



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**PEDRO VINICIUS FRANÇA NASCIMENTO**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo  
sobre a formação inicial de professores de Geografia na Universidade Estadual da  
Paraíba - Campus III**

**GUARABIRA/PB  
2019**

**PEDRO VINICIUS FRANÇA NASCIMENTO**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo  
sobre a formação inicial de professores de Geografia na Universidade Estadual da  
Paraíba - Campus III**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)  
apresentado como requisito obrigatório para a  
obtenção do título de Graduado em Geografia,  
pela Universidade Estadual da Paraíba, Centro  
de Humanidades, Campus III.

Linha de Pesquisa: Geografia, Educação e  
Cidadania

Orientador: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira  
Saraiva

**GUARABIRA/PB  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244d Nascimento, Pedro Vinicius França.

Desafios e possibilidades acerca da formação docente: [manuscrito]: um estudo sobre a formação inicial de professores de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba - Campus III/ Pedro Vinicius Franca Nascimento. - 2019.

67 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva, Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Formação docente. 2. Geografia. 3. Programas de extensão. I. Título

21. ed. CDD 371.12

**PEDRO VINÍCIUS FRANÇA NASCIMENTO**

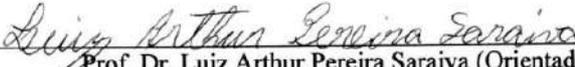
**DESAFIOS E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo  
sobre a formação inicial de professores de Geografia na Universidade Estadual da  
Paraíba - Campus III**

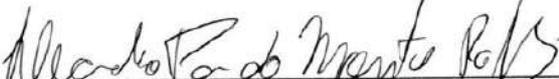
Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)  
apresentada ao Curso de Geografia, pela  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Humanidades, Campus III, como requisito  
parcial para a obtenção do título de Graduado  
em Geografia.

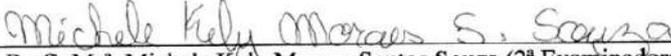
Linha de Pesquisa: Geografia, Educação e  
Cidadania

Aprovado em: 04/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (1º Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profª. Msª. Michele Kely Moraes Santos Souza (2ª Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, que, por meio de sua graça e misericórdia, concedeu-me vida e capacidade para enfrentar e vencer os desafios e dificuldades vivenciadas, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Deus de minha vida que, a partir da pessoa de Jesus Cristo, me concedeu graça e misericórdia para viver meus 20 anos de idade. Pelo seu amor e suas palavras, pude discernir que existe coerência e sentido para esta vida, inclusive no que se refere ao meu curso de formação. Tudo compõe um propósito de Cristo para mim, incluindo a Geografia e a própria UEPB, sendo tudo para sua glória.

À UEPB, por me proporcionar a oportunidade de cursar uma formação superior e viver tantas experiências fundamentais em minha vida.

À minha família, em especial, as pessoas de meus avós maternos, Maria de Lourdes e José Trajano (*in memorian*). Sendo ambos minha base, protetores, incentivadores e maiores exemplos de amor e fidelidade. Todas as suas lágrimas, suor e inúmeras vezes que retiraram de onde não tinham, para me conceder a oportunidade de estudar, é o principal motivo de minha formação.

À minha amada esposa, concedida por Deus como meu maior presente. Obrigado pelo ombro amigo, por sempre acreditar, ajudar, interceder e investir no meu potencial, ministério e carreira acadêmica. És meu maior milagre e razão de sorrir e viver.

A todos os meus professores, em especial, ao meu orientador e maior exemplo de docente, professor Luiz Arthur. Palavras de gratidão não serão suficientes para agradecer a Deus por tê-lo colocado em minha vida e por todo seu esforço e atenção para comigo. Se todos precisamos de um exemplo para seguir na carreira profissional, o senhor será sempre o meu.

Por fim, a meus amados amigos da UEPB. Todos que, de forma direta e indireta, contribuíram em minha formação. Em especial, aos meus irmãos de todos os dias e momentos: Lucas, Edson, Franklin e Pedro. Junto ao meu aprendizado, compartilhar de minha vida com vocês, conversar sobre “comidas”, Geografia, viagens, produzir artigos, apresentar seminários, investir uns nos outros, colocando diferenças de lado, construindo uma bela e verdadeira amizade, me motivou a crescer como professor, ser humano e principalmente, a não desistir do meu curso. Não importa como serão os próximos dias, vocês sempre estarão em meu coração e desejo levá-los como referências para toda a vida.

Esse trabalho é resultado da contribuição de todos acima supracitados e de muitas outras pessoas fundamentais em minha vida. Nesse sentido, gratidão é a palavra que define cada página, palavra e letra dessa produção.

#### **043 – LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**TÍTULO:** DESAFIOS E POSSIBILIDADES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo sobre a formação inicial de professores de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba - Campus III

**LINHA DE PESQUISA:** Geografia, Educação e Cidadania

**AUTOR:** Pedro Vinicius França Nascimento

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (UEPB/CH/DG)

**BANCA EXAMINADORA:** Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (UEPB/CH/DG)

Profª. Msª. Michele Kely Moraes Santos Souza (UEPB/CH/DG)

#### **RESUMO**

A discussão em relação ao processo de formação inicial de professores constitui-se como temática central no contexto das principais questões que compõem o cenário da educação no Brasil. Partindo dessa questão, o objetivo da presente pesquisa visa abordar dificuldades, desafios e possibilidades que compõem o cotidiano da formação inicial do professor de Geografia, tendo como estudo de caso o Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus III. Além do procedimento empírico para o desenvolvimento deste estudo qualitativo, os fundamentos da pesquisa pautaram-se em pesquisa documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionários com o corpo discente da universidade. Os resultados obtidos demonstram que, a criação e implementação de programas de extensão, pesquisa e iniciação à docência ligados ao ensino e a proposta metodológica dos professores formadores, de trabalhar didaticamente as disciplinas técnico-científicas na perspectiva de proporcionar não só o aprendizado técnico, mas, como também, priorizando o como ensinar o específico conteúdo na escola, enquanto futuros professores, são fatores e iniciativas que contribuem fundamentalmente para com o desenvolvimento da aprendizagem do licenciando, na construção de sua consciência e identidade enquanto docente, alicerçando, conseqüentemente, um sistema de formação inicial mais eficaz.

**Palavras-chave:** Formação docente; Geografia; Programas de extensão.

**043 – FULL DEGREE IN GEOGRAPHY**

**TITLE:** CHALLENGES AND POSSIBILITIES THAT ABOUT OF FORMATION

**TEACHER:** an about in formation initial of teachers of Geography at Universidade Estadual da Paraíba - Campus III

**LINHA DE PESQUISA:** Geografia, Educação e Cidadania

**AUTHOR:** Pedro Vinicius França Nascimento

**ORIENTER:** Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (UEPB/CH/DG)

**EXAMINING BANK:** Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (UEPB/CH/DG)

Prof<sup>ª</sup>. Ms<sup>ª</sup>. Michele Kely Moraes Santos Souza (UEPB/CH/DG)

**ABSTRACT**

The discussion in relation to the process of initial training teacher constitutes as central theme into the context of the main issues about Brazilian education scenario. Starting from this question, the purpose of the present research is to approach difficulties, challenges and possibilities that makeup the daily life of the Geography teacher in initial formation, having as a case study the Full Degree in Geography on State University of Paraíba - Campus III. Besides the empirical procedure to develop this qualitative study, the researches' foundations were based on documentary research, bibliographic review and quizzes applied with studying staff of the University. The results show that, didactic-pedagogical subjects, creation and implementation of projects, programs of extension, research and initial teaching linked to the teaching of Geography and the methodological propose of teacher educators to teach and work didactically didactic-scientific subjects in the perspective of providing not only technical learning, but also prioritizing how to teach and work the specific content in the classroom, as future teachers, are factors and initiatives that contribute primarily to the development of the studying staff's learning, to the construction of his conscience and identity as a teacher building, consequently, an initial training system more efficient.

**Keywords:** Teacher training; Geography; Extension programs.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: história, tensões e desafios</b> .....	<b>11</b>
1.1 A história da formação docente no Brasil .....	11
1.2 Dilemas e desafios acerca da formação de professores de Geografia no Brasil .....	17
<b>CAPÍTULO 2 - O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UEPB - CAMPUS III</b> .....	<b>30</b>
2.1 Centro de Humanidades – UEPB .....	30
2.2 O curso de Geografia .....	35
2.3 Pesquisa de avaliação do curso pelo corpo discente .....	38
<b>CAPÍTULO 3 - AÇÕES, ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO: uma discussão a partir da licenciatura em Geografia da UEPB – campus III</b> .....	<b>45</b>
3.1 Inquietações, limitações e perspectivas .....	45
3.2 O exemplo do campus – III .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>66</b>

## INTRODUÇÃO

Dentre as discussões que compõem o cenário pedagógico brasileiro, o debate acerca do processo de formação inicial de professores tem tomado posição central no contexto das principais pautas e questões que abrangem a educação. Vasto é o campo literário e as correntes de pensamento que, durante a história até o período hodierno, dissertam e dialogam sobre essa pauta.

Entretanto, vista a constante necessidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento do sistema de formação, sendo que “a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8), faz-se necessário o contínuo desenvolvimento de teorias, pensamentos e toda epistemologia acerca da questão, visando o aprofundamento teórico e prático sobre a problemática e a construção de políticas que promovam o aprimoramento da estrutura atual.

A história da formação inicial de professores no Brasil tem como sua marca identitária as inúmeras transformações, dificuldades e paradigmas que perduram até os dias de hoje. Dentre elas, a falta de investimento e de políticas públicas que beneficiem e atuem na capacitação de todos aqueles envolvidos com a etapa de formação; a ausência de integralidade, identidade, objetivo e recursos acerca das estruturas curriculares e físicas das instituições de ensino superior; o binômio entre teoria e prática; os paradigmas envolvendo as disciplinas didático-pedagógicas, principalmente o Estágio Supervisionado; a desvalorização e a falta de perspectiva atribuída pela sociedade e por demais setores (incluindo o educacional); a criação de projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Residência Pedagógica e o recentemente apresentado Plano Nacional de Formações de Professores da Educação Básica, além de diversos outros dilemas e modificações institucionais, são exemplos das profundas tensões e eventos que acompanham o cotidiano do processo formativo no país.

Dentre as ciências de formação, a Geografia se destaca como um dos mais relevantes saberes a ser produzido e adquirido no espaço escolar e na formação superior. Com a função de promover a capacidade de análise e estudo das dinâmicas, fenômenos, ideologias e complexidades espaciais resultantes da relação entre sociedade e natureza neste espaço (CAVALCANTI, 2002), proporcionando ao discente que “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho

dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 1998, p. 56), a profissão do docente em Geografia exige uma formação inicial eficaz, que forneça o subsídio de aprendizagem suficiente para que o educador possa atender a demanda e os desafios de seu trabalho cotidiano, desempenhando sua função social.

Todavia, diante das questões supracitadas, algumas inquietações se tornam relevantes: o processo de formação inicial e continuada vivido pelos educadores tem sido suficiente na perspectiva de proporcionar uma formação de qualidade, que possibilite atender toda a demanda requerida à prática docente na sociedade atual? Tem se atribuído prioridade às licenciaturas no contexto das formações superiores no Brasil? Nas ideias, discursos e políticas de desenvolvimento do país, qual tem sido a incidência da discussão e da construção de políticas públicas com relação a valorização do papel do professor, da escola e da educação?

Mediante essas e outras inquietações discorridas *a posteriori* no texto, parte-se da abordagem do método dialético, por proporcionar o uso da razão e do constante diálogo entre as inúmeras ideias e ideais que divergem entre si para que, assim, se possa chegar a um objetivo em comum, como também pelo uso do tipo de pesquisa qualitativa como caminho metodológico, permitindo ao pesquisador analisar e estudar fenômenos que raramente podem ser quantificados dado suas especificidades Minayo (2009), refletindo a partir de mediações fundamentais como, Tanuri (1979), Esteve (1991), Callai (1998), Cavalcanti (2002), Kaercher (2004), Giolo (2008), Gatti; Barreto (2009), Minado (2009), Saviani (2009), Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), Tardif (2010), Motta; Frigotto (2017) e Pires (2017), construindo, por fim, um estudo de caso de algumas características da realidade do curso de formação inicial em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.

Essa pesquisa tem como objetivo abordar desafios e possibilidades referentes à formação docente no Brasil, dando ênfase à formação inicial do professor de Geografia, sendo o ensino dessa disciplina um dos mais relevantes da/na formação escolar, estando em contraponto, entre uma dentre as demais formações, mais marcada historicamente pela presença de paradigmas e dificuldades que se configuram em profundos desafios a serem enfrentados no anseio de formar melhores educadores.

## **CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: história, tensões e desafios**

### **1.1 A história da formação docente no Brasil**

A história da formação de professores no Brasil remonta ao século XIX, com a implantação das escolas normais (SANTOS; ALVES; BRAGA, 2017). Pode-se afirmar que estas instituições foram os primeiros espaços de formação docente no país (de maneira formal), todavia, a instituição formativa não obteve êxito em seu objetivo, considerando os interesses e a dinâmica sociopolítico-econômica da época (período marcado por uma população, em sua maioria, agrária e pelo regime escravocrata) que não direcionava seus interesses no magistério nem na educação de maneira geral (TANURI, 1979).

Nesse contexto, é importante destacar que a dinâmica social influencia diretamente no sistema educacional como um todo. A instituição escolar é um recorte do espaço: as dinâmicas, fenômenos e transformações que ocorrem diariamente na sociedade também estão presentes na escola nas mais diversas formas e nas mais distintas épocas. As urgências imputadas pelas transformações e dinâmicas sociais que afetam e atingem os diversos âmbitos da vida humana, adentram, diretamente, os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam somar significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna (GATTI; BARRETO, 2009).

Dentre os personagens mais influenciados por tais modificações, reside justamente no professor a maior de todas as responsabilidades, que é estar constantemente preparado para atender as demandas atribuídas a seu trabalho, tanto na perspectiva didática-metodológica, quanto na característica profissional em si. Nesse cenário, a formação desses docentes (inicial e continuada) se consolida como um dos mais importantes elementos para alicerçar um profissional pronto a enfrentar diariamente os desafios postos à docência. É fundamental que os licenciandos obtenham essa formação sólida e de qualidade, construindo e fundamentando suas concepções acerca da educação e da importância de sua prática, capacitando-os para sua “missão” cotidiana. Entretanto, em qual posição de prioridade o sistema de formação de professores se encontra, em um país onde a educação não é o seu centro de projeto de desenvolvimento? Analisando historicamente, o período *a priori* citado confirma esta negligência com relação ao contexto educacional e de formação, porém, essa realidade se difere dos dias atuais? Não tecendo respostas prontas (se é que as mesmas existam), Esteve (1991, p. 97), de forma poética e complexa, equiparando-se ao real, descreve que

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá que encontrar uma saída honrosa, ainda que não sejam os responsáveis.

No passar das décadas, após a queda da monarquia, do regime escravocrata e com o fim das escolas normais, foram ocorrendo inúmeras mudanças significativas no que se refere à estrutura de formação inicial do país, consequência das próprias mudanças sociais de cada período histórico. Saviani (2009, p. 143), ao analisar essas mudanças, a partir do contexto da articulação entre as questões pedagógicas e sociais do Brasil, dividiu e estruturou em seis períodos a história de formação de professores no Brasil, sendo eles:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

No que tange às especificidades das fases acima citadas, não é objetivo se deter a cada uma delas, mas destacá-las como importantes acontecimentos no processo histórico de formação. Com relação ao processo de construção, implantação e discussão de formação em cursos específicos (sendo este o objetivo da pesquisa), segundo Santos; Alves; Braga (2017), só no final da primeira metade do século XX que esse processo ganhou forte impulso e

ampliação no espaço brasileiro, consequência da emergente industrialização e urbanização que transformou a realidade sociopolítico-econômica do país. A partir do desenvolvimento de tais processos, fez-se necessário a ampliação do número de escolas, visando a escolarização (mesmo que de forma ínfima e pouco estruturada) dos trabalhadores das indústrias e das novas famílias que compunham os novos conglomerados urbanos. Assim, foi no contexto desta constante demanda por profissionais docentes aptos a lecionar que inúmeros cursos e instituições de ensino superior (públicas e privadas) foram criadas e reformuladas no país, alicerçando a licenciatura como uma nova “prioridade” nas instituições de ensino.

Entre os anos de 1964 e 1985, período de regime ditatorial no país, essa realidade persistiu e cresceu ainda mais. A realidade sociopolítico-econômica vivida pelo país durante este período provocou diversas mudanças no cenário educacional, destacando-se a estruturação da educação básica entre 1º e 2º grau. No que diz respeito à formação inicial docente, havia uma urgência com relação à capacitação de profissionais em curto prazo para diversas áreas de trabalho, incluindo, nesse contexto, a formação do professor. Essa demanda pela formação de mais profissionais fez com que não só mais cursos de licenciatura fossem criados, mas com que a forma e o tempo desses cursos fossem diminuídos, visando uma formação mais rápida, para atender aos interesses da ordem social vigente (SUCUPIRA, 1964).

No período pós-ditadura, precisamente entre as duas últimas décadas do século XX, foi formada uma parcela significativa de professores em instituições que alicerçavam o tempo de apenas dois a quatro anos de formação inicial, não abrangendo tempo suficiente para capacitar o licenciando no conhecimento de sua ciência e nos desafios de seu futuro trabalho. Além disso, é importante destacar que boa parte dessas instituições eram privadas e “é fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das ‘pequenas’ licenciaturas” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 90).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) foi um marco na história da educação brasileira, trazendo inúmeras propostas com relação ao sistema de ensino e a formação do educador. Essas propostas só foram de fatos adaptadas e postas em prática no currículo a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (DCN), sendo que, pouco tempo depois, também foram promulgadas as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

A LDB imputou, como exigência máxima com relação à formação superior docente, os seguintes pontos:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Essas diretrizes permanecem até os dias atuais, alicerçando a licenciatura plena como o grau mínimo de formação superior para exercício do magistério na educação básica, com ressalva no que diz respeito ao profundo retrocesso posto a partir do Notório Saber: proposta recente, aprovada pela Nova Lei do Ensino Médio (2017), permitindo que instituições de ensino possam atribuir título de notório saber a todo e qualquer profissional que, segundo seus “pré-requisitos” de análise, estejam aptos para lecionar seja qual for o componente curricular, sem ao menos precisar da formação superior, requisito mínimo para ensino na educação básica. Com este documento, este “profissional” avaliado pela instituição estará não só apto, mas tão quão preparado para ministrar aulas como aquele que cursou em sua graduação, com muito esforço e dedicação, por mais de quatro a cinco anos em uma universidade.

Destacando o Notório Saber como fim deste apanhado histórico, pode-se concluir que os diversos anos de luta, mudanças e discussões, podem perder suas conquistas, levando em consideração a desvalorização atribuída a formação inicial docente, mediante um simples e ominoso documento. Complexo, dinâmico, múltiplo, inovador, contraditório, são muitos os adjetivos que se enquadram no cenário da história do processo de formação docente, equiparando-se à própria educação brasileira. Todavia, é de suma relevância compreendê-la na busca de discutir e propor sua melhoria, pois “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 2012, p. 25).

Dentre as ciências de formação, a história da formação de professores de Geografia no Brasil não difere muito das características gerais das demais ciências de formação específica. A disciplina geográfica se consolidou como um importante componente curricular no Brasil

no século XIX, período de atuação das escolas normais. Influenciada e embasada nas sequências de conteúdo e metodologias de ensino europeias, o ensino de Geografia no período imperial seguia fielmente o modelo clássico, ou seja, uma Geografia puramente descritiva, conceitual e distante da realidade do aluno (ROCHA, 2000).

No que se refere à formação dos docentes que lecionavam a disciplina nas escolas normais, em sua maioria, a Geografia não era sua ciência de formação, nem a licenciatura sua formação profissional. Muitos desses “professores” eram médicos, advogados, sacerdotes, entre outros profissionais que ou estavam em início de carreira e ainda não conseguira um trabalho em sua área de formação, ou pior, eram profissionais que não lograram êxito em suas carreiras e encontraram na licenciatura um meio de conseguir renda para viverem.

Aqui tocamos com o dedo na chaga de nossa educação secundária. Dadas insignificantes exceções, que as há, felizmente, é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...] Recrutamento, quase sempre, por seleção negativa, como se depreende. [...] Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos da mais disparatada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram (BITTENCOURT, 1990, p. 72).

Ou seja, não havia uma estrutura de formação para esses profissionais. A licenciatura era um “passatempo”, uma segunda ou terceira opção, caso houvesse fracasso profissional. Esta realidade, era ainda mais gritante no ensino de Geografia, como aborda Petrone (1993, p. 13),

Realmente Geografia era feudo do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de “pedras” [...] e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros [...] Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...] O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras.

Esse cenário só passou a ser diferente através da aprovação do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, onde o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. A partir de então, foram criadas as faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que passou a abrigar, dentre outros cursos, o de Geografia. Sem dúvidas, este decreto foi um marco na história da formação de professores

de Geografia no país, pois foi a partir deste ponto que, de fato, os docentes passaram a obter uma capacitação superior que os qualificava para seu desafio profissional.

Claro que, respeitando as proporções, esta oportunidade não se deu em larga escala para com todos os estados do país, entretanto, já foi um enorme avanço no que se diz respeito a sistematização e valorização da carreira docente. Sem contar que “a contribuição desses novos cursos seria inquestionável em se tratando da difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia” (ROCHA, 2000, p. 132).

Nas décadas seguintes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4024/61), a (Lei nº5.540/68), que promoveu a chamada Reforma Universitária, a Lei nº5692/71 que fixou novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, por fim o Parecer nº853/71, os três últimos documentos aprovados na época do regime militar do país, promoveram também inúmeras mudanças no cenário de formação no país. A LDB gerou grandes avanços no que diz respeito ao currículo de Geografia, propondo uma sistematização das disciplinas e áreas de pesquisa nos cursos de formação superior, atribuindo a construção de uma identidade do curso de licenciatura plena em Geografia no país. Em contraponto a isso, profundos retrocessos também foram promovidos, como no caso do parecer supracitado, onde ocorreu a eliminação dos cursos de Geografia e História do currículo da Educação Básica, sendo substituído pela área de conhecimento denominada Estudos Sociais. Desta feita, vários postos de trabalho para professores formados nas áreas foram anulados, o avanço das pesquisas e produções geográficas do país, foram interrompidos, além do infeliz desprestígio atribuído as duas disciplinas, sendo saberes tão fundamentais para com a formação escolar.

Essas leis, decretos e propostas, sendo designadas diretamente a formação superior ou não, impactam diretamente o sistema, pois reformas curriculares implantadas na educação básica (como a supracitada) promovem tanto a valorização quanto a desvalorização da licenciatura, levando em consideração que o licenciando se encontra em formação para atuar justamente na respectiva etapa do processo educacional e, assim, todas essas propostas influenciam no seu trabalho.

A partir da implantação da mais recente LDB (1996), como já outrora destacado, não só novas políticas, diretrizes e reformas foram apresentadas, mas a própria discussão acerca da formação docente ganhou maior impulso, incluindo a formação do professor de Geografia, estando presente na academia, congressos, escolas e em diversos outros espaços de formação educacional. Entretanto, é também neste período que antigos paradigmas e tensões que

perduraram a história do sistema de formação como um todo ganham força novamente, enquanto outros passam a existir.

## **1.2 Dilemas e desafios acerca da formação de professores de Geografia no Brasil**

Referindo-se especificamente aos dilemas que compõem o curso de licenciatura plena em Geografia (também presentes em outros cursos de licenciatura em áreas específicas), a questão no que diz a respeito à estruturação curricular dos cursos de formação inicial e a ausência de “identidade” nas licenciaturas do país se apresenta como um histórico e presente problema a ser enfrentado, principalmente no curso de Geografia. Essa realidade encontra-se presente desde o âmage da sistematização das licenciaturas, onde a formação se caracterizou pelo conhecido “modelo 3+1”: três anos direcionados à formação técnico-científica das disciplinas específicas e um ano ligado aos componentes curriculares da área de educação, na maioria das vezes, apenas o estágio supervisionado, se consolidando, assim, como uma estrutura de finalidade ao bacharelado e não à licenciatura em si. Com a implantação das DCN para o ensino superior, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado (ao menos na teoria), tendo assim um objetivo de formação específico, que difere diretamente da finalidade formativa de um curso de bacharelado (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Na formação do professor de Geografia, ciência/disciplina que integra conteúdos que fazem parte diretamente do dia a dia do aluno e da sociedade como um todo, tendo como seu objeto de estudo o espaço geográfico e suas características e dinâmicas, espaço este produzido, reproduzido e vivido pela escola, alunos, docentes e toda a comunidade escolar, citada por Kaercher (2004) como a filosofia da cotidianidade, é inadmissível, refletindo para além das próprias grades curriculares, que persista, na própria concepção das universidades e metodologia de ensino de boa parte dos docentes formadores, a lógica de uma formação mais ligada ao pesquisador e técnico do que de um professor da escola básica (CALLAI, 2003).

Na prática, as discussões, textos, análises e abordagens com relação ao ensino de Geografia são restringidas apenas aos componentes de metodologia do ensino, prática pedagógica e estágio supervisionado, quando os mesmos são disponibilizados. Por parte dos docentes formadores, além de ser, por vezes, negligenciado o fato de que são educadores em uma licenciatura plena, não são realizadas em suas aulas “pontes” mínimas no que se refere a, por exemplo, como os discentes podem lecionar na educação básica, tal específico conteúdo? Quais possíveis metodologias podem ser abordadas para ensino desses referentes conceitos, categorias e componentes curriculares? Por que não planejar pelo menos uma unidade ou aula

de seu específico componente discutindo como ele é apresentado nos livros didáticos e qual a diferença de objetivos da ciência de formação para a disciplina escolar? Diante de tais questionamentos, a reflexão de Tardif (2010, p. 241) propõe algumas possíveis explicações ou outras dúvidas, quando afirma que

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

Ainda sobre o paradigma curricular do “modelo 3+1”, cabe salientar que mesmo após a implantação das diretrizes das DCN para o ensino superior, o modelo ainda persiste na maioria das grades curriculares das licenciaturas do país, gerando uma ausência de identidade enquanto curso de licenciatura. No âmago da questão, já se sabe que é grande a desvalorização que é atribuída à profissão docente pela sociedade, levando em consideração os desafios diários, a carga de trabalho cotidiano do educador e, principalmente, a falta de valorização salarial. Nesse cenário, a profissão docente enfrenta uma “crise” no que se refere a diminuição do número de pessoas interessadas e matriculadas em cursos de licenciatura (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Mediante a desvalorização geral, estudantes da educação básica não tem optado pela licenciatura como carreira profissional, sendo na maioria das vezes aconselhados pelos próprios professores da escola por não optar pela docência. Somando-se a isso, muitos adentram aos cursos de licenciatura como segunda ou terceira opção do vestibular, sendo que por não serem aprovados nos cursos que queriam, ingressam na licenciatura porque “deu para passar” ou como um “teste”, buscando ver se encontram no curso uma possível carreira profissional alternativa, equiparando-se ao contexto supracitado dos professores atuantes no período das escolas normais.

A partir de tais decisões, nos primeiros períodos do curso, boa parte dos licenciandos (inclusive os que escolheram a docência como primeira e única opção) passam por uma fase de conhecimento, indecisões e dúvidas constantes com relação àquela formação, sendo este, inclusive, um dos períodos de maiores desistências dos cursos. No caso da Geografia, é registrada uma grande diferença entre o número de pessoas que optam pela licenciatura e pelo bacharelado, sendo este último mais procurado pelos alunos que estão se formando no ensino médio (FERREIRA, 2015). Consolidando-se essa também uma consequência prática de todo o contexto de desvalorização social referente à profissão e à falta de organização interna dos cursos de licenciatura. Muitos desses estudantes, ao adentrarem o conhecimento geográfico nas escolas, obtêm um despertar pessoal quanto ao interesse de estudarem a ciência como sua formação superior mas, ao analisarem o cenário de oportunidades de trabalho e valorização da profissão, acabam optando pelo bacharelado, pelos desafios e limitações que envolvem a carreira docente.

Ao analisar-se o contexto *a priori*, questiona-se muito o que e como fazer algo para tentar sanar esses dilemas, destacando, evidentemente, que existem exceções com relação às universidades, currículos e professores abordados na conjuntura acima. Todavia, de maneira geral, as dificuldades se repetem em larga escala, proporcionando constantes questionamentos com relação à qualidade dos cursos de licenciatura na atualidade e da formação dos docentes recém-formados. O ponto central da questão não é se o processo formativo hoje existente é “bom” ou “ruim”, mas sim se ele é, de fato, suficiente. Na procura por respostas para tal questionamento nos principais personagens envolvidos no cenário, as respostas não parecem ser muito positivas, pois

Apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 89).

No que tange ao interior dessa discussão, reside um outro dilema, tão amplo abrangente e complexo como o destacado acima: o binômio entre teoria e prática. Essa relação dicotômica presente na formação do professor, sempre foi um objeto de profundas discussões e diálogos no cenário educacional brasileiro. Normalmente assim posto, a teoria se apresenta como o conhecimento teórico sistemático acerca da específica ciência estudada. No caso da formação

inicial do educador em Geografia, a teoria diz respeito a toda base epistemológica do conhecimento da ciência geográfica, suas correntes de pensamento, seus principais conceitos e implicações, seu objeto de estudo e como a mesma contribui como disciplina escolar. O aprendizado desta não se dá apenas na formação inicial, mas continuamente na prática de ensino cotidiana. Nesse sentido, teoria e prática não só se relacionam, mas são intimamente dependentes uma da outra: teoria pode ser colocada como “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”, enquanto prática é posta como “um saber objetivo e traduzido em ação” (DUTRA, 2009, p. 2).

Todavia, na realidade, a discussão entre teoria e prática tem promovido uma concepção geral de duas coisas totalmente diferentes e antagônicas, onde uma precisa prevalecer sobre a outra. Na formação docente, a prática sempre se apresenta como a grande necessidade do professor em formação (na maioria dos escritos e discussões) que, por diversas dificuldades, acaba se estabelecendo em uma formação puramente teórica, desconexa com a realidade escolar e com as dinâmicas sociais, baseada no aprendizado de simples conceitos que não promovem nenhum aprendizado real com o que está posto no meio social.

No contexto da Geografia, matéria de ensino presente na vida e cotidiano das pessoas, que requer do licenciando em formação uma capacitação que o condicione de maneira prática a articular os conhecimentos acadêmicos aprendidos com a realidade espacial local, é vasto o acervo de diálogos e reflexões que colocam na “prática”, no contato a sala de aula e na aula de campo, a grande solução para com os problemas em relação a formação inicial. Todavia, consoante a essa questão, vale-se questionar: será que de fato, apenas a consolidação de uma formação mais prática e menos teórica, fará com que o processo formativo seja mais eficaz?

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos praticados/produzidos pela academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (FIORENTINI, 1998, p. 311).

Novamente, é de suma relevância destacar que sim, a ausência da prática é um problema real na formação do professor de Geografia. Como já outrora abordado, a formação do educador deve ser baseada na realidade escolar, a universidade forma e capacita pessoas para

trabalhar e servir a escola, não o contrário. Desta feita, promover discussões, palestras, pesquisas e estágios com o espaço escolar é profundamente importante à formação integral do discente. A aula de campo, no cenário da formação em Geografia, também assume um papel fundamental pelo fato de proporcionar ao estudante do curso o contato real dos conteúdos aprendidos em sala e como eles se apresentam e se dinamizam no espaço a sua volta. Todavia, a prática por si só não tem capacidade de promover todo o aperfeiçoamento almejado para com o sistema de formação.

O aprofundamento teórico, quando assim feito de forma ordenada e sistemática, baseado em aulas expositivas, dialogadas e construtivas entre docentes e discentes, tomando por base um bom acervo literário acerca da ciência geográfica, promovendo reflexões sobre teorias e percepções acerca da educação e da Geografia, sua importância e função na sociedade, promove a construção de uma bagagem extremamente necessária e indispensável para com o docente em formação, onde só a prática não poderá supri-la. Pois, no ato da leitura, das discussões em sala, das conversas de corredores e na própria relação com a universidade e suas dinâmicas interiores próprias, a identidade do educador é promovida de maneira mais sólida, sendo esta a promoção da própria prática. Como diz Sousa (2001, p. 7),

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade.

Porém, a histórica dicotomia permanece presente nos cursos de licenciatura do país e além dos alunos, por muitas vezes e diversos motivos, não obterem uma formação teórica eficiente, só passam a ter algum contato com a realidade escolar ou por meio da aprovação em algum programa de iniciação à docência (processo seletivo que não promove acesso a todos) ou ao cursar o componente de estágio supervisionado, ao se deparar com a “falta de infraestrutura nas escolas da rede do ensino público; ausência de interesses e dedicação pela parte dos alunos; e o principal que é a desvalorização da classe, com salários desmotivadores em relação a jornada de trabalho que se torna bem cansativa” (BENVINDO; SARAIVA; MELO, 2016, p. 4), muitos acabam se frustrando com a realidade educacional e desistindo da carreira docente.

O próprio componente de estágio supervisionado é impactado por esse binômio entre teoria e prática, além de outros dilemas enfrentados no interior de seu funcionamento. Mediante o contexto supracitado, o período de estágio supervisionado é de grande relevância

na formação do professor de Geografia, como também nas demais ciências de formação, por permitir o acesso do licenciando à comunidade escolar e suas dinâmicas, proporcionando as primeiras experiências em sala de aula, articulando o conhecimento aprendido na academia para com a realidade escolar. A partir das diretrizes da LDB, o estágio se tornou obrigatório nos cursos de licenciatura plena do país: segundo a própria lei, “o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior” (1º§ da Lei 11.788/2008).

A vivência e as experiências produzidas pelo estágio são de suma relevância na construção da identidade do docente em formação. Todavia, faz-se necessário destacar que são muitos os agentes ativos envolvidos com o processo, não apenas os licenciandos: escola, universidade, estagiários, professores do componente curricular, professores da educação básica, dentre outros. Nesse sentido, nem sempre este estágio acontece como deveria e existem inúmeras questões já postas em discussão, como o distanciamento entre universidades e escolas, promovendo, em muitos casos, a negação da aplicabilidade do estágio por parte da instituição escolar e do professor; a rapidez de aplicação do processo (levando em consideração, feriados, paralisações, dias sem aula) que prejudica a execução do planejamento das atividades pensadas pelo estagiário; a ausência de uma orientação mais “presente” e ativa por parte do professor da disciplina, tendo em conta a quantidade de alunos no qual leciona o componente e a distância entre as cidades de funcionamento do processo, assim como a falta de discernimento e compreensão concreta e consciente de muitos professores e alunos acerca do que de fato é o estágio, seu objetivo e dinâmica de atuação.

São diversos os casos de professores que impõem aos estagiários responsabilidades que não os competem, pulando etapas do processo de aprendizagem em sala, além de vários licenciandos que se aproveitando da não presença efetiva do docente formador, cursam o componente de forma negligente e em vez de contribuírem para com a escola, atrapalham o andamento da prática de ensino do docente da educação básica. Entretanto, ainda sim, persistir discutindo a melhoria e o aperfeiçoamento do processo de execução do estágio é de suma importância, levando em consideração o significado e construção de saberes produzidos pelo componente. Através da explanação de uma sequência de depoimentos colhidos na pesquisa realizada por Martins; Tonini (2016, p. 102-104), onde foram selecionados 38 estudantes do oitavo semestre do curso de licenciatura em Geografia, que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado. Na ocasião da produção de dados para tal pesquisa, encontravam-se cursando as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio,

sendo que todos já haviam feito o estágio do ensino fundamental, em que se pode concluir a relevância e papel do estágio para com a formação inicial do estudante. Tem-se os depoimentos:

Eu me senti professor de fato quando fui para o estágio, até então nunca tinha entrado numa sala de aula e ao me deparar com uma turma de sexto ano foi um baque. Eles me chamavam de professor e eu não sabia se era eu mesmo que eles estavam chamando ou a professora que estava lá observando a aula. Foi uma coisa assim meio estranha! Mas, a partir dali, com a prática passei a me sentir mais à vontade naquele espaço em que eu ficaria por determinado tempo. Passei a me sentir seguro a cada dia que passava com as aulas que preparava para a turma, relato da estagiária B (MARTINS; TONINI 2016, p. 102).

No estágio que fiz no ensino fundamental me senti mais à vontade; gostei muito das crianças e estou gostando também do ensino médio. Mas o período do estágio é muito curto, não temos tempo de estabelecer muitos vínculos na escola. Aproveitei para experimentar diferentes metodologias em sala no ensino de geografia, relato da estagiária D (MARTINS; TONINI 2016, p. 102).

Ao iniciar o estágio fiquei ansiosa, pois precisei me expor na frente de uma turma. Com o passar do tempo, consegui superar a ansiedade e desenvolver as aulas que havia planejado. A cada dia aprendemos mais, pois no início alguns erros são cometidos; nada grave, mas é errando que se aprende. Temos de estudar bastante, ter seriedade, ter postura à frente dos alunos e, no final, tudo dá certo, relato do estagiário H (MARTINS; TONINI 2016, p. 103).

Foi somente nas aulas de estágio que pude perceber estar sendo formada para a docência, pois a prática me mostrou a realidade da escola e o dia a dia da sala de aula; entendi, então, o que ouvi de vários professores, que sem teoria não se faz a prática e vice-versa; observei a importância, na minha formação docente, das muitas disciplinas cursadas na universidade, as quais me possibilitaram compreender os diferentes processos que envolvem a docência, como avaliação, planejamento, relação aluno e professor, currículo, etc., relato da estagiária M (MARTINS; TONINI 2016, p. 104).

A partir da discussão sobre a rapidez no qual o período de estágio é normalmente estabelecido, pode-se concluir que permitir a execução de componentes e cursos de licenciatura de forma breve e aligeirada não é uma boa estratégia, dada a complexidade e implicações atribuídas a necessidade de formação uma docente sólida e eficiente. Nesse sentido, o cenário promovido nos dias atuais através das Pequenas Licenciaturas e da abertura de inúmeros cursos EaD (resquício do período ditatorial e pós-ditatorial de investimento e implantação dos cursos de formação docente aligeirados), preocupa com relação a eficácia do

sistema de formação inicial dos educadores nos dias de hoje, se apresentando como mais uma tensão que integra a formação docente.

A urgência pela necessidade de mais profissionais formados na segunda metade do século XX, promoveu a criação dos denominados modelos de formação aligeiradas (como outrora destacado). Todavia, a forma e a qualidade como esses cursos foram criados e estabelecidos são objeto de profunda discussão, tendo em conta que “a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12).

No final do século XX, foi formada parcela significativa de professores (principalmente de Geografia) em instituições que alicerçavam o tempo de apenas dois a quatro anos de formação inicial, não abrangendo tempo suficiente para capacitar o licenciando no conhecimento de sua ciência e nos desafios de seu futuro trabalho, sendo que a discussão e as disciplinas com relação à prática de ensino precisamente eram pouquíssimas e negligenciadas, priorizando as disciplinas técnico-científicas, resumindo-se em cursos fragmentados e aligeirados, comprometendo não só a formação destes profissionais como também a qualidade de toda educação (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). A maioria dessas instituições eram privadas e, como anteriormente descrito, a qualidade desses cursos é extremamente questionável.

A LDB e as DCN instituíram norteamentos e orientações importantes com relação à formação inicial docente. Uma delas foi justamente a sistematização e valorização da modalidade de Educação a Distância (EaD) ligada à formação do professor. Esses cursos se expandiram rapidamente em todo o país (em sua grande maioria, privada), competindo agora com a formação presencial, sendo esta, na maioria das vezes, substituída pela EaD por requerer mais custo e tempo dos formandos (GIOLO, 2008). Porém, reside aqui uma inquietação com relação a estes cursos: qual a forma, tempo e finalidades contidas nesses sistemas de formação, visto que a própria (LDB) não direcionou princípios de regulamentação e estruturação evidentes e específicos?

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

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

Por fim, as mais recentes reformas educacionais apresentadas e aprovadas pelo governo federal também impactaram diretamente a estrutura de formação inicial docente, especificamente a formação do professor de Geografia, estando entre as disciplinas mais atingidas. A Reforma do Ensino Médio (Lei de nº 13.415/2017), foi publicada e apresentada no Diário Oficial da União em setembro de 2016, ainda como medida provisória, sendo aprovada rapidamente pelo Congresso Nacional no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente da república no dia 16 de fevereiro de 2017.

O “Novo Ensino Médio” proporciona inúmeras mudanças e questões que, na prática, promovem significativos impactos e transformações na estrutura da específica etapa educacional e na formação docente. Trazendo a discussão alguns dos principais pontos, a questão do currículo partindo do pressuposto de sua composição, abarcando como obrigatório as diretrizes e norteamentos dados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que devem ser organizados e fornecidos, segundo “relevância” do conteúdo para o contexto da escola, sendo esta uma das propostas que mais tem provocado constante discussão e debate por parte daqueles que rejeitam e não apoiam a reforma. Segundo a descrição contida na lei,

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

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

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

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Adotando como base a análise desses pontos na Lei e a abordagem crítica de Gaudio et al (2017) e Pires (2017) sobre a mesma, pode-se concluir que a ideia de “flexibilização do currículo”, tão difundida através das propagandas da reforma, não é verdadeira, pelo fato de que as instituições educativas não têm por obrigação disponibilizar todos os itinerários em sua estrutura curricular, apenas aqueles que forem “relevantes” ao seu contexto. A partir disso, observa-se a desvalorização de vários componentes curriculares, como a Geografia (antes tidos como obrigatórios) além do fato de colocar como incerto o emprego de milhares de professores, caso a específica escola não opte pela escolha do itinerário no qual sua disciplina está contida. Com relação à formação docente, cabe a inquietação: qual motivação será dada a discentes para que cursem uma licenciatura, sendo que seu possível futuro emprego no mercado de trabalho não lhe é mais garantido? Como também descrevem precisamente Gaudio et al (2017, p. 19), na perspectiva da escola e, especificamente da disciplina e do professor de Geografia (uma das mais ameaçadas a ser “deixada de lado” no currículo),

O impacto recai necessariamente nos profissionais da educação e no processo de formação docente. Vejamos. Se há carência de professores de geografia, ao invés de se buscar ampliar a oferta de vagas no ensino superior, as escolas poderão optar por um itinerário formativo que exclua totalmente essa disciplina, resolvendo de uma vez os problemas de carência de docentes para a educação básica. Impacto direto na educação básica, com respingos, em um primeiro momento, na formação inicial. Progressivamente, se a formação em licenciatura já atrai menos que outras, passará a atrair cada vez menos estudantes.

Essa proposta ainda promove a desvalorização e anulação da importância do curso de formação superior, tirando a responsabilidade dos estados de promoverem concursos públicos (também impulsionada pela implantação da Residência Pedagógica, outro recente programa aprovado pelo Governo Federal) e diminuindo cada vez mais o investimento e o

comprometimento por parte do poder público com a educação, visto que, com essa forma de contratação, a ausência de professores é “disfarçadamente” suprida. Como descrevem em seu exemplo Motta; Frigotto (2017, p. 369):

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

No dia 13 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC), apresentou a mais recente proposta institucional acerca da formação de professores no Brasil, a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2019). A proposta foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de passar por um período de análise e discussões sobre suas implicações e propósito. Segundo o próprio MEC, através de seu portal de comunicação na internet, as principais mudanças abordadas pela intervenção são:

a criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar ações de acreditação de cursos, formulação de políticas avaliação e monitoramento;  
a substituição das horas de estágio por uma residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso;  
a aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para as licenciaturas, que seja obrigatório para que o estudante possa dar aulas;  
a criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes;  
a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência;  
a instituição de avaliações ao longo da carreira docente;  
a atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE; no caso da pedagogia, a proposta do MEC é dividir os quatro anos de graduação em três etapas distintas de formação;

Consoante à justificativa da então secretaria de educação, “hoje temos um currículo muito extenso e com pouco diálogo. São cursos muito teóricos com pouca abordagem didática”. Analisando alguns pontos específicos da proposta, a substituição do estágio por uma residência pedagógica contínua, onde o licenciando estará, pelo menos um dia na semana em contato com a escola, parece uma boa iniciativa, levando em consideração a ausência da

prática aqui já discutida. Entretanto, as inquietações com relação a isso são: como se dará tal atividade na prática? Como ocorrerá a supervisão interna das instituições superiores com relação a este estágio, tendo em conta a imensa dificuldade que se estabelece na supervisão e acompanhamento de um estágio de apenas três a quatro períodos? Como será o contato com as escolas e com os professores da educação básica com relação a isso? Haverá um período de formação geral, envolvendo licenciando, gestores, docentes, explicando os passos e ideias para o melhor funcionamento da proposta? O passado das leis e intervenções do país, principalmente com relação a educação, demonstram que por diversas vezes as propostas nunca de fato saíram do papel para a realidade, e quando saíram, não foi da forma como se “previa”.

Enfim, diante de todo esse complexo e desafiador contexto de tensões e modificações que perpetuam o cenário de formação educacional brasileiro, o desafio de formar professores qualificados para a prática docente que atendam às exigências impostas pela sociedade atual, tem sido realmente enorme, particularmente tratando-se dos profissionais de Geografia, tendo em vista toda a dimensão pedagógica do trabalho desse educador em exercício e a importância da disciplina na formação educacional dos alunos.

Também vale ressaltar que em meio a “cachoeira de problemas supracitados” a resolver, no decorrer da história, na mesma constância que se ampliaram as tensões, também se ampliaram as discussões, escritos, propostas e políticas de incentivo a amenização das dificuldades gerais. Claro que ainda há muito a ser feito, como já destacado, todavia, políticas governamentais com incentivo a iniciação à docência (PIBID), iniciação científica (PIBIC), pesquisa de campo, a própria Base Nacional Comum (se for posta como está no papel), além de diversas iniciativas particulares de específicas instituições e professor formadores, (cartas de repúdio, eventos científicos, audiências públicas, campanhas de mobilização e conscientização online, etc.) por parte de movimentos e sindicatos de professores e profissionais pela educação e formação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOP), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), são exemplos de avanços e iniciativas a serem copiadas e ampliadas em prol da melhoria do sistema de formação como um todo.

E é com base nessa problemática, que se analisará a partir de agora o cenário da formação inicial na Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba (Campus III), com o fim de equiparar a realidade das dinâmicas cotidianas vividas pelos

discentes e docentes desse curso, em contraponto com os dilemas e complexidades abordados no texto. Observando se as dificuldades citadas compõem o dia a dia da estrutura do curso, qual a intensidade da influência das mesmas na formação individual de alguns licenciandos em Geografia do campus, como os docentes da universidade lidam com os desafios postos diante de si e por fim, compreender se, para além das macro propostas (políticas e programas do governo, lutas sindicais, eventos científicos, etc.), é possível através de iniciativas locais, promover o aperfeiçoamento da formação inicial dos discentes, capacitando-o de forma mais eficaz para o trabalho docente.

## **CAPÍTULO 2 - O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UEPB - CAMPUS III**

### **2.1 Histórico do Centro de Humanidades - UEPB**

Acerca de 31 anos atrás, mais precisamente no dia 27 de novembro de 1987, o Centro de Humanidades se incorporava a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), se consolidando como um importante campus de formação superior da cidade de Guarabira e de diversos municípios do Agreste, Brejo e Curimataú paraibano. No intuito de abordar as características e aspectos que compõem a história de estruturação e sistematização da instituição de ensino e da coordenação e curso de Geografia, discutindo como tal processo se deu e como a estruturação atual se consolidou, tomaremos como base de informação histórica a monografia de Evangelista (2015), publicações do jornal A União (2006), informações contidas no site oficial da Universidade e no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (PPC, 2016), além de outras referências.

A história da UEPB se confunde a criação do Campus III. Segundo o PPC (2016), a Instituição foi criada pela Lei nº 4.977, de 11 de outubro de 1987, regulamentada pelo Decreto nº 12.404, de 18 de março de 1988, modificado pelo Decreto nº 14.830, de 16 de outubro de 1992; tendo sido resultado do processo de estadualização da Universidade Regional do Nordeste (URNE), criada no município de Campina Grande/PB pela Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966.

Como destacado, a universidade foi criada em 1966, ainda intitulada como URNE. Como ressalta o jornal A União (2006), a instituição surgiu no cenário do ensino superior do país, dentro de um contexto sociopolítico-econômico cheio de agitação e progressiva expectativa, que tomava conta de todo ambiente brasileiro na década de 1960. Todavia, diversas crises acompanharam o caminhar dos anos pós-criação da URNE, provocando uma enorme fragilidade financeira e estrutural na instituição de ensino, movendo em representantes de professores, estudantes e funcionários, a articulação de uma vigorosa mobilização que levou o Governo do Estado a consolidar a estadualização da universidade.

Apesar de todas as dificuldades, num primeiro momento, o que se pretendia, era a federalização da URNE. Enquanto os dirigentes da URNE batalhavam pela absorção da área de Saúde pela UFPB ou federalização pura e simples, não esqueciam que a Estadualização poderia ser mais um caminho. Em 1982, o então reitor Vital do Rêgo, tentaria, sem êxito, a Estadualização da URNE junto ao governador Clóvis Bezerra, sucessor, no cargo, do professor Tarcísio Burity. Posteriormente, os reitores Luiz Ribeiro, Sérgio Dantas e Guilherme Cruz buscaram a mesma solução, mas não obtiveram êxito em suas tentativas

junto ao Governo do Estado. O reitor Guilherme Cruz chegou a apresentar, em 1985, a proposta para que o Governo do Estado colaborasse com 50% do orçamento da URNE. Mais uma tentativa infrutífera. Foi no primeiro reitorado do professor Sebastião Guimarães Vieira, que a Lei nº 4.977, de 11 de outubro de 1987, sancionada pelo então governador Tarcísio Burity, transformou a deficitária URNE em Universidade Estadual da Paraíba. A partir de então, novos caminhos se descortinaram para a UEPB. A assinatura da lei foi o coroamento da mobilização envolvendo as entidades dos professores, funcionários e alunos, lideranças políticas e entidades de classe. O reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação do MEC pode ser encarado como um dos importantes fatos da história da Universidade Estadual da Paraíba. O reconhecimento veio, exatamente, quando a UEPB celebrava os 30 anos de criação daquela que lhe deu origem, a Universidade Regional do Nordeste. Em 1º de novembro de 1996, nove anos depois da estadualização da URNE, a UEPB já era uma cristalina realidade, com mais de 11 mil alunos, 890 professores e 691 servidores técnico-administrativos; atuando em 26 cursos de graduação, vários cursos de especialização, dois cursos de mestrado, além de duas escolas agrotécnicas, reunindo quase 400 alunos (UEPB, 2019).

No decreto de 06 de novembro de 1996, publicado no Diário Oficial da União de 07 de novembro de 1996, a Universidade foi credenciada pelo Conselho Federal de Educação para atuar na modalidade multicampi. A UEPB consta hoje de oito campi localizados nas cidades de Campina Grande (Campus I), Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII), e Araruna (Campus VIII); e dois museus: O Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP) e o Museu Assis Chateaubriant (MAC). Obtendo autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a Constituição Federal e a Constituição Estadual. A organização e o funcionamento da Universidade Estadual da Paraíba são disciplinados pelo seu Estatuto e seu Regimento Geral, submetidos à aprovação pelo Conselho Estadual de Educação e à homologação pelo Governo do Estado e complementados pelas resoluções dos seus órgãos de deliberação superior, de acordo com a legislação em vigor (PPC, 2016).

Com relação à história do Campus III, assim como no caso da UEPB, o centro de ensino possuía outra denominação em seu início. De acordo com relatos de comunicação oral destacados na pesquisa de Evangelista (2015), na década de 1960 (década de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira – FAFIG), era grande o número de alunos e profissionais que não tinham condições financeiras de ir estudar em outras localidades e, nesse sentido, boa parte desses recém-concluintes do ensino médio acabavam abandonando os estudos por falta de oportunidade. Essa não era uma realidade apenas do município de Guarabira: muitos outros municípios de regiões vizinhas obtinham a mesma

dificuldade, gerando, nesse contexto, uma alta demanda pela presença e criação de uma instituição de ensino superior que suprisse essa necessidade. Diante disto,

No dia 06 de setembro de 1967 em sessão na Câmara Municipal de Guarabira foi criada a FAFIG - Faculdade de Filosofia de Guarabira, através da Lei 132/67 e publicada no Diário Oficial do Estado no dia 9 de setembro do mesmo ano, na gestão do então prefeito João de Farias Pimentel Filho, tendo como mantenedora a Prefeitura de Guarabira que colocou a disposição da entidade o valor de 5.000,00 (cinco mil cruzeiros novos) para que fossem dados os primeiros passos ainda em 1967 e as atividades do ano seguinte (Lei 132/67) (EVANGELISTA, 2015, p. 32).

A universidade só veio de fato a funcionar após dois anos depois da criação, mais precisamente no dia 20 de outubro de 1969, quando foi criada a Fundação Educacional de Guarabira - FEG, que passaria a ser mantenedora da Instituição a quem cabia administrar a Faculdade e teria como presidente o prefeito municipal da época João de Farias Pimentel Filho. No seu início, apenas os cursos de licenciatura de curta duração em letras e estudos sociais eram fornecidos. Segundo relato do professor Martinho Alves de Andrade (EVANGELISTA, 2015), aposentado da UEPB, um dos objetivos iniciais (além da formação de professores) era trazer uma faculdade de direito, visto a escassez de profissionais dessa área na região. Esse objetivo também foi concluído no decorrer dos anos, todavia, especificamente para aquele momento, a implementação da instituição proporcionou grande avanço e desenvolvimento para Guarabira e região, não apenas no cenário educacional, mas como nos demais. Como relatam respectivamente a professora Zaneide Trajano, 70 anos, e a primeira secretária da FAFIG, professora Yvone Santos, 77 anos,

Com certeza a faculdade trouxe muitos benefícios para Guarabira, principalmente na formação do professor que não tinha condições de ir para João Pessoa e ingressar na faculdade em busca desta profissionalização. A faculdade passou a oferecer isto a toda a região. Guarabira foi sendo uma cidade prospera com a cultura e o conhecimento e consequentemente o desenvolvimento (EVANGELISTA, 2015, p. 33).

Depois de conversas com estudantes e professores viu-se a necessidade de aqui no Agreste paraibano abrir uma faculdade. Foi uma excelência porque muitos não podiam ir para João Pessoa cursar na federal e iam para o IPÊ (atual UNIPÊ) que era particular. Foi um sucesso a chegada da FAFIG na cidade, não só para Guarabira-PB, como para outros Estados mais próximos. Economicamente para a região foi maravilhoso e daí surgiu muitas coisas no comércio. Muitas pessoas concluíram o curso na FAFIG e muitos alunos ficavam no pátio da escola para falar sobre a instituição. Foi monumental (EVANGELISTA, 2015, p. 36).

Após fundação, a universidade passou a funcionar no prédio do hoje conhecido Colégio Nossa Senhora da Luz, ansiando como instituição pelo dia em que possuiria seu próprio prédio e espaço de ensino. Com o passar dos anos, o número de alunos praticamente triplicou, cerca de 36 municípios, incluindo cidades do Rio Grande do Norte, enviavam discentes a cursarem na instituição. Esse crescimento, aliado com a promoção de convênios e apoio da prefeitura na época, fez com que no dia 26 de junho de 1979, o prefeito de Guarabira/PB, Roberto S. Paulino, lançasse o Decreto Municipal nº 64/79 criando o Campus Universitário de Guarabira com uma área inicial de 23.000 m<sup>2</sup> (EVANGELISTA, 2015).

A inauguração do novo prédio da FAFIG (Figura 1) aconteceu no dia 17 de abril de 1982. A partir de 1983, a instituição passou a funcionar onde se localiza a atual sede do Centro de Humanidades, no bairro Areia Branca Km 01 da rodovia PB – 075. Todavia, continuava sendo financeiramente mantida pela Fundação Educacional de Guarabira via Prefeitura Municipal de Guarabira.

Figura 1 - Prédio da antiga FAFIG



Fonte: Arquivo da FAFIG, 1982.

Após todo esse processo, com o intuito de fornecer maiores e melhores condições estruturais (físicas e pedagógicas) ao campus, os responsáveis pela instituição optaram pela

luta em busca da federalização da universidade. No entanto, em 23 de setembro de 1987, o deputado Roberto de S. Paulino encaminhou à Assembleia Legislativa o Projeto de lei nº 81/87 solicitando a incorporação da FAFIG a UEPB, aproveitando a recente estadualização da antiga URNE, assim como o fato de possuir a modalidade Multicampi, sendo o Campus III um centro estrategicamente localizado a atender a demanda regional pelo ensino superior do agreste paraibano. O projeto foi aceito e a partir de então, a antiga FAFIG passou a se denominar Centro de Humanidades Osmar de Aquino (em homenagem a um ex-prefeito da cidade de Guarabira), já abrangendo (desde 1983), além dos cursos de pequena licenciatura em letras e estudos sociais, as licenciaturas plenas em Geografia, História e Letras.

Atualmente, com mais de 70 ambientes distribuídos em dois prédios, o Centro de Humanidades Osmar de Aquino é considerado um dos mais atuantes campi da UEPB. Segundo registro contido no site da UEPB, (Figura 2)

Com o compromisso de alavancar e promover o desenvolvimento sociocultural da região, o Centro de Humanidades investe em tecnologia e procura dinamizar os setores de pesquisa. Com a iniciativa do excelente corpo docente que dispõe, o centro investe em projetos de pesquisa e extensão em nível de graduação, com atividades desenvolvidas pelos cinco departamentos: História, Geografia, Letras (Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa), Educação (Pedagogia) e Ciências Jurídicas (Direito). Também apresenta cinco cursos de pós-graduação (especializações): “Geografia e Território: planejamento urbano, rural e ambiental”; Direitos Fundamentais e Democracia; “Literatura: interculturalidade afro-brasileira”; “História Cultural” e “Ensino de Línguas e Linguística”, além de “Literatura Comparada”. Em relação à infraestrutura, o campus conta com laboratório de informática (com 16 computadores, com internet banda larga); ambientes de professores; Centro de Referência em Direitos Humanos da Paraíba; Escritório Modelo de Direito; ambiente dos grupos de pesquisa em Direito; laboratório de estudos ambientais Prof. Paulo Lima, auditórios; arquivo; biblioteca; salas dos grupos de pesquisa dos cursos de Pedagogia, História, Letras; além do setor de Diplomas; coordenações; departamentos; direção e salas de aulas.

Figura 2 – Centro de Humanidades – UEPB



Fonte: Arquivo UEPB, 2015.

O Centro de Humanidades permanece como centro referencial de formação superior da região onde reside. Concedendo oportunidade de formação a centenas de estudantes da cidade de Guarabira, dentre outras.

## 2.2 O curso de Geografia

Como destacado, o curso de Geografia foi implantado no Campus III em 1983 (ainda enquanto FAFIG) e o PPC (2016, p. 27-28) destaca, em ordem cronológica, a história do curso e de sua legislação referente à formação e as exigências no que tange ao processo de reformulação e atualização do PPC.

Criação: em 1983, através da Resolução 20/83, ainda na antiga instituição Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG) criada pela Lei Municipal nº 132 de 06/09/1967 e publicada no Diário Oficial do Estado no dia 09/09/1967.

Estadualização da FURNE - Fundação Universidade Regional do Nordeste: é criada a instituição Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (Lei Estadual 4.977/87).

Incorporação da FAFIG à UEPB: a partir do projeto de lei nº 81/87 (que se transformou na Lei 4.978), solicitando autorização em 27/11/1987.

Primeira análise e modificação da estrutura curricular: em 1999 (Resolução/UEPB/CONSEPE Nº31/99), com o PPP (Projeto Político Pedagógico) aprovado em 1999.

Segunda análise e modificação da estrutura curricular: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 2002; Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de 19/02/2002, através da Lei 9.131 de 25/11/1995; RESOLUÇÃO CNE/CES 14, de 13/03/2002 e de 2004 (Resolução CNE/CP 02 DE 27/08/2004), que apontam mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os Cursos de Licenciatura Plena em Geografia e PORTARIA MEC Nº 4.059 de 10/12/2004.

Terceira análise e modificação da estrutura curricular: Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005 que propõe reformulação curricular e revisão do atual Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Geografia e sua respectiva adequação às atuais exigências da formação de profissionais na perspectiva do desenvolvimento da ciência e do mercado de trabalho.

Instrumento de Avaliação INEP/SINAIS, para Autorização de Cursos de Graduação, Bacharelado e Licenciatura (MEC), PORTARIA Nº 928 de 25/09/2007.

Resolução UEPB/CONSEPE/032/2008, que propõe mudança do regime seriado anual para seriado semestral em todos os cursos de graduação da UEPB.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de Licenciatura.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Portaria ministerial que estabelece normas para a oferta de horas em disciplinas da matriz curricular na modalidade semi-presencial em todos os cursos de Graduação.

Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UEPB (RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE, Nº 068/2015).

Dentro daquilo que integra todos os objetivos do curso de formação inicial, destacamos, mediante justificativa da pesquisa, dois parágrafos:

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura Plena em Geografia tem por finalidade formar e capacitar profissionais para exercer a docência em nível de ensino fundamental, médio e superior e promover o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada e comprometida com as prioridades do desenvolvimento local e regional, sempre atrelando os fenômenos mundiais e nacionais. Os discentes deverão ser capazes de vivenciar a prática pedagógica com base na observação e na atuação democrática em sala de aula, adaptando-se às novas tecnologias e à dinâmica da produção do espaço (PPC, 2016, p. 31).

O profissional licenciado em Geografia formado no Centro de Humanidades da UEPB deve estar preparado para assumir a disciplina Geografia no ensino fundamental e médio, procurando desenvolver métodos e técnicas que contribuam para o desenvolvimento da ciência geográfica, a partir do nível de conhecimento a ser coativizado na sala de aula; deve ser um agente facilitador para a compreensão do conhecimento geográfico, gerar discussões que envolvam a interdisciplinaridade e que poderão contribuir para analisar assuntos que dizem respeito ao mundo atual e sua dinâmica (PPC, 2016, p. 35).

A partir do relatório de alunos matriculados atualmente (período 2019.1), o curso consta com cerca de 418 (quatrocentos e dezoito) discentes, 19 (dezenove) professores em atuação (além dos pertencentes ao Departamento de Educação) e 14 (quatorze) linhas de pesquisa, distribuídas em:

- Transformações Econômicas nos Espaços Urbanos e Rurais;
- Espaço Agrário: reorganização espacial e relações de trabalho;
- Poder Local e Organização do Espaço;
- Geografia, Educação e Cidadania;
- Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino fundamental e médio);
- Evolução do Pensamento Geográfico;
- Geografia do Turismo;
- Geografia Cultural e da Percepção;
- Geografia, Território e Territorialidade;
- Geografia, Região e Regionalização;
- Geografia, Planejamento e Gestão Ambiental;
- Meio Ambiente: Dinâmica e interações da Natureza;
- Ecossistemas, Conservação e Impactos Ambientais;
- Estatística, Cartografia e Geotecnologias; (PPC, 2016, p. 37-38).

Com relação à duração, o mesmo apresenta nos dois turnos no qual funciona (tarde e noite), a mesma duração, ou seja, 9 (nove) semestres letivos e 47 (quarenta e sete) componentes curriculares que totalizam 3.000 horas. Todos os curriculares exibem carga horária de 60 horas, com exceção dos Estágios Supervisionados em Geografia (I, II, III e IV) que possuem carga horária de 105 horas cada um. Nesse novo currículo, o componente Trabalho de Conclusão de Curso foi dividido em duas partes: TCC I (8º semestre) e TCC II (9º semestre). Contando, ainda, com três laboratórios específicos para aulas de Geografia, sendo eles: Laboratório de Geologia, Energia e Meio Ambiente e Cartografia, separados em três salas distintas no interior do campus.

Na área de programas e projetos de pesquisa que integram o departamento, destacam-se a presença do Programa Residência Pedagógica (recém implantado no curso), envolvendo cerca de 26 (vinte e seis) discentes, mais o professor coordenador; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), introduzido no campus III desde 2012, já no processo de funcionamento com sua terceira turma de Geografia; além de projetos de Extensão; Programas de Iniciação Científica (PIBIC) agregando professores e alunos com pesquisas em várias áreas da Geografia e por fim, grupos de pesquisa como o Grupo de Pesquisa Urbana, Rural e Ambiental (TERRA), Centro de Estudos Agrários e do Trabalho (CEAT), Grupo de Pesquisa em Geografia Cultural e da Percepção (OLHARES

GEOGRÁFICOS) e o Estudos Geográficos: Ensino e Formação de Professores (EGEFProf) que compõem o curso.

Nesse contexto, após apresentação de parte da história do centro de ensino e do curso de Geografia, destacando como ele se estrutura de maneira geral (alunos, salas, grupos e áreas de pesquisa), partiremos para a análise das dinâmicas, aspectos e fenômenos que integram o curso de formação inicial no seu cotidiano. Discutindo como as tensões e desafios que fazem parte do cenário de formação de professores de Geografia do país (outrora abordadas), se apresentam no campus, como os licenciandos observam e lidam com tais aspectos, quais as características específicas acerca da estrutura de formação no Centro de Humanidades e, por fim, quais atitudes e ações têm sido tomadas por parte de professores, alunos e o departamento como um todo no intuito de enfrentar os desafios diários contidos no contexto de formação, visando construir no campus III, um mais aperfeiçoado centro de formação de professores de Geografia.

### **2.3 Pesquisa de avaliação do curso pelo corpo discente**

Na finalidade de promover um aprofundamento acerca da realidade da discussão acima supracitada, fez-se necessário a elaboração e efetivação de uma pesquisa em forma de questionário, aplicado aos estudantes de licenciatura plena em Geografia do centro, acerca do curso. A justificativa para formulação da pesquisa se dá pelo fato de que a discussão do presente trabalho tem como objetivo analisar o cenário de formação de professores de Geografia, dando ênfase à realidade cotidiana da licenciatura no Campus III e, para tal, é impossível refletir sobre questões específicas do centro sem ter o posicionamento dos licenciandos do próprio campus como principal mediação, levando em consideração que são eles, junto a docentes e funcionários, que vivenciam tal contexto.

Esta pesquisa não possui o intuito de apresentar apenas dados quantitativos, mas, além deles, discutir e refletir sobre como as respostas e posicionamentos dos discentes, refletem a conjuntura de formação inicial nos dias atuais, fazendo pontes entre dinâmicas e fenômenos (particulares e comuns) que integram o cenário de formação num geral e como o Campus III tem lidado com tal aspectos. Diante disso, é preciso esclarecer que tal pesquisa não possui o objetivo (nem mesmo conseguiria), de compreender toda a conjuntura e aspectos que constitui à formação inicial em licenciatura em Geografia do Centro de Humanidades, pois esta é uma realidade ainda mais complexa e de difícil compreensão, mas a finalidade é a de, ao menos, entender e discutir parte dela, na intenção de servir de contribuição científica para o debate

acerca do sistema de formação e no aperfeiçoamento da compreensão e funcionamento do curso inicial na UEPB.

O questionário (ver seção apêndice) foi designado para alunos do 4º período do curso em diante pelo fato de que, com este tempo de curso, além de maior vivência com relação as realidades da formação, discentes de períodos anteriores não conseguiriam responder algumas questões, devido a não terem cursado algumas disciplinas postas em discussão. A quantidade de alunos escolhidos para aplicação foi de 100 (cem) discentes, matriculados nos dois turnos (tarde e noite), nos mais diversos períodos. O conteúdo do questionário se faz a partir de 6 (seis) questões abertas acerca do curso, enfatizando reflexões aqui já supracitadas, onde os entrevistados dissertaram a partir de sua experiência e visão, opiniões e colocações sobre o debate, cujas discussões, reflexões e resultados da pesquisa são abordados. Após aplicação do presente questionário, foram obtidas respostas das mais diversas e o objetivo a partir de agora é discuti-las e refletir sobre como através de tais colocações podemos compreender um pouco da realidade do sistema de formação inicial no Campus III.

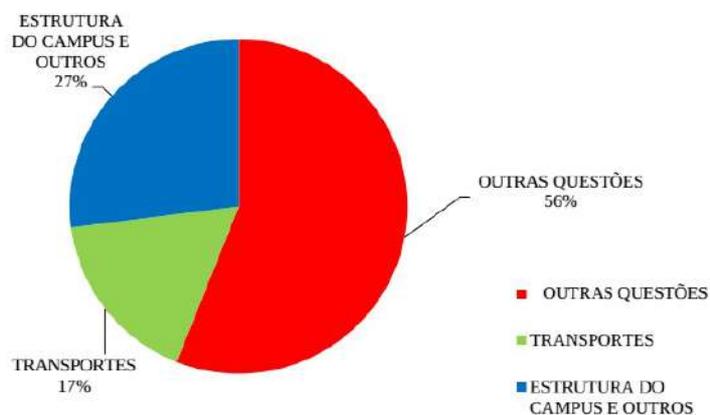
Antes de iniciar os primeiros apontamentos acerca da pesquisa, faz-se necessário enfatizar que, no ato da aplicação do questionário, não se observou (de forma geral), dificuldades ou rejeição por parte dos discentes com relação à pesquisa e ao ato de respondê-la. Pelo contrário, em sua maioria, após a abordagem e explicação da pesquisa, seu objetivo e propósito, os discentes em nenhum momento apresentaram recusas ou inseguranças no que se refere a se posicionar frente as questões.

A única observação a ser feita nesse sentido diz respeito às questões que envolviam direta ou indiretamente a análise de metodologias e perspectivas de ensino de alguns professores de respectivos componentes curriculares, promovendo nos alunos um certo “receio” no ato de responder, demonstrando uma certa insegurança no que se refere ao conhecimento dos professores com relação a sua resposta, visto que, em alguns casos, os apontamentos negativos foram bastante determinantes. Sobre isso, cabe salientar que essa é uma questão muito séria e não menos importante que as demais, pois pode-se questionar a partir desse detalhe as seguintes questões: até que ponto esse “receio” com relação as respostas, “críticas” e apontamentos dos alunos referente as opções metodológicas e didáticas de alguns docentes, transparece um certo medo na relação professor-aluno? Ou até mesmo um autoritarismo por parte dos educadores? Além da ausência de diálogo entre docentes e discentes, por não conseguirem conversar sobre o assunto em sala de aula? Enfim, abordaremos novamente o assunto mais a frente, quando aprouver a discussão.

No intuito de preservar a identificação dos entrevistados, usaremos condinomes a partir das letras do alfabeto. Desta forma, ao citar os apontamentos no texto, será usado a respectiva letra escolhida, especificando apenas o período e o turno do curso do estudante. Os gráficos destacados abaixo foram construídos a partir das informações relatadas nas entrevistas, observando cuidadosamente cada depoimento.

Referente à primeira pergunta do questionário, sobre quais seriam as principais dificuldades e desafios encontrados pelos licenciandos na sua formação inicial, vale salientar que esta é uma questão geral, ou seja, uma questão que não só resplandece a realidade do curso de Geografia do Centro de Humanidades, mas como boa parte dos outros centros de formação do país. Nesse sentido, analisar as respostas a partir do contexto de tensões e realidades outras já aqui outrora abordados, se faz necessário. No gráfico 1 abaixo, apresentam-se os dados contidos na pesquisa acerca do primeiro questionamento:

Gráfico 1 – Quais as principais dificuldades e desafios que você encontra na sua formação inicial?



Fonte: Pedro Vinicius França Nascimento, 2019.

Refletindo sobre essa primeira questão, podemos elencar vários pontos a serem discutidos e observados. O primeiro diz respeito a questão dos transportes, sendo esta uma dificuldade não apenas do campus de Guarabira, mas de inúmeras outras realidades. Sobre esta situação, observemos alguns relatos:

**(E) 5º Período/Tarde:** Minha maior dificuldade é com relação aos transportes. Nesse período, fui obrigado a estudar os dois turnos por conta do transporte a tarde que eu não tenho

para voltar para casa. Então, eu tive que me matricular nos dois turnos para que eu não pudesse me prejudicar;

**(J) 8º Período/Tarde:** O transporte para vir para a universidade é uma dificuldade. Como eu sou da cidade de Cacimba de Dentro, demoro cerca de 1 hora e 40 minutos para chegar até o campus. Nesse sentido, se torna muito cansativo o trajeto, pois saímos de lá as 12 horas e chegamos aqui as 13:40, acabando as aulas de 16:30, só chegamos em casa as 18:30;

**(P) 9º Período/Noite:** Uma das maiores dificuldades reside nos transportes. Já temos pouco tempo de aula no turno da noite, além disso, não existe um diálogo entre os motoristas e a direção do centro. Assim, muitas vezes, além de chegarmos tardes saímos cedo, tendo por média, apenas 1 hora e meia de aula.

Acerca dessa questão dos transportes, observa-se que esse é um problema notório pertencente ao campus (levando em consideração que a pesquisa abarca aproximadamente 35% dos estudantes de Geografia no geral), tal dificuldade é também presente em outros cursos, se configurando em um verdadeiro desafio a ser enfrentado que influencia no cenário da formação individual e coletiva. No primeiro relato acima supracitado, por exemplo, vemos, talvez, um dos mais graves problemas, sendo que o estudante foi literalmente “obrigado” a estudar os dois turnos, durante os cinco dias letivos pela ausência de ônibus para seu retorno. Isso afeta tanto na perspectiva da aprendizagem, pelo fato de que esse aluno irá cursar um número a mais de componentes do que o aconselhável, além de promover um cansaço excessivo diário. Qual tempo esse educando terá para estudar em casa, visto que só na universidade o mesmo é obrigado a ficar das 13 hrs até as 21:30, ou seja, 8 horas e meia, sem contar com o tempo que leva no transporte de sua casa para a instituição, além de refeições, sono e atividades diárias? Essa fadiga também influenciará na sua atenção, concentração nas aulas e nas produções científicas, resultando em um baixo aproveitamento de curso.

O segundo e o terceiro relatos, complementam a problemática pelo fato de que essa falta de comunicação entre motoristas e direção de centro se consolida como uma “triste marca” do Campus III. Muitos desses ônibus acabam chegando tarde na universidade pelo fato de também levarem alunos de outros campus e escolas da cidade de Guarabira, sendo que ao fazerem esse trajeto, o aluno regularmente perde cerca de 1 hora e meia de aula por dia, prejudicando de forma irreparável sua formação (levando em consideração o tempo “perdido” nos quatro anos e meio de curso). A culpa é do motorista? Dos alunos? Da Universidade? Claro que o ideal seria que existissem ônibus exclusivamente para alunos da UEPB, assim

como outros ônibus específicos para alunos do cursinho, IFPB, etc. Todavia, essa não é uma realidade do sistema de serviço público.

Ainda residindo, por fim, uma outra questão, essa ainda mais inquietante, pois, os alunos e professores da noite, por exemplo, são “obrigados” a concluírem suas aulas às 21:30, sendo ameaçados de perderem seus ônibus, caso não haja retorno na hora marcada, entretanto, ao saírem da UEPB, esses mesmos ônibus (em alguns casos), ficam esperando cerca de 30 a 40 minutos, alguns alunos de instituições superiores privadas da cidade de Guarabira, ou seja, um transporte público, que deveria atender com primazia aos discentes da instituição de ensino público, acabam atendendo as demandas e exigências das instituições privadas, que não atendendo as “reclamações” dos motoristas, só liberam os alunos às 22 horas.

Em seguida, uma outra dificuldade apontada pelos licenciandos se refere à questão da estrutura fornecida pelo campus e outras questões envolvendo também a parte estrutural (mais ligada ao curso de Geografia), sendo esta uma resposta já pertencente a segunda pergunta do questionário, que procura saber exatamente qual a opinião dos discentes com relação as condições estruturais e pedagógicas oferecidas pela instituição. Com relação a isso, observemos alguns depoimentos:

**(J) 9º Período/Noite:** A estrutura é regular. Por exemplo, ontem fomos estudar cartografia, todavia, os computadores não eram suficientes para todos da turma. Então, fica sem condições para uma turma grande;

**(C) 6º Período/Tarde:** Não é suficiente. Com relação à Geografia por exemplo, deveríamos ter mais salas específicas. Temos uma sala de pesquisa, mas ela é muito pequena, quando temos aula com uma turma grande, ficamos sem quase nenhum espaço. A sala de cartografia da mesma forma. Estamos pagando a disciplina de Geotecnologias, às vezes nós utilizamos os computadores, porém, certos programas necessários não estão instalados, acabando nos prejudicando;

**(F) 5º Período/Tarde:** As condições são mínimas, porém com relação a Geografia, a estrutura do campus é o suficiente, não é o ideal, mas é suficiente. Principalmente no que se refere a aulas de campos, onde temos pouquíssimas;

**(H) 5º Período/Tarde:** Acho que poderia melhorar, mas quando vejo a estrutura do nosso curso, comparado a dos outros cursos, acho que somos privilegiados.

No que tange a questão estrutural, sabemos primeiramente que a conjuntura de educação no Brasil como um todo é precária (salvo algumas exceções). A evolução histórica

(como outrora abordado) é nítida, principalmente dentro do contexto de políticas e discussões envolvendo o sistema de formação inicial docente, no entanto, mediante a necessidade e a demanda que acompanha o trabalho docente e o papel social da escola, ainda há muito a se fazer. Alguns pontos característicos devem ser destacados acerca dos relatos acima, dentre eles: o fato de que, no Campus III, o departamento de Geografia possui três laboratórios. Sendo suficientes ou não, esta não é uma realidade em muitos outros campis do país, de fato, como aborda o quinto relato, existe um certo “privilégio” nisso. Uma outra questão, reside no fato da ausência de materiais, laboratórios maiores, presença de ar condicionado nas salas, acesso para cadeirantes às salas de aula e biblioteca (pontos elencados em outras entrevistas) e a falta de aulas de campo.

Essa, com certeza, não é só uma realidade do Campus III. No que se refere à relevância de cada um desses aspectos para com a formação inicial do docente, é indiscutível o fato do quanto a aula de campo e a aula prática contribuem na formação do professor de Geografia. A ciência geográfica está presente no cotidiano, os conceitos e categorias compõem os arredores da universidade, as cidades dos licenciados, os trajetos de ida e vinda a UEPB. Nesse sentido, promover aulas para além dos muros da instituição, gerando o contato entre a teoria e a prática é fundamental para a formação do professor de Geografia, visto, principalmente, que ele será professor da Geografia escolar, e esta, diferentemente da Geografia acadêmica, está intrinsecamente relacionada com o dia a dia do aluno, sendo ele assim desafiado cotidianamente a promover nos discentes da educação básica, uma correlação entre os conteúdos e temas aprendidos na sala de aula com sua vida prática.

Mas, assim como em outras instituições, a ausência de aulas de campo por falta de recurso (justificativa normalmente dada pelas direções e reitorias das universidades, como no caso da UEPB), é uma verdade que empobrece a formação. A luta por esses espaços deve ser diária, no cenário de um curso de licenciatura: essas propostas metodológicas, assim como salas temáticas sobre o assunto, são fundamentais para promover a construção da identidade e conscientização enquanto docentes em formação, promovendo a capacidade de discutir e praticar um pouco dos conteúdos científicos abordados em sala, na perspectiva de como ensina-los na educação básica.

Enfim, como acima afirmado, “as condições são mínimas, comparado a outras realidades do próprio campus, são muito boas, no entanto, ainda não é o ideal”. A busca por melhores condições estruturais e pedagógicas para com a formação inicial docente, é uma luta contínua, principalmente em um período onde possíveis cortes no ensino superior do país são postos em discurso pelos líderes de governo, justificando o investimento primordialmente na

educação básica, se tornando este um discurso totalmente contraditório, visto que não se “gasta” dinheiro com a formação de professores, se “investe” dinheiro na formação de professores, para que na educação básica, possa se produzir melhores condições de ensino aprendizagem, levando em consideração o papel do professor nesse processo.

Diante da explanação de tais dilemas, dificuldades e desafios postos acima, já se pode observar que a maioria das tensões e dilemas abordados outrora no texto fazem parte da realidade do Campus III e, nesse sentido, o anseio de buscar uma melhor compreensão sobre a problemática e possíveis ações e políticas de aperfeiçoamento quanto o sistema atual é contínuo. Todo esse conjunto de discussões sobre a formação inicial também não é um novo discurso, esse é um cenário presente em muitos outros espaços e escritos literários, todavia, o maior desafio é como mediante realidades e dilemas tão presentes e repetitivos, formular uma nova percepção de ver e discernir a problemática no intuito de mover debates e ações visando amenizá-la.

Nesse contexto, esse é o desafio posto ao capítulo três da presente pesquisa. Abordando a continuação do questionário, as colocações dos discentes do campus e como o próprio Centro de Humanidades, dentro de suas limitações num geral, pode e tem promovido atitudes e ações para com o melhoramento da formação inicial de seus licenciandos.

### **CAPÍTULO 3 - AÇÕES, ALTERNATIVAS E POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO: uma discussão a partir da licenciatura em Geografia da UEPB – Campus III**

#### **3.1 Inquietações, limitações e perspectivas**

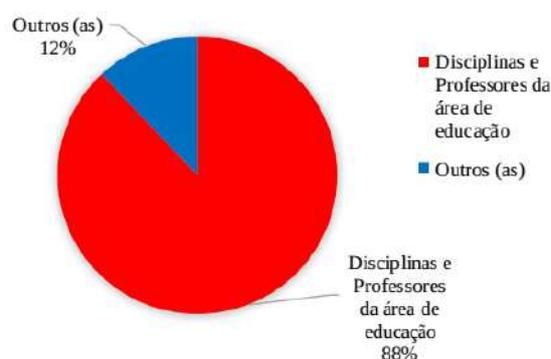
Os corredores, salas de aula, coordenações, auditórios e espaços internos de uma universidade são repletos de diálogos, ideias, críticas, elogios e principalmente, especificidades que representam uma cultura, uma identidade do próprio campus. Dentro do Centro de Humanidades, essas especificidades se apresentam não só a partir da realidade geral dos alunos da instituição mas, também, nas diferenças entre os cursos. Os diferentes objetos de pesquisa, características das aulas, discussões teóricas, funções e finalidades de cada ciência de formação, além das dificuldades e desafios presentes em cada um dos cursos.

Nesse contexto, é importante destacar que não necessariamente as dinâmicas e fenômenos de um específico curso, representam as mesmas questões de um outro pertencente ao mesmo campus. Assim como discutir educação não é uma questão que envolve respostas prontas e absolutas, nem tão pouco cenários que se equiparam, analisar a realidade de uma licenciatura envolve equilíbrio, leitura e sensibilidade ao discernir os fatos, levando em consideração que as questões que ali se apresentam, não obrigatoriamente estão presentes em outros cursos do campus, ou outros cursos de Geografia do país, ou vice-versa, realidades são muitas vezes comuns a todos, se apresentando de forma particular, com iniciativas particulares às vezes, em outras gerais.

Partindo disto, voltemos a refletir no cenário da licenciatura em Geografia do Campus III. Como destacado outrora, muitos dos dilemas e questões que acompanham o sistema de formação na história do país também se apresentam no Centro de Humanidades, corroborando a necessidade do mantimento de discussões e pesquisas sobre, visando futuros ambientes de aperfeiçoamento. Para aplicar o conteúdo em sala e produzir o ensino da Geografia enquanto disciplina escolar, o docente precisa estar equipado com uma base sólida quanto aos objetivos, especificidades e aspectos cotidianos de sua ciência de formação. Todavia, apenas isso não é suficiente (referente à formação inicial): faz-se também necessário compreender as concepções e ligações entre tais conteúdos e o contexto educacional, qual o papel da Geografia como disciplina, quais as competências exigidas aos docentes e discentes, referente as aplicabilidades do específico componente e, por fim, como trabalhar tais temas contribuirá na construção do pensamento crítico e na concepção cidadã do aluno.

Diante disto, pode-se questionar: será que a solução para tal problema se concentra unicamente nos docentes? Serão eles os únicos responsáveis pela questão? Para isso, vale lembrar a discussão sobre currículo, pois, a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura em ciências específicas do país, nem favorece nem estimula o aperfeiçoamento dessa situação, tanto pela mínima quantidade de disciplinas voltadas a área de ensino, quanto a produção de algumas ementas de específicas disciplinas. Vejamos abaixo os dados obtidos da questão 3 do questionário, comprovando o fato (Gráfico 3):

Gráfico 3 - Em qual disciplina você passou a ter acesso a discussões e leituras acerca da prática docente e da educação geográfica?



Fonte: Pedro Vinicius França Nascimento, 2019.

No contexto dos 88% dos discentes que tiveram acesso as discussões a partir das disciplinas de educação, as respostas ficaram divididas entre disciplinas como Metodologia do Ensino em Geografia e Didática. Com relação aos 12%, foram destacados, em casos específicos, os componentes de Filosofia da Educação, Climatologia, Região e Organização do Espaço Mundial, Metodologia Científica e Geografia Urbana, por exemplos.

### 3.2 O exemplo do Campus - III

A primeira parte do questionário, dividida a partir da primeira até a quarta questão, apresenta questões, colocações e dificuldades que demonstram parte dos desafios que compõem o contexto de formação inicial em licenciatura plena em Geografia do Campus - III da UEPB, como também o inclui dentro de um contexto maior, ou seja, tais questões discutidas, não se apresentam apenas no Centro de Humanidades, elas integram o contexto de reflexões e realidades do sistema de formação inicial brasileiro, sendo muitos desses dilemas

e colocações, objetos e temas de argumentação e análise histórica no cenário de formação inicial do país.

Diante disto, a segunda parte da pesquisa (assim dividida por causa das próprias respostas), se inicia pela questão de número 4, onde foi feito o seguinte questionamento: Além das disciplinas didático-pedagógicas, você cursou outros componentes ou propostas de formação complementar (extensão, programas de iniciação à docência, iniciação à pesquisa), que tenham promovido estudos e pontes entre os saberes geográficos e a docência?

As respostas atribuíram uma outra perspectiva ao trabalho, corroborando com a problemática levantada na pesquisa, onde não só os desafios foram confirmados, mas como também diversos exemplos de possibilidades. Observemos algumas das respostas acerca da questão acima supracitada:

**(A) 6º Período/Noite:** Sim. Além da disciplina de Metodologia do Ensino, no 4º semestre, ao cursar a disciplina de Geomorfologia, ela nos proporcionou a ida a uma escola no município de Salgueiro - PE. Embora minha turma ainda não tivesse cursado a disciplina de estágio e não tínhamos conhecimento nenhum sobre o espaço escolar, ela nos concedeu a oportunidade de ir apresentar maquetes que produzimos nas aulas da universidade e trabalhar o conteúdo que aprendemos em sala, na referida escola;

**(C) 6º Período/Tarde:** Além de extensões, tivemos a oportunidade de com uma professora durante a disciplina de Geomorfologia, fazer um trabalho de campo, onde ela nos levou até uma escola em Pernambuco, fazendo essa relação com o que fora aprendido na universidade e como aplicar em sala de aula. E nesse momento, estamos cursando a disciplina de Geotecnologias, onde conversamos em sala a necessidade de trabalhar o conteúdo dessa forma, fazendo essa correlação com o ensino;

**(N) 9º Período/Noite:** Sim, eu tive uma disciplina muito proveitosa com a disciplina de Pedologia e o professor pegou o conteúdo de solos e trabalhou na prática, como realmente poderia ser ensinado. Ele promoveu seminários, no ajudando inclusive na própria cadeira de estágio, onde minha turma, a partir da abordagem do professor, pode também abordar o conteúdo durante o período de regência no estágio;

Sobre esses depoimentos, podemos destacar vários pontos importantes e muito positivos. A proposta de aula de campo de uma professora é, de fato, um ponto a ser destacado. Como relatou o aluno supracitado, a ida desses alunos a um espaço escolar, promovendo a interação entre academia e educação básica, teoria e prática, é uma iniciativa

muito produtiva. Muitos desses alunos desconheciam o outro lado da escola (no que se refere ao estarem como docentes) e, a partir disto, puderam pela, primeira vez, antes mesmo do estágio supervisionado, observar e ter uma pequena experiência de ensino dos conteúdos que aprendeu para com os alunos da escola.

Figura 3 – Alunos e professores do curso de Geografia na Escola “Pais e Mestres” em Salgueiro/PE.



Fonte: Regina Celly Nogueira da Silva, 2018.

Observemos então, que mesmo diante de tantas limitações já abordadas, materiais, tempo, transporte, estrutura, dentre outras, tais professores têm se consolidado como referências no Departamento de Geografia, no sentido de promoverem aulas e propostas de ensino que de fato correspondem ao objetivo principal do curso: formar professores de Geografia. Não são ações impossíveis, nem mesmo são milagres ou erros, todavia, como obtido pelo próprio alunado do curso, são concepções e metodologias de ensino que tem promovido um diferencial de aperfeiçoamento na formação em Geografia do Campus III. Não necessariamente isso demonstra ou afirma que os outros docentes do curso também não promovem essa perspectiva em suas aulas, muito menos que também não são referências: essa discussão busca apenas enfatizar tais exemplos elencados pelos entrevistados da pesquisa, como modelos a serem seguidos, não só na UEPB, mas em todas as licenciaturas em ciências específicas do país.

Um outro conjunto de respostas que também se sobressaíram mediante a questão 6, foi no que se refere a relevância dos programas de pesquisa, iniciação à docência, extensão e grupos de pesquisa, na formação inicial dos discentes que deles fizeram parte ou até hoje o fazem. Em muitos casos, alunos do curso de Geografia, não tiveram a experiência de enquanto cursarem uma disciplina (não pedagógica), poderem partilhar de uma proposta pedagógica em sala que, proporciona-se essa interação entre conhecimento científico e educação escolar, todavia, ao participar desses programas e iniciativas, tiveram sua formação aperfeiçoada no geral, não só no que diz respeito a questões e experiências relacionadas à docência, mas como também, na produção de conhecimento do seu próprio curso de formação.

**(I) 8º Período/Tarde:** Entrei no curso sem saber de fato se queria cursar Geografia e ser professor. Hoje, graças aos programas PIBID e Residência Pedagógica, tudo isso ficou mais claro e me fez ter certeza de minha formação inicial;

**(M) 7º Período/Tarde:** O PIBID me ajudou muito nisso, porque uniu o que aprendemos na academia, com a realidade do espaço escolar. Muitos que não tem a oportunidade de participarem desses programas (creio eu), possuem um déficit em sua formação inicial, no sentido de associar o que vemos e estudamos aqui com a escola. Essa é uma das maiores dificuldades de nossa formação;

**(C) 7º Período/Tarde:** No programa Residência tive esse contato. Ele mudou minha formação, pois, depois de participar do programa, passei a refletir em muitos aspectos referentes a minha formação enquanto docente. Nós estudamos de uma forma na teoria, mas quando adentramos a prática no ambiente escolar é um uma outra realidade completamente diferente. As realidades mudam de turma para turma, escola para escola, comunidades, alunos e famílias. Nesse sentido, o programa está me proporcionando não só a mais ampla reflexão, mas como a própria prática de ensino em si mesma;

**(L) 7º Período/Tarde:** O programa residência foi muito importante nesse sentido. Hoje mesmo, estávamos discutindo isso em sala, enquanto cursamos a disciplina de estágio supervisionado, não conseguimos vivenciar praticamente quase nada do que é de fato, um dia a dia de um professor da educação básica. É muito diferente a vivência que o residência promove, comparado ao estágio, pois, no estágio, preparamos uma aula e aplicamos, entretanto, no cotidiano do programa, partilhamos da realidade diária do professor, então é muito diferente;

**(P) 8º Período/Noite:** Os encontros e discussões do grupo de pesquisa EGEFprof, foram fundamentais nessa correlação entre como refletir o conteúdo científico e como contextualizá-los dentro do cenário educacional. Foi ao participar do grupo, que tive as primeiras leituras de educação geográfica, desafios da docência, enfim. Logo depois, participei do PIBID e também hoje, participo do Residência. Sobre eles, só posso dizer que transformaram a minha formação como um todo. Adentrar no 4º período e permanecer até agora, discutindo e vivendo o ambiente escolar, a aplicação dos conteúdos geográficos e a escola, de fato me fez compreender o sentido real de minha formação. Tais iniciativas deveriam ser para todos os licenciandos.

Como os próprios relatos já falam por si só, a presença de tais iniciativas, contribuem fundamentalmente na formação inicial dos discentes em licenciatura. Principalmente, no que diz respeito a discussão abordada no trabalho, pois, a partir dessas experiências, percebe-se que acontece um “despertar coletivo” enquanto licenciandos em formação. Boa parte desses alunos, ao terem o contato com a escola de forma tardia no estágio supervisionado, acabam tomando um verdadeiro “choque” de realidade, entendendo o real futuro espaço de seu trabalho e de seu curso, sendo que a consequência desse tardio contato, por muitas vezes, gera desistências. Desistências e choques que poderiam ser evitados, caso tudo isso pudesse ser promovido e incentivado, desde o início de curso. Tomando como exemplo o PIBID (programa nacionalmente consagrado por seus positivos resultados no contexto das licenciaturas), pode-se afirmar que

Mais do que isso, o PIBID possibilita aos acadêmicos de licenciatura a oportunidade de entrar em contato com a realidade das escolas. Aproximando esse mundo, que muitas vezes, nós acadêmicos, só conhecemos quando vamos fazer estágios. Nos aperfeiçoamos e melhoramos gradualmente com as aulas que planejamos e aplicamos. Ficando cada vez mais aptos a dar e a receber o conhecimento que adquirimos ao longo da nossa trajetória acadêmica, e que – com o PIBID – aguçamos ainda mais (STENTZLER, 2013, p. 15).

Cabe aqui destacar que o objetivo da presente reflexão não é afirmar que todos os licenciandos deveriam ter a oportunidade de estagiar, desde o primeiro período. Sabe-se que é fundamental esses primeiros encontros, meses e semestres de reflexão, leituras e discussões em sala, para que a própria concepção de educação geográfica possa ser construída. Um aluno recém ingresso no curso precisa passar pelo processo de aprofundamento teórico e discursivo acerca do espaço escolar, antes de adentrar no mesmo, todavia, como outrora já discutido,

essas aulas e esse processo acabam (em muitos casos) não acontecendo nos períodos iniciais, promovendo um déficit ainda maior.

Todas essas iniciativas têm desempenhado um papel importante no aperfeiçoamento da formação daqueles que delas participam, sendo relevante destacar que algumas atividades disponibilizam bolsas de remuneração, visando apoiar os discentes no desenvolvimento de suas atividades. Porém, em termos de espacialidade nacional, essas bolsas não são muitas, nem mesmo o acesso a estes programas funciona para todos, gerando assim certas “competitividades” desnecessárias entre discentes, docentes e instituições na finalidade de serem contemplados. Por que não planejar o acesso desses programas para todos? Mesmo que o acesso para com as bolsas não contemple a totalidade discente, a ampliação das mesmas seria interessante, para que mais licenciandos (em meio a tantas dificuldades e fragilidades) pudessem partilhar de tais relevantes experiências. Entretanto, o cenário nacional parece apresentar o oposto dessa proposta, sendo que nos últimos meses e anos, grande parte dessas bolsas tem sofrido ameaças de corte.

Retornando aos relatos, diante das referidas falas, pode-se também destacar a positiva influência do recente implantado programa Residência Pedagógica, que mesmo diante de tantas discussões quanto a motivação e forma de sua instauração, tem gerado profundo aperfeiçoamento na formação inicial dos estudantes de Geografia do Campus III, como nos demais espaços e cursos (ver, por exemplo, a figura 4). Além dos relatos acima, também se sobressaíram outras declarações bastante positivas quanto ao programa, por parte dos 26 alunos que dele participam no Departamento de Geografia, não tendo espaço para a demonstração de todas. Assim como os próprios grupos de pesquisa, que junto aos outros programas de aperfeiçoamento, usando o EGEFProf como exemplo, visto que dentre os grupos existentes na licenciatura em Geografia do campus, o mesmo é o mais diretamente ligado a pesquisas com relação a ensino e educação geográfica, também são iniciativas essenciais na construção de um centro de formação em licenciatura mais aprimorado.

Figura 4 - Residentes de Geografia na exposição de maquetes desenvolvidas pelos alunos do 6º ano na Escola “Osmar de Aquino” - Guarabira/PB



Fonte: Pedro Vinicius França Nascimento, 2018.

Um detalhe muito importante a se perceber é a presença da palavra “iniciativa”. Usada propositalmente nessa parte do texto, pelo fato de que além de muitos desses programas serem projetos governamentais, promovidos a partir de estruturas educacionais maiores, eles também são iniciativas e atitudes locais. Nenhum desses programas ou grupos de pesquisa estariam presentes no curso e gerando esses positivos resultados sem que professores do curso de Geografia acreditassem, se esforçassem, montassem os projetos (visando aceitação e aplicação), indo além de sua finalidade básica de trabalho que seria promover “apenas” as atividades de ensino. Por trás de tais relatos, existe um esforço em conjunto de professores do curso que lutaram para que tais projetos fossem implantados no campus e existissem até hoje, nesse contexto, vale aqui destacar a relevância e o papel da ação docente, visando uma formação inicial mais aperfeiçoada.

O curso de Geografia do Campus III, levando em consideração o número de grupos de pesquisa, programas e projetos que possui, além da consequente produção de artigos, publicações e participações em eventos científicos, oportunidades de monitoria, trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de pós-graduação desenvolvidas por meio de tais iniciativas e

principalmente, professores de Geografia mais bem capacitados e preparados, a partir das experiências promovidas por essas ações é um exemplo de referência a ser seguida.

Ainda sobre exemplos de possibilidades de aperfeiçoamento promovidas pelo curso, propostas que ainda compõe parte das respostas da questão 5 do questionário, vale destacar duas ações também presentes em alguns relatos: o curso de extensão intitulado “Da bússola ao mapa digital: uso de recursos materiais – didáticos para o ensino e pesquisa de Geografia” e a 1º Feira de Prática de Ensino em Geografia.

**(A) 5º Período/Tarde:** A extensão voltada à prática de ensino em Geografia dedicada a cartografia escolar, me ajudou muito. Na extensão, tivemos a oportunidade de discutir um pouco da realidade do professor, sendo que durante a licenciatura, a maioria de nós se encontramos como que se “vendados” com relação a isso, e ao adentrar aos estágios, se deparamos com uma questão que desconhecíamos, nesse contexto, me ajudou muito;

**(C) 5º Período/Tarde:** A extensão sobre cartografia escolar foi a mais produtiva durante minha graduação. Ela me ajudou a melhor refletir sobre as questões envolvendo a sala de aula, como posso abordar temas em sala, o uso do mapa no ensino de Geografia, enfim. Me ajudou a como pensar e lidar com os alunos;

**(P) 9º Período/Noite:** A proposta da feira de ensino, idealizada pelo Departamento de Geografia, foi uma intervenção muito produtiva. Ela envolveu todos os alunos e professores do curso, nesse sentido, todos os discentes puderam obter uma pequena experiência sobre o que é apresentar e desenvolver uma maquete, um mapa, enfim. Foi muito interessante também pelo fato de que, a cada sala temática, os alunos das escolas que visitavam, passavam a ter um contato com uma Geografia diferente, algo que normalmente eles não veem em sala de aula.

A proposta de extensão desenvolvida, envolvendo também alguns outros professores do departamento, proporciona o desenvolvimento de várias competências com relação a formação inicial do docente em Geografia. A primeira questão a se destacar é a presença de professores da educação básica durante os encontros. Promover o diálogo e o contato entre licenciandos, docentes do ensino superior e professores de nível fundamental e médio de Geografia é algo importantíssimo e de bastante produtividade, visto que a troca de experiências, os testemunhos de carreira profissional, as expectativas enquanto docente e principalmente o aprendizado mútuo entre todos os envolvidos, fortalece tanto a formação inicial dos graduandos, quanto a continuada em relação aos professores já atuantes. Essa mesma proposta também é produzida no contexto do Residência e do PIBID, entre

pesquisadores e supervisores, promovendo esse diálogo entre academia e escola, Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

A cada encontro da extensão, uma proposta de metodologia diferente é apresentada e trabalhada entre os participantes. Tais propostas, elaboradas em parceria entre um professor e o grupo de monitores (também alunos da graduação), que tiveram a oportunidade de pesquisar temas, traçar planos de aula, metodologias de ensino, dentre outros aspectos, promovem diferentes discussões, aprendizados e experiências. Caça ao tesouro, mapas mentais, bingo geográfico, batalha naval, além de muitas outras, são exemplos de propostas de diferentes e estratégicas metodologias para ensinar Geografia na escola. Com relação ao conteúdo, sabe-se que cartografia escolar é um desafio no contexto de ensino e formação do professor de Geografia, sendo esta uma temática que provoca intenso “medo” entre os licenciandos do curso, não só no que se refere a estudá-la mas, principalmente, como ensiná-la, nesse contexto, além de aperfeiçoar a formação enquanto docente, também ocorre um aprofundamento teórico no aprendizado do conteúdo por parte dos graduandos, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem de sua ciência de formação.

A extensão foi novamente renovada para o ano letivo de 2019, formulando sua segunda turma de alunos que dela participam, tendo em média de 30 a 40 discentes do curso, sem contar com outros professores. Por fim, não menos importante, destacamos a produção da 1ª Feira de Prática de Ensino em Geografia (Figura 5), realizada no dia 21 de novembro de 2018 no Campus III. Poderíamos afirmar que a mesma seria um resumo de tudo aquilo aqui já discutido, não apenas no sentido de uma exposição, mas na perspectiva de promover de forma particular e geral, a conscientização de todos os envolvidos no curso, com relação a importância de trabalhar os conteúdos e temas da Geografia, conectados com o olhar para o ensino na educação básica. Conforme informações divulgadas no próprio site da UEPB,

Uma série de atividades, como jogos educativos, exposições de lugares ricos em biodiversidade, exibições de maquetes de cidades históricas e apresentações de pontos turísticos paraibanos por meio de banners, marcou a 1ª Feira de Prática de Ensino em Geografia, realizada, nessa quarta-feira (21), no Campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), localizado em Guarabira. Tratou-se de uma iniciativa do Departamento de Geografia do Centro de Humanidades (CH), sob a chefia do professor Leandro Paiva Do Monte Rodrigues. A proposta teve como objetivo criar e socializar novas formas de ensinar Geografia nas escolas, bem como possibilitar o protagonismo discente. Segundo o professor Leandro, a ideia se estruturou visando conferir autonomia aos graduandos, que serão futuros professores, para que desenvolvessem caminhos criativos de como abordar conteúdos do campo geográfico. Cerca de 290 estudantes participaram do evento. Foram aproximadamente 64 projetos apresentados, versando sobre as mais diversas

temáticas. Ainda de acordo com o professor Leandro, as ações desenvolvidas pelos estudantes foram positivamente avaliadas por professores da rede básica de ensino e do Instituto Federal da Paraíba, que prestigiaram a referida feira. Onze professores do Departamento de Geografia contribuíram com a realização da primeira edição da Feira de Prática de Ensino. Os docentes orientaram, durante alguns meses, os estudantes na construção dos projetos a serem expostos. São eles: Belarmino Mariano Neto, Francisco Fábio Dantas da Costa, José Mácio Ramalho Teódulo, Lanusse Salim Rocha Tuma, Maria Alethéia Stédile Belizário, Regina Celly Nogueira da Silva, Elton Oliveira da Silva, Ivanildo Costa da Silva, Maria Juliana Leopoldino Villar, Michele Kely Moraes Santos, além de Leandro Paiva do Monte Rodrigues.

Figura 5 – Exposição de trabalhos durante 1º Feira de Prática de Ensino em Geografia do campus - III



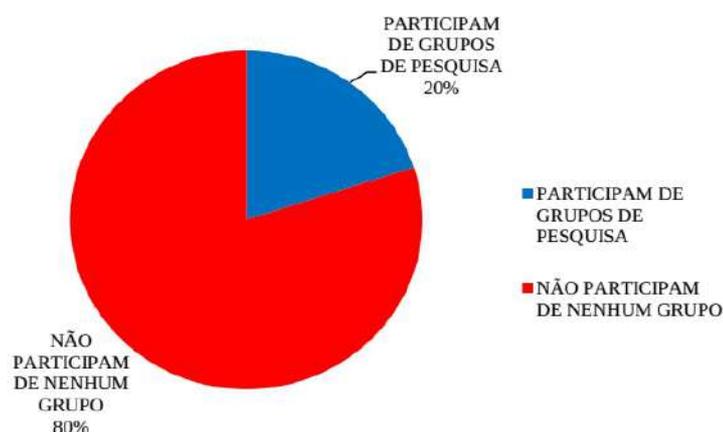
Fonte: Arquivo UEPB, 2018.

O referido texto afirma que a ideia e objetivo da proposta “se estruturaram”, ou seja, subentende-se que houve um processo de pensamento, planejamento e diálogos entre a chefia de departamento e os professores do curso. Principalmente pelo fato de boa parte deles estarem envolvidos na produção das atividades. Porque destacar isso? Porque foi um processo que se estruturou visando o aperfeiçoamento da formação inicial docente, compreendendo-se que alguém, ou um grupo de professores do curso, têm se despertado quanto a necessidade de promover essa correlação entre a ciência e o ensino, buscando a vivência real do objetivo do curso que não é formar geógrafos (apenas), mas professores de Geografia.

No entanto, não basta apenas os professores lutarem por essa melhoria, os discentes também exercem um papel fundamental nesse contexto. Por exemplo, mesmo diante de tantas oportunidades de espaços de aperfeiçoamento, muitos alunos ainda preferem ficar em sua zona de conforto, cursando apenas os componentes, sem se atentarem para a necessidade de pesquisar, produzir, conhecer e se capacitar.

Diante dos entrevistados, segundo as respostas da questão de número 7 do questionário, o percentual de alunos que participam desses projetos presentes no curso, ainda é ínfimo, mediante a necessidade e relevância dos mesmos. Para melhor compreensão dos dados, dividimos as três informações obtidas nas respostas acerca da referida pergunta, destacadas nos Gráfico 4, Gráfico 5 e Gráfico 6.

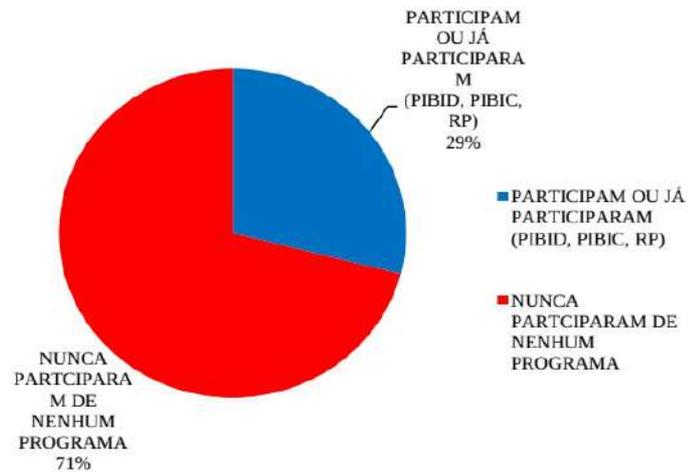
Gráfico 4 - Você participa ou já participou de algum grupo de pesquisa?



Fonte: Pedro Vinicius França Nascimento, 2019.

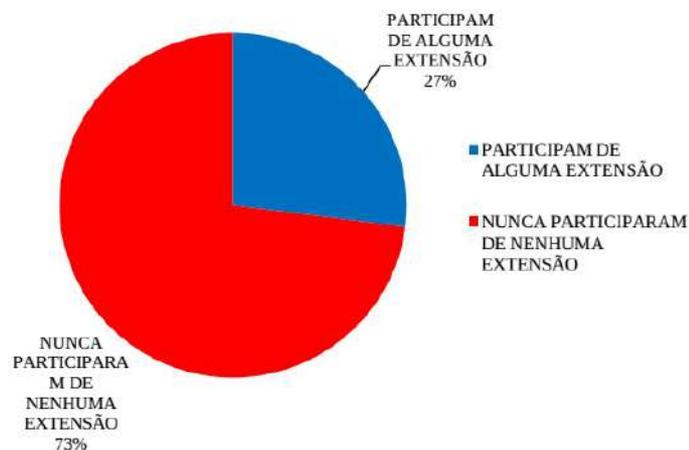
Ou seja, em nenhum dos casos, o número de participantes entre os 100 entrevistados, chegou a 30%. Claro que esses projetos não fornecem oportunidade de vagas para todos os discentes: em muitos casos, processos seletivos e vagas por ordem de chegada, são os meios disponíveis para conseguir adentrar a tais iniciativas, todavia, sabendo o aluno da importância que eles desempenham em sua formação inicial, deveriam e devem buscar se agregar a essas vagas. Os grupos de pesquisa presentes no departamento são ótimas portas iniciais de pesquisa e orientação para com professores e áreas de pesquisa específicas, estando abertos a participação de todos, cabe ao alunado o esforço pessoal quanto ao ingresso.

Gráfico 5 - Você participa ou já participou do PIBID, PIBIC ou Residência Pedagógica?



Fonte: Pedro Vinicius França Nascimento, 2019.

Gráfico 6 – Você já participou de algum projeto de extensão em Geografia?



Fonte: Pedro Vinicius França Nascimento, 2019.

Para finalizar nossa análise quanto ao curso, elencamos propositalmente algumas respostas da questão 6 do questionário, visto que a partir dos relatos dos discentes, conseguimos perceber não só as dificuldades e desafios presentes no curso, assim como as

próprias possibilidades que o Departamento de Geografia tem formulado, na busca de sua melhoria. Acerca da pergunta: Você acredita que é importante a presença de discussões sobre ensino dentro do contexto das aulas das disciplinas técnico-científicas? Justifique. Temos, dentre os depoimentos obtidos, os seguintes exemplos:

**(A) 6º Período/Tarde:** Sim, é muito importante. Nós estamos estudando para sermos professores, mas existe uma grande distância entre a academia e a escola, entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Percebemos essa grande diferença quando cursamos o estágio;

**(C) 7º Período/Tarde:** Sim. Essa inclusive, é uma das dificuldades que encontrei desde o início do curso, os assuntos eram dados muito distantes da perspectiva da licenciatura e agora, percebo essa metodologia mudando a partir do 5º período, melhorou bastante. Todavia, não era assim a anos atrás;

**(A) 8º Período/Noite:** Ao cursar Geomorfologia a anos atrás, aprendemos o conteúdo, mas não houve nenhuma abordagem com relação a ensino. Entretanto, ao cursar Geografia da Paraíba nesse período, parece um outro professor no que se refere a metodologia em sala, sendo que todo o componente foi voltado a como trabalhar em sala de aula;

Enfim, os próprios personagens centrais da pesquisa falam por si só. Ainda sobre a questão, foi obtido um percentual de 100% com relação a mesma resposta, ou seja, para todos os licenciandos entrevistados é de suma relevância a correlação entre ciência e ensino em todos os componentes do curso, inclusive nas disciplinas da área física, sendo destacado pela maioria, como uma das maiores dificuldades do curso de Geografia como um todo. Todavia, a centralidade das respostas não se deu apenas nesse sentido, pois não foi só uma das maiores dificuldades que foram expostas, mas como também percebeu-se um processo de despertar por parte dos professores e departamento nos últimos anos, no que se refere a ações, propostas e discursos que visam mudar esse cenário.

Ao mesmo tempo que boa parte dos discentes relatava tal dificuldade com bastante incisão, destacavam também a mudança de postura de alguns professores e do próprio curso no geral. Claro que, assim como em outras questões, essa não é a mesma realidade entre todos os professores e todas as aulas (anseia-se para que um dia seja), no entanto, mediante todo o contexto supracitado, envolvendo projetos, programas, grupos de pesquisa, propostas de aulas práticas, aulas de campo, feira pedagógica, dentre outros aspectos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos o caminho até aqui percorrido, acerca do cenário geral da formação de professores do país, sabe-se que as notícias e discursos dos últimos meses e anos não são das melhores. Não apenas referente as dificuldades e limitações as quais passam os cursos de licenciatura, mas quanto aos cortes de investimento com relação ao ensino superior do Brasil. Se historicamente, os cursos de licenciatura já sofrem com a ausência de prioridade dentre as formações superiores, quanto mais agora, em um contexto de retrocesso e decréscimo do ensino superior no geral.

Dentre os que integram e lutam pelo desenvolvimento do sistema educacional, o constante questionamento quanto ao que se fazer mediante isso é uma inquietação diária, assim como a formulação da própria resposta. Porém, para todos aqueles que sabem que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31), não há nenhuma outra possibilidade, ou caminho a não ser lutar com as armas disponíveis. A educação proporciona muitas delas, sendo o compromisso e o trabalho de todos os agentes integrantes do Curso em Licenciatura Plena em Geografia da UEPB – Campus III, no intuito de produzir um melhor centro de formação inicial, melhores professores e conseqüentemente, uma melhor educação, um dos maiores exemplos de personagens que tem lutado cotidianamente na contramão do sistema, assim como esse é o objetivo da presente pesquisa. O processo de formação inicial, não parte apenas da macroestrutura para seu melhoramento, a formação é um

Processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (GARCIA, 1999, p. 26-30, grifos nossos).

Nesse sentido, poderíamos também aqui deduzir que, os professores aqui já abordados quanto ao ensino da Geografia não apenas como ciência, mas como disciplina escolar, os docentes que coordenam PIBID, Residência Pedagógica, extensões e grupos de pesquisa, além de outras iniciativas que promovem essa formação do professor de Geografia de forma mais completa e integrada, são exemplos positivos de ações e agentes atuantes de um curso de licenciatura que, mesmo diante de tantas limitações gerais e dificuldades a se corrigir, tem

lutado e se compromissado a construir e produzir um melhor curso de formação de professores, corroborando com a ideia central do presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

BENVINDO, Marisa Rodrigues; SARAIVA, Verônica da Costa; MELO, Ana Valéria Boses de Carvalho. A importância do PIBID na formação docente dos licenciandos em ciências biológicas do Instituto Federal do Piauí - Campus Floriano. In: III Congresso Nacional de Educação. **Anais**. Natal, V. 1, 2016, ISSN 2358-8829.

BITTENCOURT, C.M.F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun 2011 - ISSN: 1676-2584.

BRASIL, Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.788**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.414, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2018.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CATROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

ESTADO DA PARAÍBA, Município de Guarabira-PB. **Projeto de construção do prédio da FAFIG**, 1972.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

EVANGELISTA, Maria José I. **Um olhar sobre o ensino superior em Guarabira-PB:** da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FAFIG ao Centro de Humanidades – Guarabira – PB Campus III UEPB”. Trabalho de Conclusão de Curso. (DH/CH/UEPB): Guarabira, 2015.

FERREIRA, G. Desinteresse nas licenciaturas: análise no ensino médio do município de São Miguel do Iguazu – PR. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais.** Paraná, 2015, ISSN 2176-1396.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

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

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GAUDIO, R. S. D. et al. Ensino de geografia e formação de professores: desafios e possibilidades na contemporaneidade. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org.). **Conhecimentos da geografia:** percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.

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

JORNAL A UNIÃO, 15 de março de 2016.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... Serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos! **CAUSERA. Revista Crítica de Ciências Sociais e Humanas (Especial Geografia),** Canoas, n. 24, p. 77-91, jan. / jun. 2004.

MARTINS, R. E. M. W; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa,** vol. 20 (2016), n.3, p. 98-106.

MINAYO, S. C. M. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016. **Educação e sociedade,** Campinas, v. 38, nº. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.

PETRONE, P. O ensino de geografia nos últimos 50 anos. **Revista Orientação,** São Paulo, n.10, 1993.

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

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

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO GEOGRAFIA CAMPUS III (LICENCIATURA). Disponível em: <<http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0143-2016-PPC-Campus-III-CH-Geografia-ANEXO.pdf>>. Acesso em: 10 mai. de 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO GEOGRAFIA (LICENCIATURA) - UFPB. Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/cbblg/contents/documentos/licenciatura/projeto-pedagogico-do-curso-de-geografia-licenciatura-res-consepe-n-08-2016.pdf>. Acesso em 10 mai. 2019.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. Terra Livre, São Paulo, n.15, p. 129-144, 2000.

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

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SOUZA, N. A. A relação teoria - prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5- 12, 2001.

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

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

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

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

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 445-477, Mai/Ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>. Acesso em: 22 out. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Centro de Humanidades**. Disponível em:<  
<http://centros.uepb.edu.br/ch/sobre-a-instituicao/>>. Acesso em 10 mai. de 2019.

**APÉNDICE**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO RELACIONADO À PESQUISA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: um estudo sobre a formação inicial de  
professores de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
<b>NOME:</b>
<b>IDADE:</b>
<b>PERÍODO DO CURSO:</b>
<b>QUESTÕES</b>
1- Quais as principais dificuldades e desafios que você encontra na sua formação inicial?
2- A UEPB – Campus III, tem lhe concedido as condições estruturais e pedagógicas necessárias para sua aprendizagem?
3- Em qual disciplina você passou a ter acesso a discussões e leituras acerca da prática docente e da educação geográfica?
4- Além das disciplinas didático-pedagógicas, você cursou outros componentes ou propostas de formação complementar (extensão, programas de iniciação à docência, iniciação à pesquisa), que tenham promovido estudos e pontes entre os saberes geográficos e à docência?
5- Você acredita que é importante a presença de discussões sobre ensino dentro do contexto das aulas das disciplinas técnico-científicas? Justifique.
6- Você participa de algum grupo de pesquisa, programa de extensão, iniciação à docência ou pesquisa que existem em seu departamento?