



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

ARIEL JOSÉ DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO FRENTE ÀS  
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL**

**RECIFE  
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE  
GEOGRAFIA LICENCIATURA

ARIEL JOSÉ DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO FRENTE ÀS  
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos.

**RECIFE  
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

SILVA, Ariel José da.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO FRENTE ÀS  
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL / Ariel José da SILVA. -  
Recife, 2025.

44p.

Orientador(a): Thiago Rodrigo Fernandes da Silva SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia -  
Licenciatura, 2025.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Desigualdades. 2. Ensino de Geografia. 3. Formação Inicial. 4. Prática  
pedagógica. 5. BNCC. I. SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva.  
(Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ARIEL JOSÉ DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE PERNAMBUCO FRENTE ÀS DESIGUALDADES  
EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Aprovado em: 04/04/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTO  
Data: 28/04/2025 10:21:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Fredson Pereira da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Profa. Dra. Catarina Cerqueira de Freitas Santos (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido forças, saúde e resiliência ao longo desta trajetória acadêmica. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por ser espaço de formação crítica e emancipadora, construí não apenas conhecimento, mas também consciência social. Ao Departamento de Ciências Geográficas e ao corpo docente do curso de Licenciatura em Geografia, meu reconhecimento pelo compromisso com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Sou grato aos discentes que participaram da pesquisa, pela sensibilidade e generosidade ao compartilharem suas vivências, contribuindo de forma essencial para este trabalho. Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos, agradeço pelas contribuições teóricas e metodológicas, bem como pela escuta atenta ao longo do processo.

À minha mãe, Cosma, com profunda gratidão, por sua coragem diante das adversidades e por me oferecer oportunidades que ela própria não teve. Este trabalho carrega a força da sua história. À minha noiva, Larissa Lima, por seu apoio, cuidado e amor constante, que me sustentaram nos momentos mais difíceis. Agradeço ainda aos amigos Witor Hugo e Filipe Costa, e aos meus irmãos Arthur Salgado e Ariely Maria, pela sua amizade, lealdade e incentivo.

Por fim, agradeço também às adversidades que encontrei no meu caminho, bem como atitudes de menosprezo. Foram justamente essas tentativas de desmotivação que despertaram ainda mais cedo a determinação de seguir em frente e provar que, com esforço e dignidade, pessoas oriundas de escola pública não têm só o direito, mas também a capacidade de ocupar espaços em universidades públicas e transformar realidades.

Esta conquista é coletiva e representa mais que um percurso individual: simboliza a potência da educação como ferramenta de transformação e superação das desigualdades sociais.

*“No meio do caminho tinha uma pedra,  
tinha uma pedra no meio do caminho.”*

(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de licenciandos do curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sobre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, investigando como essas percepções influenciam sua formação docente e suas práticas pedagógicas em construção. Com abordagem qualitativa, a pesquisa contou com a participação de 17 discentes matriculados a partir do terceiro período, utilizando como instrumento de coleta um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, resultando em três categorias temáticas: perfil dos participantes, percepção das desigualdades e desafios enfrentados na formação docente, analisando estratégias para uma prática pedagógica inclusiva. Os resultados evidenciam que, embora os participantes demonstrem sensibilidade frente às desigualdades educacionais, ainda existem lacunas significativas na formação inicial, como o tratamento superficial do tema, o distanciamento entre teoria e prática e a ausência de preparação para lidar com realidades sociais complexas. A pesquisa também revelou limitações internas ao processo formativo, como o desinteresse de parte dos estudantes em se engajar em discussões aprofundadas sobre a temática. Conclui-se que há necessidade urgente de revisão curricular nos cursos de Licenciatura em Geografia, com foco na articulação entre formação crítica, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas que respondam de forma efetiva às desigualdades presentes nas escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Desigualdades; Ensino de Geografia; Formação Inicial; Prática pedagógica; BNCC.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the perceptions of graduates of the Geography course at the Federal University of Pernambuco (UFPE) about social and educational inequalities in Brazil, investigating how these perceptions influence their teaching training and their pedagogical practices under construction. With a qualitative approach, the research involves the participation of 17 students enrolled in the third period, using a questionnaire with open and dated questions as a research instrument. The data is analyzed using the Content Analysis technique, resulting in three thematic categories: participant profile, perception of inequalities and challenges faced in teacher training, analyzing strategies for inclusive pedagogical practice. The results show that, even though the participants demonstrate sensitivity to educational inequalities, there are still significant gaps in initial training, such as superficial treatment of the topic, the gap between theory and practice and the lack of preparation to deal with complex social realities. The research also revealed internal limitations to the training process, such as students' lack of interest in deepening discussions on the topic. It is concluded that there is an urgent need for curricular review in Bachelor's degrees in Geography, with a focus on the articulation between critical training, public educational policies and pedagogical practices that effectively respond to the inequalities present in Brazilian public schools.

**Keywords:** Inequalities; Geography Teaching; Initial Teacher Education; Pedagogical Practice; BNCC.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Perfil dos Participantes e Experiências com o Tema da Desigualdade Social.....	29
--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PARA UMA COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL.....</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DOCENTE DENTRO DO CAMPO DA GEOGRAFIA.....</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>26</b>
	6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	26
	6.2 PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....	29
	6.3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	33
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é amplamente reconhecida como um dos pilares para a promoção da equidade e do desenvolvimento social. No caso brasileiro, essa importância está expressa na própria Constituição Federal de 1988, que dedica vários artigos ao tema. O artigo 205, por exemplo, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já os artigos 206 e 208 estabelecem princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantia de padrão de qualidade e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Complementando esse marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, também reforça a necessidade de um ensino de qualidade para todos. Em especial, os artigos 4º e 10 destacam que é responsabilidade do poder público garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino básico, enquanto o artigo 75 trata da obrigatoriedade de que as instituições privadas sigam os mesmos princípios e normas estabelecidos para a rede pública.

Apesar de todo esse respaldo legal, o cenário educacional brasileiro ainda é marcado por profundas desigualdades estruturais, que afetam especialmente as populações mais vulneráveis. Essas desigualdades têm raízes em fatores socioeconômicos, culturais e institucionais, e se agravam com a presença do racismo estrutural e com a fragilidade de políticas públicas capazes de assegurar um ensino verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Nesse cenário, a evasão escolar configura-se como uma das consequências mais evidentes dessas desigualdades, prejudicando a continuidade dos estudos de jovens em situação de vulnerabilidade. Fatores como pobreza, desmotivação, gravidez na adolescência e o ingresso precoce no mercado de trabalho contribuem para a formação de um ciclo vicioso de exclusão, que limita as possibilidades de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional desses indivíduos.

Diante desse quadro, a formação docente assume papel central. No campo da Geografia, em particular, destaca-se a necessidade de uma abordagem crítica, interdisciplinar e sensível às realidades escolares. Tal formação deve integrar teoria e prática, capacitando futuros professores a enfrentar os desafios do cotidiano educacional, especialmente em contextos marcados por desigualdade social. Nesse sentido, a adoção de metodologias inovadoras, o uso de tecnologias educacionais e a

articulação entre formação inicial e continuada constituem elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica transformadora.

Além disso, é imprescindível considerar o papel das políticas públicas na mitigação das desigualdades educacionais. Embora iniciativas voltadas à ampliação do acesso à educação representem avanços, persistem lacunas significativas no que tange à qualidade do ensino ofertado. Essa insuficiência evidencia a necessidade de um sistema educacional que não apenas disponibilize vagas, mas que assegure condições efetivas para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ações como o fortalecimento de programas de inclusão, a exemplo do Bolsa Família, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e de iniciativas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), tornam-se centrais no enfrentamento das desigualdades educacionais. Essas políticas contribuem para a permanência dos estudantes na escola, especialmente entre aqueles em situação de vulnerabilidade social. Além disso, o apoio às famílias e a valorização da formação continuada de educadores aparecem como estratégias fundamentais para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Assim, este trabalho propõe-se a analisar como as desigualdades educacionais impactam a formação e a atuação docente, além de investigar estratégias voltadas ao enfrentamento da evasão escolar e à promoção de uma educação inclusiva.

A partir de uma abordagem crítica, objetiva-se compreender como o sistema educacional brasileiro pode ser transformado em um instrumento de justiça social, assegurando oportunidades iguais para todos os cidadãos.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender como os futuros professores de Geografia interpretarão e vivenciarão essas desigualdades que permeiam o contexto educacional e social brasileiro, buscando responder à seguinte questão norteadora: *“Quais são as percepções dos futuros professores de Geografia sobre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil?”*

Ao explorar essas percepções, o trabalho pretende identificar de que maneira as experiências e expectativas desses futuros educadores podem influenciar a prática pedagógica e, conseqüentemente, contribuir para a transformação do sistema educacional, tornando-o mais inclusivo, eficaz e comprometido. A valorização da formação inicial, aliada ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, é fundamental para que os docentes sejam capazes de atuar com sensibilidade frente às desigualdades sociais e educacionais, como apontam Vaz, Borges e Mendes (2017), ao destacarem que a formação docente deve considerar as especificidades do contexto

escolar e promover práticas pedagógicas articuladas com a realidade vivida. Este estudo se concentra em licenciandos do curso de Geografia da UFPE, matriculados a partir do 3º período, entre os anos de 2023 e 2025.

Assim, delimitamos o seguinte objetivo geral: *Analisar as percepções dos futuros professores de Geografia sobre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, investigando como essas percepções influenciam sua formação docente e suas práticas pedagógicas.*

Para alcançar tal objetivo, estabelecemos os objetivos específicos: *I – Compreender de que forma as desigualdades educacionais impactam a formação acadêmica e profissional dos licenciados em Geografia; II – Identificar as estratégias e abordagens pedagógicas que os futuros docentes consideram fundamentais para mitigar as desigualdades educacionais e promover uma educação mais inclusiva.*

A escolha pelo tema também surge de inquietações vivenciadas ao longo da formação no curso de Licenciatura em Geografia, especialmente ao perceber uma lacuna entre as discussões teóricas sobre desigualdades educacionais e sua aplicação prática no cotidiano escolar. Observa-se, muitas vezes, que essas reflexões, embora abordadas em disciplinas acadêmicas, não se traduzem em experiências formativas consistentes, o que pode limitar o preparo dos futuros docentes para enfrentar os desafios reais das escolas públicas. Essa percepção foi construída a partir de experiências em estágios supervisionados e diálogos com colegas de formação, que revelaram um contato ainda superficial com realidades marcadas por exclusão, carência de infraestrutura e evasão escolar.

Essa constatação inicial não constitui, neste ponto do trabalho, um resultado da pesquisa, mas sim um indicativo das tensões que motivam o aprofundamento da investigação proposta. Com base nesse contexto, busca-se compreender, de forma mais sistematizada, como os futuros professores de Geografia percebem essas desigualdades e de que maneira essas percepções podem contribuir para práticas pedagógicas mais engajadas e transformadoras.

Tal descompasso revela uma distância considerável entre os conteúdos discutidos nas disciplinas acadêmicas e as vivências concretas das escolas públicas. Embora existam diversos estudos sobre formação docente e desigualdades educacionais, a maioria deles concentra-se na atuação de professores em exercício ou na análise de políticas institucionais. O presente estudo, por sua vez, se diferencia ao dar protagonismo às vozes dos licenciandos, em especial aos futuros professores de Geografia, buscando compreender como eles percebem essas desigualdades desde o

início de sua trajetória formativa. Essa escuta revela lacunas, inquietações e, principalmente, potenciais transformadores.

A pesquisa emerge, ainda, da experiência concreta de um estudante oriundo da escola pública, que enfrentou os mesmos desafios vivenciados por muitos alunos observados durante os estágios. Por isso, este trabalho também se configura como um ato político-pedagógico, afirmando a possibilidade de uma formação mais humana, crítica e alinhada às realidades das periferias brasileiras.

Ao valorizar as percepções dos licenciandos, esta investigação pretende contribuir para o debate sobre a estrutura curricular das licenciaturas em Geografia, propondo uma formação que vá além do acúmulo de conteúdos. Defende-se uma formação docente capaz de preparar professores socialmente engajados, sensíveis às desigualdades e aptos a atuar com responsabilidade e justiça social. A relevância da pesquisa reside, portanto, na construção de uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta das escolas públicas, promovendo um ensino significativo para os alunos e para os futuros educadores.

## **2 PARA UMA COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS DO BRASIL**

As desigualdades educacionais no Brasil têm raízes profundas, ligadas à estrutura socioeconômica do país e ao racismo estrutural, afetando sobretudo a população mais pobre e a população negra. Essas desigualdades educacionais se manifestam em diferentes aspectos do processo educacional, desde o acesso até a qualidade da educação recebida por diferentes grupos sociais.

Para entender melhor esse fenômeno, é fundamental analisar como essas desigualdades são reproduzidas no contexto escolar e quais são os impactos das políticas públicas voltadas para a educação, visto que a escola é a instituição fundamental para a construção identitária dos cidadãos.

García e Hillesheim (2017) discutem a inter-relação entre pobreza e desigualdade educacional no Brasil, destacando que a pobreza é a face mais visível dessa exclusão social, sendo amplamente abordada em documentos como os Planos Nacionais de Educação (PNE) e os Planos Plurianuais (PPA). Esses documentos apresentam diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, propondo o combate às desigualdades educacionais por meio da ampliação do acesso à educação.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um instrumento normativo que, embora não resolva por si só as desigualdades da Educação Básica, é essencial para dar início a mudanças estruturais. Isso porque a BNCC não apenas orienta a organização dos currículos escolares, como também impacta diretamente a formação inicial e continuada dos professores, a elaboração de materiais didáticos e a formulação das avaliações externas, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e alinhada às realidades sociais dos estudantes (BRASIL, 2018).

Os autores afirmam que "as desigualdades educacionais constituem um grave problema na sociedade brasileira e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita" (García e Hillesheim, 2017, p. 133). No entanto, eles também apontam que os avanços concretos ainda são limitados, com políticas públicas que, apesar de bem intencionadas, não conseguem erradicar de forma efetiva essas desigualdades.

Assim, a questão racial também se impõe como um fator central no debate sobre as desigualdades educacionais. Passos (2010) aborda o impacto do racismo estrutural sobre a escolarização da população negra, afirmando que "os indicadores educacionais, como anos de estudo e taxa de reprovação, mostram disparidades gritantes entre brancos e negros" (Passos, 2010, p. 45). A autora destaca que, historicamente, as políticas educacionais no Brasil sempre foram excludentes para os negros, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à qualidade da educação oferecida. Mesmo com o aumento da escolaridade ao longo das últimas décadas, a disparidade entre a população negra e branca permanece alarmante, perpetuando uma estrutura de desigualdade racial que se reflete diretamente nas oportunidades educacionais e de inserção no mercado de trabalho.

Em consonância com essa análise, Gandin e Golbspan (2017) investigam como as condições de classe social são incorporadas pelos estudantes no cotidiano escolar. Em sua análise, eles utilizam o conceito de hegemonia de Raymond Williams para explicar como as desigualdades são naturalizadas dentro do sistema escolar, tornando-se parte do processo educacional. De acordo com os autores, a hegemonia "transcende o limite corporativo da solidariedade econômica pura, englobando os interesses de outros grupos subordinados" (Hall, 2003, p. 293, apud Gandin e Golbspan, 2017). Essa hegemonia se materializa na percepção que os alunos têm sobre a qualidade da educação que recebem, especialmente quando comparadas escolas de periferia com instituições privadas voltadas para a elite.

Essa noção de qualidade limitada e internalizada pelos alunos das periferias também é tensionada por Girotto, Oliveira e Graton (2019), que demonstram como a lógica neoliberal presente em programas como o Ensino Integral do Estado de São Paulo aprofunda desigualdades educacionais ao privilegiar escolas localizadas em áreas com melhores condições estruturais e com estudantes de perfil socioeconômico mais elevado. Os autores argumentam que essa política, ao enfatizar resultados e desempenho, contribui para um processo de “fabricação” de qualidade educacional, que mascara as reais condições de exclusão, especialmente ao desconsiderar o direito de permanência de estudantes mais vulneráveis e ao reforçar mecanismos de seleção implícitos. Dessa forma, a escola deixa de ser espaço de enfrentamento das desigualdades para tornar-se um campo de sua reprodução e legitimação, naturalizando uma lógica de meritocracia e responsabilização individual.

A reprodução das desigualdades educacionais, segundo Gandin e Golbspan (2017), ocorre porque o discurso educacional frequentemente ignora as questões estruturais de poder e de classe que permeiam o sistema escolar. Para eles, a educação, em vez de ser um meio de superação das desigualdades, muitas vezes contribui para reforçar essas disparidades, já que o próprio sistema educacional está imerso em uma lógica de exclusão. "O conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?" e "qual a relação entre cultura e poder em educação?" são perguntas essenciais para entender essa reprodução das desigualdades (Apple, 2008, p. 31, apud Gandin e Golbspan, 2017). Essas perguntas demonstram que o conteúdo ensinado nas escolas e a forma como ele é transmitido refletem as dinâmicas de poder da sociedade mais ampla, perpetuando as condições de desigualdade.

Um dos principais problemas identificados por García e Hillesheim (2017) é que as políticas públicas voltadas para a educação muitas vezes focam na ampliação do acesso, mas falham em garantir uma educação de qualidade para os grupos mais vulneráveis. Segundo eles, "a expansão da cobertura educacional está vinculada à priorização dos segmentos mais pobres, ora concebidos como “camadas sociais mais necessitadas” ou residentes em "bolsões de pobreza" (García e Hillesheim, 2017, p. 135).

No entanto, essa expansão de acesso não é acompanhada de políticas que assegurem a qualidade da educação, resultando em uma "educação pobre para pobres" (Brasil, 2001, apud García e Hillesheim, 2017, p. 135). Essa situação perpetua o ciclo de exclusão, uma vez que os alunos de camadas mais pobres e das periferias urbanas

continuam a receber uma educação de qualidade inferior, o que compromete suas oportunidades futuras.

Nesse sentido, o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil exige mais do que apenas a ampliação do acesso às escolas. É necessário transformar profundamente a qualidade da educação oferecida, especialmente nas escolas públicas das periferias e para as populações mais vulneráveis. Gandin e Golbspan (2017) destacam que uma abordagem crítica, que questione a relação entre cultura e poder no contexto educacional, é essencial para interromper o ciclo de reprodução das desigualdades. Sem essa análise crítica, a educação continuará a servir como um meio de reforço das desigualdades sociais, em vez de ser um instrumento de transformação social.

Complementando essa perspectiva, Rodrigues e Cruz (2021) analisam o espaço escolar a partir da Geografia Crítica, demonstrando como a escola, enquanto objeto fixo da paisagem urbana, reflete e reforça desigualdades socioespaciais que são construídas historicamente. Para os autores, a própria localização e estrutura física das escolas expressam escolhas políticas e econômicas que favorecem determinadas classes sociais em detrimento de outras, consolidando a desigualdade no acesso à educação. Nesse contexto, pensar a educação geograficamente significa reconhecer a escola como um sistema de objetos e ações, em que se manifestam relações de poder, intencionalidades pedagógicas e estratégias de reprodução social.

Assim, para além da crítica pedagógica, a Ciência do Ensino da Geografia oferece aportes fundamentais para analisar as contradições do espaço educacional, destacando que a qualidade da educação passa também pela compreensão da escola como território de disputa simbólica, técnica e política. O ensino de Geografia, ao incorporar essa leitura crítica do espaço, pode contribuir de forma significativa para formar sujeitos capazes de questionar e transformar as condições sociais que limitam seu direito à educação.

Portanto, a análise das desigualdades educacionais no Brasil revela que a exclusão social e educacional é um fenômeno multifacetado, envolvendo não apenas questões econômicas, mas também raciais e culturais. As políticas públicas voltadas para a educação, embora importantes, ainda estão longe de resolver essas questões de forma eficaz. Para superar as desigualdades educacionais, é fundamental uma mudança estrutural no sistema educacional brasileiro, que leve em consideração as especificidades de cada grupo social e que promova uma educação de qualidade para todos.

### 3 O FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

A evasão escolar no Brasil, definida como o "[...] resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escolar" (Ceratti, 2008, p. 3), reflete questões socioeconômicas, culturais e institucionais que acentuam as desigualdades no país. “Ela ocorre principalmente devido à desmotivação dos alunos, metodologias inadequadas e condições precárias de ensino, como a alta rotatividade de professores e a falta de adaptação curricular, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Ceratti, 2008, p. 19).

Desse modo, Silva et al. (2001) afirmam que um dos principais fatores que impulsionam o abandono escolar é a vulnerabilidade social enfrentada por muitos estudantes. Jovens que vivem em situações de pobreza frequente enfrentam desafios como a falta de alimentação, transporte e outras necessidades básicas. Desse modo, também é discutido que o principal resultado é comum que ingressem precocemente no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar, criando um ciclo vicioso de exclusão.

A falta de oportunidades educacionais limita as perspectivas de crescimento e desenvolvimento desses indivíduos. Sousa et al. (2018, p. 161) destacam que a gravidez na adolescência também é um dos fatores determinantes que influenciam a evasão escolar:

Em 2014, a média global da taxa de nascimentos entre mães de 15 a 19 anos foi de 49 por 1.000 adolescentes, estando as maiores taxas em países da África Subsaariana, Ásia, América Latina e Caribe. Em 2008, ano de realização do presente estudo, a taxa de partos nessa faixa etária foi em torno de 11%, com 95% dos casos incidindo em países de baixa e média renda, entre os quais constavam a gravidez e o parto não planejados ou desejados. Nesse mesmo ano, a proporção no Brasil foi de 19,4%, com decréscimo para 18,3% em 2012; já no Piauí, adolescentes de 15 a 19 anos deram à luz a 22,9% de todos os partos, com decréscimo para 20,7% em 2012.

Nesse viés, Ferreira (2013) ressalta que a escola deve ser um espaço de acolhimento e que as experiências dos alunos são fundamentais para sua aprendizagem. Quando uma adolescente engravida, suas circunstâncias mudam drasticamente, e essa mudança impacta sua capacidade de permanecer na escola. O ambiente escolar muitas vezes não está preparado para lidar com a complexidade da vida desses jovens, o que pode gerar sentimentos de exclusão e desmotivação. Além disso, ele discute que a evasão escolar é resultado de uma soma de várias causas e não de uma única origem.

Da mesma forma, a alta taxa de partos na adolescência pode ser vista como uma consequência de múltiplas dimensões, incluindo as condições socioeconômicas precárias, normas culturais que desvalorizam a educação feminina e a falta de apoio das políticas públicas. Isso sugere que, sem uma abordagem holística, será difícil enfrentar o problema, validando a perspectiva de Ceratti (2008).

Ademais, Rumberger, apud Mendes (2006), observa que as estratégias de prevenção à evasão escolar devem ser implementadas precocemente, pois os comportamentos problemáticos que levam ao abandono escolar frequentemente se manifestam logo no início da trajetória escolar do estudante. Essa situação é exacerbada pela falta de apoio que muitos jovens recebem em casa, o que dificulta ainda mais sua adaptação ao ambiente escolar.

Além disso, os desafios socioeconômicos enfrentados por essas famílias, como a pobreza e a necessidade de trabalho precoce, criam um contexto onde a educação é frequentemente desprezada, tornando a implementação de estratégias preventivas ainda mais crucial, pois Lima (2020) aponta que, em muitas regiões do Brasil, as escolas acabam não oferecendo o suporte necessário para garantir a permanência dos alunos, principalmente os que vivem em situações de vulnerabilidade.

Uma investigação que envolveu professores de instituições públicas e privadas, destaca o despreparo para lidar com a diversidade em sala de aula, reforçando a ideia de que a inclusão educacional enfrenta desafios significativos tanto no contexto público quanto no privado. Mendes (2013), apud Leonardo et al. (2009). Dessa forma, a ausência de abordagens pedagógicas inclusivas incapazes de atender às necessidades diversas dos estudantes contribui para a desmotivação, agravada por currículos inadequados, falta de preparo dos docentes e ambientes escolares pouco acolhedores, o que contribui para o afastamento destes jovens da escola.

Nesse contexto, conforme apontam os teóricos mencionados, é evidente que o fenômeno da evasão escolar no Brasil tem que ser compreendido a partir de um olhar multidimensional. Visto que é resultado de uma confluência de fatores. Para combater a evasão escolar, é necessária uma implementação de políticas públicas mais eficazes e integradas, que considerem a melhoria da infraestrutura escolar e o fortalecimento das redes de apoio aos alunos e suas famílias.

Dessa forma, medidas como um maior fortalecimento dos programas de transferência de renda, desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e o investimento em infraestrutura escolar são essenciais para diminuir a taxa de abandono e evasão escolar, garantindo que todos os jovens tenham acesso à educação de

qualidade. Além disso, é necessário um maior esforço em conjunto para garantir um ambiente que valorize a educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

#### **4 A FORMAÇÃO DOCENTE DENTRO DO CAMPO DA GEOGRAFIA**

A formação de professores de Geografia apresenta-se como um campo que reflete os desafios educacionais contemporâneos, demandando uma integração entre teoria e prática, além de uma articulação crítica com as políticas públicas e o currículo escolar. Essa formação deve ser entendida como um processo que vai além da simples transmissão de conteúdos, incorporando elementos pedagógicos, sociais e éticos. Essa perspectiva é essencial para preparar docentes capazes de lidar com as complexidades do ensino de Geografia e promover uma educação transformadora.

Callai (1995) divide a formação docente em duas perspectivas principais que seriam: a formação inicial e a continuada. A formação inicial, ligada à graduação em Licenciatura, oferece as bases teóricas e técnicas para o início da prática docente. Já a formação continuada é um processo reflexivo e permanente, que acompanha o professor ao longo de sua carreira. Callai (1995, p. 39) destaca que "a habilitação formal [...] deve dar conta plena da formação e habilitação, mas é imprescindível compreender como fazer o trato desses conteúdos em sala de aula". A autora defende que a formação inicial deve ser mais que um acúmulo de conteúdos, incorporando conhecimentos pedagógicos que permitam ao professor compreender o processo de aprendizagem de seus alunos e adaptar sua prática às diferentes realidades escolares.

Callai (1995) também enfatiza as diferenças entre a formação oferecida por universidades públicas e privadas. Enquanto as universidades públicas tradicionalmente concentram seus esforços na formação de professores, com forte base crítica e compromisso com a educação pública, a iniciativa privada tende a privilegiar uma formação mais voltada à técnica, ao mercado e à instrumentalização do conhecimento, com foco em conteúdos específicos e uma abordagem menos crítica e reflexiva.

Essa divisão gera desafios importantes: docentes formados em instituições públicas frequentemente enfrentam dificuldades para lidar com a dinâmica de sala de aula, enquanto os egressos de faculdades privadas podem apresentar lacunas em conteúdos mais aprofundados. Para Callai (1995), essa fragmentação aponta a necessidade de uma formação integrada, que articule conhecimentos específicos e pedagógicos, preparando o docente para os desafios do ensino.

A formação do professor de Geografia enfrenta desafios impostos pelas demandas contemporâneas de ensino, que exigem uma abordagem mais integrada, crítica e reflexiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já destacavam, desde a década de 1990, a importância de articular os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares, promovendo um ensino alinhado às necessidades sociais e culturais do mundo atual (BRASIL, 1999). Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino de Ciências Humanas deve possibilitar aos estudantes compreender as dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais em múltiplas escalas, promovendo o exercício da cidadania e o reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2018).

A Geografia, nesse contexto, se apresenta como uma ciência essencial para o desenvolvimento de competências que favoreçam a leitura crítica da realidade. Conceitos como lugar, território, paisagem e escala assumem papel central, possibilitando um ensino contextualizado, significativo e conectado aos espaços vividos pelos estudantes (Rocha, 2010). A formação docente, portanto, deve capacitar o professor a transitar por diferentes dimensões do conhecimento, integrando teoria e prática, conteúdo e vivência, e promovendo um ensino voltado à transformação social.

Esse aspecto é enfatizado pela necessidade de integração curricular, como destaca o documento: “a Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar das questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e à formação dos blocos econômicos” (Brasil, 1999, p. 32). Compreender a formação docente implica adotar uma perspectiva dinâmica e multidimensional, que integre uma compreensão crítica das transformações socioespaciais contemporâneas. Esse enfoque capacita o professor a enfrentar desafios complexos, como a globalização e as desigualdades socioeconômicas, promovendo um ensino que transcenda a mera memorização.

Como fenômeno mais recente no impacto às políticas públicas educacionais, dá-se destaque à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como outra questão central e mais contemporânea na formação docente. Batista, David e Feltrin (2019) discutem como a BNCC busca estabelecer um padrão nacional para o currículo escolar, mas ao mesmo tempo limita a autonomia docente e reduz a complexidade de certos temas da Geografia. Os autores observam que a BNCC pode promover um “[...] esvaziamento de muitos temas ligados à Geografia”, como a fragmentação de conteúdos, a redução do papel crítico da disciplina e a superficialização de conceitos fundamentais como território, redes e escala. Além disso, temas sensíveis como conflitos territoriais,

racismo ambiental e a luta de povos indígenas e quilombolas tendem a ser abordados de forma diluída, comprometendo a formação de uma visão crítica e abrangente do espaço geográfico (Batista; David; Feltrin, 2019).

Esse contexto exige que os professores não apenas apliquem o currículo de Geografia, mas que o interpretem criticamente, adaptando-o às especificidades das realidades locais e às necessidades diversificadas de seus alunos. A articulação entre a formação inicial e a continuada surge, nesse sentido, como uma estratégia essencial para suprir as lacunas formativas. Callai (1995) defende que o aprendizado contínuo do docente deve estar vinculado a uma reflexão constante sobre sua prática e ao reconhecimento das particularidades de cada sala de aula. Essa prática reflexiva possibilita ao professor o desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade necessárias para responder de maneira eficaz às demandas do contexto escolar, promovendo, assim, um ensino que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se insere em um processo contínuo de transformação e adaptação ao contexto educacional.

Como enfatizam Martinazzo e Dresch (2016), citados por Batista, David e Feltrin (2019), "o currículo [...] é campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, éticas, estéticas, etc.)". Assim, a formação docente precisa capacitar os professores a navegarem por essas disputas, garantindo que seu trabalho esteja alinhado a objetivos educacionais mais amplos, como a promoção da cidadania e da justiça social. Além disso, a formação docente em Geografia deve incorporar uma perspectiva crítica que dialogue com as transformações sociais e espaciais contemporâneas.

Callai (1995) enfatiza que o professor deve atuar como um mediador, ajudando os alunos a desenvolverem autonomia e uma visão crítica do mundo. Para a autora, "educar significa criar as condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela" (Callai, 1995, p. 41). Essa visão coloca o professor em uma posição central no processo de formação cidadã, destacando a importância de uma prática pedagógica que integre conteúdos geográficos e reflexões sociais.

Nesse contexto, os programas de formação inicial e continuada, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, desempenham um papel crucial. Esses programas conectam os futuros professores às realidades escolares, permitindo que eles experimentem diferentes metodologias de ensino e desenvolvam uma visão mais aprofundada sobre as dinâmicas do processo educativo. Segundo Freitas, Teramatsu e Straforini (2017, p. 71 apud

Batista; David; Feltrin, 2019), "o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID tem como base a concepção dialética da práxis, de modo a articular a teoria e a prática, concebidas como indissociáveis na construção do ensino-aprendizagem de seus sujeitos envolvidos".

Outro aspecto essencial é a necessidade de renovação metodológica no ensino de Geografia. Callai (1995) observa que as metodologias tradicionais frequentemente recaem no conteudismo, negligenciando a interação dos alunos com o conhecimento. Ela argumenta que "o professor deve trabalhar a partir do conhecimento que o aluno traz consigo da sua realidade, ou seja, sua formação cidadã, em atividades que lhe permitam construir o seu aprendizado" (Callai, 1995, p. 41). Esse enfoque na construção ativa do conhecimento é fundamental para que o ensino de Geografia se conecte às experiências dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Com base nos desafios apresentados, é possível observar que a prática docente precisa ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes. Callai (1995) argumenta que, ao ter que lidar diretamente com a sala de aula, o professor percebe nuances que somente a experiência prática pode revelar. Isso evidencia que "os problemas poderão até ser comuns a muitas situações, mas, com certeza, as soluções específicas para cada uma delas não são homogêneas" (Callai, 1995, p. 41). Essa compreensão reforça a necessidade de programas de formação que articulem teoria e prática de maneira dinâmica, promovendo a autonomia docente e a capacidade de adaptação a contextos diversos.

A necessidade de alinhar a formação docente com o contexto multicultural e as demandas sociais é outro ponto que exige atenção. Callai (1995) defende que a prática docente deve ir além da simples preparação para o mercado de trabalho, buscando formar cidadãos críticos e socialmente engajados. Nesse sentido, pode-se interpretar que a BNCC, embora tenha o mérito de unificar diretrizes curriculares, deve ser analisada de forma crítica pelos professores. Conforme Batista, David e Feltrin (2019), a implementação da BNCC frequentemente esbarra na superficialidade e no esvaziamento de temas relevantes. Portanto, cabe ao professor interpretar e adaptar o currículo às realidades dos estudantes e às necessidades locais.

Além disso, a formação docente em Geografia deve incorporar avanços tecnológicos como aliados no ensino. Nesse sentido, Marcelino e Volpato (2021) sugerem que ferramentas como sensoriamento remoto e análises espaciais digitais oferecem novas possibilidades para o ensino de Geografia, permitindo que os alunos compreendam melhor as dinâmicas espaciais do mundo contemporâneo. No entanto,

para que essas tecnologias sejam efetivamente utilizadas, os professores precisam receber uma formação adequada que articule o uso de recursos tecnológicos com metodologias pedagógicas inovadoras.

Dessa forma, a formação docente em Geografia deve ser compreendida como um processo integral, que não se limita ao domínio dos conteúdos específicos da área, mas que também abarca o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, criticidade geográfica e sensibilidade para compreender e abordar as transformações sociais e espaciais.

A prática docente em Geografia precisa ser construída sobre um diálogo constante entre teoria e prática, levando em consideração a complexidade do ambiente escolar e as especificidades do contexto educacional brasileiro, que exige uma compreensão profunda das dinâmicas geográficas locais, regionais e globais. Com uma formação sólida, crítica e reflexiva, os professores de Geografia estarão mais preparados para proporcionar um ensino que não apenas transmita conhecimentos, mas que também favoreça uma aprendizagem significativa e transformadora, que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel no mundo.

## **5 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, alinhada ao campo da educação pela sua capacidade de explorar características sociais complexas, captando significados e intenções que não podem ser reduzidos a números estatísticos. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se destaca por sua capacidade de investigar as dinâmicas sociais e as subjetividades dos indivíduos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados. Essa abordagem visa à construção de uma análise aprofundada acerca dos profissionais em formação do curso de Licenciatura em Geografia. Segundo Zanten (2004), os métodos qualitativos são herdeiros de duas grandes tradições: a antropológica, que se apoia em métodos etnográficos, e a sociológica, desenvolvida pela Universidade de Chicago, que prioriza o estudo das interações sociais e dos discursos dos sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela proximidade entre o pesquisador e os participantes, o que, conforme Zanette (2017), favorece uma abordagem sensível que permite ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, observar sob a perspectiva dos pesquisados, ampliando a qualidade da interpretação dos dados, aspecto fundamental no contexto de ensino e formação docente.

Embora a natureza do estudo seja qualitativa, optou-se por apresentar alguns dados quantitativos de forma complementar, utilizando porcentagens com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes e apoiar visualmente a análise descritiva. Tais dados, entretanto, não possuem caráter estatístico e foram empregados unicamente para contextualização, contribuindo para a clareza da interpretação e não para a generalização dos resultados.

Participaram da pesquisa 17 discentes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), todos cursando, no mínimo, o terceiro período da graduação. Além disso, os participantes atendiam aos critérios de já terem cursado ou estarem cursando os estágios obrigatórios e/ou possuírem experiência prática em projetos de extensão com atuação em contextos escolares.

A seleção dos participantes visou garantir a coerência e a relevância dos dados obtidos, assegurando que os respondentes tivessem contato direto com a realidade educacional pública. A aplicação do instrumento ocorreu entre os dias 14 e 24 de março de 2025, por meio das plataformas de WhatsApp e e-mail institucional, respeitando os critérios éticos e metodológicos necessários à pesquisa educacional, incluindo o consentimento informado, a confidencialidade dos dados, a escolha criteriosa dos participantes e o uso de instrumentos de coleta adequados para o contexto. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e participaram de forma voluntária, com garantia do anonimato e da preservação de sua privacidade.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, aplicado em formato digital via Google Forms. O questionário continha perguntas fechadas e abertas, com estrutura inspirada em roteiros de entrevistas semiestruturadas, embora tenha sido respondido de forma autônoma pelos participantes, sem interação direta com o pesquisador. A opção por esse formato buscou estimular a liberdade de expressão e a profundidade nas respostas, especialmente nas questões abertas. Ao todo, foram elaboradas 13 perguntas, sendo 7 fechadas, voltadas à caracterização do perfil dos discentes, e 6 abertas, voltadas à compreensão de suas percepções e experiências sobre desigualdades educacionais.

A construção das perguntas foi orientada pelos objetivos específicos da pesquisa, com ênfase na análise da formação docente no campo da Geografia, nos impactos das desigualdades educacionais e nas estratégias consideradas relevantes para a prática pedagógica inclusiva. As questões contemplaram tanto a dimensão formativa

quanto a vivência prática dos discentes, alinhando-se à perspectiva crítica da formação defendida por Callai (1995) e reforçada por Batista, David e Feltrin (2019), que destacam a importância da articulação entre teoria, prática e realidade educacional no processo formativo docente.

A interpretação das respostas foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que compreende três etapas: a pré-análise, com a leitura flutuante e organização do material; a exploração do conteúdo, com a categorização temática das informações; e o tratamento e interpretação dos resultados, com construção de inferências e articulação com o referencial teórico. Essa técnica permitiu organizar os dados de maneira sistemática, fundamentada e objetiva, respeitando a complexidade dos discursos apresentados pelos participantes.

As perguntas e respostas completas encontram-se no Apêndice A, com a identificação dos respondentes por meio de códigos no formato “R + número correspondente”, assegurando o anonimato e a organização dos dados. No entanto, é importante destacar que as respostas abertas foram analisadas e categorizadas ao longo da discussão dos resultados. As análises estão apresentadas nas subseções 6.2, intitulada “Percepções dos discentes sobre desigualdades educacionais”, e 6.3, denominada “Desafios e estratégias na formação docente”, onde as falas foram agrupadas conforme padrões temáticos identificados durante a análise.

Adicionalmente, utilizou-se a análise documental como técnica complementar à investigação empírica. Foram examinados documentos institucionais e normativos relevantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua importância na orientação da formação docente e das práticas pedagógicas voltadas à equidade e inclusão educacional.

Segundo Zanette (2017), a pesquisa documental é estratégica para compreender a historicidade das práticas educacionais, sobretudo quando associada à abordagem qualitativa. Nessa mesma direção, Alves (1991) argumenta que os sujeitos agem conforme suas crenças, valores e percepções, sendo essencial investigar esses elementos para compreender sua prática e sua formação. A triangulação entre os dados empíricos e os documentos analisados proporcionou maior fundamentação à pesquisa e fortaleceu o vínculo entre teoria e prática.

Por fim, a pesquisa ancora-se na concepção freireana de práxis, entendida como a articulação constante entre teoria e prática, essencial na formação de educadores comprometidos com a transformação social. Conforme destacam Pereira, Linke e Hubner (2023, p. 13), “a práxis pode ser entendida como um conceito básico da obra de

Paulo Freire, apresentando possibilidades de docência e pesquisa que associam a teoria e a prática de forma permanente”. Essa concepção é central para a compreensão da formação dos sujeitos participantes desta pesquisa e para a análise crítica das desigualdades enfrentadas no cotidiano escolar.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir do referencial de Bardin (2011), as falas foram agrupadas em dois grandes eixos temáticos: (I) Percepções dos discentes sobre desigualdades educacionais; (II) Desafios enfrentados na formação docente e estratégias para uma prática pedagógica inclusiva. Essas categorias emergiram da leitura flutuante do material, seguida de categorização por frequência e relevância nos discursos.

Dessa forma, estabeleceu-se a seguinte estrutura de subseções para a apresentação dos dados: a subseção 6.1 traz a caracterização dos discentes que participaram da pesquisa, oferecendo um panorama sobre seu perfil acadêmico e suas vivências formativas; a subseção 6.2 discute as percepções desses licenciandos sobre as desigualdades educacionais presentes em suas experiências na universidade e nos espaços escolares; e a subseção 6.3 analisa os principais desafios enfrentados durante a formação, bem como as estratégias pedagógicas apontadas como possíveis caminhos para uma prática docente mais inclusiva. Essa organização tem como objetivo tornar a apresentação e a discussão dos dados mais clara, coesa e alinhada aos objetivos propostos pela pesquisa.

### **6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES**

A análise do Quadro 1 permite identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, contribuindo para compreender de que forma suas trajetórias e características pessoais influenciam as percepções construídas ao longo da formação docente. Dentre os 17 discentes que participaram do estudo, 52,9% se identificaram com o gênero masculino e 47,1% com o gênero feminino. A predominância masculina, ainda que leve, reflete uma composição relativamente equilibrada entre os gêneros no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, o que proporciona uma diversidade de olhares sobre as desigualdades educacionais vivenciadas no contexto da formação inicial.

É importante destacar que a pesquisa optou por não incluir outras identidades de gênero no instrumento de coleta de dados. Tal decisão não se relaciona com uma visão excludente, mas sim com a delimitação temática e metodológica do estudo, que tem como foco central analisar as percepções dos licenciandos sobre as desigualdades educacionais em sua formação acadêmica e prática. A discussão sobre identidade de gênero, embora reconhecida como fundamental no campo educacional, demandaria um recorte analítico específico, com aprofundamentos conceituais e metodológicos que extrapolariam os objetivos definidos para este trabalho.

Nesse sentido, o dado de gênero assume uma função contextualizadora, ajudando a definir quem são os sujeitos que constroem os discursos analisados neste estudo. Ao mesmo tempo, a ausência de outras identidades de gênero entre os respondentes pode também ser interpretada como reflexo das limitações de representação e visibilidade que ainda existem em espaços acadêmicos, especialmente na formação docente. Ainda que essa discussão não seja explorada em profundidade no presente trabalho, sua menção aponta para a complexidade das desigualdades educacionais, que envolvem não apenas fatores socioeconômicos e institucionais, mas também questões de identidade, pertencimento e reconhecimento.

Ao observar que mais de 88,2% dos discentes afirmaram ter tido contato com o tema “Desigualdade Social”, é possível considerar um avanço na inserção de debates sociais críticos na formação docente. No entanto, a forma como esse contato se deu merece destaque: a maioria o vivenciou na universidade (64,7%), especialmente em disciplinas como Políticas Educacionais e Gestão Escolar (31,25%).

Esse dado aponta para uma concentração do debate em disciplinas mais teóricas e políticas, o que pode limitar a compreensão da desigualdade em um campo mais conceitual, sem garantir necessariamente uma aplicação efetiva no cotidiano da prática pedagógica que poderia ser trabalhada de forma interdisciplinar. Conforme destacam Batista, David e Feltrin (2019), essa lacuna entre teoria e prática pode ser um dos principais entraves na formação de professores críticos e comprometidos com a transformação social, especialmente quando o currículo não fornece uma articulação direta entre os conteúdos críticos e as experiências vivenciadas nas escolas.

Chama atenção ainda o fato de que apenas 11,8% dos participantes afirmaram ter abordado o tema em projetos curriculares e outros 11,8% em extracurriculares. Isso pode evidenciar uma fragilidade na proposta formativa de integrar os conteúdos aprendidos em sala com as experiências concretas nas escolas. Tal fragilidade contraria

a perspectiva da práxis freireana (Freire, 1996), que pressupõe a articulação entre teoria e prática como fundamento da formação crítica.

Além disso, a presença de 11,8% dos discentes acima do tempo regular de formação pode revelar desafios estruturais enfrentados pelos estudantes, como a necessidade de trabalhar durante o curso ou dificuldades de acesso aos recursos acadêmicos, como bolsas de manutenção e assistência estudantil, que garantiriam o acesso à permanência no ensino superior. Esses elementos, ainda que não detalhados na pesquisa, indicam o quanto a própria trajetória acadêmica dos licenciados já é atravessada por desigualdades, o que por si só se configura como um dado relevante para entender a formação docente no Brasil. Como apontam García e Hillesheim (2017), as desigualdades educacionais são reproduzidas desde o ensino básico até o ensino superior, afetando sobretudo os estudantes de origem popular.

Outro ponto que merece problematização é a distribuição entre turnos: 47,1% dos estudantes cursam o turno matutino, 17,6% no turno vespertino, enquanto 35,3% estão no noturno. A presença significativa no turno noturno reforça a hipótese de que muitos desses alunos atuam profissionalmente durante o dia, realidade comum entre estudantes de licenciatura de universidades públicas. Essa condição, embora não seja detalhada no instrumento de pesquisa, pode comprometer a participação em atividades extracurriculares, projetos e ações de extensão – elementos que, segundo Freitas, Teramatsu e Straforini (2017), são fundamentais para uma formação docente mais rica e contextualizada.

Por fim, vale destacar que 11,8% dos entrevistados afirmaram nunca ter tido contato com o tema da desigualdade social. Este dado é preocupante, pois sinaliza uma lacuna formativa grave, ainda mais em um curso de licenciatura, cujo objetivo central é formar professores capazes de compreender e intervir na realidade educacional brasileira. A ausência desse debate durante a formação inicial pode comprometer diretamente a construção de práticas pedagógicas voltadas à equidade e à justiça social.

Nesse sentido, os dados reforçam a necessidade urgente de revisão do currículo da licenciatura em Geografia, de modo a garantir uma formação integrada, crítica e comprometida com os princípios de uma educação emancipadora, como defende Callai (1995). A continuidade da análise, a partir das falas dos participantes nas questões abertas, será essencial para compreender como esses dados quantitativos se materializam nas experiências e percepções individuais e coletivas dos futuros docentes.

**Quadro 1 - Perfil dos Participantes e Experiências com o Tema da Desigualdade Social**

Variável	Categoria	Frequência (%)
Gênero	Feminino	47,1%
	Masculino	52,9%
Curso	Licenciatura em Geografia (UFPE)	100%
Período do curso	1° e 2° períodos	0,0%
	3° e 4° períodos	23,5%
	5° e 6° períodos	41,2%
	7° e 8° períodos	23,5%
	Acima do tempo regular de formação	11,8%
Turno	Matutino	47,1%
	Vespertino	17,6%
	Noturno	35,5%
Contato com o tema “Desigualdade Social”	Sim	88,2%
	Não	11,8%
Onde foi abordado o tema	Universidade	64,7%
	Estágio extracurricular	11,8%
	Estágio curricular	11,8%
	Atividades de Extensão	5,9%
	Outros/Não tive contato	5,9%

Fonte: Elaborado pelo autor. Dados da pesquisa organizados conforme Bardin (2011).

## 6.2 PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A análise das falas dos participantes possibilitou a construção da categoria temática “Percepção das desigualdades”, que contempla as respostas às questões 7, 8 e 9

do questionário. Essa categoria emergiu da leitura flutuante e posterior categorização dos discursos, revelando como os licenciandos em Geografia compreendem a presença da desigualdade social no ambiente escolar e como percebem a atuação dos professores diante dessa realidade. Os dados indicam um olhar crítico por parte dos discentes, a partir de suas experiências em estágios, observações escolares e vivências enquanto sujeitos da educação pública.

Entre os participantes que afirmaram ter estudado a temática da desigualdade social durante a graduação, a Questão 7 procurou identificar em quais disciplinas esse conteúdo foi abordado. A análise das respostas evidencia que, embora o tema esteja presente no currículo da licenciatura em Geografia, sua abordagem ainda ocorre de maneira dispersa, não sistematizada e frequentemente superficial.

As menções mais recorrentes referem-se às disciplinas de Políticas Educacionais (mencionada por 5 participantes), Fundamentos da Educação (3 participantes), Gestão Educacional (2 participantes) e Avaliação da Aprendizagem (1 participante). Também foram registradas respostas mais genéricas, como “diversas disciplinas de educação”, além de declarações que expressam a ausência da abordagem do tema ou a dificuldade de lembrar se ele foi discutido, o que reforça a percepção de que o assunto não ocupa uma posição estruturante na formação.

Esse panorama revela um problema recorrente nos cursos de licenciatura: mesmo diante das diretrizes oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que defendem uma formação voltada para a equidade e a cidadania, os currículos ainda operam de maneira fragmentada, com ênfase em conteúdos técnicos, em detrimento de uma formação crítica e socialmente comprometida.

Como argumentam Batista, David e Feltrin (2019), essa organização curricular pouco engajada com a realidade social contribui para a formação de docentes que não estão preparados para atuar de forma crítica diante das desigualdades. A ausência de aprofundamento sobre essas questões, durante o processo formativo, contribui para a manutenção de um modelo de docência distanciado da prática social transformadora.

Nesse sentido, é fundamental retomar a defesa feita por Callai (1995), ao afirmar que o professor de Geografia deve ser capaz de compreender o território como espaço vivido e repleto de contradições sociais. Para isso, é imprescindível que a formação inicial articule teoria e realidade concreta, de forma a preparar o futuro professor para atuar politicamente no enfrentamento das desigualdades que marcam o cotidiano escolar.

As respostas evidenciam uma compreensão crítica da desigualdade social como um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, revelando que os licenciandos não apenas observam, mas sentem o impacto das condições sociais e econômicas no cotidiano escolar. O que se apresenta nas falas é uma denúncia clara: a escola continua sendo um espaço de reprodução das desigualdades, e a formação docente, muitas vezes, não prepara o educador para enfrentar essa realidade. A fala de R5 é um retrato vívido desse contexto:

Estagiei em uma escola rural e pude ver a desigualdade social ocorrer entre alunos que debochavam de colegas que não tinham caderno e dependiam do material doado pelo governo. Vi alunos que não conseguiam comparecer à aula porque o chinelo havia quebrado e não tinham outro.

Essa realidade contradiz frontalmente os ideais defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tratam a educação como um direito de todos e defendem uma prática pedagógica voltada à equidade, à inclusão e à cidadania. No entanto, o que os futuros professores encontram são escolas onde a violação de direitos básicos ainda é parte da rotina.

Como garantir aprendizagem significativa quando o aluno sequer tem como se locomover ou se alimentar? R13 amplia essa percepção ao afirmar: “*Observei dificuldades no aprendizado de estudantes vulneráveis economicamente. Alguns não se alimentavam corretamente, chegavam cansados à escola por terem trabalhado.*” Esses relatos reforçam a crítica de Batista, David e Feltrin (2019) sobre as limitações das políticas públicas de formação docente, que não enfrentam a desigualdade de forma estruturante, tratando-a como uma questão periférica ou transversal, e não como central ao ato educativo.

A formação inicial, nesse cenário, aparece como tecnicista, voltada ao domínio de conteúdos e metodologias, mas alheia ao contexto social em que a prática docente se realiza.

Esse distanciamento também aparece no relato de R8, que afirma: “*Os professores se colocam numa situação distante nesse quesito, acham que não é papel deles se envolver, apenas abordar conteúdo.*”

Essa visão reflete uma formação que fragmenta o conhecimento, despolitiza o ensino e reforça a ideia de que desigualdade não é conteúdo, portanto, não deve ser tratada. No entanto, tanto a BNCC quanto os PCNs determinam que a escola deve promover competências relacionadas à justiça social, ao respeito à diversidade e à

superação da exclusão. Quando a formação não prepara o professor para isso, ela está, na prática, indo contra as diretrizes que orientam o próprio currículo.

Para além das observações do contexto dos alunos, alguns discentes também perceberam limites institucionais e ideológicos. R2 observa que: *“Difícilmente os professores se impõem, devido ao medo dos gestores.”* E R4 complementa: *“Falar sobre esses assuntos se tornou tabu, algo atribuído à ‘esquerda’. Muitas pessoas não percebem o quanto é necessário abordar essas questões em sala de aula.”*

Essas falas revelam uma escola fragilizada, refém de disputas políticas, que silencia frente às desigualdades por medo, por despreparo ou por conveniência. Como diria Apple (2005), a escola não é um espaço neutro: ela reproduz ou confronta as desigualdades. Ignorar a realidade é uma escolha — e uma escolha conservadora.

Em contraponto, há relatos que demonstram tentativas de resistir e de tornar o ensino mais humano, mesmo sem suporte institucional. R3 relata: *“A maioria dos professores busca conversar com os alunos, fazer mini discussões, com o intuito de informar e melhorar. Fazem atividades que abarquem todos os níveis da sala para não excluir ninguém.”*

Essas práticas, embora importantes, são pontuais e intuitivas, e não fruto de uma formação sistemática orientada por uma pedagogia crítica. Como destaca Callai (1995), é preciso que o professor de Geografia compreenda o território como expressão de conflitos sociais e culturais, articulando a prática docente ao contexto em que ela se insere.

O que os discursos dos licenciandos evidenciam, portanto, é uma tensão: entre uma formação que idealiza o ensino e uma prática que escancara a exclusão. A análise mostra que os estudantes reconhecem a desigualdade, sentem seus efeitos, percebem a omissão dos sistemas de ensino, mas não encontram respaldo na universidade para transformar essa realidade.

É nesse ponto que a crítica de Freire (2021) permanece atual: não há docência sem consciência do mundo. Formar professores apenas para aplicar conteúdos é empobrecer a educação. A desigualdade social não pode ser um tema lateral — ela deve ser a base de um projeto pedagógico comprometido com a justiça e com a transformação social.

Apesar das diretrizes expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam a promoção da equidade e da justiça social como princípios da educação básica, os dados indicam que tais documentos ainda não se consolidam como práticas formativas no cotidiano da

licenciatura. Uma possível explicação está na ausência de uma mediação institucional efetiva, que traduza essas normativas em ações pedagógicas concretas. A distância entre o que os documentos propõem e o que se vivencia na formação é percebida pelos próprios discentes, que identificam uma fragmentação curricular e uma invisibilização das questões sociais como eixo estruturante da formação docente. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de se questionar: por que os referenciais oficiais, mesmo sendo obrigatórios, ainda falham em se tornar prática viva nas licenciaturas? A resposta pode residir tanto na estrutura dos cursos quanto na falta de articulação entre políticas curriculares e formação crítica dos formadores.

### 6.3 DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E ESTRATÉGIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A categoria temática desta subseção, intitulada “Desafios enfrentados na formação docente e estratégias para uma prática pedagógica inclusiva”, foi construída com base nas respostas às questões 10, 11, 12 e 13. Os dados agrupados nessa categoria permitiram identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos durante sua trajetória acadêmica, especialmente no que se refere ao preparo para lidar com desigualdades educacionais. Além disso, emergem das falas sugestões e estratégias que os próprios estudantes consideram fundamentais para transformar a prática pedagógica em uma ferramenta de inclusão e justiça social.

Nesse sentido, R17 sintetiza essa percepção ao afirmar: *“Na UFPE não, pois é muito focado em uma graduação para pesquisa e não para o mercado de trabalho.”* Essa crítica não é direcionada ao conteúdo da formação em si, mas à forma como ele é organizado e desconectado da prática social da docência. O discurso acadêmico centrado em pesquisa e teoria, embora fundamental, não pode desconsiderar que a maioria dos futuros professores atuará em escolas públicas marcadas pela desigualdade, pela escassez e por múltiplas demandas emocionais e pedagógicas.

Batista, David e Feltrin (2019) apontam que os cursos de licenciatura no Brasil ainda tendem a assumir um modelo formativo que fragmenta teoria e prática, tratando o estágio como apêndice da formação e negligenciando o papel político da escola e do professor. Isso contribui para a ideia de que a universidade é um espaço de produção científica, enquanto a escola é lugar de aplicação — uma dicotomia que enfraquece a formação crítica.

Outro ponto recorrente nas falas é a ausência de debates profundos e sistemáticos sobre desigualdade social dentro da formação inicial. Embora o tema seja mencionado em algumas disciplinas, ele geralmente aparece como conteúdo transversal, não estruturante, o que enfraquece seu potencial transformador. Isso reforça a crítica de Apple (2005) de que o currículo, ao se apresentar como neutro, reproduz os valores dominantes da sociedade e legitima a exclusão como algo natural. R12 expressa esse incômodo: *“Aprendemos a ensinar, mas não aprendemos a lidar com as diferentes realidades das salas de aula.”*

A fala revela a sensação de despreparo para atuar em contextos que exigem mais do que domínio de conteúdo: exigem escuta, empatia, leitura crítica do território e mediação de conflitos sociais — capacidades formativas que são sistematicamente secundarizadas. Além disso, nota-se nas falas um sentimento de culpabilização individual, como se fosse responsabilidade do professor resolver todos os dilemas estruturais da educação. R9 denuncia: *“O aluno se sentir exposto pelo simples fato de abordar o assunto; ausência de apoio psicopedagógico e estímulo à criminalização.”*

Esse relato mostra o esgotamento emocional que atravessa a prática docente, especialmente quando o sistema não fornece condições institucionais adequadas. A BNCC (2018), embora afirme o compromisso com a inclusão, o respeito à diversidade e a equidade, não oferece mecanismos reais para que isso se concretize na sala de aula, o que evidencia um distanciamento entre o discurso normativo e a prática escolar.

Zanette (2017) reforça que a formação docente precisa partir da realidade concreta dos sujeitos da escola, considerando não só os saberes disciplinares, mas as experiências, os afetos e as tensões que moldam o cotidiano educacional. A ausência dessa dimensão no processo formativo gera professores desamparados diante de situações-limite, muitas vezes naturalizadas como “parte da profissão”.

Apesar das dificuldades relatadas, os licenciandos propõem estratégias coerentes, sensíveis e politicamente engajadas, demonstrando que não estão alheios ao papel social da docência. No entanto, essas estratégias frequentemente esbarram na falta de estrutura, apoio institucional e respaldo pedagógico. R7 sugere: *“Trabalhar com ciências humanas exige esse lugar de empatia, então usar a realidade de cada um como exemplo, entender o lugar que eles estão inseridos, é indispensável para o processo de reflexão.”*

Essa visão se articula à proposta de Paulo Freire (2021), que concebe o ensino como um ato político e libertador, que parte do mundo vivido pelos alunos para promover reflexão e ação. Callai (1995) observa que para a Geografia desempenhar um

papel crítico na formação dos alunos, o professor deve ser capaz de interpretar o território não apenas como um espaço geográfico, mas como um cenário de interações e conflitos sociais, políticos e culturais, que exigem uma leitura aprofundada e reflexiva — o que exige formação sólida e compromisso ético. R16 complementa com outra estratégia: *“Reforçar a autoestima dos alunos correlacionando os temas das aulas com outras habilidades deles.”*

A valorização da identidade do aluno e de seus saberes múltiplos está presente tanto na BNCC, quanto nos PCNs, mas, como apontado por vários discentes, essa orientação raramente se traduz em prática nos estágios ou nas experiências de sala de aula. A maioria das estratégias sugeridas pelos participantes está ancorada em princípios de humanização da prática docente, escuta ativa, aproximação com o território e construção de vínculos, mas todas elas dependem de um ambiente escolar que favoreça o trabalho coletivo, o acolhimento e o reconhecimento das diferenças como potência e não como problema.

O que se percebe é que os discentes já produzem uma crítica consistente, mas ainda carecem de instrumentos formativos que deem sustentação a essa crítica na prática pedagógica. Sem suporte institucional, formação continuada e políticas públicas efetivas, tais estratégias podem se limitar ao plano da intenção.

Contudo, algumas das estratégias apontadas pelos licenciandos, bem como a valorização do território, a aproximação com a realidade dos alunos, o diálogo com a gestão escolar e o uso de metodologias ativas, demonstram afinidade com ações já previstas em políticas públicas existentes, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Esses programas, ao promoverem experiências práticas em escolas públicas e o acompanhamento por professores experientes, visam exatamente desenvolver a sensibilidade e a capacidade crítica na formação inicial. No entanto, a ausência dessas experiências nas falas de muitos participantes revela uma lacuna na articulação entre as oportunidades formativas oferecidas e a realidade vivida pelos licenciandos, o que reforça a necessidade de fortalecer a institucionalização e o acesso a essas políticas.

Por fim, outro aspecto relevante identificado nesta análise é a presença de contradições e tensões nas próprias falas dos participantes, o que enriquece a compreensão do processo formativo. Enquanto alguns respondentes demonstram engajamento crítico e propõem ações concretas, outros revelam distanciamento ou uma visão limitada do papel docente frente às desigualdades. Esses contrastes evidenciam a heterogeneidade das trajetórias formativas, marcada por experiências desiguais de

estágio, orientação acadêmica e contato com realidades escolares. Assim, a formação inicial se mostra não apenas fragmentada, mas também desigual em si mesma, reforçando a necessidade de políticas que garantam uma base comum de qualidade para todos os futuros professores.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise permitiu afirmar que os objetivos propostos foram atingidos. As respostas dos participantes evidenciaram um olhar crítico e sensível sobre a presença da desigualdade social no ambiente escolar e suas múltiplas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. As falas analisadas demonstraram que os licenciandos, sobretudo por meio das experiências de estágio e vivências pessoais, reconhecem as dificuldades enfrentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade e compreendem que tais desigualdades não são apenas materiais, mas simbólicas, históricas e estruturais.

Entretanto, os mesmos dados também revelam um descompasso entre esse olhar crítico e a formação efetivamente oferecida pela universidade. Ainda que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), defendam uma formação docente voltada à cidadania, à empatia e à justiça social, tais princípios são pouco materializados no currículo.

A ausência de disciplinas que aprofundem o debate sobre desigualdade de forma interdisciplinar, a fragilidade da articulação entre teoria e prática e a pouca valorização das experiências concretas dos licenciandos nas escolas públicas contribuem para uma formação técnica, fragmentada e distante da realidade escolar.

A relevância desta pesquisa se sustenta justamente no fato de ela não apenas levantar esses problemas, mas fazê-lo a partir das vozes de quem está em formação. Mesmo com diversas investigações existentes sobre formação docente e desigualdade social, este estudo se diferencia por destacar a percepção de licenciandos que ainda estão no processo formativo, e que, portanto, vivenciam os efeitos diretos das lacunas da licenciatura.

Além disso, reafirma a importância de discutir esse tema não apenas como uma exigência curricular, mas como uma urgência social e política. Em um país onde a escola pública é o único espaço de garantia de direitos para milhões de jovens, formar professores conscientes, sensíveis e preparados é uma questão de justiça social.

Nesse sentido, propõe-se que os cursos de licenciatura em Geografia passem por um processo de revisão curricular, que envolva: a inclusão obrigatória de componentes curriculares voltados às relações entre território, desigualdade social, raça, classe e educação; A reformulação dos estágios supervisionados, com ênfase em práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade da escola pública; a valorização de projetos de extensão e ações formativas interdisciplinares; a formação continuada dos próprios docentes universitários, de modo a garantir que o compromisso com a equidade também seja parte de sua prática em sala.

No entanto, é necessário ir além das mudanças estruturais. Um dos limites identificados nesta pesquisa foi a baixa participação dos próprios licenciandos. Durante a fase de coleta de dados, muitos estudantes se recusaram a responder ou ignoraram a proposta da pesquisa, mesmo tendo acesso ao questionário. Dentre os que responderam, alguns o fizeram de forma superficial, com respostas vagas ou incompletas. Esse comportamento revela um problema igualmente importante: o desinteresse ou a desvalorização de temas fundamentais como a desigualdade social por parte de futuros professores.

De nada adiantam currículos reformulados, políticas públicas atualizadas ou estágios repensados, se os sujeitos da formação não se engajarem criticamente com ela. Como aponta Freire (2021), a prática educativa exige consciência e intencionalidade. É preciso que os licenciandos se compreendam como agentes formadores, comprometidos não apenas com o conteúdo, mas com a realidade social dos alunos que irão encontrar.

Nesse compromisso, torna-se indispensável reconhecer que a escola é atravessada por marcadores sociais como raça, gênero e classe, e que tais dimensões impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. A formação docente que ignora essas desigualdades corre o risco de reproduzir silenciamentos históricos e práticas discriminatórias.

Refletir criticamente sobre o racismo estrutural e suas implicações no ambiente escolar não pode ser um adendo à formação, mas parte constitutiva dela. Do mesmo modo, é necessário considerar as desigualdades de gênero que afetam a vivência e a participação de meninas, mulheres e pessoas dissidentes nos espaços educativos.

O enfrentamento dessas opressões requer que o futuro professor compreenda a educação como prática social situada, em que o conhecimento é também um instrumento de luta por justiça social. Assim, formar-se para a docência é também formar-se para reconhecer e transformar realidades marcadas por exclusões históricas, e essa consciência crítica deve ser cultivada desde a formação inicial.

Assim, esta pesquisa não encerra apenas com uma crítica ao sistema formativo, mas com uma provocação àqueles que nele estão inseridos: a transformação da escola começa na universidade, mas depende do compromisso ético e político dos futuros educadores. Reconhecer as desigualdades é apenas o primeiro passo. Enfrentá-las exige coragem, estudo, empatia e ação. E esse processo começa, inevitavelmente, na formação inicial.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 1991.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, N. L.; DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar.

**Geografia: Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41062>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Geografia**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/pnae>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/pdde>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/programa-bolsa-familia>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Especial: Programa Escola Acessível**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/escola-acessivel>. Acesso em: 22 abr. 2025.

- CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 20, p. 39-41, dez. 1995.
- CERATTI, M. R. N. Evasão escolar: causas e consequências. **Revista de Educação**, Nova Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-30, dez. 2008.
- FERREIRA, M. S. **Evasão escolar e exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, S. L. de; TERAMATSU, M. R.; STRAFORINI, R. A. Formação de professores e desigualdades educacionais: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 211–226, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jZT9zkxRLTpTtDk9QwVpK5p>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- GANDIN, L. A.; GOLBSPAN, R. B. Reproduzindo desigualdades na educação: alunos em escolas desiguais e a qualidade da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 155-170, jan./abr. 2017.
- GARCÍA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017.
- GIROTTI, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P.; GRATON, B. B. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012–2018). **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 23–38, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347113592>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LIMA, L. G. de. Evasão escolar e a realidade brasileira: políticas públicas e desafios. **Estudos em Psicologia**, v. 37, n. 2, p. 153-168, 2020.
- MENDES, C. L. **Evasão escolar no Brasil: políticas e realidades**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PASSOS, J. C. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, N. V. da (org.). **Educação e desigualdade racial no Brasil**. Brasília: MEC/Inep, 2010.
- PEREIRA, A.; LINKE, C.; HUBNER, L. **Práxis educativa e formação docente**. São Paulo: Loyola, 2023.
- ROCHA, G. O. R. O ensino de geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.
- RODRIGUES, M. R.; CRUZ, D. A. M. O. A natureza do espaço escolar: contribuições da Geografia de Milton Santos para a compreensão da escola como um objeto espacial. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-18, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, P. R. da et al. Fatores socioeconômicos e institucionais da evasão escolar no Brasil: uma análise das políticas educacionais. **Revista de Educação**, v. 45, n. 3, p. 112-130, 2021.

SOUSA, C. R. de O. et al. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 160-169, 2018.

VAZ, L. C.; BORGES, L. A. T.; MENDES, E. P. P. A formação do professor de Geografia: ferramentas didático-pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. **Anais do IX Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG**, Catalão – GO, 2017. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/2-201020-A-FORMA%C3%87%C3%83O-DO-PROFESSOR-DE-GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES E SUAS RESPECTIVAS RESPOSTAS

QUESTÃO 1 – Você está regularmente matriculado(a) no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE?

R1: Sim; R2: Sim; R3: Não; R4: Sim; R5: Sim; R6: Sim; R7: Sim; R8: Sim; R9: Sim; R10: Sim; R11: Sim; R12: Sim; R13: Sim; R14: Sim; R15: Não; R16: Sim; R17: Sim.

QUESTÃO 2 – Com qual gênero você se identifica?

R1: Masculino; R2: Masculino; R3: Masculino; R4: Masculino; R5: Masculino; R6: Feminino; R7: Feminino; R8: Feminino; R9: Feminino; R10: Feminino; R11: Feminino; R12: Feminino; R13: Feminino; R14: Feminino; R15: Feminino; R16: Masculino; R17: Masculino.

QUESTÃO 3 – Qual o seu período atual? (Considere seu ingresso)

R1: 4º; R2: 4º; R3: 5º; R4: 4º; R5: 11º; R6: 8º; R7: 6º; R8: 6º; R9: 5º; R10: 8º; R11: 4º; R12: 6º; R13: Desbloqueado; R14: 8º; R15: 10º; R16: 8º; R17: 6º.

QUESTÃO 4 – Qual seu turno?

R1: Matutino; R2: Matutino; R3: Vespertino; R4: Matutino; R5: Vespertino; R6: Matutino; R7: Matutino; R8: Noturno; R9: Noturno; R10: Matutino; R11: Matutino; R12: Noturno; R13: Matutino; R14: Vespertino; R15: Vespertino; R16: Noturno; R17: Noturno.

QUESTÃO 5 – Durante sua graduação, você já estudou sobre desigualdade social no contexto escolar?

R1: Sim; R2: Sim; R3: Sim; R4: Sim; R5: Sim; R6: Sim; R7: Sim; R8: Sim; R9: Sim; R10: Sim; R11: Não; R12: Sim; R13: Sim; R14: Não; R15: Não; R16: Sim; R17: Sim.

QUESTÃO 6 – Caso sim, onde você teve contato com essa temática?

R1: Universidade; R2: Universidade; R3: Estágio Extracurricular; R4: Universidade; R5: Estágio Extracurricular; R6: Universidade; R7: Universidade; R8: Universidade; R9: Universidade; R10: Estágio curricular; R11: Universidade; R12: Universidade; R13: Atividades de Extensão; R14: Não tive contato; R15: Eu não tive contato com essa temática; R16: Estágio curricular; R17: Universidade.

QUESTÃO 7 – Caso sua opção tenha sido "universidade", em qual DISCIPLINA foi abordada essa temática?

R1: Políticas Educacionais e Gestão Educacional; R2: Políticas educacionais; R3: (em branco); R4: Políticas Educacionais; R5: (não foi na universidade); R6: Fundamentos da Educação; R7: Fundamentos da educação, Avaliação da aprendizagem, Políticas educacionais; R8: Diversas disciplinas de educação, porém superficialmente; R9: Exceto Geologia; R10: No estágio; R11: (em branco); R12: Políticas educacionais, Fundamentos da educação, gestão escolar; R13: Não tive; R14: Não tive contato; R15: Não abordado; R16: Não me recordo de ter tido contato com o tema; R17: Nunca estudei em uma disciplina específica, apenas em discussões das cadeiras de educação.

QUESTÃO 8 – Durante sua experiência em estágio ou em observações escolares, você percebeu como a desigualdade social afeta o aprendizado dos alunos?

R1: Sim; R2: Sim; R3: Com certeza; R4: Sim, principalmente no meu próprio ensino médio; R5: Sim; R6: Não; R7: Sim; R8: Sim; R9: O aprendizado não, mas o aproveitamento da oportunidade, sim; R10: Sim; R11: Não estagiei ainda; R12: Sim; R13: Sim; R14: Sim, ao comparar realidades de diferentes escolas; R15: Não tive essa experiência; R16: Sim, especialmente nas escolas públicas; R17: Sim, por ter experiência em escola pública e particular.

QUESTÃO 9 – Como você percebe que os professores da escola lidam com questões de desigualdade social em sala de aula?

R1: Tentam deixar os conteúdos mais acessíveis e didáticos; R2: Dificilmente se impõem, devido ao medo dos gestores; R3: Buscam conversar com os alunos e realizar atividades que abarquem todos os níveis; R4: Muitas vezes, simplesmente não lidam com isso; R5: Ignoram ou apenas dizem "vamos estudar para ter um futuro melhor"; R6: O ambiente do estágio não evidenciava a desigualdade; R7: Atividades se tornam mais limitadas, mas buscam metodologias inclusivas; R8: Se colocam de forma distante, focados apenas no conteúdo; R9: Tentam incluir e informar; R10: Depende da sensibilidade de cada professor; R11: Não aplicável; R12: Tentam facilitar o acesso aos materiais e ser compreensivos; R13: Muitos não têm sensibilidade para o contexto dos estudantes; R14: Como podem, mas nem sempre é possível agir; R15: Muitos não abordam; R16: Não percebo que lidem com essa questão; R17: Alguns apenas "cumprindo seu papel", outros tentam trabalhar com os estudantes.

QUESTÃO 10 – Quais desafios você acredita que um professor de Geografia pode enfrentar ao abordar a desigualdade social em sala de aula?

R1: Falta de interesse, dificuldade didática, proibição da gestão escolar; R2: Propagação de discursos meritocráticos e desinformação; R3: Localização da escola e marginalização social; R4: Taboos sociais e resistência ao debate; R5: Temas sensíveis e desinteresse dos alunos; R6: Não respondeu; R7: Evitar generalizações e abordar com sensibilidade; R8: Rigidez do currículo escolar; R9: Falta de apoio psicopedagógico e exposição dos alunos; R10: Fazer os alunos entenderem o que é desigualdade; R11: (em branco); R12: Desafios teóricos e contextuais; R13: Resistência dos alunos, temas sensíveis e falta de recursos; R14: Equalizar conhecimentos e lidar com preconceitos; R15: Desafios diários e falta de recursos dos alunos; R16: Tema pode gerar identificação ou incômodo; R17: Pressão de pais e estrutura voltada à pesquisa, não ao ensino.

QUESTÃO 11 – Você considera que a formação docente oferecida na sua universidade prepara adequadamente os futuros professores de Geografia para lidar com a desigualdade social na educação básica?

R1: Não; R2: Não; R3: Não; R4: Sim; R5: Não; R6: Não; R7: Não; R8: Não; R9: Não; R10: Acredito que nem tanto; R11: Não; R12: Muito pouco; R13: Não; R14: Não; R15: Não; R16: Não; R17: Não.

QUESTÃO 12 – Quais estratégias você acredita que poderiam ser adotadas para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo e sensível às desigualdades sociais?

R1: Tornar conteúdos mais didáticos e criar oportunidades de participação; R2: Apresentar desigualdade através de indicadores e relações reais; R3: Não soube desenvolver; R4: Compreender a realidade dos alunos e aplicar testes de nivelamento; R5: Associar educação à interdisciplinaridade e realidade social; R6: Trabalhar a empatia e o contexto dos alunos; R7: Usar a realidade dos alunos como exemplo e promover diálogo com a gestão; R8: Trabalhar com realidades próximas dos alunos; R9: Capacitar professores e eliminar separação por redes; R10: Desenvolver estratégias junto à escola; R11 (em branco); R12: Aulas de campo, acesso a diferentes contextos e valorização do aluno; R13: Promover debates e usar recursos multimodais; R14: Relacionar desigualdade ao cotidiano dos alunos; R15: Trabalhar isso nas disciplinas de

Geografia Humana; R16: Considerar individualidades e não universalizar; R17: Escola precisa prover materiais e professores devem ser flexíveis.

QUESTÃO 13 – Gostaria de acrescentar alguma experiência, percepção ou sugestão relacionada ao tema da pesquisa? R1: Transformar os conteúdos mais didáticos, dar mais oportunidades de os alunos interagirem com a escola e ter mais oportunidades para os alunos; R2: Apresentar países com menor IDH e relacionar com desigualdade, diversidade de salários entre políticos e população; R3: (em branco); R4: Aplicar testes de nivelamento, trazer vivências dos estudantes para sala de aula; R5: A educação deveria ser levada a sério por toda a sociedade, o ensino deve ser associado à interdisciplinaridade; R6: Disciplina de Educação Inclusiva e Social; R7: Trabalhar a empatia, usar o contexto dos alunos, promover diálogo com a gestão e incentivar novas formas de pensar; R8: Usar a realidade dos alunos como exemplo e adaptar a aula; R9: Capacitar os professores universitários, parar de separar categorias (professor é professor); R10: As estratégias devem ser tomadas em conjunto com a escola; R11 (em branco); R12: Ter mais recursos na escola, professores serem flexíveis com alunos que não têm condições; R13: Promover debates, usar recursos multimodais e exemplos locais; R14: Demonstrar de forma simples as consequências da desigualdade na realidade dos alunos; R15: A temática pode ser trabalhada na Geografia Humana, mas não é abordada na licenciatura em bacharelado; R16: Focar nas minorias, respeitar individualidade dos alunos, não universalizar a sala de aula; R17: (em branco).