cada autor, v. 304. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, I. G. As competências socioemocionais e o ensino de Geografia. In: **XV Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2015, Havana. Por una América Latina Unida y Sustentable, 2015. v. 1. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

LIMA, J. A. P. (org.). **Geografia e prática docente remota: relatos durante a pandemia da Covid-19**. Olinda, Livro Rápido, 2020.

LOPES, N. de J.; LIMA, R. M. O ensino da Geografia e sua contribuição na formação cidadã do aluno. In: **PARANÁ**. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.1. (Cadernos PDE).

LUDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: 1986.

MACEDO, H. C. e LIMA, J. A. P. O ensino da Geografia e estudo das questões socioambientais: abordagem para formação da cidadania. **4º Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC**. Campina Grande- PB: Realize, 2019.

MARTINS, R. E. M. W. e TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20 (2016), n.3, p. 98-106.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 21-34.

MENEZES, P. K. Formação de Professores de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais: pensando o professor no contexto da Geografia Escolar. **Participação**, n. 27, p. 36-43, 8 out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/22261>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. P. K. Os desafios na formação do professor de Geografia: o estágio como espaço de pesquisa. In: VALLERIUS, D. M; MOTA, H. G; SANTOS, L. A (Orgs.). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares**. 1ed. Jundiaí – SP: Paco, 2019.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4 , p. 47 - 59, Jul./ Dez. 2015.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. Ação-reflexão-ação: processos de formação. **II Semana de Pedagogia - Infância Múltiplos Olhares. Ação-Reflexão-Ação: Processo De Continuação Continuada**. 2008. (Seminário). Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÚÑEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación, EDITA**: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n.º 46/9, p. 1 – 13, 10 de septiembre de 2008.

OCDE. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santilliana, 2015.

OLIVEIRA, A. U. **A Ciência Geográfica moderna e seu Ensino**. São Paulo: FDE, 1993.

OLIVEIRA, L. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de Ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 217-220.

OLIVEIRA, E. D.; CAMPOS, M. A. F. Análise do ensino de Geografia no ensino fundamental no município de Portalegre - RN. **GEOTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011.

PAULFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos?. **Caderno Prudentino de Geografia** (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, E. R. M. e FERREIRA, G. H. A. Ensino de Geografia e o desafio didático-pedagógico: possibilidades de ação para o professor. **I Simpósio Mineiro de Geografia** – Alfenas, 26 a 30 de maio de 2014, p. 1936-1950. ISBN: 978-85-99907-05-4.

PEREIRA, T. F.; MELO, J. A. B. As metodologias ativas para o ensino do continente asiático: uma abordagem na perspectiva do estágio supervisionado em Geografia. In: PINHEIRO, A. C.

e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores: Metodologias e ensino de Geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019, p. 121-136.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Artmed, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: a Secretaria, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Pernambuco**. Recife, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas para o Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PESSOA, R. B. Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. 2017. 370p. **Tese** (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. 1ª reimpr. São Paulo: Cortez, 2013.

PINHEIRO, A. C. Práticas educativas com base local: estudo sobre o bairro dos pimentas em Guarulhos-SP. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

PINHEIRO, A. C. e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores: Metodologias e ensino de Geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

PIRES, L. M. Formação de professores de Geografia: um desafio no fazer da prática pedagógica. In: II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – EDIPE, 2007, Anápolis – GO. **Anais...** EDIPE, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental) São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões parcelares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia.** Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2011.

PORTELA, M. O. B. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 48-68, João Pessoa - PB, 2018. ISSN: 1982-3878.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano.** v.3. Recife: Secretaria de Educação, 2015. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 3).

REGO, N. et al. **Geografia e educação: geração de ambiências.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I.; PIRES, L.M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SACRISTÁN, J. G. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: \_\_\_\_\_ . **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso Editora, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I; RODRIGUEZ, J. B. M; SANTOMÉ, J.T; RASCO, F.A; MÉNDEZ, J. M. A. **Educar por competências: o que há de novo?.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, F. K. S. **O trabalho docente do professor-geógrafo e a docência: por uma discussão rizomática na educação superior.** Recife, PE: Edições Legep/UFPE, 2020.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização meio técnico-científico.** São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Editora da USP, 2005.

SANTOS, L. S. C.; MENEZES, P. K.; BENTO, I. P. Formação inicial de professores de Geografia e o Contexto das orientações curriculares atuais. In: ROSA, C.C; BORBA, O.F.;

OLIVEIRA, S. R. L. (Orgs). **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

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.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. S. **Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de Geografia**. João Pessoa-PB: UFPB, 2016. Disponível em:<[https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8598?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8598?locale=pt_BR)>. Acesso em: out./2020.

SILVA, E. S. S. e MEDEIROS, A. S. Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de geografia. In: PINHEIRO, A. C. e ARAGÃO, W. A. (Orgs.). **Formação de professores: Metodologias e ensino de geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

SILVA, G. N.; FELICETTI, V. L. Habilidades e Competências na Prática Docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n.1, 2014.

SILVA, M. *Habitus* professoral e *Habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.3, dez. 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 3 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, R. F. S. Efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 69-79, 2018. ISSN: 1982-3878. João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. Disponível em:<<http://www.okara.ufpb.br>>. Acesso em: 13 out. 2020.

SOUZA, S. M. A.; MELO, C. A. A. (Elaboradores). **Orientações Metodológicas: Geografia - Ensino Fundamental**. Fascículo I. Recife: SEE/UNDIME, 2019. Disponível em:<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CADERNO%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%95ES%20METODOL%C3%93GICAS%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20-%20GEOGRAFIA.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIESEN, J. S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, p. 83- 94, jan./abr. 2011. ISSN 22364994.

Disponível em: <file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/7379-32427-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

VALLERIUS, D. M. A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia. (**Tese de Doutorado**). Goiânia: UFG, 2017.

VALLERIUS, D. M.; MOTA, H. G; SANTOS, L. A (Orgs.). **O estágio supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares**. 1 ed. Jundiaí – SP: Paco, 2019.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Original Espanhol.

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo – SP, Plêiade, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 18-37, jan/mar. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE A**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar, voluntariamente, do estudo “A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DESAFIOS CURRICULARES E DA PRÁTICA DOCENTE”, tendo como foco de investigação, compreender como ocorre a formação inicial do professor de Geografia na UFPE, no que concerne a relação teoria e prática durante o processo formativo desse sujeito enquanto futuro docente. Estando ciente de que o título deste trabalho pode sofrer alteração no decorrer da pesquisa. Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que o meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando desejar ou achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

---

Assinatura do respondente/participante

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE B**

**QUESTIONÁRIO ESTUDANTES EGRESSOS(AS) UFPE/IFPE**

Olá, este questionário é destinado a coletar informações sobre o curso de Licenciatura em Geografia e a Formação inicial docente que ele pressupõe. Tem o intuito de contribuir para melhorar a formação inicial do professor-geógrafo na UFPE. Para tanto, contamos com sua participação, deixando esclarecido que, ao responder este questionário, o estudante egresso declara que:

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, voluntariamente, do estudo “A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DESAFIOS CURRICULARES E DA PRÁTICA DOCENTE”, que tem como foco de investigação, compreender como ocorre a formação inicial do professor de Geografia na UFPE e no IFPE, no que concerne ao processo formativo desse sujeito enquanto futuro docente. Estando ciente de que o título deste trabalho pode sofrer alteração no decorrer da pesquisa. Concordo também e estou ciente de que as informações serão utilizadas nesta dissertação de mestrado e em futuras publicações, desde que o meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Para dúvidas, entrar em contato: [jniara8890@gmail.com](mailto:jniara8890@gmail.com) – (81)985659603 (Whatsapp).

\*Obrigatório

1- Caso esteja de acordo com o termo de consentimento e aceite participar desta pesquisa, clique “sim” para continuar\*

sim

**SOBRE O ESTUDANTE EGRESSO**

1- Sexo\*

masculino

feminino

2- Onde reside?\*

Recife

Outros municípios da Região Metropolitana do Recife

Zona da Mata

Agreste

Sertão

Outro: \_\_\_\_\_

3- Ano de ingresso na Licenciatura em Geografia na UFPE/IFPE\*? \_\_\_\_\_

4- Ano de conclusão da Licenciatura em Geografia na(o) UFPE/IFPE?\* \_\_\_\_\_

5- O que levou você a escolher este curso?\*

- Identificação com a profissão
- Número de vagas
- Baixa concorrência
- Incentivo de familiares e amigos
- Outro: \_\_\_\_\_

6- Você já atua como professor?\*

- Sim, a menos de 6 meses
- Sim, entre 6 meses e 1 ano
- Sim, a mais de dois anos
- Não leciono, mas pretendo seguir a carreira
- Não leciona e não pretendo seguir a carreira

### **SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UFPE**

1- Considerando a escala de “0” a “10”, que avaliação você faz da Formação Inicial Docente no Curso de Licenciatura em Geografia na(o) UFPE/IFPE?\*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

Por favor, justifique a sua resposta anterior. \_\_\_\_\_

2- Assinale até 10 palavras que, para você, melhor representam o curso de Licenciatura em Geografia na(o) UFPE/IFPE\*

- qualidade
- tradição
- pesquisa
- produção acadêmica
- aula de campo
- metodologias ativas
- inovação pedagógica
- diálogo
- interação professor-aluno
- cooperação professor-aluno
- respeito mútuo professor-aluno
- protagonismo estudantil
- técnicas de ensino
- interdisciplinaridade
- disciplinaridade
- aprendizagem
- formação de professores
- habilidades e competências para a educação básica
- práticas de ensino de Geografia
- relação teoria e prática
- conteúdo contextualizado
- tecnologias
- tecnologias educacionais
- práticas voltadas ao ensino inclusivo

3- Como ocorria a relação entre discentes e docentes no curso de Licenciatura em Geografia na(o) UFPE/IFPE?\*

- com interação e diálogo
- com cooperação e parceria
- com respeito mútuo

- com distanciamento  
 com desrespeito e bullying  
 Com coerção

Por favor, explicitar como foi sua convivência com os professores. \_\_\_\_\_

#### 4- A maneira como as disciplinas foram ministradas no Curso de Licenciatura em Geografia\*

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Estimularam a sua curiosidade epistemológica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimularam sua aprendizagem autônoma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuíram para te encorajar/estimular a construir uma carreira docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuíram para você ser um profissional ético e engajado na profissão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 5- Você Classificaria a Licenciatura em Geografia oferecida na(o) UFPE/IFPE de Bacharelado com viés de Licenciatura?\*

- Sim, pois a maioria das disciplinas do curso eram muito técnicas  
 Sim, pois havia um distanciamento da abordagem didático-pedagógica  
 Sim, pois não relacionou teoria e prática de ensino dos conteúdos  
 Não, pois o curso atendeu aos requisitos de uma licenciatura

### **SOBRE AS METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

1- Considerando as Metodologias Ativas\*\*, responda:\*\*\*As metodologias ativas correspondem a procedimentos que estimulam os sujeitos a construir o conhecimento por meio de resolução de problemas, desafios, pesquisas e que provocam o estudante a colocar-se numa postura ativa e reflexiva na construção e apropriação dos seus saberes (Gemignani, 2012, Betencourt et al, 2018)

	Sim	Não	Parcialmente
Você enxerga a Licenciatura em Geografia na UFPE, inserida nesse contexto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você aprendeu ou vivenciou tais práticas nas aulas, durante a sua Formação Inicial Docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguma disciplina da Geografia utilizou dessa metodologia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2- Assinale os tipos de métodos e metodologias de ensino mais utilizados pelos professores de Geografia, nas aulas da graduação. \*

- Tradicionais (Ex.: aula expositiva, leitura, produção de textos, pesquisa)  
 Tecnologias educacionais (Ex.: redes sociais, realidade virtual aumentada, geotecnologias)  
 Atividades práticas (Ex.: produção de: material didático, maquetes, mapas, jogos, experimentos)  
 Atividades virtuais (Ex.: Portifólios, fóruns, chats, murais digitais)  
 Atividade extraclasse (Ex.: aula de campo, visita técnica, pesquisa de campo)  
 Atividades lúdicas (Ex.: jogos, dinâmicas de grupo, disputa argumentativa)  
 Audiovisual (Ex.: documentários, música, filmes, tutoriais)  
 Integradores (Ex.: trabalho em grupo, rodas de conversa, debates, projetos interdisciplinares, brainstorm)  
 Metodologias ativas (Ex.: resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação)  
 Inovadores (Ex.: ensino híbrido, mapas mentais e/ou conceituais)  
 Palestras, seminários

3- De modo geral, as aulas no curso de Licenciatura em Geografia na UFPE estavam centradas: \*

- No ato dos(as) professores(as) ensinar/transmitir conteúdos  
 Na aprendizagem do estudante, de forma autônoma, protagonista e crítico-reflexiva  
 No processo de ensino-aprendizagem baseado na relação de reciprocidade entre docente e discente  
 Todas as alternativas foram vivenciadas

[ ] Nenhuma das alternativas se aplica

## **SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

1- Considerando as aulas ministradas pelos professores do departamento de Geografia e a relação com a Educação Básica, responda: \*

	sempre	quase sempre	raramente	nunca
A licenciatura te ofereceu experiências práticas acerca do uso das tecnologias voltadas a fins educacionais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A licenciatura contribuiu para sua prática enquanto professor-pesquisador desta ciência, aplicada a sua profissão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A licenciatura te proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais inclusivas para Educação Básica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As aulas das disciplinas ESPECÍFICAS DA GEOGRAFIA faziam referência de como a teoria poderia ser abordada, na prática, na Educação Básica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve Projeto de Extensão, proposto por professor do Departamento de Geografia, voltado a interação dos licenciandos com a Educação Básica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2- Marque abaixo as etapas e modalidades de ensino que você acredita que a licenciatura te proporcionou pensar/elaborar/vivenciar práticas educacionais. \*

- [ ] Educação Básica Regular (ensino fundamental anos finais e ensino médio)  
 [ ] Educação de jovens, adultos e idosos  
 [ ] Educação Profissional e Tecnológica  
 [ ] Educação à Distância  
 [ ] Educação em diferentes contextos (campo, quilombola, indígena, educação especial)

3- Considerando as competências para o século 21, enunciadas pela OCDE como competências socioemocionais, assinale aquelas que a Licenciatura em Geografia te oportunizou praticar para desenvolver com os(as) estudante(s) da Educação básica: \*

- [ ] Capacidade de atingir objetivos - perseverança, autocontrole, entusiasmo  
 [ ] Capacidade de trabalhar com os outros - Cordialidade, respeito, cuidado  
 [ ] Capacidade de gerir emoções - calma, otimismo e confiança  
 [ ] Nenhuma delas

4- A partir da sua Formação Inicial Docente na Licenciatura Geografia da UFPE você se sente apto: \*

	Sim	Não	Parcialmente
A lidar com situações de conflito e indisciplina escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A trabalhar de maneira interdisciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A desenvolver projetos educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A trabalhar em equipe com outros professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A relacionar teoria e prática nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contextualizar os conteúdos, temas e teorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar com temas transversais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5- Considerando sua Formação Inicial Docente na Licenciatura em Geografia da UFPE e os Documentos Legais da Educação básica: \*

	Sim	Não	Parcialmente
Estudei sobre o ECA; Estatuto do Idoso; Leis contra Racismo e Discriminação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudei sobre a BNCC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudei sobre a LDB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreendi sobre o ECA; Estatuto do Idoso; Leis contra Racismo e Discriminação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreendi sobre a BNCC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreendi sobre a LDB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 6- Sobre a BNCC na Licenciatura em Geografia na UFPE: \*

	Sim	Não	Parcialmente
Estudei sobre ela nas disciplinas do centro de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudei sobre ela nas disciplinas específicas da Geografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreendi sobre os princípios, competências e habilidades que ela propõe para a educação básica e ciências humanas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apreendi o que ela propõe para o ensino-aprendizagem da Geografia na Educação básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

#### 1- No período de Estágio Curricular Supervisionado, O professor de estágio na UFPE: \*

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Acompanhava você e os demais estudantes na escola campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientava você e demais estudantes sobre aplicação dos conteúdos em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientava e planejava com você e demais estudantes as ações na escola campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovia reuniões de acompanhamento geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debatia sobre diferentes metodologias de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecia a realidade da escola campo e orientava as ações de acordo com ela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 2- Durante o Estágio Curricular Supervisionado, o professor da escola -campo? \*

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Permitia que fossem feitas as ações do estágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhava e orientava os estagiários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhava em conjunto com o professor de estágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escutava as demandas dos estagiários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 3- Você considera que seu período de Estágio Curricular Supervisionado: \*

	Sim	Não	Parcialmente
Foi satisfatório?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi insuficiente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi uma experiência condizente com a realidade da educação básica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi uma experiência distante da realidade da educação básica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atendeu a proposta do estágio?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### **SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL**

1- Na sua opinião, o que é essencial para ser um bom professor de Geografia da Educação básica? \*

2- Durante a sua graduação, qual foi o seu contato/experiência com a Educação Básica? \*

- Os Estágios Curriculares Supervisionados do curso
- Participei do PIBID- Geografia
- Participei de projetos de extensão ligados a Educação básica na Universidade
- Trabalhei como professor em escolas particulares e/ou cursinho
- Fiz estágio extracurricular em escolas da Prefeitura Municipal do Recife/outras
- Ministrei aula particular e/ou reforço escolar
- Outro: \_\_\_\_\_

3- Você observa algum(s) desse(s) itens como fragilidades, decorrentes de sua Formação Inicial Docente, para trabalhar na Educação básica? \*

- Cartografia escolar
- Metodologias ativas
- Projetos interdisciplinares
- Tecnologias educacionais
- Relação teoria e prática
- Temas transversais
- BNCC e documentos legais da educação
- Nenhuma fragilidade

4- Conhecendo as atribuições de um professor, você se sente apto a contribuir para formação de cidadãos crítico-reflexivos a partir dos ensinamentos e aprendizagens da Geografia? \*

- Sim
- Não
- Parcialmente

5- Existe alguma lacuna que você apontaria na sua Formação Inicial de professor de Geografia? Se sim, pode descrever? \*

Por favor, deixe seu e-mail para maiores informações. E, muito Obrigada!



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**APÊNDICE C**

**ENTREVISTA SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA COM PROFESSOR(A) DO  
CURSO/DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – UFPE/IFPE**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Cargo/função: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_  
 Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_  
 Contato: (81) \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
 Data da entrevista: \_\_\_\_\_

**EM RELAÇÃO AO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

- 1- Há quantos anos você trabalha no Curso/Departamento de Geografia?
- 2- Nesse tempo, você lembra se o currículo do curso de Licenciatura em Geografia foi reformulado alguma vez? Se sim, Por que motivo?
- 3- (SÓ UFPE) Considerando que o currículo da Licenciatura na UFPE está sendo reformulado, Qual a principal motivação para as mudanças no currículo? Que tipos de mudança estão ocorrendo no currículo?
- 4- Ocorrem reuniões entre os professores da Licenciatura e a coordenação do curso? Se sim, Com que frequência? Geralmente, qual a finalidade?
- 5- Existe um colegiado específico da Licenciatura? Você faz parte dele?
- 6- Há algum estudo promovido pelo NDE da Licenciatura sobre a BNCC e os currículos municipais e estadual, a fim de alinhar o curso de Licenciatura as demandas da Educação básica?
- 7- Você sabe como foi construído o Projeto Político do Curso de Licenciatura? Você contribuiu para elaboração desse projeto?
- 8- Qual a importância do PPC (Projeto Político do Curso) para a Licenciatura?
- 9- Você utiliza o PPC do curso como uma diretriz norteadora de suas práticas e planejamento de ações?
- 10- Qual a sua visão a respeito da BNC- FORMAÇÃO de 2019, que direciona a reformulação dos currículos das licenciaturas para entrarem em consonância com a BNCC?
- 11- Você acredita que o PPC do curso está em consonância com a BNC – FORMAÇÃO aprovada em 2019?
- 12- Diante das mudanças no cenário da Educação Básica a partir da nova BNCC, que novos desafios serão encarados pela Licenciatura em Geografia?
- 13- O Departamento de Geografia/coordenação já promoveu ou promove formação continuada para os professores? Se sim, com que frequência e de que modo?
- 14- No seu entendimento, como ocorre a relação entre o departamento e os professores?  
 amistosa - respeitosa - disputa - amigável - parceria – competição- colaborativa - conflito – individualismo - outros: \_\_\_\_\_

15- Você acredita que o curso de Licenciatura em Geografia tem ajudado a formar profissionais engajados na profissão? Porquê e de que forma?

16- Com base na sua experiência nesse curso, quais dessas palavras representam, para você, o curso de Licenciatura em Geografia oferecido hoje pela UFPE/IFPE?

#### EM RELAÇÃO A ATUAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA

17- O que o(a) motivou a ser professor?

18- Sua graduação é em Licenciatura ou Bacharelado em Geografia?

19- Você já lecionou na Educação Básica? Se sim, em que nível e como foi a sua experiência nesse nível de ensino? Se não, qual a sua ligação com a Educação Básica, enquanto professor de uma Licenciatura?

20- Você já atuou na Educação básica em outro cargo além de professor? Como foi essa experiência?

21- Você já participou de algum Programa Institucional ligado a Educação Básica, como o PIBID?

22- Você já participou ou propôs algum Programa de Extensão que visasse contribuir com a formação inicial docente para atuação na Educação Básica?

23- Você costuma associar a teoria que ensina à prática na Educação Básica?

24- Você acredita que suas aulas estão mais focadas no ensino, na aprendizagem ou no processo de ensino-aprendizagem?

24- Que tipos de metodologias você costuma usar para ministrar suas aulas?

25- Você conhece as metodologias ativas? Já fez uso de metodologias ativas? Se sim, de que forma? Se não, o(a) que o(a) impediu ou impede de fazê-lo?

26- Qual sua opinião em relação a inovação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem?

27- Você acredita que sua prática docente é inovadora?

28- Você trabalha sob a perspectiva da interdisciplinaridade?

29- Você acredita que sua prática docente está pautada no fortalecimento da autonomia dos estudantes para aquisição do conhecimento?

30- Você acredita que sua prática docente estimula o discente a praticar/adquirir valores éticos e morais, nas esferas profissional e social?

31- Você conhece a BNCC? Já fez algum estudo sobre ela? Procura conectar os seus planos de aula as exigências teórico-metodológicas que a mesma vislumbra a fim de contribuir, nessa perspectiva, na formação dos futuros docentes?

32- Você usa a tecnologia para fins educacionais?

33- Observando a tabela, quais desses procedimentos metodológicos você utiliza nas suas aulas?

34- Você costuma se autoavaliar? Propõe aos estudantes fazerem autoavaliação?

35- Numa autoavaliação, o que você acha que poderia melhorar na sua prática docente, a fim de contribuir mais para a formação inicial dos futuros professores de Geografia?

36- Enquanto professor da licenciatura, o que você acredita que é necessário para ajudar a formar um professor crítico-reflexivo e engajado na sua profissão?