



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO



**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFPB:
O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE O CURRÍCULO DE 2016**

Mestranda: Mayanne Gomes da Silva

Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA
FEVEREIRO, 2024**

MAYANNE GOMES DA SILVA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFPB:
O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE O CURRÍCULO DE 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Geografia sob a orientação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA
FEVEREIRO, 2024.**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Mayanne Gomes da.

A formação inicial do professor de geografia na UFPB
: o olhar dos egressos sobre o currículo de 2016 /
Mayanne Gomes da Silva. - João Pessoa, 2024.
117 f. : il.

Orientação: Lenilton Francisco de Assis.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Formação de professores - Geografia. 2.
Licenciatura em geografia - Currículo de 2016. 3.
Projeto Pedagógico do Curso. 4. Reforma curricular. 5.
Perspectiva dos egressos. I. Assis, Lenilton Francisco
de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8:911(043)

**“A Formação Inicial do Professor de Geografia da UFPB:
o olhar dos egressos sobre o currículo de 2016”**

por

Mayanne Gomes da Silva

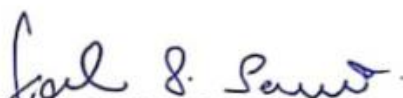
Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



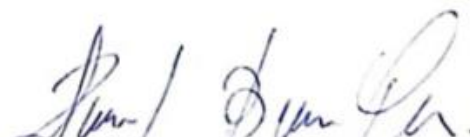
Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis
Orientador



Prof. Dr. Joel Silva dos Santos
Examinador externo



Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Examinador interno



Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa
Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Fevereiro, 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade concedida, pelo dom da vida e por poder compartilhar minhas experiências.

À minha filha Jade Maria por todo amor, carinho e compreensão, que mesmo tão pequena compreendia as várias vezes que não pude dar a devida atenção por causa dos meus compromissos acadêmicos.

Ao meu amado noivo, amigo e parceiro de vida Márcio Vicente pelas broncas, pela dedicação, por todo amor e apoio dado no decorrer dessa jornada.

Aos meus pais Maria Aparecida e Josildo Gomes por cuidarem tão bem de mim e da minha pequena Jade, sem eles essa caminhada, certamente, não aconteceria.

Ao meu orientador Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis por partilhar conhecimentos e me auxiliar sempre que necessário.

Às parceiras de estudo Nathália, Maria, Jane, Rita por dividirem comigo conhecimentos, experiências e alegrias.

Aos mestres Luíz Eugênio, Rafael Pádua, Dirce Suertegaray, Carlos Augusto, Ivan Targino e Emília Moreira por fazerem do ensinar não um trabalho mas um contentamento.

Aos professores Rodrigo Pessoa, Fábio Fonsêca e Joel Santos pelas orientações e contribuições dadas à pesquisa.

Aos coordenadores do PPGG/UFPB Anieres e Josias por sempre estarem dispostos a nos ajudar.

Aos mestrandos da turma 2022, em especial Rafaela Gomes, Paulo, Gabriel e Marquinhos, sem vocês a caminhada seria mais árdua.

Aos colegas Geraldo, Severino, Natan, Bianca, Neto, Felipe, Daniel e à doce Nelcilene que tive o privilégio de encontrar durante essa jornada.

À Universidade Federal da Paraíba por proporcionar uma ampliação dos meus conhecimentos.

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A formação de professores tornou-se pauta frequente dos debates políticos e acadêmicos das duas últimas décadas devido às várias políticas destinadas às reformas curriculares dos cursos de licenciaturas, tais como as promovidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002. Nesse cenário, o curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que formava professores de modo complementar à formação de geógrafos bacharéis, passou por uma demorada reforma curricular que culminou com a criação independente do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em 2016. O novo PPC apresenta bons avanços formativos na sua estrutura curricular como a oferta do componente Metodologia do Ensino em Geografia, as Práticas como Componentes Curriculares e a ampliação dos Estágios Supervisionados de Ensino. Porém, o currículo prescrito é recontextualizado pelos sujeitos envolvidos nos processos formativos e transformado em currículo praticado, nem sempre atingindo as metas designadas nos documentos oficiais. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi analisar a formação inicial do professor de Geografia na UFPB a partir do olhar dos egressos sobre o currículo de 2016. Considerou-se que a formação inicial de professores é o momento da construção de uma base sólida de conhecimentos a partir da articulação teoria-prática que possibilita a reflexão-ação-reflexão da prática profissional. A investigação seguiu a abordagem qualitativa para a pesquisa em educação do tipo estudo de caso. Adotou os seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica e documental; aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com três egressos do currículo de 2016 que constituíram os sujeitos da pesquisa. Foi investigado o perfil socioeconômico dos licenciandos a partir dos Relatórios do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017 e 2021. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a sistematização e inferência dos dados e informações que produziram os resultados. Desse modo, apesar dos efeitos da pandemia da Covid-19 no número de egressos e nos seus olhares sobre o currículo, estes revelaram avanços, mas também lacunas e problemas na formação inicial do professor de Geografia da UFPB, principalmente relacionados à tradição “bacharelesca” e à prática dos professores-formadores dos componentes específicos da Geografia que, muitas vezes, não são condizentes com um curso de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de professores; Geografia; Currículo; Projeto Pedagógico de Curso; Egressos; Reforma curricular.

ABSTRACT

Teacher training has become a frequent topic of political and academic debates in the last two decades due to the various policies aimed at curricular reforms for undergraduate courses, such as those promoted by the National Curricular Guidelines (DCN) of 2002. In this scenario, the course of Geography at the Federal University of Paraíba (UFPB), which trained teachers in a complementary way to the training of bachelor geographers, underwent a lengthy curricular reform that culminated in the independent creation of the Degree Pedagogical Project (PPC) in 2016. The new PPC presents good formative advances in its curricular structure, such as the offering of the Geography Teaching Methodology component, Practices as Curricular Components and the expansion of Supervised Teaching Internships. However, the prescribed curriculum is recontextualized by the subjects involved in the training processes and transformed into a practiced curriculum, not always reaching the goals designated in official documents. In this sense, the objective of the work was to analyze the initial training of Geography teachers at UFPB from the perspective of graduates on the 2016 curriculum. It was considered that initial teacher training is the moment to build a solid base of knowledge based on the theory-practice articulation that enables reflection-action-reflection of professional practice. The investigation followed the qualitative approach to education research of the case study type. It adopted the following methodological procedures: bibliographic and documentary analysis; application of questionnaires and semi-structured interviews with three graduates of the 2016 curriculum who constituted the research subjects. The socioeconomic profile of undergraduate students was investigated based on the 2017 and 2021 National Student Performance Exam (ENADE) Reports. Content analysis was the technique used to systematize and infer the data and information that produced the results. Thus, despite the effects of the Covid-19 pandemic on the number of graduates and their views on the curriculum, these revealed advances, but also gaps and problems in the initial training of Geography teachers at UFPB, mainly related to the “baccalaureate” tradition, and the practice of teacher trainers in specific components of Geography, which are often not consistent with a degree course.

Keywords: Teacher training; Geography; Curriculum; Course Pedagogical Project; Graduates; Curriculum reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dependências do Curso de Licenciatura em Geografia	49
Figura 2 - Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba - LOGEPA.....	50

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma: 1 - Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia da UFPB (1998).....	53
Fluxograma 2 - Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB (2016).....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Raça ou Cor	68
Gráfico 2: Renda Familiar	69
Gráfico 3: Situação Financeira	71
Gráfico 4: Escolarização dos Pais	73
Gráfico 5: Escolarização das Mães	74
Gráfico 6: Local de Curso do Ensino Médio	75
Gráfico 7: Modo de Ingresso por Cotas	76

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização do Curso de Geografia	48
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: DCN de 2002 e Resolução CNE/CP.2 de 19 de fevereiro de 2002 versus PPC de 2016	57
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados Gerais do Curso de Geografia da UFPB	56
Tabela 2: Componentes Específicos da Geografia	63
Tabela 3: Componentes Curriculares Obrigatórios da Prática Curricular	64
Tabela 4: Conteúdos Complementares Obrigatórios	66
Tabela 5: Estágio Supervisionado de Ensino	67
Tabela 6: Situação Financeira	72
Tabela 7: Perfil Pessoal, Socioeconômico e Pré-universitário dos Egressos	79
Tabela 8: Perfil Acadêmico dos Egressos	82

LISTA DE SIGLAS

- ABEP** – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ANDIFES** – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BNC-FORMAÇÃO** – Base Nacional Comum para a Formação de Professores
- CCEN** – Centro de Ciências Exatas e da Natureza
- CCHLA** – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
- CE** – Centro de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DGEOC** – Departamento de Geociências
- DME** – Departamento de Metodologia da Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- GPCES** – Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade
- GEPEG** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante
- PB** – Paraíba
- PCC** – Prática como Componente Curricular

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão

PROLICEM – Programa das Licenciaturas

PT – Partido dos Trabalhadores

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	24
1.1 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	24
1.2 - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DICOTOMIAS E (DES)ARTICULAÇÕES	32
1.3 - O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO	39
1.4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
2 - O CURSO E OS DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB.....	48
2.1 - LOCAL DO CURSO.....	48
2.2 - HISTÓRICO DO CURSO.....	51
2.3 - O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA DE 2016... 56	
2.3.1 – Organização e distribuição dos Componentes Curriculares.....	60
2.4 - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB.....	67
2.4.1 - Raça ou Cor.....	68
2.3.2 - Renda Familiar.....	69
2.3.3 - Situação Financeira	70
3.2.4 - Escolarização de Pais e Mães	72
3.2.5 - Local do Ensino Médio	74
2.3.6 - Modo de Ingresso no Ensino Superior	76
3 – O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFPB.....	77
3.1 - QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?.....	77
3.1.1 - Perfil Pessoal, Socioeconômico e Pré-universitário	77

3.1.2 - Perfil Acadêmico	80
3.2.1 - A escolha pela licenciatura em Geografia.....	83
3.2.2 - O Olhar dos Egressos sobre os Componentes Específicos, Didático- pedagógicos e do Estágio Supervisionado de Ensino	85
3.2.3 - O olhar dos Egresso sobre o Curso: mudanças e permanências, avanços e problemas	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	112

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação de professores no Brasil ganhou centralidade tanto nos debates políticos, quanto nos acadêmicos e nas produções científicas. Isso vem ocorrendo devido à profusão de políticas públicas destinadas às reformas curriculares que visam melhorar a qualidade da educação nacional, bem como garantir e ampliar o acesso às diferentes etapas do ensino.

De acordo com Cavalcanti (2012), essa “onda” reformista no cenário educativo brasileiro segue a lógica mundial de implementação de políticas e programas curriculares norteados por medidas neoliberais e econômicas que afetam todos os setores da sociedade.

No contexto das reformas neoliberais, a formação docente passa a ser moldada a partir da lógica do mercado de trabalho globalizado, no qual se enfatiza, no processo formativo, a construção de competências e habilidades tecnicistas e individuais (Assis; Lira; Monteiro, 2022).

Dentre as políticas nacionais direcionadas à formação de professores, destacamos as que orientaram as mudanças curriculares nas últimas duas décadas, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, DCN 2002, as quais foram substituídas, em 2015, por outras DCN (BRASIL, 2002; 2015).

Desconsiderando o fato de que as universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) ainda estavam discutindo e implantando as DCN 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, em dezembro de 2019, uma nova DCN que passou a ser chamada de BNC-Formação (Resolução CNE/CP Nº 2). Prevendo nova alteração dos currículos das licenciaturas no prazo de dois anos, a BNC-Formação tenta padronizar a formação de professores para atender as competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica.

Mesmo diante dessa profusão de políticas curriculares nacionais, no início desse século, até meados de 2016 o curso de Geografia da UPFB continuava regido por um projeto de 1998 que permitia a formação concomitante de bacharéis e licenciados. No entanto, a formação do professor era deixada em segundo plano, pois se exigia, primeiro, a formação integral do bacharel, para o qual se cobrava monografia como trabalho final de curso.

A licenciatura era preterida e relegada a uma formação opcional para o bacharel que, ao optar por esta segunda habilitação profissional, complementava a formação com alguns componentes didático-pedagógicos e duas Práticas de Ensino, sem a obrigação de monografia.

Este tipo defasado de formação se baseava na falsa premissa de que para ensinar Geografia bastava o domínio dos conhecimentos dessa ciência, ignorando os oriundos da Educação e da própria ação cotidiana de ensinar. Esse modelo formativo desconsiderava o que muitos estudiosos da Educação e da Educação Geográfica já alertavam há anos, que os conhecimentos ou saberes docentes não podem ser construídos em um curso de licenciatura cujos componentes curriculares pedagógicos são relegados ao final do curso, portanto, ofertados desarticulados dos componentes específicos e da prática escolar. Sendo assim, este modelo formativo não contribuía para a formação da identidade e da profissionalidade docentes (Nóvoa, 1993; Pimenta, 1999; Tardif, 2012; Cavalcanti, 2012; Pessoa, 2022; Assis, 2023).

É nesse cenário curricular que inicio¹ minha formação acadêmica no curso de Geografia (bacharelado e licenciatura) da Universidade Federal da Paraíba em meados de 2011. O que deveria ser um momento de construção de conhecimentos e da identidade profissional se tornou um *lócus* de dúvidas, incertezas e insegurança, pois, ao finalizar cada etapa do processo formativo, sentia-me mais “perdida” e menos habilitada para o exercício da docência.

Não havia uma articulação entre saberes e fazeres, entre universidade e escola, entre teoria e prática. O que havia era uma desconstrução da profissão docente e uma supervalorização, por parte da maioria dos professores formadores das disciplinas específicas que formavam, efetivamente, o geógrafo pesquisador.

As lacunas formativas encontradas no decorrer da formação me levaram a novos caminhos na tentativa de me encontrar como aluna também de uma licenciatura. Sendo assim, durante o percurso trilhado comecei a visualizar novos horizontes e a compreender que as teorias ensinadas na universidade devem subsidiar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola a partir de experiências vivenciadas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no qual fui bolsista durante 2 anos e 3 meses e junto ao

¹ A partir daqui, peço licença ao leitor para usar o verbo na primeira pessoa do singular e apresentar a justificativa da pesquisa de modo mais autoral. Adiante, faço a opção de retomar a primeira pessoa do plural por compreender que a pesquisa realizada foi uma ação coletiva, colaborativa.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG), do DGEOC/CCEN/UFPB, ao qual era vinculada.

É nesse contexto formativo que começo a pesquisar sobre a formação inicial docente o que dei prosseguimento, de maneira mais sistemática e direcionada, quando fui selecionada como bolsista de pesquisa do Programa das Licenciaturas (PROLICEM) durante os anos de 2016 e 2017.

Os dois anos de investigação no PROLICEM culminaram com o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que foi intitulado de “A Mobilização de Saberes Docentes nas Práticas de Ensino de Geografia: observações dos planejamentos e das regências de estágio”. Defendido em maio de 2017 como requisito obrigatório para conclusão do curso do bacharelado, o TCC já sinalizava minha inclinação para continuar a formação com a licenciatura e com a pesquisa sobre ensino. Nesse sentido, após a colação de grau, pedi reingresso no curso como bacharel e cursei as disciplinas pedagógicas e as práticas de ensino exigidas para a segunda habilitação da licenciatura. Nesse período, as inquietações de egressa derivadas da dupla habilitação profissional aguçavam minha curiosidade sobre a formação inicial do professor de Geografia e me levaram a acompanhar as reuniões de estudo, os eventos e as investigações do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES), do Centro de Educação da UFPB, ao qual fui cadastrada.

Logo, a partir das leituras e discussões realizadas, “meus” dilemas da formação foram sistematizados como pré-projeto de pesquisa que busquei apresentar e dar sequência no Mestrado. A pesquisa em tela é resultado dessa trajetória formativa e investigativa que passo a apresentar.

Depois de dezoito anos sem revisar seu currículo de 1998, o Curso de Geografia da UFPB aprovou e implantou, em 2016, dois novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que separaram, oficialmente, a licenciatura e o bacharelado, criando dois cursos com vagas e projetos independentes.

O novo PPC da licenciatura foi reformulado com um atraso de mais de uma década em relação às DCN 2002 que já obrigavam a separação. Entre a discussão, tramitação e implantação do PPC da licenciatura de 2016, novas DCN foram aprovadas pelo MEC em 2015, levando àquele PPC, recém implantado, a estar defasado em relação à nova diretriz.

A instabilidade política derivada do golpe político-midiático-parlamentar de 2016 que culminou com o impeachment da presidente Dilma Rousseff (PT), obviamente, impactou as políticas educacionais do País e, por conseguinte, a formação de professores. Com a mudança de Governo, muitas universidades decidiram paralisar os processos de

reforma curricular em atendimento às DCN 2015, pois “aguardavam” novas diretrizes para a formação docente mais alinhadas às políticas neoliberais que voltaram a orientar a educação nacional no pós-golpe (Assis, 2023).

E, assim, ocorreu na UFPB e com o PPC do Curso de Licenciatura de Geografia de 2016 que, embora natimorto, seguiu com sua gradual implantação como currículo oficial e formou sua primeira turma de egressos em 2021.1. Para a presente pesquisa, selecionamos, no entanto, os egressos das turmas subsequentes que ingressaram em 2017 e 2018, porque, o maior número de discentes que concluíram o curso a partir do currículo de 2016 foram dessas turmas.

Ainda que orientado pelos conceitos de competências e habilidades impostos pelas DCN 2002, o PPC de 2016 apresentava bons avanços formativos na sua composição curricular, com destaque para a Metodologia de Ensino de Geografia que figura entre os componentes obrigatórios específicos da formação profissional. Além disso, foram criados três estágios supervisionados que não mais são ofertados no final do curso. A nova matriz também contempla as práticas como componente curriculares que contribuem para a formação pedagógica dos novos professores, com disciplinas como Didática, Política e Gestão da Educação e os Fundamentos Antropo-filosóficos, Sócio-históricos e Psicológicos da Educação (UFPB, 2016).

Todavia, é consenso entre vários estudiosos que o currículo prescrito ou idealizado pelo Estado é recontextualizado e retraduzido na sala de aula, nem sempre atingindo os objetivos formativos esperados quando passa à condição de currículo realizado ou currículo praticado por professores e alunos (Sacristán, 2000; 2013; Apple, 2006).

Nesse sentido, o olhar dos egressos permitiu compreender como o currículo prescrito é recontextualizado e transformado em currículo praticado em sala de aula pelos sujeitos envolvidos no processo formativo, ou seja, os professores e alunos. O olhar dos docentes do referido curso foi, em parte, investigado por Assis (2023) que serve de referência para esta pesquisa que focaliza, de modo complementar, a visão dos estudantes. O olhar dos alunos pode apontar informações valiosas sobre o processo formativo inicial, além de recuperar e enfatizar o sentido da observação, tornando visível aquilo que, certamente, passaria despercebido (Gomes, 2013), uma vez que o olhar e o pensar se configuram entre si (Chauí, 1988).

O meu olhar e o meu descontentamento com a formação inicial me fizeram enxergar que a pesquisa seria uma forma de ampliar essa inquietação e observação do processo formativo, colaborando para tornar visível as mudanças e permanências, os

avanços e problemas que foram superados e/ou persistem no novo currículo da licenciatura em Geografia da UFPB.

Diante do exposto e considerando que ainda são escassos os estudos que incorporam na análise o olhar dos egressos sobre o processo formativo inicial, especificamente, o de professores de Geografia (Pessoa, 2017), com a pesquisa em tela, buscamos responder às seguintes questões: o PPC de 2016 oportuniza a articulação entre os componentes curriculares específicos, pedagógicos e práticos ao longo do curso? Qual a avaliação dos egressos sobre a formação inicial do professor de Geografia da UFPB? Quais as mudanças e permanências, avanços e problemas do novo curso de licenciatura em Geografia da UFPB?

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar a formação inicial do professor de Geografia na Universidade Federal da Paraíba a partir do olhar dos egressos do currículo de 2016.

Os objetivos específicos foram:

- ✓ Investigar as diretrizes curriculares e a legislação complementar que regulamenta a formação inicial de professores no país;
- ✓ Examinar o Projeto Pedagógico do Curso, seus princípios e sua organização curricular;
- ✓ Identificar o perfil acadêmico e socioeconômico dos ingressos e egressos do currículo de 2016 e,
- ✓ Avaliar depoimentos de alunos egressos sobre as mudanças e permanências, avanços e problemas do currículo prescrito e praticado no novo curso de licenciatura em Geografia.

O estudo em tela seguiu as orientações da abordagem qualitativa para a pesquisa em educação do tipo estudo de caso (Ludke; André, 1986; Gil, 2008) e foi estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica e documental acerca das temáticas que permeiam a pesquisa, tendo como referências básicas autores como Nóvoa (1993), Imbernón (2000), Cavalcanti (2011), Pimenta e Lima (2012) e Pessoa (2022) que contribuem para a compreensão da formação inicial de professores de Geografia. Além disso, tecemos considerações sobre o currículo a partir de autores como Apple (2006), Sacristán (2013) e Rocha (2014), bem como um breve histórico da formação inicial de professores no Brasil, considerando as principais políticas nacionais

e autores como Gatti et al. (2010), Fonsêca (2022, 2015), Albuquerque et al. (2021) e Assis (2023).

Nesse capítulo inicial, também detalhamos os procedimentos utilizados a partir da escolha metodológica, uma vez que entendemos a importância do rigor e da clareza metodológica para as pesquisas em educação.

No segundo capítulo, o enfoque foi para os discentes e para o Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB. Apresentamos um breve histórico e analisamos o modelo de formação proposto pelo atual Projeto Pedagógico do Curso a partir da comparação das diretrizes nacionais. Apontamos nessa análise as principais mudanças curriculares e os avanços e/ou retrocessos formativos. Além disso, descrevemos o perfil socioeconômico dos licenciandos a partir da sistematização dos dados oriundos dos Relatórios dos dois últimos ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

No último capítulo, foram contempladas as análises dos dados dos questionários aplicados e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos, as quais desvelaram o olhar desses sujeitos sobre a formação inicial do professor de Geografia da UFPB a partir do currículo de 2016.

Para tanto, partimos do pressuposto de que a formação inicial é o momento oportuno para a construção e edificação de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, além de competências e habilidades necessárias para o exercício profissional. Nesse sentido, os egressos constituem sujeitos importantes e imprescindíveis tanto para a consolidação da formação inicial quanto para a concretização e recontextualização do currículo.

1 - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Na década de 1930, inicia-se, no Brasil, um processo de transformações econômicas, sociais e políticas que ocasionaram ações significativas também na área da educação (Farias, 2019). No seio dessas transformações nacionais, ocorreu em 1932 o movimento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual, pela primeira vez, a educação teve os holofotes direcionados para si.

Antes da realização desse movimento pouca atenção era dada à educação nacional de modo geral e, principalmente, à formação inicial de professores. Entre as reivindicações apresentadas pelos líderes intelectuais do Manifesto estavam a ampliação das escolas públicas, maior qualificação da educação ofertada nas escolas e que a formação dos professores fosse feita por meio de curso superior (Gatti et al., 2019).

Mesmo com as reivindicações desse Movimento aos governantes, a formação de professores durante décadas, foi deixada em segundo plano no Brasil, pois era priorizada a formação de bacharéis. Além disso, era comum aos professores que ministravam aulas nos colégios da época não terem a formação na área e lecionarem por terem conhecimentos de notório saber (Silva, 2017).

Os cursos de formação de professores eram, de maneira geral, ofertados conjuntamente com o bacharelado, modelo de formação que ficou popularmente conhecido como 3+1. Esse modelo priorizava a formação do bacharel, no qual eram direcionados os três primeiros anos do curso para a formação desse profissional e, apenas no último ano, eram ministradas as disciplinas pedagógicas e as Práticas de Ensino (antigos estágios) para complementarem a habilitação do licenciado, ou seja, privilegiavam a formação disciplinar em detrimento da formação pedagógica. Embora esse modelo tenha sido extinto legalmente, alguns cursos de licenciatura ainda conservam traços daquela estrutura e orientação formativa.

Nas décadas seguintes, ou seja, nos anos que antecederam e durante a ditadura militar de 1964, poucos avanços aconteceram no campo educacional brasileiro. A formação inicial continuou pautada e postulada em cursos que formulavam seus

currículos fazendo a dissociação entre os componentes curriculares teóricos e práticos (Pinheiro, 2015).

Com o fim da ditadura militar em 1985, inúmeras políticas voltadas ao contexto educacional nacional foram lançadas, porém elas não dialogavam entre si e nem objetivavam, de fato, a melhoria da educação. Elas visavam atender sobretudo aos interesses políticos de cada governo e do mercado de trabalho (Assis, 2023).

A partir da década de 1990, as políticas passam a buscar o alinhamento e o enquadramento da formação docente e do exercício profissional aos imperativos e às exigências postuladas pelo processo de globalização neoliberal (Fonsêca, 2018), tendo como principal modelo a ser seguido o norte-americano. Isso ocorre porque

as políticas públicas e ações governamentais passam a se orientar para a satisfação dos interesses e objetivos estratégicos dos grupos hegemônicos, quais sejam, a redução ao máximo da presença do Estado como agente econômico, a ampla privatização de setores antes sob o controle do poder público, a desregulamentação da economia como forma de eliminar barreiras e obstáculos ao processo de acumulação de capital, a flexibilização das relações de trabalho, entre outras (Fonsêca, 2018, p. 1).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), novas perspectivas foram vislumbradas para a educação no país, especialmente para a formação inicial docente. Várias mudanças foram propostas e impactaram de forma significativa na formação de professores.

Dentre as mudanças trazidas pela LDBEN, estava a obrigatoriedade da Licenciatura Plena para professores do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. Para os cursos de formação inicial, as modificações instituídas foram direcionadas aos currículos que, a partir de então, deveriam oportunizar uma articulação entre teoria e prática no decorrer do processo formativo e no mínimo 300 horas de Práticas de Ensino (estágios) (Barreiro; Gebran, 2006; Brasil, 1996).

Além de propostas curriculares mais orgânicas e, principalmente, compromissadas em romper com as dualidades existentes nos cursos de formação inicial docente, tais como a relação teoria-prática, ensino-pesquisa e licenciatura-bacharelado, a LDBEN acenava para a valorização profissional dos professores que, até então, não era incorporada ou mencionada nas políticas públicas educacionais.

Porém, certos pontos propostos pela LDBEN, como a criação de Institutos Superiores de Educação e a proposta das Escolas Normais Superiores, não se concretizaram, principalmente, devido às mudanças no cenário político brasileiro em 2003, com o fim do Governo de FHC e início da gestão presidencial de Lula, e à falta de

interesse dos empresários do setor educacional diante do elevado investimento que tais modificações necessitariam para serem efetivadas (Gatti et al., 2019).

O início do século XXI trouxe a preocupação de aumentar o nível de escolarização da população brasileira que culminou com investimentos e políticas designadas para melhorar a educação nacional. Nesse contexto, começam a surgir e a serem implantadas novas políticas destinadas à formação inicial e continuada de professores.

Dentre as principais justificativas e motivações que resultaram no surgimento das novas políticas nacionais para a formação inicial de professores, podemos apontar a criação de um formato de formação docente que superasse o modelo 3+1 e, conseqüentemente, distinguísse e criasse currículos específicos para os cursos de Licenciatura, desvinculando-os dos cursos de Bacharelado.

Nesse cenário, em 2002, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação em nível Superior em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena (DCN), a partir da Resolução CNE/CP nº. 01/2002.

As DCN traziam uma série de princípios, fundamentos e procedimentos fomentadores e orientadores do modo como as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam direcionar os cursos de licenciaturas e organizar seus currículos a partir de então. A construção do processo formativo inicial deveria ser baseada na integração entre os conhecimentos específicos e os didático-pedagógicos. Para tanto, a oferta dos componentes da prática deveria ser iniciada nos primeiros períodos do curso e percorrer todo o processo formativo (Brasil, 2002).

Entre as principais exigências postuladas nesse documento estavam: a separação entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, ou seja, não era mais permitida a dupla formação desses profissionais; a articulação teoria-prática no decorrer do processo formativo; e o cumprimento de, no mínimo, 2800 hora/aulas.

A separação entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado culminou com grandes embates nas instituições públicas de ensino superior que organizavam as reformas curriculares dos cursos. As disputas estavam centradas na disposição dos componentes curriculares ao longo do curso, na carga horária e no desafio obrigatório de valorizar a formação pedagógica com a articulação dos componentes específicos com os componentes didático-pedagógicos sem que os conhecimentos específicos de cada ciência perdessem espaço na estrutura curricular (Farias, 2019).

Na sequência da apresentação das DCN, foi lançada a Resolução CNE/CP.2 de 19 de fevereiro de 2002, a qual determinava como os cursos deveriam distribuir a sua carga horária total através dos seus componentes curriculares. Sendo assim, a estrutura curricular dos cursos deveria ser organizada da seguinte forma: 1800 horas destinadas aos conteúdos curriculares, 400 de práticas como componentes curriculares, 400 de estágios supervisionados e 200 horas de conteúdos opcionais. Além disso, novas concepções formadoras foram incorporadas aos estágios, esses até então denominados de práticas de ensino, deveriam ser desenvolvidos a partir de um viés teórico-prático.

As práticas como componentes curriculares (PCC) suscitaram diversos debates nas IES de todo o país, pois muitos não entendiam o que seriam as PCC e as confundiam com os estágios supervisionados. De acordo com o Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (Brasil, 2001).

As PCC têm como finalidade desenvolver atividades formativas, no decorrer das disciplinas específicas ou podem estar designadas como disciplinas propriamente, que apresentem aos discentes conhecimento e análise de situações didático-pedagógicas que não necessitem da observação direta, como uso da tecnologia da informação, situações simuladas, estudo de caso e confecção de materiais didáticos. Sendo assim, o currículo da licenciatura não pode mais ser confundido com o do bacharelado.

Outro ponto das DCN 2002 que merece ser destacado são os princípios norteadores alusivos à formação de docentes para o exercício profissional na educação básica. Dentre os quais, destacamos:

- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (Brasil, 2002, p.2).

Esses princípios destacados evidenciam que os cursos de formação inicial de professores orientados pelas DCN 2002 deveriam organizar seus currículos objetivando

a aproximação universidade-escola e priorizando a pesquisa no decorrer do processo formativo.

Apesar de apresentar bons avanços, os princípios que orientavam as DCN de 2002 continuavam baseados nas políticas neoliberais, na qual a formação de alunos da educação básica e o exercício profissional docente deveriam ser orientados pelas demandas do mercado de trabalho (Assis, 2023). Nesse sentido, tais diretrizes receberam inúmeras críticas por serem vistas “como de caráter tecnicista por grupos associativos da área educacional, especialmente pela referência a competências, o que contribuiu para sua desconsideração pelos órgãos governamentais como norma orientadora para cursos de formação de professores no novo contexto político que se abriu a partir de 2003” (Gatti et al., 2019, p. 53).

Em 2015, o MEC homologou a Resolução CNE/CP 2/2015 de 1 de julho, e apresentou novas DCN. Dentre as modificações instituídas pelas DCN 2015 estavam a ampliação da carga horária mínima dos cursos que passariam de 2800 para 3200 horas e a ratificação da carga horária definida anteriormente para as práticas curriculares e para os estágios supervisionados, ambos com 400 horas, com a possibilidade de serem ofertados em qualquer período do curso.

Além disso, as DCN de 2015 trouxeram o incentivo à formação continuada, à valorização dos profissionais da educação e, conseqüentemente, o abandono da formação baseada em competências, pois “entendia-se que não bastava mudar o currículo das licenciaturas ou a formação inicial, sem pensar na carreira, no salário e nas condições de trabalho para a manutenção e progresso do professor em exercício” (Assis, 2023, p. 84).

O diferencial das DCN de 2015 foi que a sua construção se deu a partir do diálogo entre as inúmeras universidades do país, as diferentes instituições representativas como a ANFOPE, além de representantes da sociedade civil, ou seja, foi construída de forma democrática e por todos aqueles que lutam por uma educação nacional de qualidade nos diversos níveis (Assis, 2013; Fonsêca, 2018; 2022).

A partir das DCN 2015, inicia-se um processo que visa promover uma articulação entre os diversos níveis de educação e fortalecer a relação teoria-prática para superar a ideia de que o conhecimento específico é superior ao conhecimento didático-pedagógico na formação inicial (Farias, 2019).

Vale ressaltar que no período entre as duas DCN (2002 e 2015), ou seja, dos Governos do PT, inúmeras outras políticas destinadas a melhorar a formação dos professores foram criadas, dentre as quais destacamos o PIBID - Programa Institucional

de Bolsas de Iniciação à Docência, lançado em 2007, a partir da parceria MEC/CAPES. Uma das finalidades do PIBID consiste em aperfeiçoar a formação dos licenciandos para a atividade docente a partir da parceria universidade-escola. Os projetos de ensino são orientados tanto por professores universitários (coordenadores), como por professores da educação básica (supervisores).

Após o golpe de 2016, as políticas adotadas passaram a ser baseadas na padronização curricular, como também nas reformas neoliberais que a partir de então voltaram a orientar a educação brasileira. Tais políticas criadas e promulgadas foram baseadas em discursos de institutos e fundações privadas de educação que “propõem mudanças nas políticas educacionais para atender, essencialmente, aos seus interesses” (Assis, 2023, p. 31). Entre os discursos difundidos por essas instituições estão o de que os currículos da educação básica e superior nacional “encontram-se defasados, atrasados e inadequados, face às demandas e exigências colocadas pelos imperativos sistêmicos da globalização neoliberal, constituindo-se mesmo em obstáculos à consecução dos objetivos estabelecidos por tais imperativos” (Fonsêca, 2018, p.2).

Ancorados nessa perspectiva, em dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP Nº 2, que instituiu as novas DCN, também denominadas de BNC-Formação. Previa-se nova alteração dos currículos das licenciaturas no prazo de dois anos, revogando as DCN 2015, quando inúmeros cursos ainda não tinham feito a reforma curricular proposta portais diretrizes.

Essa nova resolução retoma um perfil tecnicista e prescritivo que impõe, sobretudo, a construção de competências voltadas à valorização da prática na formação de professores. Diferentemente das DCN anteriores (2002 e 2015), a BNC-Formação foi idealizada e construída com a participação limitada das universidades e das associações representativas dos docentes, tais como a ANPED e a ANFOPE (Fonsêca, 2022).

Nesse sentido, para Assis (2023, p. 85), “a BNC-Formação se apresenta como um retrocesso nas políticas docentes, pois subtraiu conquistas das DCN 2015, especialmente no âmbito da valorização profissional e da formação continuada de professores”.

A BNC-Formação determina que os cursos construam seus novos currículos baseados em competências profissionais que estão agrupadas e divididas em três dimensões fundamentais, que são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A partir dessas competências, os cursos devem organizar sua estrutura curricular e distribuir as 3200 horas da sua carga horária mínima da seguinte maneira:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p.6).

Nos grupos que designam as competências profissionais e a distribuição de suas respectivas cargas horárias, fica nítido, no conteúdo dos mesmos e no decorrer de toda BNC-Formação que há uma preocupação exacerbada em articular a formação inicial docente às concepções, princípios e conteúdos explicitados da BNCC da educação básica.

Não por acaso, a formação docente é estabelecida na BNC Formação e na Base Nacional Comum para Formação Continuada – BNC - Formação Continuada - aprovadas respectivamente em 20 de dezembro de 2019 e 27 de outubro de 2020, como instrumentos de implementação da BNCC da Educação Básica. É nesta perspectiva que faz sentido forjar a formação docente ou restringi-la à aprendizagem de um conjunto de estratégias metodológicas, cujo objetivo primordial é implementar propostas pensadas por outros sujeitos. Em função disso, a prescrição acrítica de receituários pedagógicos, o reducionismo de uma formação ao mundo do trabalho, voltados à participação e ação mecânica dos estudantes têm ampliado cada vez mais seu escopo nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas plataformas educacionais e na produção bibliográfica (Albuquerque et al., 2021, p. 43).

O que se pretende é uma formação que sirva para instrumentalizar a aplicação da BNCC no espaço escolar e retirar a autonomia dos docentes e das universidades, ocasionando uma desprofissionalização e desvalorização do professor, pois a BNC-Formação “ênfatiza o praticismo e o tecnicismo em detrimento da formação teórica e política” (Assis, Lira, Monteiro, 2022, p.41).

Fonsêca (2022) nos alerta que a implementação da BNC-Formação trará consequências, ameaças, implicações e desdobramentos para a formação docente nacional. Dentre as quais, o autor, destaca:

A reestruturação curricular, com a organização do currículo por áreas de conhecimentos, vai, sem sombras de dúvidas, trazer profundas implicações na definição do currículo das licenciaturas, no mercado editorial do livro didático e nos processos de seleção e recrutamento de professores. A instituição de cursos de complementação pedagógica, proposta já na DCN/2015 e piorada na BNC-Formação, vai resultar no aligeiramento e na simplificação empobrecida da formação e no esvaziamento das licenciaturas, especialmente nas instituições públicas, constituindo-se num campo aberto. A definição das áreas de conhecimento e dos percursos formativos (Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas; e formação técnica e profissional), no ensino médio, constituirá um campo aberto e fértil para as chamadas

licenciaturas interdisciplinares, para a produção de material didático condensado (apostilas) e para o recrutamento profissional por áreas e não por disciplinas (Fonsêca, 2022, p.34).

O que se vê é um emaranhado de articulações que buscam a consolidação de um projeto neoliberal que tem como metas mercantilizar a educação, retirando o direito ao seu acesso, criando estruturas educacionais excludentes que acarretará na retirada da autonomia do professor e na desvalorização do trabalho docente, pois priorizam currículos descontextualizados, uniformes, centrados na mercantilização e precarização da educação (Albuquerque et al., 2021).

Apesar dos avanços conquistados com as DCN 2002 e 2015, percebemos que as políticas públicas nacionais destinadas à formação inicial de professores estiveram, na maioria das vezes, a serviço do capital empresarial seguindo modelos internacionais, privilegiando fundações e institutos privados que, muitas vezes, ditam como devem ser a formação docente, além de serem orientadas pelas políticas e perspectivas neoliberais, no qual a qualidade deixa de ser o primordial em detrimento da demanda do mercado de trabalho e da acumulação de riquezas.

Para Saviani (2009, p. 148), o que se revela permanente “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Diante das mudanças políticas ocorridas, após o pleito eleitoral de 2022, e do forte movimento de resistência e repressão à implantação da BNC-Formação (2019), universidades e entidades docentes do país defenderam a revogação dessa nova diretriz e o retorno dos princípios formativos das DCN 2015. O novo Governo Lula, no início do terceiro mandato, não atendeu a esse pleito em 2023, e segue envolto às pressões e lobbies de parlamentares conservadores, empresários, institutos e fundações educacionais que pressionam para manter seus interesses na educação básica e superior².

² Em 06 de dezembro de 2023, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou Edital de Chamamento de Consulta Pública acerca da proposta de Minuta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). O arquivo com a proposta foi disponibilizado para acesso em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas> Embora recupere alguns princípios formativos da base comum nacional, apresentada nas DCN 2015, esta minuta foi repudiada pelo movimento docente (ANFOPE, FORUMDIR e outros) especialmente por não incorporar a maior marca da diretriz anterior que era a conciliação da formação inicial com a valorização profissional. Para ver a nota na íntegra, acesse: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/910>

1.2 - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DICOTOMIAS E (DES)ARTICULAÇÕES

Diante das mudanças que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a partir da globalização da economia e da mundialização da informação, ampliou-se a necessidade de melhorar e aumentar a escolaridade da população em todos os níveis com o propósito de “atingir estágios mais elevados de desenvolvimento social e econômico” (Cavalcanti, 2012, p. 15).

Com isso, novas questões, novos dilemas e novos desafios foram incorporados à formação de professores e à atuação profissional desses sujeitos. Esse fato acabou contribuindo para o surgimento de programas e políticas destinadas à formação docente, uma vez que, para melhorar a qualidade de ensino básico, necessita-se de bons professores, pois como salienta Menezes e Kaercher (2015, p. 48) “são os licenciandos de hoje que estarão nas salas de aula amanhã auxiliando no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, no processo de construção do conhecimento, na constituição de suas visões de mundo, na formação pessoal destes alunos enquanto sujeitos”.

Diante desse cenário, a formação de professores (inicial e continuada) ganhou notoriedade tanto nos debates políticos quanto nos acadêmicos, principalmente por meio de pesquisas e trabalhos científicos produzidos nas universidades, por cientistas da área da Educação e do Ensino com o propósito de conceituar, caracterizar e investigar o processo formativo docente.

De acordo com García (1999), podemos definir a formação inicial docente como uma área de conhecimento e investigação, na qual, através dos estudos decorrentes do processo formativo, os sujeitos aprendem e desenvolvem habilidades e competências profissionais necessárias para o exercício da docência. Isso envolve conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos. Além disso, o autor destaca que a formação de docentes é, antes de qualquer coisa, uma formação de profissionais formadores de outros sujeitos, o que a torna ainda mais específica.

Nesse sentido, a formação inicial deve ofertar aos discentes uma base “consistente de saberes, para que possam, durante o desempenho da atividade profissional, refletir, de modo contínuo e sistemático, sobre os conhecimentos necessários à atuação do professor a partir das práticas vivenciadas no dia a dia da escola” (Pessoa, 2022, p. 149-150). Este Autor ainda destaca que a formação inicial deve ofertar aos futuros professores os

requisitos necessários para a atuação profissional, como também, essa formação primeira caracteriza esses sujeitos como profissionais do ensino básico, marcando o início do processo de construção da identidade docente.

Ao discorrer sobre a formação do professor de Geografia, Cavalcanti (2012, p.76) ressalta a necessidade de se garantir ao licenciando no decorrer do processo formativo inicial “o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da Geografia, para que compreendam que a presença da Geografia na escola não é neutra nem gratuita: ao contrário, ela deve estar presente na escola com propósitos políticos e pedagógicos bem-definidos e conscientes”.

No entanto, destacamos que, apesar das políticas e dos programas destinados a melhorar a formação inicial, várias pesquisas apontam para lacunas existentes no processo formativo do professor de Geografia (Pessoa, 2022; Lopes e Pontuschka, 2015; Callai, 2013; Cavalcanti, 2012; Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2007; Pinheiro, 2006; Vesentini, 2002; Assis, 2023).

Os principais problemas decorrem da falta de articulação entre os componentes específicos e os didático-pedagógicos, reflexo das dicotomias existentes entre bacharelado e licenciatura, da desarticulação teoria-prática e do distanciamento entre universidade e escola no decorrer do processo formativo (Pessoa, 2022).

Esses problemas advêm de modelos de formação que são pautados na racionalidade técnica, que privilegiam os componentes específicos em detrimento dos didático-pedagógicos e, dessa forma, a formação inicial ocorre desarticulada e distanciada do *lócus* no qual os licenciandos irão exercer a profissão (Pessoa, 2022; Cavalcanti, 2012).

Isso faz com que os docentes em início de carreira se sintam despreparados para o exercício profissional, pois a formação inicial desses sujeitos não os prepara para atuarem no contexto escolar real, no qual a estrutura das escolas e as condições de trabalho são péssimas, sendo eles assim formados para “atuarem em uma escola imaginária” (Menezes; Kaercher, 2015, p. 54).

Partindo desse entendimento, destacamos que muitos são os pontos que podem ser analisados e discutidos nos debates acerca da formação inicial docente. Porém, iremos nos deter na discussão sobre algumas dicotomias existentes na formação inicial do professor de Geografia, como por exemplo: a relação teoria-prática, a (des)articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos e a relação universidade-escola.

Dessa forma, entendemos que ensinar deixou de ser sinônimo de transmissão de conteúdos acadêmicos para a escola básica, pois o professor não é somente reproduzidor dos conhecimentos da universidade, mas também produtor dos conhecimentos escolares. Hoje, o docente exerce outras funções, muitas vezes tornando-se um ator social que luta contra diversos problemas, como a exclusão, a marginalização, a segregação, a violência urbana, o racismo, a depressão, entre tantos outros.

Por isso, além de oferecer uma base teórica e prática de conhecimentos, a formação docente deve dotar os futuros professores de “habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos” (Imbernón, 2011, p. 55) e críticos, que consigam analisar, compreender e refletir sobre a realidade social na qual os processos educacionais se desenvolvem.

Espera-se que a formação inicial promova ao futuro docente

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política a que implica todo ato educativo e uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e ação reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (Imbernón, 2011, p. 63).

Nesse sentido, a formação não se constrói apenas pelo acúmulo de conteúdos, técnicas de ensino e ferramentas metodológicas, ou seja, de teorias, mas também a partir de uma reflexão crítica sobre as práticas (Nóvoa, 1992). Para tanto, deve ser oportunizado ao licenciando elementos que o possibilite a implementação, a investigação e a produção de novos modelos de trabalho pedagógico, de novas práticas e de novos conhecimentos, os quais possam promover uma reflexão crítica sobre a prática no decorrer da formação inicial.

Nóvoa (2007) defende uma formação centrada nas práticas e, principalmente, na reflexão dessas práticas, pois “uma formação centrada na prática e a valorização do pensamento prático do professor são essenciais para compreender o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade e preparar os futuros educadores a lidarem com o ensino que se apresenta cada vez mais complexo” (Menezes; Kaercher, 2015, p.55).

No entanto, o que a realidade revela são cursos de formação inicial demasiadamente teóricos, outras vezes metodológicos, apresentando, em muitos casos, um déficit de práticas. Segundo Nóvoa (2007), a formação docente continua até hoje

muito presa a modelos tradicionais e formais, que, geralmente, não dão a mínima importância para a prática e à sua reflexão.

O ideal seria uma formação que promovesse uma articulação entre a prática e a teoria a partir da reflexão sobre a própria ação docente (práxis), possibilitando a investigação da realidade através da tríade reflexão-ação-reflexão, pois ambas são imprescindíveis e determinantes para a qualidade do profissional da educação que está sendo formado, tornando-se uma instância diferencial e decisiva para a formação e a profissionalização de bons docentes (Nóvoa, 2007; Cavalcanti, 2012; Imbernón, 2000).

Imbernón (2000, p.55) menciona que “a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Freire (2013, p.24) também nos adverte que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”. Por isso, não havendo o entendimento correto para a efetiva articulação teoria-prática, a qualidade requerida para um bom profissional da educação que está sendo formado pode não ser alcançada.

Para tanto, os professores-formadores no decorrer do curso precisam adotar uma prática que instigue os discentes a refletirem continuamente sobre suas ações no decorrer do exercício de sua profissão, ou seja, formar o professor crítico, reflexivo, que para Assis e Silva (2019, p.75) é:

[...] todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E esta reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente.

Nesse sentido, García (1999) afirma que os futuros professores devem adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos teórico-práticos essenciais que os capacitarão para o trabalho profissional. Nessa concepção, a teoria irá subsidiar a prática docente, auxiliando na compreensão dos processos culturais, sociais e históricos (Pimenta; Lima, 2012).

Ressaltamos que a prática deve ser alimentada pelas teorias através da articulação entre os conhecimentos práticos e teóricos, possibilitando que ambos sejam ressignificados pelos professores. Assim, o professor, certamente, enxergará sua prática a partir de uma outra ótica, visando, sempre, melhorar e aperfeiçoá-la.

Além disso, a integração teoria-prática promove a eliminação de currículos que separam os componentes específicos dos componentes didático-pedagógicos, superando as dicotomias existentes entre os cursos de bacharelado e licenciatura que foram perpetuados pelo modelo de formação inicial 3+1, no quais as licenciaturas eram “apêndice do bacharelado” (Lüdke; Cruz, 2005, p. 93).

No entanto, os cursos de licenciatura ainda hoje, em alguns casos, privilegiam uma formação que “separa teoria e prática, como se as disciplinas de conteúdo fossem as teóricas e as pedagógicas ou de ensino, aquelas voltadas para a prática (e prática no entendimento que se restringe ao fazer, sem reflexão, sem criação, sem investigação)” (Cavalcanti, 2012, p. 80).

Em se tratando do curso de licenciatura em Geografia, vemos que há uma supervalorização dos conteúdos oriundos da ciência geográfica, havendo assim, conseqüentemente, um menosprezo aos conhecimentos das ciências da educação.

Para Lüdke e Cruz (2005; p. 85-86),

Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as conseqüências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.

Isso se reflete na estrutura curricular de inúmeros cursos de licenciatura em Geografia, nos quais os componentes de conteúdos específicos são ofertados no início do curso e os componentes didático-pedagógicos estão relegados ao final, portanto, desarticulados tanto na sua definição quanto na sua organização e distribuição, culminando em uma divisão nos currículos dos cursos dos componentes da Geografia e àqueles provenientes da Educação.

Há, portanto, uma separação entre saberes e fazeres na estrutura curricular dos cursos (Callai, 2013; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007). Esse fato está diretamente relacionado à “tradição bacharelesca” que perdura e acarreta sérios problemas para a formação dos professores de Geografia, tendo em vista que muitos chegam às escolas dominando os conteúdos específicos da ciência geográfica, mas não sabem como reelaborá-los e adequá-los ao ensino básico.

Como afirma Menezes e Kaercher (2015, p.56), uma das maiores dificuldades dos discentes, em processo formativo, é “saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade”. Isso ocorre porque os princípios didático-

pedagógicos não foram incorporados nas discussões dos componentes específicos da Geografia.

Para Libâneo (2012), a divisão entre os conhecimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos específicos na formação inicial de professores, é uma construção histórica, no entanto, é algo extremamente prejudicial aos licenciandos que persiste até os dias atuais.

Mesmo após a separação formal entre os cursos de bacharelado e licenciatura, estabelecida nas DCN 2002, muitos cursos continuam formando o professor baseado na falsa premissa de que para ensinar Geografia basta dominar seus conteúdos, desconsiderando os demais conhecimentos docentes.

Cavalcanti (2012) ressalta que o domínio do conteúdo da disciplina a ser ensinada é primordial, porém, não pode ser o único, nem a base da formação inicial. Mas, o que vemos, nos cursos de formação docente de Geografia, são professores de disciplinas específicas que, na maioria das vezes, ignoram os aspectos didático-pedagógicos na oferta dos componentes.

Por isso, é necessário que a preocupação com o ensino deixe de ser exclusividade dos componentes da Educação e passe a estar presente nas pautas e discussões dos componentes específicos da Geografia.

A dificuldade de aproximar as disciplinas específicas das pedagógicas e a falta de uma reflexão sistemática de seus significados e de modos de sua atuação na prática docente têm provocado um isolamento bem explícito entre o “que”, o “como” e o “quando” ensinar. Por essa razão, consideramos que a devida articulação só pode ser otimizada tendo como cenário o aperfeiçoamento da qualidade do ensino nas instituições de ensino superior. (Pessoa, 2022, p.155-156).

As IES devem compreender que a formação inicial do professor de Geografia deve estar fundamentada na articulação de conhecimentos da Ciência Geográfica, da Educação e da Geografia Escolar no decorrer do curso. Com isso, espera-se que os professores sejam capazes de mobilizar e articular tais conhecimentos de modo que a disciplina de Geografia ensinada nas escolas do ensino básico se constitua como um conhecimento relevante e significativo que instigue a curiosidade e a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, se faz necessário, além da articulação teoria-prática e dos componentes didático-pedagógicos com os específicos, a aproximação universidade-escola, pois ainda há pouco contato do futuro professor com as instituições nas quais irão exercer sua profissão (Menezes e Kaercher, 2015).

De acordo com Pessoa (2022, p. 164) “a escassez de vínculo entre as duas instituições tem produzido, historicamente, um descompasso entre a realidade de formação e a realidade em que os professores iniciantes irão exercer a sua atividade profissional”.

No processo formativo, a aproximação universidade-escola, concebida como muito necessária, ainda é tida como um “gargalo” nos cursos de formação inicial, uma vez que, segundo Zeichner (2014), as universidades mantêm a hegemonia de produtoras do conhecimento e reservam à escola a função de espaço de aplicação.

Evidentemente, o espaço escolar é um espaço co-formador de professores junto com as universidades e, por isso, a escola não pode ser entendida e rotulada como *lócus* da reprodução dos conhecimentos produzidos por outros, mas sim um espaço que quando subsidiado por teorias produz e constrói novos conhecimentos (Shulman, 1987; Zeichner, 2014).

Para Nóvoa (1992), o desafio nesse processo de articulação consiste na formação de professores conceber a escola como um espaço educativo, no qual formar e trabalhar são atividades indissociáveis e não distintas como é postulado.

Devemos compreender que a aproximação desses dois espaços formativos é necessária para a formação inicial docente, uma vez que as universidades podem oferecer um aporte teórico, pedagógico e didático, mas é no chão da escola que as experiências, a partir das práticas em sala de aula, são alicerçadas e construídas.

A articulação desses dois espaços formativos possibilitará que os futuros professores realizem suas ações docentes vinculando os conhecimentos teóricos e práticos, além de adaptar metodologias e estratégias específicas para atender as demandas das turmas a partir de diferentes contextos, possibilitando a reflexão sobre a prática e, por conseguinte, a produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Freire (2013, p.24) acrescenta que, já no começo de sua formação, o formando, ao assumir-se “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Baseando-se nessa concepção, o discurso de reprodução do conhecimento no espaço escolar será aniquilado e o professor passa a ser protagonista e a ser valorizado (Lopes; Pontuschka, 2015).

Convém salientar que o surgimento de programas como o PIBID, Prodocência e o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para que ocorresse uma maior aproximação entre as universidades e os estabelecimentos da educação básica, como

também, para uma valorização dos professores da escola. No entanto, nem todos os licenciandos têm a oportunidade de participar desses programas. Muitos têm apenas nos Estágios Supervisionados a oportunidade de se aproximar do futuro ambiente de trabalho.

Para Pessoa (2022, p. 166), os estágios

podem trazer amplas oportunidades de promover essa relação. Uma vez que essas disciplinas se estabelecem como um importante espaço de formação para que o futuro professor de Geografia possa compreender e discernir as múltiplas questões que permeiam os estabelecimentos de ensino básico, bem como as situações complexas pertinentes à prática pedagógica.

Porém, apesar dos convênios firmados entre escolas e universidades para a realização dos estágios, o papel do estabelecimento de ensino básico, muitas vezes, continua sendo ignorado no processo de formação inicial. É comum licenciandos e escolas se sentirem perdidos e despreparados durante os estágios, tendo em vista que, por um lado os discentes desconhecem a dinâmica do espaço escolar e não sabem conduzir suas ações e, por outro, a escola não é devidamente instruída para inserir os futuros docentes em atividades que fujam das convencionais: observação, participação e regência.

Para que se supere esse problema, é preciso a criação conjunta de propostas de estágios que envolvam as duas instituições: universidade e escola, ou seja, será necessária uma aproximação entre os dois estabelecimentos de ensino (Barreiro; Gebran, 2006).

Só será possível romper com as dicotomias e dualidades existentes na formação inicial docente quando for conferida à licenciatura a mesma importância que é dada ao bacharelado (Menezes; Kaercher, 2015) e quando a escola for vista como espaço co-formador. Para isso, é necessária uma maior valorização profissional, salários dignos e melhores condições de trabalho para os professores.

1.3 - O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO PRATICADO

O currículo ganhou destaque nos debates relacionados à formação de professores nas últimas décadas, principalmente, pelas inúmeras políticas públicas direcionadas para a reformulação e reestruturação curricular nas diferentes etapas do ensino. Dentre tais políticas, destacamos no campo da formação docente as DCN (2002 e 2015) e a BNC-Formação (2019).

Com a aprovação dessas ferramentas legais que fomentam as mudanças curriculares, objetiva-se, para além da reestruturação dos currículos, alterar as práticas

formadoras nas diferentes esferas de ensino. “Assim, vão delineando caminhos a serem trilhados e lutas a serem travadas” (Cavalcanti, 2019, p.55).

Nesse contexto, entendemos que o currículo não é apenas um instrumento responsável pela organização e apresentação das matérias ou disciplinas das unidades de ensino. É uma ferramenta mediadora do conhecimento que foi socialmente construído com o que é ensinado, que busca transformar as metas básicas da educação em estratégias de ensino.

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade (Moreira; Candau, 2007, p.28).

Logo, o currículo não é estático nem neutro, ele é moldado a partir de ideologias, da política e da cultura dominante, pois

o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura (Moreira; Candau, 2007, p.28).

O currículo é um instrumento de luta e poder, carregado de significações, representando um plano maior de educação nacional. Portanto, discutir currículo é, antes de qualquer coisa, uma ação política e social (Straforini, 2011; Apple, 2006), já que o currículo é uma construção social e cultural (Goodson, 1995).

Baseados nessa compreensão, Straforini (2011, p.47) menciona que

a relação desigual das classes sociais no sistema educacional é mediada pelo currículo, uma vez que é por ele que a classe dominante mantém sua hegemonia sobre a classe hegemonizada, impondo suas ideologias de convencimento por meio de saberes previamente selecionados, cujo objetivo final é manter naturalizada essa relação desigual de classes.

Nesse sentido, o currículo reflete aquilo que o poder dominante enxerga como essencial e necessário para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, desconsiderando, muitas vezes, qual o real sentido dos ordenamentos e conteúdos prescritos nos currículos para determinados sujeitos sociais.

Ressaltamos que cada ator social tem uma compreensão diferente sobre o que é o currículo. Uns compreendem como as disciplinas cursadas pelos discentes, outros os define como um guia no qual estão descritas as habilidades almejadas. No entanto, “uma

concepção comum de currículo é a de que ele se refere aos tópicos ensinados e aos livros ou materiais utilizados” (Darling-Hammond et al., 2019, p. 142).

Porém, para Sacristán (2013, p. 17) o currículo é:

[...] uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria nele um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplina que o compõem.

Compreendemos, então, que o currículo não é um documento inerte e sem intencionalidades. Ele é dinâmico e multifacetado e pode ser apreendido como currículo prescrito ou oficial, ou seja, aquele idealizado e construído “de cima”, a partir de leis e diretrizes que nem sempre se coadunam com o currículo praticado ou oculto, ou seja, com aquele aplicado pelos “de baixo”, pelos professores e alunos no cotidiano das aulas. Portanto, o currículo é sempre reelaborado e recontextualizado em sala de aula (Sacristán, 2000; 2013; Apple, 2006).

Conforme Rocha (2014, p. 189),

Uma das funções do currículo prescrito é o estabelecimento de uma cultura comum para o conjunto da sociedade que se quer atingir e, ao ser prescrito para a educação obrigatória, explicita a intenção de implementação de um projeto unificado de educação nacional. É com essa intenção que se estabelecem mínimos e diretrizes curriculares que geram profundos impactos sobre a educação obrigatória pela qual passam todos os indivíduos.

No entanto, para Sacristán (2000), o currículo prescrito é muitas vezes ignorado pelos professores, uma vez que para esses profissionais ele tem valor escasso por não apresentar aos docentes como ensinar determinado conteúdo, o que fazer com o alunado, como articular a prática docente e planejar atividades de ensino a partir dos objetivos pedagógicos definidos. Muitas vezes, o currículo prescrito vira um documento sem vida, restrito às bibliotecas, às salas de coordenação e à direção, não chegando, em alguns casos, ao conhecimento dos professores.

Diante disso, no momento de planejar suas atividades e estratégias de ensino, os professores preferem considerar suas práticas anteriores e os livros didáticos em detrimento aos currículos oficiais. Por isso, não podemos compreender o currículo, apenas, a partir das regulamentações impostas, ou seja, do currículo prescrito, pois estaríamos desconsiderando o currículo praticado por professores e alunos nas diferentes etapas do ensino.

Por isso, ao ser apresentado aos professores, o currículo prescrito é moldado e reorganizado a partir dos seus ideais e da sua cultura profissional (inclusive, como forma de resistência, incompreensão e negação do seu texto imposto), atribuindo-lhe uma nova configuração na seleção de conteúdos e de estratégias de ensino que se adequam à realidade dos cursos de formação e dos alunos, ou seja, transformando-se em currículo praticado.

O currículo praticado é determinado pela forma como os professores abordam o ensino de determinados temas e/ou conteúdos a partir de estratégias e metodologias específicas e diferenciadas, constituindo-se na interação entre docentes e discentes e nas experiências vivenciadas por ambos em sala de aula e nos demais espaços sociais formativos.

É no currículo praticado que professores e alunos promovem relações e aprendizagens significativas e equitativas, uma vez que os educadores tomam decisões e fazem adaptações a partir do que está posto para garantir que o processo de ensino-aprendizagem se realize. Nesse contexto, os sujeitos envolvidos nos processos formativos recontextualizam e retraduzem o currículo para além dos determinantes político-econômicos-hegemônicos (Straforini, 2011).

Portanto, o currículo praticado é efetivado e constituído no chão da sala de aula, nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nos processos formativos, nas particularidades de suas vivências, a partir das suas próprias maneiras de pensar, considerando todos os aspectos do ambiente escolar que ficam ausentes no currículo prescrito como “atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano” (Moreira; Candau, 2007, p.18), contribuindo de forma significativa para aprendizagens sociais relevantes.

1.4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Cientes das inúmeras possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de um trabalho científico que viabilizasse nossos objetivos de pesquisa, optamos pela escolha da abordagem qualitativa. Assim, os procedimentos adotados na pesquisa em tela serão baseados e organizados a partir dessa perspectiva.

A escolha por esse posicionamento metodológico parte da premissa de que ele é mais acessível para analisar a realidade vivida, por considerar as ideias, as convicções, os comportamentos sociais, entre outras particularidades dos sujeitos investigados (os

egressos), além de nos trazer subsídios para entender e, principalmente, considerar e reconhecer suas opiniões e considerações a partir de suas falas (Ludke; André, 1986; Pessoa, 2017).

Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento da compreensão de um determinado fato ou fenômeno, a produção de novas informações sobre ele, não tendo a preocupação de quantificá-los ou com sua representatividade numérica. Os autores mencionam que “a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32).

No entanto, destacamos que a pesquisa qualitativa não exclui a dimensão quantitativa como meio para a compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que, segundo Minayo (2002, p. 22), “os dados qualitativos não se opõem aos quantitativos. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Diante disso, ressaltamos que, apesar da ênfase dada à perspectiva qualitativa, também iremos utilizar dados quantitativos com o propósito de melhor caracterizar os sujeitos investigados e o Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB. Certamente, o cruzamento dos dados oriundos das duas perspectivas metodológicas pode preencher as lacunas deixadas por ambos. Sendo assim, a junção desses dados dará os subsídios necessários para responder às questões e aos objetivos da pesquisa.

Dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa optamos pelo estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso é rico em dados descritivos e busca enfatizar de forma contextualizada a realidade na qual a pesquisa será desenvolvida. Além disso, o estudo de caso propicia descobertas pontuais e significativas para o investigador e possibilita uma investigação minuciosa, profunda e particular que permite um conhecimento amplo e detalhado do objeto/sujeito de estudo (Gil, 2008).

Após a definição metodológica, partimos para a seleção e adoção dos procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica com o intuito de buscar autores que teceram considerações, são referências na temática e nos auxiliarão no entendimento do caso estudado e das discussões propostas.

Dentre esses autores, podemos mencionar Fonsêca (2018; 2022), Assis (2023) e Farias (2019) que dialogarão sobre as políticas destinadas à formação de professores,

Cavalcanti (2008; 2012; 2016), Pessoa (2017; 2022), Nóvoa (1992; 1993; 2007) e Imbernón (2000) que estarão presentes no nosso arcabouço teórico, contribuindo com as reflexões acerca da formação inicial do professor de Geografia, como também Apple, Sacristán (2000; 2013), Rocha (2014) e Straforini (2011) dialogando sobre o currículo. Ressaltamos que, para além desses citados e mencionados do decorrer deste trabalho, recorreremos a outros autores renomados que contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa.

Foi necessário uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002; 2015; 2019) e as resoluções que as sucederam, com o intuito de conhecer quais as orientações foram designadas aos cursos de formação inicial de professores para a reformulação de seus currículos; além de uma análise detalhada do último Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB (UFPB, 2016) para verificar as mudanças realizadas na estrutura curricular a partir das recomendações das DCN 2002 e dos relatórios do ENADE (Inep, 2017; 2021) com o propósito de caracterizar os discentes do curso.

A análise documental, a partir de documentos oficiais, complementou os dados oriundos de outras fontes, desvelando novos aspectos relevantes para a pesquisa, além de incrementar, subsidiar e fundamentar nossas declarações e afirmações (Ludke; André, 1986).

Delimitado o arcabouço teórico-metodológico, solicitamos à Coordenação do Curso dados referentes ao número de ingressos e egressos do currículo de 2016 para contabilizar esses sujeitos e verificar o número de trancamentos, cancelamentos, retenções e conclusões. Após analisarmos os dados obtidos junto à Coordenação do curso, verificamos que até o período letivo 2022.2, apenas, 5 discentes tinham concluído o curso. Salientamos que o período escolhido para seleção dos discentes foi atípico no decorrer da Pandemia do COVID-19, fator que pode justificar o baixo número de egressos no curso.

A partir disso, buscamos entrar em contato com esses sujeitos e verificar a disponibilidade para participarem da pesquisa. Dos 5 egressos somente 3 nos retornaram. Inicialmente, tínhamos optado por selecionar os egressos que já estavam atuando como professores, ou seja, os professores recém-egressos do curso, no entanto, dos 3 sujeitos apenas 1 tinha experiência com a docência, por isso, decidimos não incluir esse critério na seleção.

Portanto, os sujeitos da nossa pesquisa foram os egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB do currículo de 2016 que não migraram do bacharelado para a

licenciatura, pois alguns discentes iniciaram a formação no bacharelado e depois se transferiram para a licenciatura.

Decidimos pelos egressos por eles terem vivenciado, no decorrer do processo formativo inicial, o novo currículo, sendo possível apontar mudanças e permanências, avanços e problemas entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Ademais, segundo Pessoa (2017, p. 42), os professores em início de carreira (egressos) ainda constituem um tema pouco investigado no Brasil e, no âmbito da Educação Geográfica, há um “silenciamento quase total”.

Certamente poderíamos realizar, apenas, uma análise documental para visualizar as principais mudanças ocorridas na estrutura curricular e no Curso a partir da comparação dos dois últimos PPC (1998, 2016) com o propósito de entender como ocorre a formação inicial do professor de Geografia na UFPB. No entanto, deixaríamos de dar voz aos sujeitos, de verificar o que desvela o olhar dos egressos sobre o currículo prescrito e o praticado, se as mudanças curriculares se reproduzem nas práticas dos professores-formadores e se os egressos se sentem preparados para o exercício da profissão.

De início, íamos utilizar como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestrutura (Apêndice I) para a escuta e o diálogo com os 3 egressos. Segundo Triviños (1987), ela se configura com umas das principais ferramentas para a obtenção de dados que o pesquisador pode utilizar por captar resultados verdadeiramente preciosos.

A entrevista como instrumento investigativo se caracteriza por permitir uma captação imediata e aprofundada das informações desejadas para a pesquisa. A escolha dessa ferramenta de coleta de dados foi feita com o objetivo de capturar informações que não fugissem da temática da pesquisa, mas que as aprofundassem, além de ajudar a conhecer e compreender qual é o olhar dos egressos sobre o currículo (Ludke; André, 1986; Gil, 2008).

Entretanto, devido às inúmeras dificuldades alegadas pelos sujeitos investigados para a realização das entrevistas de forma presencial, como indisponibilidade de tempo por conta das demandas profissionais, pessoais e acadêmicas, optamos por enviar o roteiro semiestruturado da entrevista via e-mail e WhatsApp.

O roteiro de entrevista foi estruturado em 17 questões abertas que contemplavam diversos temas, dentre os quais: opção pela licenciatura, distribuição dos componentes curriculares e a tradição “bacharelesca” no curso. As repostas foram devolvidas com,

aproximadamente, 10 dias via WhatsApp. Durante esse período, houve troca de mensagens com o propósito de sanar algumas dúvidas sobre a pesquisa.

Além do roteiro de entrevista, foi enviado para os egressos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um questionário socioeconômico. No TCLE (Apêndice 02), estavam contidas as principais informações da pesquisa, como título, objetivo, nome e contatos do pesquisador e orientador.

Os questionários (Apêndice 03) foram aplicados visando caracterizar e conhecer os sujeitos da pesquisa. Para tanto, foram estruturados em 4 seções, que são elas: 1 – Dados pessoais e socioeconômicos, 2 – Formação pré-universitária, 3 – Dados acadêmicos e 4 – Informações adicionais. A utilização de questionários como instrumento de coleta de dados visou obter informações precisas a partir de questões fechadas ou abertas dependendo da finalidade e necessidade do pesquisador. Além disso, essa ferramenta “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador” (Gil, 2008; p. 122).

A etapa seguinte consistiu na organização, sistematização e análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos e dos questionários aplicados com esses sujeitos. Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo fundamentada na perspectiva de Bardin (1977). De acordo com esta autora, a análise de conteúdo se configura como um conjunto de técnicas e procedimentos que possibilita a descrição e interpretação dos conteúdos oriundos de diferentes documentos a partir da fragmentação dos dados coletados que, na sequência, serão reagrupados considerando a semelhança dos conteúdos neles presente.

Considerando as definições acerca da análise de conteúdo apresentada na literatura consultada, vimos que ela se desenvolve a partir de três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1977; Triviños, 1987; Gil, 2008).

Na pré-análise, ocorreu a organização, seleção e leitura prévia do material utilizado do decorrer da pesquisa. Na investigação em tela foi o momento da leitura flutuante das entrevistas já transcritas e do agrupamento dos dados dos questionários que foram aplicados, na qual apontamos as primeiras impressões sobre as informações coletadas.

A exploração do material se configura como etapa posterior à pré-análise. Nela ocorre a definição, o recorte e a seleção do material coletado e que será minuciosamente estudado através de uma análise profunda.

Na pesquisa em apreço, essa fase foi realizada a partir de uma leitura detalhada e esclarecida das entrevistas e dos dados obtidos a partir dos questionários. Além disso, realizamos a separação e organização das informações que foram consideradas essenciais para a investigação através da categorização das informações considerando a similitude dos seus conteúdos.

Na última etapa, definida como tratamento dos dados, inferência e interpretação, a meta foi tornar os dados coletados válidos e significativos (Gil, 2008).

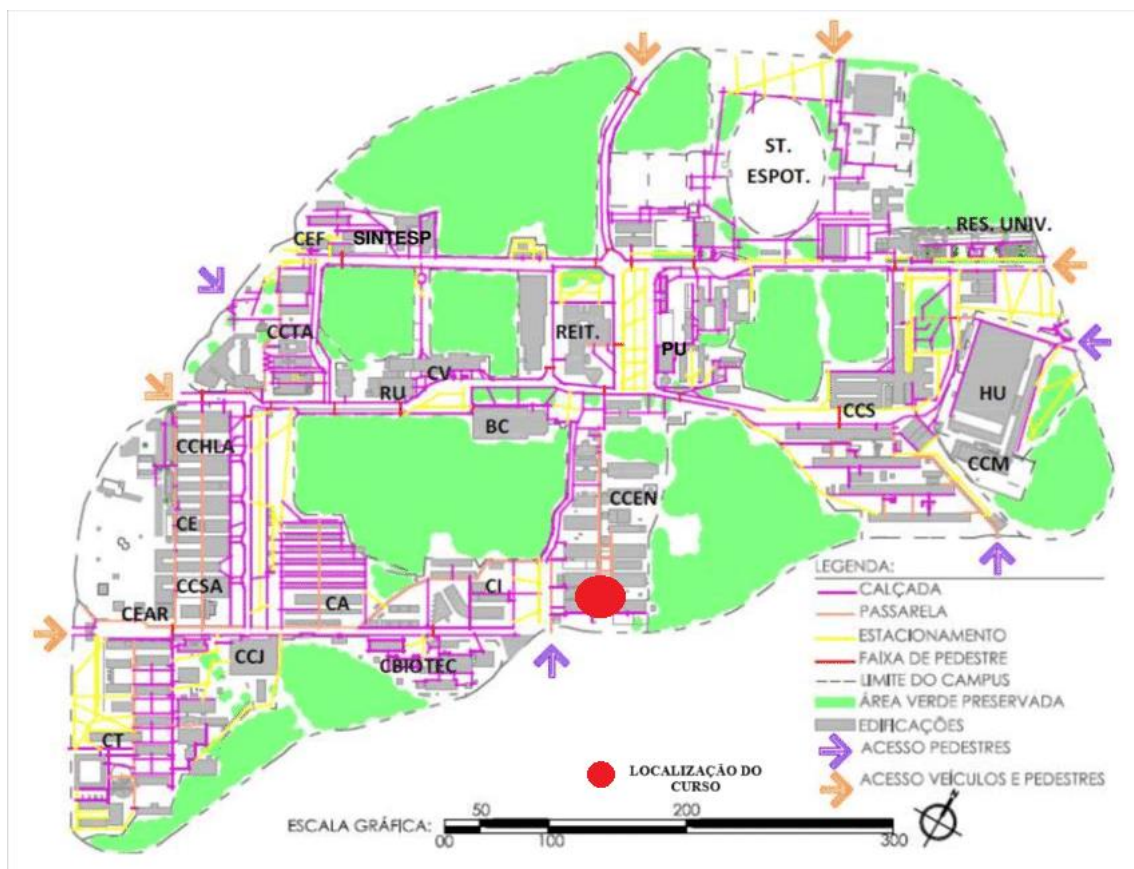
Realizamos a interpretação dos dados de acordo com as categorias estabelecidas para que pudéssemos entender melhor o que os sujeitos estavam anunciando nas suas falas. Na sequência, confrontamos os resultados obtidos na pesquisa com as teorias existentes estabelecendo relações entre elas, de tal forma que pudéssemos responder às questões de investigação. Para a conclusão dos resultados, o pesquisador precisa confrontar e correlacionar os dados sistematizados com os fundamentos teóricos existentes, assim como fizemos.

2 - O CURSO E OS DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB

2.1 - LOCAL DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Geografia, assim como o Curso de Bacharelado, está localizado no Departamento de Geociência (DGEOC), do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, no bairro Castelo Branco, no município de João Pessoa-PB, CEP: 58051-900 (Mapa 1).

Mapa 1: **Localização do Curso de Geografia no Campus I da UFPB**



Fonte: <https://www.researchgate.net>, acesso em: fevereiro de 202

Adaptado por: Mayanne Gomes.

No endereço supracitado é possível encontrar toda estrutura física do Curso, compreendendo desde a Coordenação, laboratórios, salas de aula, secretaria, banheiros, ambientes para os professores, auditório, praça, entre outras dependências (ver imagens abaixo).

Figura 1: Dependências do Curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Mayanne Gomes, 2023.

Os laboratórios existentes são: o Laboratório de Climatologia Geográfica – CLIMAGEO; o Laboratório de Estudos do Semiárido – LAESA; o Laboratório de Estudos e Gestão Integrada de Águas e Territórios – LEGAT; o Laboratório de Estudos Fluviais – LEF; o Laboratório de Estudos Geológicos e Ambientais – LEGAM; o Laboratório de Estudos Urbanos – LEU; o Laboratório de Geomorfologia e Gestão dos Riscos – LAGERISCO; o Laboratório de Estudos, Projetos e Pesquisa em Análise Espacial – LEPPAN; o Laboratório de Geografia Agrária – LGA; o Laboratório de Planejamento e Gestão Ambiental – LAPLAG; o Laboratório de Território, Trabalho e Cidadania – GESTAR; o Laboratório e Centro de Estudos de Geografia do Trabalho – CEGET e o Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba – LOGEPA (ver imagens na sequência).

Figura 2: **Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba - LOGEPA**



Fonte: Mayanne Gomes, 2023.

Apesar do número elevado de laboratórios, como listado acima, um dos poucos que tem preocupações formativas com a licenciatura é o LOGEPA. A partir de oficinas, palestras e outras atividades programadas, o laboratório busca promover a interdisciplinaridade e a produção de conhecimentos através do diálogo com docentes e discentes de instituições do ensino básico e do ensino superior tanto da rede pública quanto da privada que visitam ou são integrantes do LOGEPA. Os demais laboratórios citados têm grande parte das suas atividades voltadas para pesquisas da ciência geográfica, ou seja, para a formação do bacharel em Geografia.

O curso recebe discentes de grande parte da Região Geográfica Intermediária de João Pessoa, que engloba as Regiões Geográficas Imediatas de João Pessoa, Guarabira, Mamanguape, Rio Tinto e Itabaiana. Além disso, recebe alunos vindos de Estados circunvizinhos, como Pernambuco e Rio Grande do Norte. Ressaltamos que uma parcela dos discentes que frequenta o Curso não reside no Município de João Pessoa, realizando o processo de migração pendular diária. Alguns deles são alunos trabalhadores.

2.2 - HISTÓRICO DO CURSO

O curso de Geografia foi criado em meados de 1952 na extinta Faculdade de Filosofia da Paraíba (FAFI), porém, atrelado ao de História. Ele foi regulamentado pelos seguintes decretos: Decreto nº 30.909 de 27 de maio de 1952 e pelo Decreto nº 38.146 de 25 de outubro de 1955, que autorizaram o início das suas atividades acadêmicas.

Três anos após a criação do curso, foi fundada a Universidade da Paraíba através da Lei Estadual nº1366 de 2 de dezembro de 1955. Isso fez com que os cursos das Faculdades como a FAFI fossem incorporados à nova instituição de ensino superior. Pouco tempo depois, especificamente em 1960, houve a federalização da Universidade da Paraíba, denominada a partir de então de Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (UFPB, 1998).

Antes de ocorrer o processo de federalização, os cursos de Geografia e História foram separados. Com isso, o curso de Geografia passou a ofertar o Bacharelado e, após seu término em 4 anos, era opcional aos alunos pedirem o reingresso para, em mais 1 ano, cursarem componentes didático-pedagógicos que permitiam a esses profissionais a segunda habilitação como licenciados, ou seja, era um modelo de formação específica do bacharel-professor que pode ser chamado de modelo 4+1 (Assis, 2023).

Em 1962, o curso passou por uma reforma estrutural que culminou com a extinção do Bacharelado por aproximadamente nove anos. Durante o período que sucedeu esse fato, a Licenciatura foi estruturada passando a ser a única habilitação possível durante os quatro anos de formação.

O retorno do bacharelado ocorreu em 1971. Porém, durante esse tempo ocorreram algumas reformas universitárias que culminaram com a extinção da FAFI e, posteriormente, com a criação dos Institutos Centros que em 1974 dariam lugar aos Centros. Nesse processo de substituições e criações houve a extinção do Departamento de Geografia e, diante disso, o curso passou a ter seus componentes curriculares ofertados pelo Centro de Ciências Humanas e da Natureza (CCEN) e pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Vale ressaltar que até os dias atuais o curso está incorporado ao CCEN através do Departamento de Geociências (Assis; Silva, 2022; UFPB, 2016).

O curso de Geografia passou por duas reformas curriculares que antecederam as DCN 2002. Ambas ocorreram, respectivamente, em 1980 e 1998. A reforma de 1998 foi

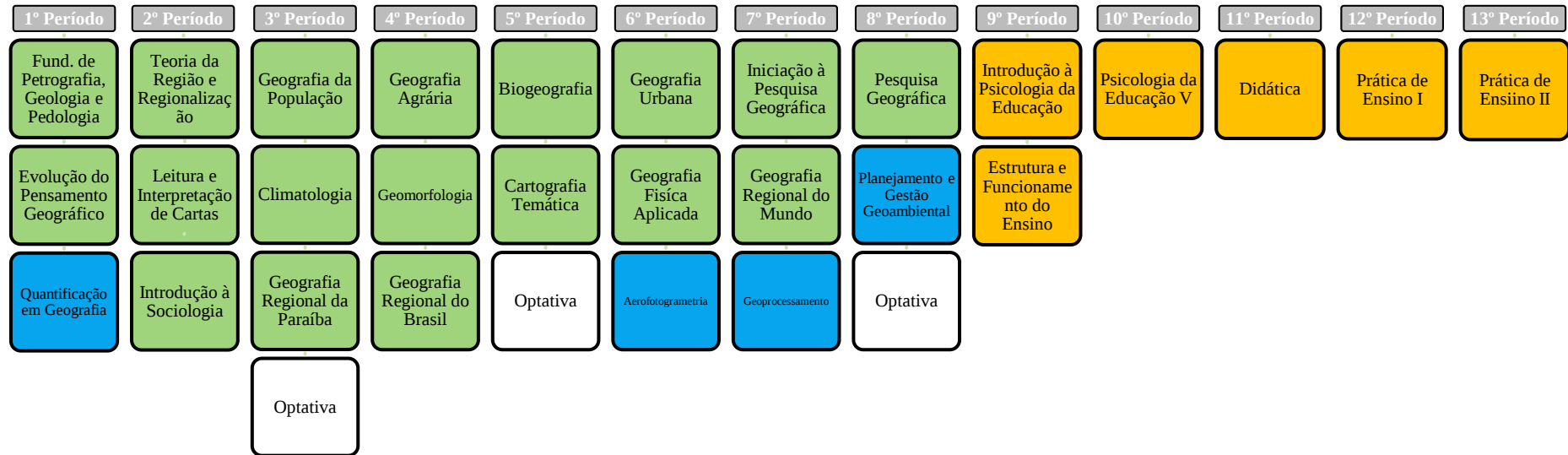
resultante da resolução CONSEPE nº 05/1998, permanecendo em voga até 2016 quando foi substituída pelo currículo atual.

Com a reformulação ocorrida em 1998, a carga horária mínima estipulada passou a ser de 2400 horas/atividade para o bacharelado e 2955 horas/atividade para a licenciatura. As 555h/a que cabiam à formação do licenciando foram assim destinadas: 495h/a de componentes curriculares obrigatórios de formação pedagógica e 60h/a de obrigatórios específicos da Licenciatura. Todas as disciplinas deveriam ser cursadas pelo sistema seriado semestral, no qual o mínimo de períodos eram sete, ou seja, três anos e seis meses e o máximo quatorze períodos letivos ou sete anos.

O currículo de 1998 recebia inúmeras críticas dos discentes em processo de formação por priorizar a formação do geógrafo (bacharel pesquisador) em detrimento da formação do profissional docente, pois, esse era deixado em segundo plano.

Sendo assim, nos dezoito anos de vigência, o ingresso via vestibular/ENEM tinha o bacharelado como única forma de entrada. A licenciatura permaneceu como formação secundária, opcional e complementar ao bacharelado, seguindo o modelo 4+1 (Silva, 2017; Assis, 2023), como se pode observar no Fluxograma abaixo:

Fluxograma: 1 - Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia da UFPB (1998)



- Componentes Curriculares Mínimos
- Componentes Complementares Obrigatórios
- Componentes Complementares Optativos
- Componentes Curriculares Específicos da Licenciatura

Fonte: UFPB, 1998.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023

Fica visível, na estrutura curricular do fluxograma, a ênfase à formação do bacharel até o 8º período quando se privilegia as disciplinas específicas da Geografia e, de modo secundário e desarticulado da formação específica, faculta-se aos estudantes a formação do professor como uma habilitação complementar ao bacharel, ou seja, a formação docente era relegada ao final do curso. Essa falta de articulação entre os componentes acabou promovendo uma sobrevalorização do bacharelado e um menosprezo da licenciatura

Este perfil bacharelesco era evidenciado e justificado no PPC quando afirmavam textualmente “que só é capaz de ensinar, quem é capaz de produzir a informação daí então se justifica que em primeiro momento se deve aprender a ler, fazer e escrever a informação geográfica para, depois então, poder apresentá-la, ensiná-la” (UFPB, 1998, p. 5). Esse equívoco formativo só foi reforçando as dicotomias e desarticulações entre teoria e prática, pesquisa e ensino, universidade e escola, bacharelado e licenciatura, sempre com a compreensão de que primeiro deve ser uma, depois a outra e, com isso, foi sobrevalorizada uma, em detrimento da outra.

Às 555 horas/aula (h/a) que cabiam à formação do licenciado eram relegadas, como dito anteriormente, ao último ano do curso ou cursadas como disciplinas optativas do bacharelado. As Práticas de Ensino (I e II) eram uma exceção do curso, pois só podiam ser cursadas após a conclusão do bacharelado. Elas eram ministradas por professores do Centro de Educação – CE, todos com formação e pesquisa no ensino de Geografia.

De acordo com as ementas cabiam às duas Práticas de Ensino a “discussão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. Elaboração de planejamento de ensino. Início do estágio: visitas às escolas e elaboração de estudos sobre as mesmas. Acompanhamento e orientação de estágio na escola de 1º e 2º graus” (UFPB, 1998, p. 50). Além disso, tinham como objetivo tentar promover a articulação dos conhecimentos didático-pedagógicos com os específicos da ciência geográfica.

Embora as ementas não fossem reformuladas há quase duas décadas, tais disciplinas vinham incorporando novas concepções e propostas para o estágio e para a docência em Geografia (Pimenta, Lima, 2012; Barreiro; Gebran, 2006; Passini, 2011). Dentre elas, a pesquisa se destacava como eixo estruturante para promover a articulação teoria-prática nos Estágios Supervisionados (Assis, 2017). Mesmo assim, alguns problemas se mantinham, ocasionados, principalmente, pela falta de articulação entre os componentes específicos e os didático-pedagógicos.

O PPC de 1998 exigia o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apenas para o Bacharelado, reforçando a visão hoje tão combatida de que não se faz pesquisa na Licenciatura e de que não se produz conhecimento sobre a prática escolar.

Com um atraso de mais de uma década, o curso de Graduação em Geografia revogou o PPC de 1998 e iniciou, em 2016, a implantação dos cursos de licenciatura e bacharelado, cada um com projeto pedagógico, vagas, turnos e entradas específicas ao longo do ano. É importante destacar que esta reforma curricular atendia às DCN 2002 e não chegou a incorporar as orientações designadas pelas DCN 2015.

O novo PPC da Licenciatura foi aprovado pela Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPE/UFPB n. 08/2016, após ser elaborado em parceria entre o Departamento de Geociências e o Centro de Educação. Professores destas unidades foram designados para compor o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Geografia cuja principal atribuição era a elaboração do PPC da Licenciatura. No novo documento curricular ficou estabelecido que o curso seria noturno, na modalidade presencial, com carga horária de 3015 h/a ou 201 créditos, sendo o tempo mínimo de conclusão de nove períodos e tempo máximo de quatorze semestres ou sete anos. Os cursos de Licenciatura e Bacharelado dividem a mesma Coordenação e as dependências físicas (salas, laboratórios, entre outros espaços) do Departamento de Geociências do CCEN/UFPB. No que se refere ao quadro de pessoal, no semestre 2021.2, o DGEOC contava com 7 técnicos administrativos e 32 docentes. O número de alunos ativos da licenciatura se aproximava dos 116.

Anualmente, o curso de Licenciatura em Geografia oferta 40 vagas para ingressos via ENEM/Sisu. Ressaltamos que houve uma redução no número de ingressos a partir do período letivo 2020.2, pois antes eram ofertadas 60 vagas a cada ano. A primeira turma de ingressos do currículo de 2016 foi no período letivo 2016.2 com 60 discentes matriculados, dos quais, segundo dados obtidos na Coordenação, 11 efetuaram o cancelamento e 22 o trancamento ao longo dos semestres seguintes, restando 15 ativos em 2022.2. Desses, apenas 1 concluiu o curso e colocou grau no semestre 2020.2 e 1 em 2021.1 (Assis; Silva, 2022).

Nos últimos anos, o Curso de Licenciatura em Geografia vem registrando evasão que foi intensificada no período na pandemia do Covid-19. Inúmeros são os fatores que podem ser elencados para esse processo, dentre eles destacamos: a falta de interesse pelo curso e pela profissão, elevados índices de reprovação, dificuldades financeiras e problemas em conciliar formação/estudos com o trabalho, desvalorização salarial e social

da profissão e a falta de prestígio. Apresentamos na Tabela 1, a seguir, os números do Curso referentes a ingressos, trancamentos, cancelamentos, integralização e ativos compreendendo os períodos letivos de 2016.2 a 2022.2.

Tabela 1: Dados Gerais do Curso de Geografia da UFPB

Período letivo	Nº. de Ingressos	Nº. de Trancamentos	Nº. de Cancelamentos	Nº. de Integralizações	Nº. de Ativos (2022.2)
2016.2	60	22	11	3	15
2017.2	55	8	24	2	14
2018.2	56	5	14	-	30
2019.2	55	9	9	-	35
2020.2	44	2	4	-	36
2021.2	42	0	2	-	39
2022.2	40	0	1	-	39

Fonte: Relatório do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFPB.
Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

O que se observa nos dados extraídos do Relatório do SIGAA/UFPB obtido na Coordenação dos Cursos de Geografia da UFPB é o elevado número de trancamentos e cancelamentos e, em contrapartida, um baixo número de alunos que integralizam o Curso. Esses dados reforçam os disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (2022), o qual menciona que a taxa acumulada de desistência dos Cursos de Licenciatura da UFPB ultrapassou os 65% em 2021, já a taxa acumulada de conclusão, no mesmo ano, gira em torno dos 34% (INEP, 2022), o que demonstra a gravidade do problema que não se restringe aos cursos de licenciatura em Geografia.

Segundo os dados do Relatório do SIGAA/UFPB (2023), o número de trancamentos e cancelamentos se acentuam a partir do terceiro semestre do curso. Partindo disso, podemos mencionar que o número de cancelamentos e trancamentos das turmas de 2021.2 e 2022.2 ainda não atingiu o seu ápice, por isso, a permanência de ativos também se encontra elevada quando se compara com as turmas dos períodos 2016.2 e 2017.2.

2.3 - O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA DE 2016

Visando atender às demandas sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como às regulamentações do MEC, CNE e UFPB, o Curso de Licenciatura resolveu reformular seu currículo. Além disso, a reforma curricular partiu do pressuposto de que o

ensino da Geografia necessita de profissionais docentes qualificados, com um bom domínio dos conhecimentos da ciência geográfica, didático-pedagógicos e experienciais.

As principais bases legais utilizadas foram: 1) a Resolução CNE/CES 14/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia; 2) a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena; 3) a Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a duração de carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior; 4) a Resolução CONSEPE-UFPB nº 07/2010. Tais documentos orientaram a elaboração e a reforma dos projetos curriculares dos cursos de graduação das IES (UFPB, 2016). Essas legislações foram determinadas e promulgadas pelos órgãos e instituições competentes como o MEC, o CNE e a própria IES, dentre elas, destacamos as DCN 2002.

No quadro abaixo (Quadro 1) apresentaremos as imposições legais determinadas pelas DCN 2002 e pela Resolução CNE/CP.2 de 19 de fevereiro de 2002 que foram alcançadas e estabelecidas através da reformulação curricular de 2016.

Quadro 1: DCN de 2002 e Resolução CNE/CP.2 de 19 de fevereiro de 2002 versus PPC de 2016

DCN de 2002 e Resolução CNE/CP. 2 de 19 de fevereiro de 2002	PPC de 2016
✓ Separação Bacharelado e Licenciatura;	✓ Criação de dois Cursos distintos: Bacharelado e Licenciatura em Geografia;
✓ Integração entre os componentes específicos e os didático-pedagógicos;	✓ Componentes didático-pedagógicos ofertados desde o início do Curso;
✓ No mínimo, 2800 horas de duração do Curso;	✓ Carga horária total do Curso de 3015 horas;
✓ No mínimo, 1800 horas de conteúdos curriculares científico-cultural;	✓ 1980 horas de conteúdos curriculares (1560 horas de componentes específicos da Geografia, 300 horas de conteúdos complementares obrigatórios e 120 horas de conteúdos complementares optativos).
✓ No mínimo, 400 horas de prática como componentes curriculares;	✓ 420 horas de prática como componentes curriculares (300 horas de práticas obrigatórias e 120 horas de práticas optativas);

✓ No mínimo, 400 horas de estágios supervisionados desenvolvidos a partir da segunda metade do Curso;	✓ 405 horas de estágios supervisionados ofertados a partir do 6º semestre;
✓ Estágios desenvolvidos a partir do viés teórico-prático	✓ Estágios desenvolvidos a partir dos seguintes conteúdos curriculares: I. Os fundamentos teóricos sobre o ensino do conhecimento específico; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade educacional brasileira do ensino do conhecimento da formação, com ações junto a órgãos normativos e executivos do sistema e outros espaços educacionais não escolares; II. Os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e investigação no ambiente escolar; III. As experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da Educação Básica (UFPB, 2016; p.13) e
✓ No mínimo, 200 horas de conteúdos opcionais.	✓ 210 horas de conteúdos complementares flexíveis constituídos de atividades que se configuram extraclasse.

Fonte: DCN 2002; Resolução CNE/CP.2 de 19 de fevereiro de 2002; UFPB, 2016.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

O processo de reformulação foi iniciado em 2013 com a criação e composição do NDE (Núcleo Docente Estruturante) e finalizado em 2016. O novo PPC da Licenciatura foi aprovado pela Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPE/UFPB Nº 08/2016, ou seja, com um atraso de mais de uma década em relação às DCN 2002 e logo após o surgimento das DCN 2015.

Coube ao NDE elaborar e organizar a nova matriz curricular. O Núcleo era composto por docentes do DGEOC e do Centro de Educação. No novo documento curricular, ficou estabelecido que o Curso seria noturno, com entrada anual via ENEM/Sisu, com carga horária de 3015 h/a ou 201 créditos, sendo o tempo mínimo de conclusão nove períodos e o tempo máximo de catorze semestres ou sete anos.

Dentre as pretensões almejadas com o PPC de 2016 estavam superar a separação entre os conhecimentos específicos, didático-pedagógicos e experienciais promovendo a articulação deles ao longo do curso, como também sanar pontos críticos oriundos do currículo de 1998, como a elevada carga horária das disciplinas, o longo tempo de duração das aulas e a desatualização curricular frente às novas concepções formativas e às novas demandas do mercado de trabalho.

Partindo disso, o objetivo principal do Curso consiste em promover uma formação alicerçada na criticidade e na reflexão para que o futuro docente consiga desempenhar sua profissão com excelência tanto em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais como no Ensino Médio (UFPB, 2016).

Para tanto, a formação pretendida será fundamentada no amplo domínio dos conhecimentos necessários ao exercício profissional. É esperado que o professor de Geografia, formado a partir da nova matriz curricular, construa um aporte teórico-metodológico capaz de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis do ensino básico (fundamental e médio), considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais dos alunos.

Conforme o novo PPC, o profissional da licenciatura deve

dominar e aprimorar as abordagens inerentes à docência, ou seja, conteúdos básicos que são relacionados ao ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio. Portanto, o Licenciado em Geografia é um educador dos assuntos acadêmicos na esfera da Ciência Geográfica. Enfim, esse profissional deve possuir um domínio sobre os aportes teóricos, filosóficos e metodológicos da ciência geográfica, articulando a capacidade de domínio sobre métodos e técnicas pedagógicas (UFPB, 2016, p.9).

As concepções formativas que fundamentam o PPC de 2016 são organizadas e estruturadas a partir de competências, atitudes e habilidades que visam dotar os licenciandos de um embasamento teórico-conceitual e de instrumentos compatíveis com as exigências postuladas nas bases legais (UFPB, 2016). Dentre as principais competências e habilidades mencionadas podemos destacar:

Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
Articular elementos empíricos e conceituais relativos ao conhecimento científico dos processos espaciais;
Reconhecer diferentes escalas de ocorrência, manifestação e abrangência dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
Compreender o processo histórico de produção do conhecimento científico e as suas relações com os aspectos de ordem política, cultural, social, ética e econômica;
Conhecer as principais correntes teóricas do conhecimento científico-filosófico que influenciaram e influenciam a ciência geográfica;
Perceber e refletir sobre a peculiaridade da ciência geográfica ser dotada de métodos e procedimentos das ciências humanas e das naturais, para serem

capazes de estabelecerem relações entre a sociedade e a natureza a partir de uma compreensão integrada dos processos com os quais a Geografia se envolve,
Reconhecer as diferentes categorias de análise no processo de construção da ciência geográfica e,
Demonstrar capacidade de apreensão e domínio do instrumental técnico necessário para intervir no espaço geográfico, através do manuseio de fontes primárias, secundárias, do uso de diferentes linguagens (oral, escrita, multimidiática) e da representação cartográfica (mapas, cartogramas, gráficos, maquetes) (UFPB, 2016, p.9 e 10).

Dotados dessas competências e habilidades, o docente em Geografia terá como campo de atuação profissional escolas do ensino básico da rede pública e privada, como também poderá atuar na confecção de materiais didático-pedagógicos, na elaboração de livros didáticos, na construção de projetos de ensino e/ou da educação ambiental e no desenvolvimento de atividade extraclasse como coordenação, supervisão e direção escolar (UFPB, 2016).

Mediante essa breve explanação, na seção seguinte apresentaremos a composição curricular a partir da organização e distribuição dos componentes curriculares.

2.3.1 - Organização e distribuição dos Componentes Curriculares

Considerando que a Geografia é uma ciência de conteúdos múltiplos e diversificados, por englobar aspectos físicos e humanos, além de conceitos como paisagem, lugar, região, território e espaço geográfico (que constitui a categoria fundante dessa ciência), ao analisarmos a matriz curricular percebemos que os componentes do curso compreendem diversas áreas de conhecimento da Geografia e do Ensino, as quais podem ser denominadas de: Geografia Física, Geografia Humana e Ensino de Geografia.

Ressaltamos que esta divisão por áreas do conhecimento não é mencionada no decorrer do PPC do Curso, mesmo este pontuando a existência de aspectos físicos e humanos, ou seja, conteúdos relacionados à Geografia Física e à Geografia Humana.

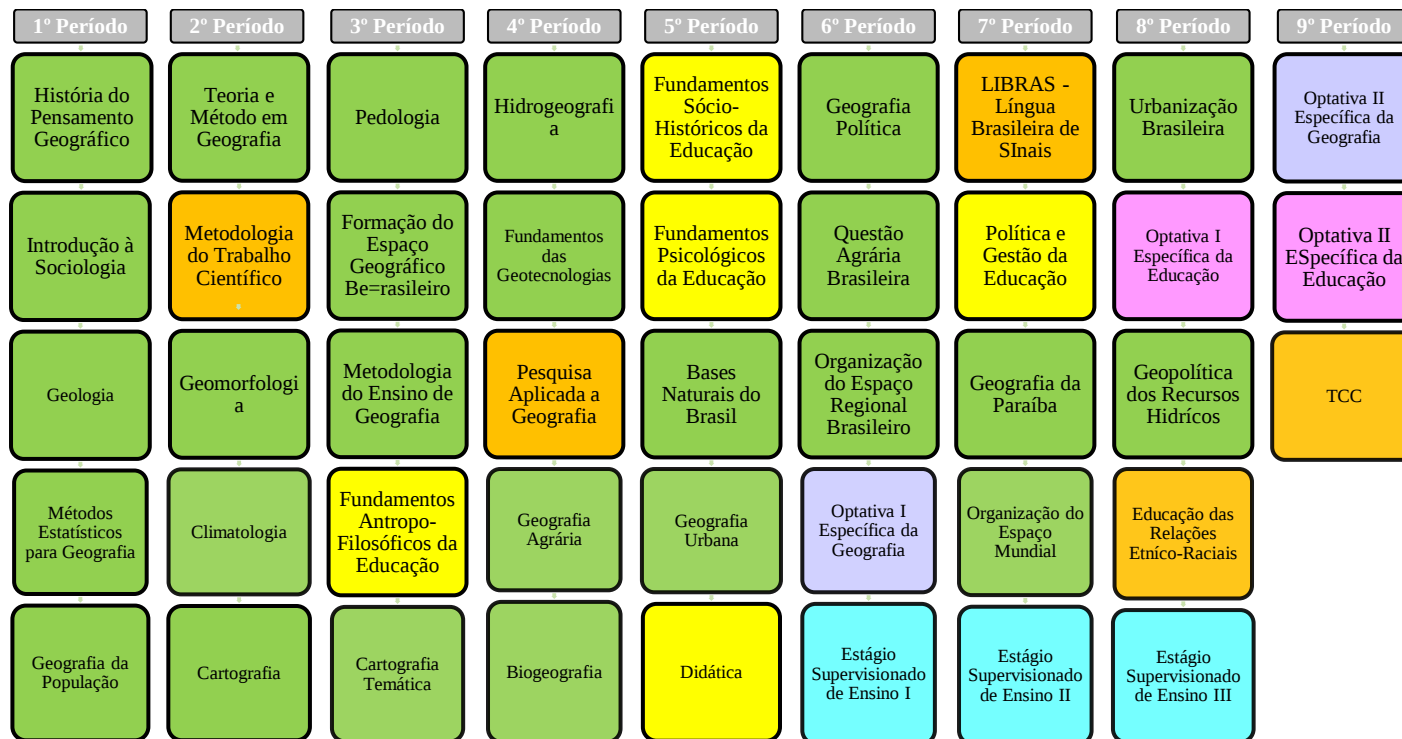
Apesar de compreender a dicotomia entre “as Geografias”, a postura adotada no PPC é de não dualizá-las, uma vez que o diálogo entre natureza e sociedade (Geografia Física e Geografia Humana) perpassa as diferentes áreas do conhecimento, portanto, as diversas “geografias”.

Os componentes curriculares do Curso são agrupados em: conteúdos básicos profissionais (Componentes Específicos da Geografia, Estágio Supervisionado de Ensino e os Componentes da Prática Curricular Obrigatórios e Optativos) e em conteúdos

complementares (obrigatórios, optativos e flexíveis). Esses dois grupos concentram todos os componentes ofertados ao longo dos nove semestres ou períodos letivos.

Na sequência, iremos apresentar como os componentes curriculares estão organizados e distribuídos em cada semestre ou período letivo, a partir do Fluxograma 2:

Fluxograma 2 - Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB (2016)



- Componentes Específicos da Geografia
- C. C. Obrigatório da Prática Curricular
- Conteúdos Complementares Obrigatórios

- Estágio Supervisionado de Ensino
- C. C. Optativos da Prática Curricular
- Conteúdos Complementares Optativos

Fonte: UFPB, 2016.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

Os Componentes Específicos da Geografia totalizam 1560 h/a, eles foram reelaborados, tiveram seu número ampliado e, alguns, sua carga horária diminuída como consta na Tabela abaixo.

Tabela 2: Componentes Específicos da Geografia

Componentes Específicos da Geografia	Carga Horária (h/a)
História do Pensamento Geográfico	60
Geomorfologia	60
Teoria e Método em Geografia	60
Climatologia	60
Geografia da População	60
Formação do Espaço Geográfico Brasileiro	60
Hidrogeografia	60
Geografia Agrária	60
Biogeografia	60
Urbanização Brasileira	60
Bases Naturais do Brasil	60
Questão Agrária Brasileira	60
Geografia da Paraíba	60
Geografia Urbana	60
Organização do Espaço Regional Brasileiro	60
Geografia Política	60
Organização do Espaço Mundial	60
Pedologia	60
Geopolítica dos Recursos Naturais	60
Introdução à Sociologia	60
Geologia	60
Métodos Estatísticos para Geografia	60
Cartografia Básica	60
Cartografia Temática	60
Fundamentos das Geotecnologias	60
Metodologia do Ensino de Geografia	60
TOTAL	1560

Fonte: UFPB, 2016.

Elaborada por: Mayanne Gomes, 2023.

No entanto, apesar da reformulação nas ementas de algumas dessas disciplinas inexistente a relação dos conteúdos abordados com o ensino da Geografia na educação básica. Como podemos verificar nas duas ementas abaixo:

Urbanização Brasileira

Ementa: Conceitos de cidade e de urbano; Geografia Histórica Urbana Brasileira; A relação cidade e campo; A urbanização e a questão fundiária no Brasil; A Economia Urbana e Regionalização Brasileira; Política Habitacional no Brasil; Tendências Atuais da Urbanização Brasileira. Prática em trabalho de campo (UFPB, 2016, p.25).

Pedologia

Ementa: Tipos de intemperismo, intemperismo, erosão e sedimentação, reações do intemperismo, distribuição dos processos de alteração superficial, fatores que controlam a alteração intempérica, processos de formação dos solos, componentes dos solos, classificação dos solos e técnicas de campo e laboratório em pedologia. Prática em trabalho de campo (UFPB, 2016, p.27).

Enfatizamos que dos componentes curriculares específicos apenas uma disciplina dialoga com o ensino e com a formação do professor de Geografia (Metodologia do Ensino de Geografia), um número muito baixo para um curso de licenciatura, tendo em vista que os componentes destinados à formação didático-pedagógica são ofertados pelo CE e, raramente, articulam seus conteúdos com os do ensino da Geografia.

Os Componentes Curriculares da Prática Curricular (obrigatórios e optativos) comportam uma carga horária mínima de 420 h/a segundo a Resolução 46/2012 do CONSEPE/UFPB que alterou a Base Curricular para a Formação Pedagógica de Licenciatura da UFPB. Esses componentes se subdividem em dois: as práticas curriculares obrigatórias (ver Tabela 3) e as práticas curriculares optativas.

Os componentes das práticas curriculares obrigatórias totalizam 300 h/a ou 20 créditos.

Tabela 3: Componentes Curriculares Obrigatórios da Prática Curricular

Componentes Curriculares Obrigatórios da Prática Curricular	Carga Horária (h/a)
Política e Gestão da Educação	60
Fundamentos Antropo-Filosófico da Educação	60
Fundamentos Sócio-Históricos da Educação	60
Fundamentos Psicológicos da Educação	60
Didática	60
TOTAL	300

Fonte: UFPB, 2016.

Elaborada por Mayanne Gomes, 2023.

Já os componentes curriculares da prática curricular optativa deverão ter, ao menos, 120 h/a ou 8 créditos. Os mesmos devem ser selecionados a partir de uma lista contida no Anexo I da Resolução nº. 46/2012 do CONSEPE/UFPB (UFPB, 2016). Dentre os componentes disponíveis estão: Economia da Educação, Educação Sexual, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos da Administração da Educação, Antropologia da Educação, Avaliação da Aprendizagem, Educação e Movimentos Sociais, Seminário de Problemas Atuais da Educação, Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos, Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação, Seminário em Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Planejamento e Gestão Escolar,

Educação e Inclusão Social, Currículos e Programas, Planejamento Educacional, Currículo e Trabalho Pedagógico, Pesquisa e Cotidiano Escolar e Estágio Extra Curricular. A carga horária desses componentes varia de 45 a 60 h/a.

Ambas as práticas curriculares (obrigatórias e optativas) são desenvolvidas a partir dos eixos temáticos elencados na sequência.

Eixo I: Pressupostos Antropo-filosófico, Sócio-histórico, Psicológico. Carga Horária: 180 horas/Créditos: 12 obrigatórios;

Eixo II: Pressupostos Sociopolítico e Pedagógico. Carga Horária: 120 horas/Créditos: 08 (04 obrigatórios e 04 optativos);

Eixo III: Pressupostos Didático-Metodológico e Socioeducativo. Carga Horária: 120 horas/ Créditos: 08 (04 obrigatórios e 04 optativos) (UFPB, 2016, p.11).

As práticas curriculares são distribuídas ao longo do Curso com o propósito de auxiliar os licenciandos na compreensão dos processos de ensino e, ao mesmo tempo, se familiarizarem com a prática pedagógica e as legislações pertinentes à educação brasileira. Por não serem ofertadas pelo DGEOC, não consta no PPC da licenciatura a bibliografia básica dos componentes da prática curricular. Segundo Assis e Silva (2022, p.194) “a prática como componente curricular suscitou muitos debates e críticas na UFPB e em outras IES do país, especialmente entre os professores responsáveis pela formação disciplinar que resistiam em separar licenciatura do bacharelado e a repensar seus conteúdos específicos de uma perspectiva pedagógica”.

No Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, as práticas curriculares foram estabelecidas no PPC de 2016 reproduzindo uma concepção ainda equivocada, pois centraliza sua oferta nos componentes do Centro de Educação que, em sua maioria, são componentes que integram os fundamentos da educação, sem a participação dos professores do DGEOC que ministram os componentes da formação específica ou geográfica. Há um erro na distribuição das 400h de prática como componente curricular no referido curso, pois as DCN 2002 orientam que tais componentes também devem ser desenvolvidos dentro dos componentes específicos da formação e não apenas nos componentes da Educação (Assis, 2023).

Os Conteúdos Complementares se subdividem em: Obrigatórios e Optativos. Os Obrigatórios (Tabela 4) são considerados imprescindíveis à formação profissional por permitirem ao discente um aprofundamento dos conhecimentos. Ambos totalizam uma carga horária de 300 h/a.

Tabela 4: Conteúdos Complementares Obrigatórios

Conteúdos Complementares Obrigatórios	Carga Horária (h/a)
Metodologia do Trabalho Científico	60
Pesquisa Aplicada à Geografia	60
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60
Libras – Língua Brasileira de Sinais	60
Educação das Relações Étnico-Raciais	60
TOTAL	300

Fonte: UFPB, 2016.

Elaborada por: Mayanne Gomes, 2023.

Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), existe uma resolução específica com as recomendações e atribuições desejáveis para a realização desse componente. Consiste em um estudo aprofundado e orientado por um docente do Curso em nível adequado para uma graduação. A pesquisa ou estudo deverá tratar sobre uma temática específica da ciência geográfica, devendo ser está vinculada ao ensino.

Os componentes complementares optativos proporcionarão um aprofundamento dos conhecimentos da Geografia, totalizando 120 horas. São mais de 30 componentes optativos disponíveis para que os discentes escolham ao menos dois que forem da área de interesse e/ou melhor se encaixem com suas respectivas pesquisas.

Os três Estágios Supervisionados de Ensino (Tabela 5) têm duração de 405 h/a e tratam dos seguintes conteúdos e práticas: os fundamentos teóricos sobre o ensino de Geografia; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade educacional brasileira; os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais, associados à pesquisa e à investigação no ambiente escolar; as experiências de observação, planejamento e vivência no campo de Estágio da Educação Básica (UFPB, 2016).

Tabela 5: Estágio Supervisionado de Ensino

Estágio Supervisionado de Ensino	Carga Horária (h/a)
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia I – Introdução ao ensino de Geografia na escola de Ensino Fundamental e Médio	105
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia II – Prática de ensino de Geografia na escola de Ensino Fundamental	150
Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia III - Prática de ensino de Geografia na escola de Ensino Médio	150
TOTAL	405

Fonte: UFPB, 2016.

Elaborada por Mayanne Gomes, 2023.

Por serem ofertados a partir do sexto período e antecidos pelas Práticas Curriculares, espera-se que os estágios possam promover a construção da identidade docente e de conhecimentos experienciais que serão essenciais para o exercício profissional.

Ressaltamos que os estágios são ofertados a partir na segunda metade do curso, uma vez que a diretriz (DCN de 2002) utilizada com base legal para a reformulação curricular de 2016 ainda não possibilitava a oferta desses componentes no início do curso.

Todos os componentes curriculares estão distribuídos e organizados com a finalidade de promover e proporcionar uma maior articulação entre os conhecimentos específicos e os didático-pedagógicos. Além disso, a disponibilidade de componentes da prática curricular no início do Curso e os estágios a partir do 6º período possibilitam uma maior aproximação do licenciando com o espaço escolar e, consequentemente, com a prática profissional.

Essa integração entre componentes teóricos e componentes práticos é um dos princípios que orientaram a construção do PPC de 2016, uma vez que o perfil profissional desejado a partir da nova matriz curricular prevê o domínio de saberes e/ou conhecimentos disciplinares, pedagógicos e da prática profissional.

2.4 - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPB

Diante da expansão e ampliação do ensino superior no Brasil a partir dos anos 2000, conhecer quem são os discentes dos cursos de licenciatura se tornou necessário, uma vez que as características socioeconômicas interferem sobre os processos de ensino-

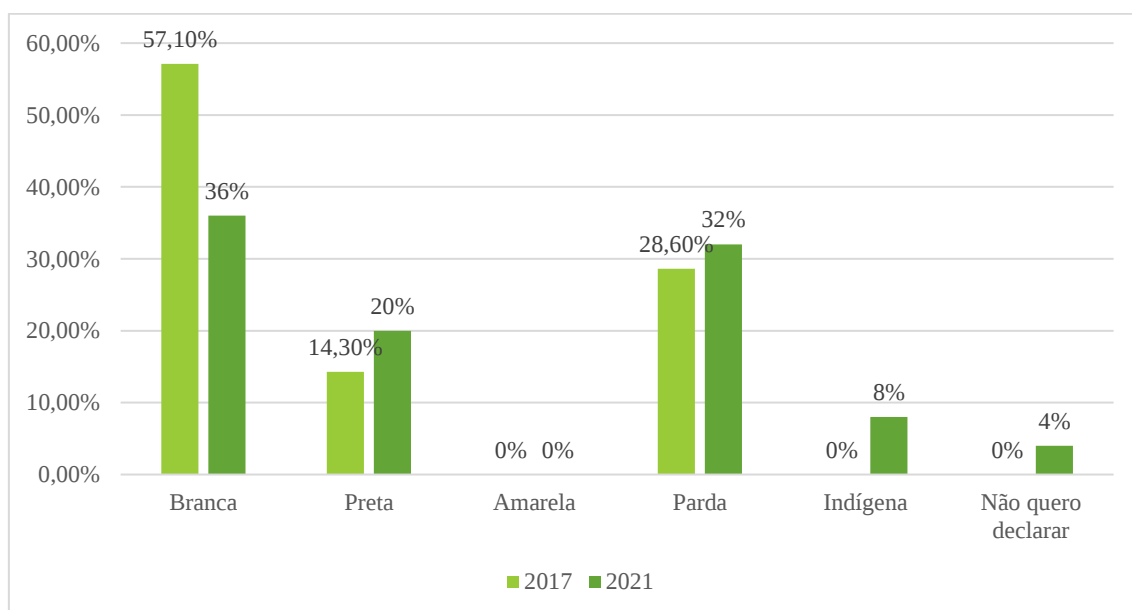
aprendizagem, como também na atuação profissional desses sujeitos (Gatti et al., 2019; Gatti, 2010).

Mediante esses fatos, decidimos apresentar o perfil socioeconômico dos discentes do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, que foi elaborado a partir da análise de dados extraídos dos Relatórios do ENADE (INEP 2017; 2021). Na discussão, apontaremos dados sobre raça ou cor, renda familiar, situação financeira, escolarização dos pais, local de curso do ensino médio e forma de ingresso na graduação, no intuito de descobrir e traçar o perfil desses sujeitos.

2.4.1 - Raça ou Cor

Iniciamos a caracterização socioeconômica dos licenciandos em Geografia da UFPB com a análise dos dados referente à raça ou cor que será exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1: **Raça ou Cor**



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

O Gráfico 1 revela que, em 2017, houve predominância de discentes declarados brancos (57,1%) e a ausência de indígenas no Curso. Já no ano de 2021, houve um certo equilíbrio da população discente com a diminuição do número de brancos para 40%, o aumento de pretos para 20% e de pardos para 32% e a presença de 8% de indígenas.

Os dados de 2021 confirmam os apresentados por Gatti et al (2019) quando mencionam que o número de licenciandos negros (a junção de pretos e pardos) ultrapassam os 51,3% no país. No caso do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB

esse número chega aos 52%. Além disso, os autores supracitados ressaltam que a Licenciatura em Geografia é um dos cursos com a maior porcentagem de negros do Brasil, com 55,7% da população discente.

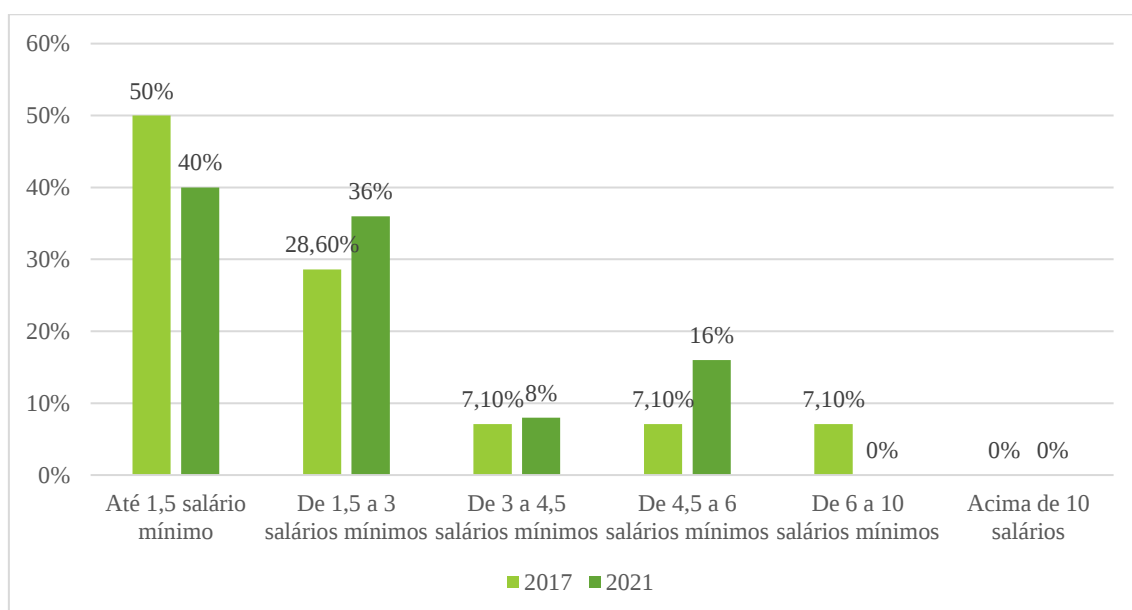
O aumento do número de negros (pretos e pardos) no ensino superior é reflexo das políticas e dos programas de ações afirmativas que buscam, através da ampliação das vagas nas IES públicas e privadas, facilitar e promover o acesso ao ensino superior das camadas populacionais menos favorecidas.

2.3.2 - Renda Familiar

De acordo com o estudo realizado por Gatti et al (2019) houve uma mudança na renda familiar dos licenciandos brasileiros, antes esses discentes eram, predominantemente, oriundos da classe média brasileira. Atualmente, os futuros docentes estão vindo das classes mais baixas da população nacional. Com isso, “os cursos de licenciaturas tornaram-se cursos populares, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população” (Gatti et al, 2019; p. 147).

Com o intuito de visualizar e comparar a renda familiar dos discentes do Curso com as informações trazidas por Gatti et al (2019), detalharemos no Gráfico 2 a renda declarada pelos licenciandos na realização do ENADE (2017, 2021).

Gráfico 2: Renda Familiar



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

Ao observarmos os dados contidos no Gráfico 2 constatamos que mais de 76% (78,6% em 2017 e 76% em 2021) do público discente do Curso de Licenciatura em Geografia sobrevive com uma renda familiar inferior a 3 salários-mínimos, estando, portanto, enquadrados nas classes sociais denominadas D e E (ABEP, 2021), ou seja, são alunos menos favorecidos financeiramente.

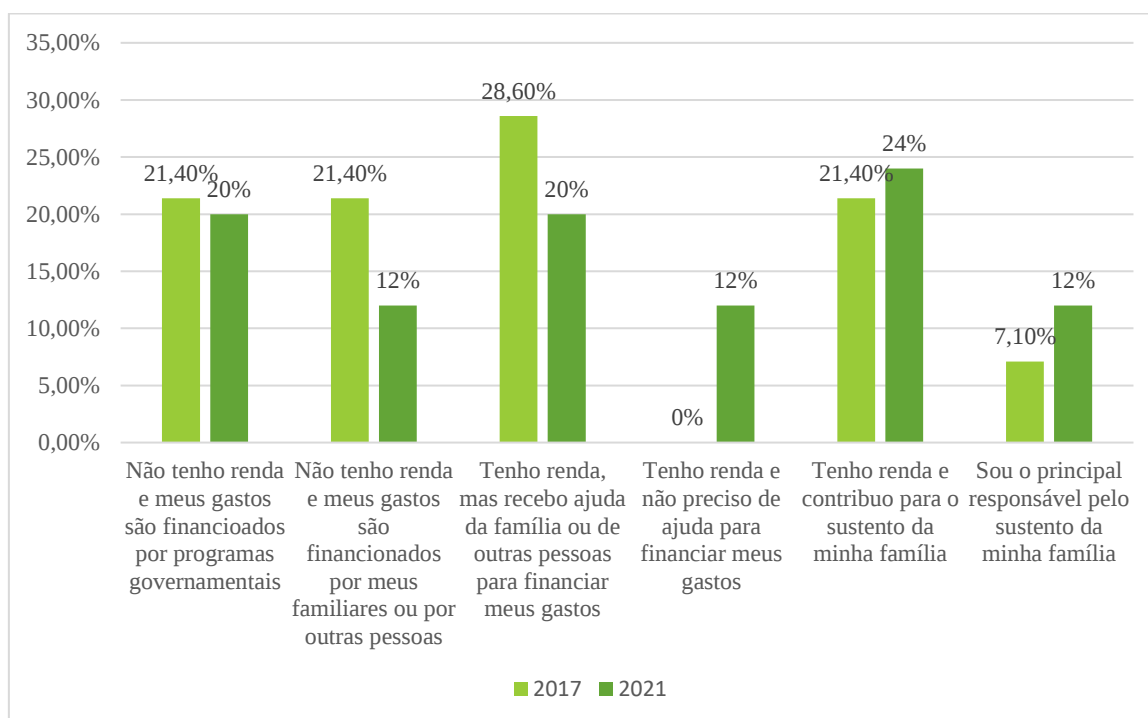
Esses dados convergem com as informações trazidas por Gatti et al (2019) mencionadas anteriormente, como também com os apresentados pela ANDIFES (2019), que ao traçar um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) visualizaram que, aproximadamente, 86% dos graduandos vivem com renda familiar inferior a 3 salários-mínimos.

Diante dessa realidade socioeconômica em que vivem os licenciandos, o piso salarial dos professores da educação básica no Brasil pago na rede pública, que hoje é de R\$ 4.420,55, acaba se tornando atrativo, levando muitos deles a optar pela Licenciatura.

2.3.3 - Situação Financeira

A situação financeira dos discentes é outro dado que consta nos relatórios do ENADE e que merece uma minuciosa análise. O Gráfico 3 traz qual a alternativa que melhor descreve o estado financeiro desses licenciandos ao longo do percurso formativo. Vale ressaltar que os auxílios estudantis (bolsas) são incorporados a esses dados.

Gráfico 3: Situação Financeira



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

Visualizamos no Gráfico 3 que, em 2017, se analisarmos conjuntamente os dados expressos nas duas colunas iniciais, 42,8% dos discentes não possuíam renda e sobreviviam da ajuda familiar e/ou de auxílios oriundos de programas governamentais. Por outro lado, no mesmo ano cerca de 28,5% contribuía ou eram o principal responsável pelo sustento da família.

Em 2021, há uma redução dos alunos que necessitavam de ajuda familiar ou auxílios de programas governamentais, caindo de 42,8% em 2017 para 32%. Porém, sobe para 36% o número de discentes que contribuem de maneira parcial ou total com a renda familiar. Certamente, são alunos trabalhadores que dividem seu tempo entre o trabalho e a universidade, muitas vezes, com jornada diária tripla. Apesar da porcentagem inferior (28,5 em 2017 e 36 em 2021), os dados relacionados à quantidade de discentes que contribuem com a renda familiar corroboram com o discurso de Peduzzi (2020), o qual relata que 40,3% dos estudantes de curso superior da rede pública em nosso país são trabalhadores.

Além dos dados apresentados no Gráfico 3 decidimos detalhar as informações contidas nos relatórios dos ENADE (2017, 2021) através da Tabela 6 para melhor exemplificar como a situação financeira desses alunos refletiu no rendimento deles no exame.

Tabela 6: **Situação Financeira**

Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?	Nota (2017)	Nota (2021)
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais	62,4	48
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas	66,8	46
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos	53,8	48,5
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	-	55
Tenho renda e contribuo com o sustento da família	48,5	40,3
Sou o principal responsável pelo sustento da família	33,2	39,4

Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

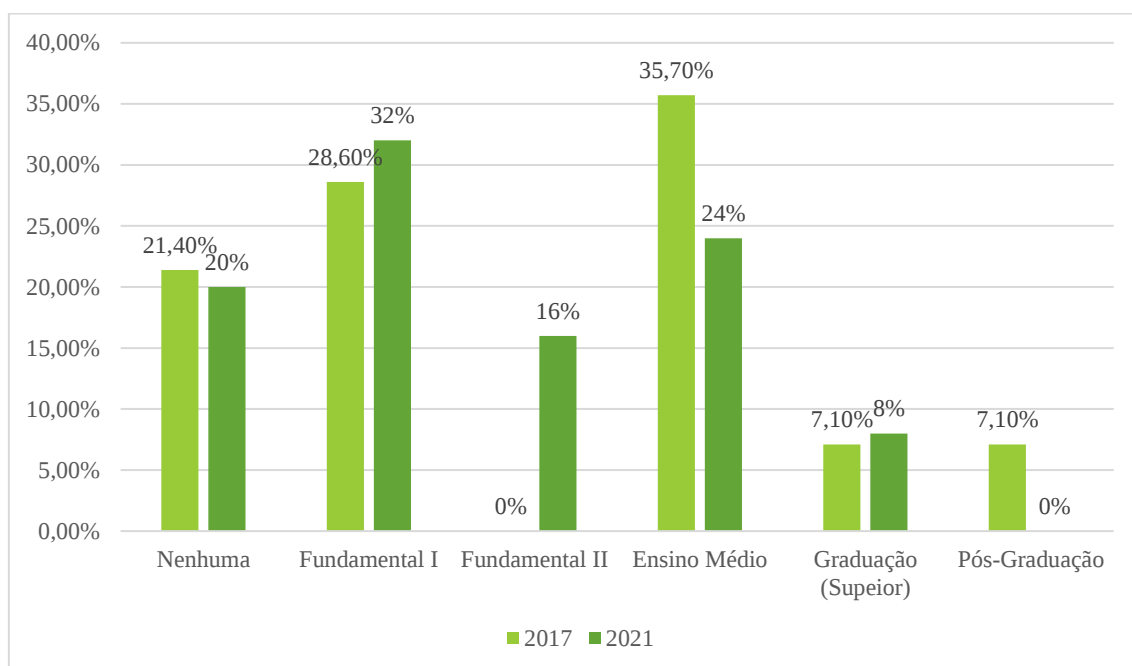
Quando fazemos o comparativo entre os dados que compõe a Tabela 12, visualizamos que aqueles sujeitos que não possuem renda própria, ou seja, que são financiados por familiares, programas governamentais e/ou pessoas próximas, melhor dizendo, não são trabalhadores, apresentam, na maioria dos casos, uma nota superior se comparado com aqueles que são os provedores parcial ou total da renda familiar.

3.2.4 - Escolarização de Pais e Mães

O nível de escolarização de pais e mães dos licenciandos geralmente é baixo, reflexo das desigualdades sociais que se reproduzem, também, através do sistema educacional brasileiro (Gatti et al, 2019).

Nos Gráficos subsequentes (4 e 5) apresentaremos, respectivamente, dados relacionados à escolaridade de pais e mães dos licenciandos em Geografia da UFPB. Vejamos a seguir:

Gráfico 4: Escolarização dos Pais



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

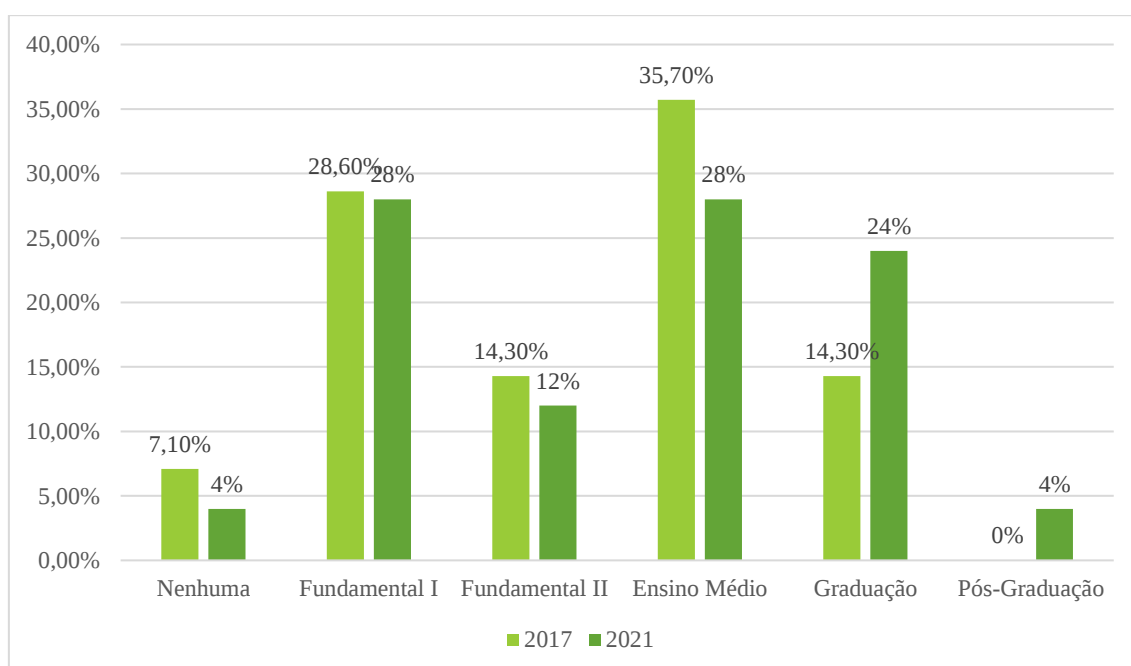
Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

Ao analisarmos o Gráfico anterior percebemos que o nível de escolarização dos pais dos graduandos em Geografia é baixo. Cerca de 50% (2017) e 68% (2021) dos pais (Gráfico 4) não possuem o ensino básico completo, muitos dos quais apenas cursaram o ensino fundamental anos finais, o equivalente ao nono ano do fundamental.

Percebemos também um elevado número de pais não alfabetizados, ou seja, com nenhum nível de escolarização, ultrapassando os 20% nos dois anos base do exame. Esses dados são superiores à média do Nordeste que é de 11,7% como aponta a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua) (IBGE, 2022).

No próximo Gráfico, iremos expor os dados referentes ao nível de escolarização das mães.

Gráfico 5: Escolarização das Mães



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

Entre as mães podemos constatar, ao analisar o Gráfico 5, que o percentual sem nenhuma instrução escolar é inferior aos dos pais, 7,10% em 2017 e 4% em 2021, estando abaixo da porcentagem da população nordestina e paraibana que são, respectivamente, 11,7% e 13,6% (IBGE, 2022).

Observa-se na análise do Gráfico 5 que mais da metade das mães dos discentes da Licenciatura em Geografia da UFPB concluíram o ensino básico regular (50% em 2017 e 56% em 2021), das quais 14,30% em 2017 e 28% em 2021 cursaram uma graduação e 8% em 2021 uma pós-graduação.

De modo geral o nível de escolaridade das mães é superior ao dos pais, confirmando os estudos de Gatti et al (2019), no entanto, continua sendo baixo a escolarização das famílias dos futuros docentes oriundos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

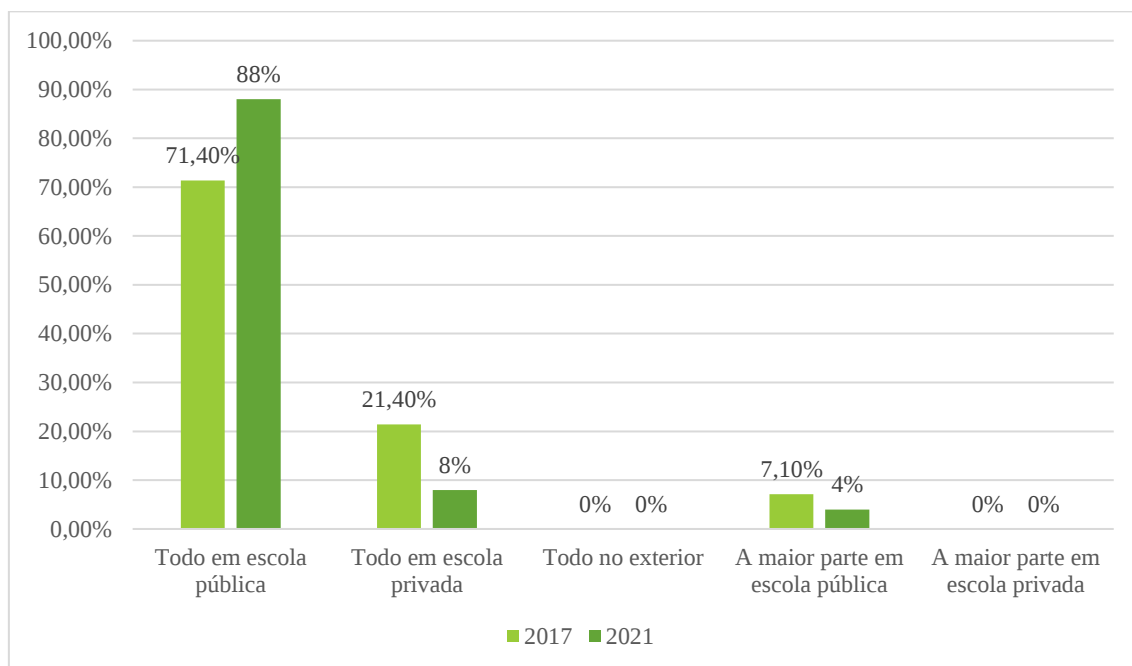
3.2.5 - Local do Ensino Médio

Nesse ponto iremos analisar de qual rede escolar provém os licenciandos em Geografia da UFPB. Ressaltamos que, a Lei de Cotas promulgada em 2012 (BRASIL, 2012), beneficiou os estudantes que cursam todo o ensino médio na rede pública de

ensino, com a ampliação das vagas ofertadas através do SISU que disponibiliza 50% das vagas nas instituições federais (técnicas e superiores) para esses discentes.

O próximo Gráfico (6) que será analisado apresenta dados relacionados ao local no qual os discentes cursaram o ensino médio. Vejamos na sequência:

Gráfico 6: Local de Curso do Ensino Médio



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

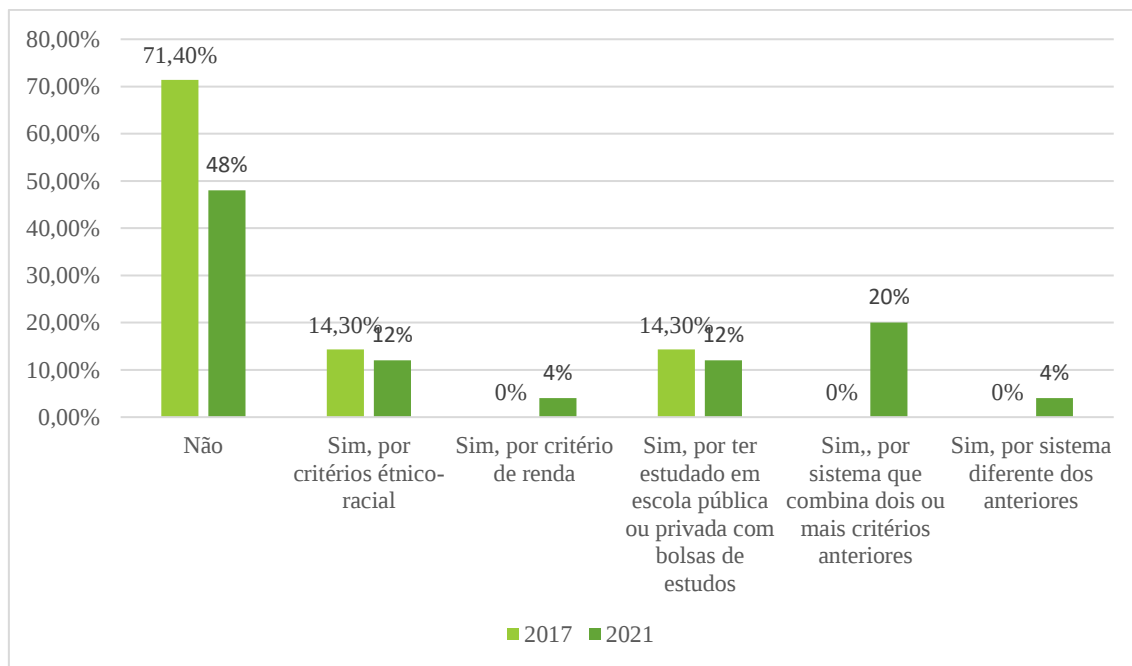
Podemos observar através da leitura do Gráfico 6 um alto número de licenciandos em Geografia oriundos da escola pública, chegando ao patamar dos 88% em 2021. Esse número é superior ao apresentado pela ANDIFES (2019) que, segundo a qual, cerca de 2/3 dos estudantes das IFES são provenientes do ensino médio público e, aproximadamente, 64% cursaram parcialmente ou integralmente esse ensino na rede pública.

Ao observarmos os dados relacionados ao curso do ensino médio em escolas privadas notamos um baixo número de discentes (21,4 em 2017 e 8% em 2021) sendo inferior a porcentagem mencionada pela ANDIFES (2019) que se aproxima dos 35%. Porém, quando confrontarmos os dados expostos no Gráfico 6 com os do Gráfico 2 percebemos que esse baixo número de estudantes provenientes das instituições privadas pode ser justificado pelo baixo poder aquisitivo das famílias desses sujeitos, uma vez que a grande maioria sobrevive com até 3 salários-mínimos.

2.3.6 - Modo de Ingresso no Ensino Superior

A última parcela de dados socioeconômicos a serem analisados e que serão apresentados no Gráfico 7 irá nos mostrar se o modo de ingresso dos licenciandos na graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social, as chamadas cotas. Vejamos:

Gráfico 7: **Modo de Ingresso por Cotas**



Fonte: ENADE, 2017, 2021.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2023.

Visualizamos no Gráfico 7 que em 2017 houve uma superioridade no número de alunos que ingressaram no Curso de Licenciatura em Geografia sem a utilização do sistema de cotas, ou seja, pela ampla concorrência, com uma porcentagem que ultrapassou os 71 %.

Quando comparamos esses dados aos apresentados pela ANDIFES (2019) percebemos a disparidade nesses números, a porcentagem de ingressantes sem a utilização de cotas no Brasil em 2017 foi de 50,6%, número inferior ao 71,3% do Curso. Esse fato pode justificar a falta de indígenas e o baixo número de pretos em 2017 (dados expostos no Gráfico 01).

Em 2021, 52% dos discentes ingressaram no Curso pelos sistemas de cotas, usufruindo de um direito garantido por lei (Lei 12.711 de 2012), que torna o acesso as IFES mais democráticos, inclusivos e acessíveis para aqueles que vivem ou sobrevivem e/ou são, em muitos casos, marginalizados pela sociedade brasileira (BRASIL, 2012).

3 - O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFPB

3.1 - QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Como mencionado no capítulo I, os sujeitos de pesquisa foram os egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, oriundos do currículo de 2016 e que se dispuseram a colaborar com esta investigação. Foram 3 egressos que optamos por denominá-los E1, E2 e E3, para preservar suas identidades. Ressaltamos que, apesar da pouca quantidade de sujeitos investigados, a sua totalidade representa 60% dos egressos da licenciatura do currículo de 2016. Destacamos também que o período utilizado para selecionar os egressos foi atípico, tendo em vista que foram anos da Pandemia do COVID-19.

Com o propósito de aprofundar o conhecimento acerca desses sujeitos, apresentaremos nessa secção o perfil dos participantes da pesquisa a partir dos dados obtidos por meio dos questionários. O perfil foi elaborado considerando aspectos pessoais, socioeconômicos, pré-universitários e acadêmicos.

3.1.1 - Perfil Pessoal, Socioeconômico e Pré-universitário

Aqui, apresentamos dados referentes à idade, ao sexo, ao estado civil, à cor da pele, ao local de residência e à renda mensal dos egressos participantes da pesquisa. Nesta secção, também estão reunidas informações sobre a trajetória pré-universitária desses sujeitos.

Iniciamos com os dados referentes à idade dos sujeitos investigados. Todos os egressos tinham 24 anos no período de aplicação dos questionários, ou seja, após a conclusão do curso, estando, portanto, dentro da faixa etária considerada ideal (Gatti, 2010). A idade apresentada pelos investigados da pesquisa fica um ano acima da média nacional para a conclusão da graduação, que é 23 anos (Inep, 2023). Quanto ao estado civil, E1 e E2 declararam que são solteiros e E3 vive em união estável.

Ao analisarmos os dados, verificamos que dois dos participantes são do sexo masculino e um do sexo feminino. As informações analisadas diferem das apresentadas pela ANDIFES (2019), a qual menciona que a maioria dos discentes das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil (IFES) são do sexo feminino, com, aproximadamente, 54,6 % em 2018.

Segundo Pessoa (2017), nos últimos anos houve um maior interesse do sexo masculino pelas atividades relacionadas à docência, o que pode ser um indicativo da predominância dos egressos investigados no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB serem deste sexo.

Quanto à cor da pele, E1 se autodeclarou branco e os outros dois, pardos. Os dados apresentados vão de encontro com as características nacionais dos graduandos, apesar de brancos serem a maioria, tendo em vista que brancos e pardos representam, respectivamente, as maiores parcelas de discentes das IES do país, com 43,3% de brancos e 39,2% de pardos (ANDIFES, 2019).

No entanto, para Pessoa (2017, p. 150), “a variável cor apresenta caráter de subjetividade e varia conforme a percepção que cada sujeito conserva em relação à cor de sua pele”. Sendo assim, cada ser humano se autodeclara de acordo com a cor, raça e/ou etnia que se identifica.

Ao serem questionados sobre o município onde residem, dois dos egressos relataram que moram em João Pessoa, capital do estado da Paraíba e local no qual o curso de Licenciatura em Geografia da UFPB fica situado. O município é o mais populoso do estado com 833.932 habitantes, já sua densidade demográfica é de 3.970,27 habitantes/km² (IBGE, 2022).

O outro egresso é residente do município de Santa Rita-PB, cidade essa que se situa na Região Geográfica Intermediária de João Pessoa e possui, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, 149.910 habitantes e uma densidade demográfica de 208,62 habitantes/km². Devido à proximidade com o lócus de estudo, o santa-ritense realizava o processo migratório pendular ou diário. Migração essa bastante comum entre os discentes do curso, uma vez que os dois municípios são circunvizinhos.

Para Francellino (2020, p. 144), essa migração estudantil diária é impulsionada por vários fatores, dentre os quais a autora destaca o fato de as “pessoas não poderem continuar seus estudos em seus municípios de origem residencial” por não ter nesses locais estabelecimentos de ensino que ofereçam uma formação em nível superior. Logo, a falta de oportunidade é o fator que faz com que esses sujeitos se desloquem para cidades vizinhas.

Outro dado analisado se refere à renda mensal dos sujeitos investigados. Dois deles declararam que sua renda se aproximava de um salário-mínimo, já E1 relatou que a renda mensal era cerca de dois salários-mínimos.

Portanto, as informações obtidas através da pesquisa corroboram com as apresentadas pela ANDIFES (2019) que afirmam que 86,9% dos estudantes das IFES possuem renda mensal de até 3 salários; como também, com as relatadas por Gatti et al (2019, p .168) que, ao analisar especificamente as licenciaturas, menciona que “é nos intervalos mais baixos que se concentra a grande maioria dos alunos da docência”, ou seja, os licenciandos provêm das classes menos favorecidas ou que apresentam uma renda menor.

No questionário também foi perguntado em que tipo de escola os egressos cursaram o Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio. E1 estudou em estabelecimentos de ensino privado tanto o Fundamental quanto o Médio. E2 e E3, por sua vez, cursaram ambos os níveis de ensino em escolas da rede pública.

Segundo Gatti (2010, p. 1364), os licenciandos “provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente”. Sendo assim, os dados expostos pela autora supracitada se assemelham aos resultados apresentados na pesquisa em tela.

A partir das informações expostas até aqui, elaboramos a Tabela 7 para apresentar os dados de maneira sintetizada e individual, ou seja, específicos de cada participante. Vejamos:

Tabela 7: Perfil Pessoal, Socioeconômico e Pré-universitário dos Egressos

Dados	E1	E2	E3
Idade (anos)	24	24	24
Estado Civil	Solteiro	Solteiro	União Estável
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Cor de Pele	Branca	Parda	Parda
Local de Residência	Santa Rita-PB	João Pessoa-PB	João Pessoa-PB
Renda Mensal	Até 2 salários-mínimos	Até 1 salário-mínimo	Até 1 salário-mínimo
Local do Ens. Fund.-Anos Finais	Escola Privada	Escola Pública	Escola Pública
Local do Ens. Médio	Escola Privada	Escola Pública	Escola Pública

Fonte: Questionários.

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2024.

Então, podemos dizer, ao observarmos a Tabela 22, que os egressos E2 e E3 apresentam algumas características semelhantes, como idade – 24 anos, renda mensal – até 1 salário-mínimo, cor de pele - pardo, local de curso do Ensino Fundamental – Anos Finais – escola pública, do Ensino Médio – escola pública e cidade na qual residem – João Pessoa-PB; divergindo, apenas, no quesito sexo e estado civil. Já as características

de E1 diferem bastante dos outros dois egressos, pois este é branco, cursou o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio em escolas da rede privada de ensino, reside em Santa Rita-PB e possui renda mensal de até 2 salários-mínimos. A única convergência entre os 3 egressos é a idade, ambos têm 24 anos.

3.1.2 - Perfil Acadêmico

Aqui, iremos apresentar informações referentes à trajetória acadêmica dos sujeitos investigados a partir da análise dos dados sobre início e término do curso, atividades acadêmicas e atividades profissionais desenvolvidas durante o percurso formativo.

Verificamos que os egressos investigados iniciaram o curso entre os anos de 2017 e 2018 e concluíram em 2022. Sendo assim, durante grande parte do percurso formativo esses sujeitos vivenciaram os impactos e as transformações que assolaram o setor educacional brasileiro devido à pandemia do COVID-19.

As IES, públicas e privadas, tiveram que implementar medidas de segurança para evitar a contaminação de funcionários, professores e alunos, dentre as quais a suspensão das atividades administrativas e acadêmicas, o que casou incertezas e inseguranças.

Diante desse cenário, a alternativa para prosseguir com o ano letivo foi optar pela utilização do ensino remoto, que trouxe graves problemas como a falta de suporte psicológico a professores e alunos, a baixa qualidade no ensino ofertado, a sobrecarga de trabalho atribuído aos docentes, o descontentamento dos discentes devido ao acesso limitado ou inexistente às tecnologias necessárias (Gusso et al, 2020).

De acordo com a UNESCO (2020), quem mais foi afetado com os problemas decorrentes da pandemia do COVID-19 foram, justamente, os discentes do ensino superior que sobrevivem em condições financeiras mais frágeis. Aqui em nosso país os alunos da licenciatura são, em sua maioria, provenientes das camadas sociais mais baixas (Gatti et al, 2019; Gatti, 2010), logo, foram eles os mais afetados pela pandemia e como consequência dessa fragilidade houve um aumento na taxa de abandono da educação superior (UNESCO, 2020), fato esse visto no curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

Também foi questionado aos egressos se eles exerceram alguma atividade profissional remunerada no decorrer do curso, apenas E1 nos relatou que sim. Conciliar trabalho com estudos é uma situação bem comum para os alunos que estudam no turno da noite (o curso de Licenciatura em Geografia da UFPB é ofertado, apenas, nesse turno)

e que são provenientes dos grupos sociais mais frágeis, características essas bem presentes nos discentes da Licenciatura em Geografia da UFPB.

Muitas vezes, devido às questões financeiras, trabalhar se torna uma necessidade para se manter no ensino superior, tendo em vista que são inúmeros os gastos que esses discentes precisam custear, com transporte, alimentação, fotocópia, despesas pessoais, entre tantas outras (Pessoa, 2017). No entanto, unir formação com afazeres profissionais não é uma tarefa fácil de ser desempenhada, tendo em vista que demanda um maior compromisso, organização de tempo, determinação e planejamento das atividades acadêmicas e profissionais.

Enfim, ser aluno-trabalhador é assumir uma dupla responsabilidade diante de uma jornada diária intensa, desgastante, cansativa e, muitas vezes, desmotivante, pois esses sujeitos necessitam abdicar, em alguns casos, de atividades acadêmicas extracurriculares, como participação em eventos e projetos de pesquisa, ensino e extensão, em prol do seu trabalho.

Ao serem questionados sobre a participação em projetos acadêmicos ambos os sujeitos investigados mencionaram que sim. E1 participou de 3 projetos, que foram eles: monitoria, PIBIC e PROBEX. E2, por sua vez, foi bolsista PIBIC e de monitoria e E3 participou do PIBID, do PIBIC e da Residência Pedagógica. Porém, nem sempre, os graduandos têm a oportunidade de participar desses projetos de iniciação à docência e de iniciação científica devido a questões extracurriculares, como trabalho, indisponibilidade de tempo e por residir distante das IES.

A participação em projetos de monitoria, extensão, pesquisa e ensino se constitui em uma atividade essencial do decorrer da formação, uma vez que proporciona o aprofundamento de determinados conhecimentos científicos e o crescimento profissional, além de ajudar financeiramente, através de bolsas e outros incentivos, os discentes. Desta maneira, compreendemos que as IES devem incentivar ainda mais a participação do alunado nesses projetos, para tanto, torna-se necessário a ampliação do número de bolsas.

Na Tabela 8, iremos apresentar resumidamente as informações relatadas nesta seção. Observemos:

Tabela 8: **Perfil Acadêmico dos Egressos**

Dados	E1	E2	E3
Início do Curso (ano)	2018	2017	2017
Término do Curso (ano)	2022	2022	2022
Atividades Acadêmicas	Monitoria, PIBIC e PROBEX	Monitoria e PIBIC	PIBID, PIBIC e Residência Pedagógica
Atividade Profissional	Sim	Não	Não

Fonte: Questionários

Elaborado por: Mayanne Gomes, 2024.

Em suma, os dados analisados do perfil acadêmico dos egressos investigados apresentam similitudes e discordâncias. Todos os sujeitos finalizaram o curso em 2022; no entanto, o tempo de duração da formação de E1 foi inferior ao dos demais. Quanto à participação em projetos acadêmicos, os 3 integraram o PIBIC; E2 e E3 participaram do PIBID; E1 foi membro do PROBEX e E3 participou da Residência Pedagógica. Para finalizar, apenas E1 exerceu afazeres profissionais remunerados durante seu processo formativo.

Nos questionários aplicados foi deixado um espaço para colocar informações adicionais caso os egressos desejassem, todavia, nenhum dos sujeitos utilizou esse local para acrescentar dados.

3.2 - O OLHAR DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA UFPB

Nessa secção analisamos os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas aplicadas com os egressos da licenciatura, com o intuito de compreender qual o olhar desses sujeitos acerca da formação inicial do professor de Geografia da UFPB.

Para tanto, sistematizamos os dados obtidos de acordo com as temáticas abordadas e os conteúdos das entrevistas semiestruturadas. Sendo assim, o material coletado foi organizado a partir dos seguintes pontos: a escolha pela licenciatura em Geografia; os componentes específicos, didático-pedagógicos e o estágio supervisionado para a formação e as mudanças e permanências, avanços e problemas do curso de licenciatura em Geografia da UFPB.

3.2.1 - A escolha pela licenciatura em Geografia

O início do curso do Ensino Médio propicia muitas indagações, dentre as quais: Que profissão vou/quero exercer? Qual curso quero fazer? Para responder essas questões nem sempre consideramos nossos gostos, nossas habilidades, nossas aptidões. Muitas vezes, escolhemos nossa profissão nos espelhando em exemplos próximos, pensando na remuneração salarial, na estabilidade profissional e na valorização da profissão. Mas, escolher uma determinada profissão significa pensar o futuro a partir das realizações e anseios pessoais e profissionais.

Diante dos problemas que assolam a educação brasileira, como por exemplo, as péssimas condições de trabalho ofertadas aos docentes, a falta de infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, a desvalorização profissional, a falta de segurança nas escolas, os péssimos salários pagos principalmente no setor privado, que motivos levam um sujeito a optar por uma licenciatura?

De acordo com Gatti e Barreto (2009), o “querer ser professor” continua sendo um dos principais motivos que levam os jovens a optarem pelos cursos de licenciaturas. O exercício docente, embora pouco almejado, ainda é atrativo para os sujeitos oriundos das classes sociais mais baixas diante das dificuldades para se ter acesso a cursos superiores que demandam mais investimentos e, por conseguinte, gastos.

A questão financeira continua sendo uma das razões que levam os discentes recém-saídos do Ensino Médio a optarem pela formação docente, tendo em vista que as circunstâncias econômicas das famílias desses sujeitos, muitas vezes, os impossibilitam de cursar outros cursos, principalmente se forem ofertados em locais distantes (Pessoa, 2017).

Arelado a isso, ainda existe a necessidade de se buscar uma ascensão social através da atividade profissional. Por isso, mesmo diante dos desafios para o exercício da docência, essa profissão continua sendo atrativa para os jovens das classes sociais menos favorecidas, pois o acesso às licenciaturas não exige elevados índices de desempenho em exames que possibilitam o ingresso no ensino superior como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nem grandes gastos com material didático-pedagógico.

Além disso, os cursos destinados à docência funcionam como uma espécie de “seguro-desemprego” (Gatti et al, 2009, p.160), caso esses indivíduos não consigam exercer outra atividade profissional que demande um maior investimento de tempo e de qualificação para o seu exercício.

Sendo assim, a condição social determina, em muitos casos, a escolha profissional. Nesse processo de selecionar um curso de graduação, o gosto dos indivíduos é desconsiderado diante das oportunidades que a vida oferece (Carvalho et al, 2020). Isso, talvez, seja um dos fatores que contribui para o abandono da profissão.

Ao serem indagados sobre as razões pelas quais optaram pelo curso de licenciatura em Geografia, os sujeitos da pesquisa deram as seguintes respostas:

Escolhi em função do encantamento pela disciplina que tive a partir do ensino médio. O professor que ministrava as aulas de Geografia me despertou imensa curiosidade em aprender mais sobre Geografia, e por ter pais professores, imaginei que poderia ter uma vida profissional bem estruturada, caso seguisse por certos caminhos. Isso me levou a escolher Geografia como primeira opção de curso ao terminar o ensino médio. Já no 2º ano do ensino, tinha a certeza que queria cursar licenciatura em Geografia (E1).

Sempre quis trabalhar na área da docência, porém, durante o ensino médio, decidir ser professor de geografia, então, após a conclusão do Ensino Médio, após obter a nota do ENEM, entrei no curso de geografia (E2).

Sempre quis ser professora! Por vezes houve dúvidas entre Geografia, História e Filosofia. Sou pernambucana, passei na licenciatura em História na UPE, mas no fim do ensino médio já tinha certeza da vontade de entrar em Geografia. Preferi mudar de estado e fazer a graduação que preferia. Também sempre viajei muito, decorrente a profissão do meu pai, que é caminhoneiro. O Brasil todo de caminhão contribuiu muito para minha escolha quando adulta (E3).

Nas falas dos egressos fica evidente que é no curso do Ensino Médio que a maioria dos jovens decidem que caminhos querem trilhar profissionalmente. Os três sujeitos investigados fizeram a escolha pela licenciatura em Geografia no decorrer dos anos finais do ensino regular.

A escolha pela docência em Geografia, nos casos investigados, considerou vários motivos, um deles foram os laços afetivos construídos através da relação aluno-professor-disciplina, pois um “bom” professor consegue despertar em seus alunos, não apenas, um amor pela disciplina que leciona, como também o “querer ser professor”, isso é evidenciado na fala de E1, que ainda mencionou que os exemplos dos pais e a possibilidade de estabilidade profissional foram determinantes para a sua escolha.

Mesmo diante dos problemas relacionados à educação, como mencionamos anteriormente, a docência ainda desperta um encantamento nas pessoas, prova disso é que E2 e E3, mesmo em dúvida sobre qual disciplina lecionar, sempre tiveram certeza de que queriam atuar como professores. Desse modo, não foi difícil optar por um curso de licenciatura, no caso, o de Geografia.

Na pesquisa com egressos da licenciatura em Geografia da UFCG/Campus-Cajazeiras-PB, Pessoa (2017) identificou dois principais motivos que conduziram os

professores em início de carreira a optar pela licenciatura em Geografia: 1. facilidade para se ingressar no mercado de trabalho; 2. falta de recursos para cursar outras graduações. Os resultados da pesquisa do autor supracitado diferem das razões mencionadas pelos nossos sujeitos investigados.

Diante do exposto, podemos afirmar que, mesmo diante do desprestígio da profissão e da baixa procura pelos cursos de licenciatura, múltiplas são as razões que podem nortear a escolha pela formação docente, dentre as quais podemos destacar a influência das famílias, dos professores, estabilidade profissional e financeira, questões econômicas e a ideia de vocação, missão (Gatti et al, 2019; Pessoa, 2017; Gatti e Barreto, 2009).

3.2.2 - O Olhar dos Egressos sobre os Componentes Específicos, Didático-pedagógicos e do Estágio Supervisionado de Ensino

Partindo do pressuposto de que cada grupo de componente curricular compõe um determinado tipo conhecimento e/ou saber, estes denominados por Shulman (1987) e Zeichner (2013) de conhecimentos de base e por Tardif (2012), Cavalcanti (2012) e Pimenta (1999) de saberes docentes, e cientes da necessidade e relevância de cada um deles para o exercício da atividade profissional, decidimos apresentar o olhar dos egressos sobre os componentes curriculares específicos, didático-pedagógicos e os estágios supervisionado de ensino.

Os componentes específicos são constituídos de conhecimentos alusivos à “o que ensinar”. Estes são elementares ao exercício profissional, uma vez que é necessário ao professor conhecer os conceitos, os métodos e as categorias de análise da disciplina que irá lecionar. Além disso, é necessário o conhecimento pedagógico do conteúdo que de acordo com Shulman (1987, 207), merece especial atenção pois, segundo o autor, ele “representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula”.

Lopes e Pontuschka (2015) salientam que o conhecimento pedagógico do conteúdo determina como o professor organiza seus conteúdos de forma que facilite a aprendizagem dos alunos, considerando as especificidades e o contexto no qual os alunos estão inseridos.

No curso de licenciatura em Geografia da UFPB são 26 disciplinas destinadas a entender a ciência geográfica e correlacionar os seus conteúdos com o ensino da Geografia. Entretanto, sabemos que o desenvolvimento desses componentes em sala de aula nem sempre reproduzem as concepções formadoras delimitadas nos currículos dos cursos de licenciatura.

Quando questionados sobre os componentes específicos no decorrer da formação inicial, os egressos mencionaram alguns pontos. E1 nos reportou que eles são

Fulcrais! Contudo, uma das maiores limitações, em minha análise, seria a ausência de um diálogo entre os professores que ministram disciplinas que têm um certo nível de complementariedade, tais como geologia e geomorfologia, cartografia básica e cartografia temática, geografia agrária e questão agrária, geografia política, organização do espaço mundial e geopolítica dos recursos naturais etc.

Ao avaliar as contribuições desses componentes para a sua formação como professor, E2 mencionou que foi

Ótimo, os professores de algumas disciplinas alimentavam a formação para docência, então ajudou muito para trabalhar alguns temas em sala de aula, porém, teve o déficit de muitos professores do curso não diferenciarem a formação do bacharel com a licenciatura, o que cria diversas barreiras na formação do professor.

Já E3, além de destacar a importância, mencionou alguns pontos que precisam ser revistos. Observemos:

Essenciais! Consigo transitar entre a Geografia Física e Humana com facilidade, perceber a necessidade da quebra desta divisão por causa das longas discussões teóricas que tive acesso ao longo da graduação. A possibilidade de diversas aulas de campo em cada área dentro do estado da Paraíba também teve sua grande importância na minha formação.

Acredito que faltam componentes que discutam mais sobre a Paraíba e o Nordeste. Outra opinião importante sobre essa etapa do obrigatória no currículo para formação de professores em geografia, é que eles acabam se desconectando da realidade escolar, tanto em suas ementas quanto com a metodologia de ensino dos professores do departamento. O caráter bacharelesco do curso é enorme, e os componentes acabam sendo ministrados sem nunca citar a palavra “escola” ou “educação”.

Como estamos em formação para sermos professores, isso deveria ser colocado dentro da ementa dos cursos, assim como a formação continuada na área da educação, ensino e aprendizagem para os professores que atuam no curso deveria ser uma realidade (E3).

Apesar de compreenderem a importância dos conteúdos específicos da Geografia para o exercício profissional, a falta de articulação entre os componentes e a tradição “bacharelesca” foi apontada nos depoimentos dos egressos como problemas para o desenvolvimento desses componentes, pois essas lacunas continuam impondo barreiras que deveriam ter sido superadas com a reformulação curricular e com a separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura.

Dentre as lacunas apontadas pelos egressos, podemos mencionar o fato de os componentes específicos serem desenvolvidos sem ter nenhum compromisso com a formação do professor, ou seja, desconectados do ensino da Geografia, como se os professores-formadores estivessem formando geógrafos pesquisadores e não professores de Geografia

Corroborando com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa em tela, Pessoa (2017, p. 200), a partir das falas dos egressos investigados em seus estudos, menciona que “os professores que ministram as disciplinas de formação específica o fazem sem relacionar o conhecimento acadêmico da Geografia ao conhecimento pedagógico”. Além disso, para esse autor os componentes específicos são distanciados da formação profissional designada pelo curso.

Logo, a tradição “bacharelesca” se mantém presente no curso (daremos ênfase a essa temática na última seção desse capítulo). Esse problema faz com que muitos egressos cheguem à escola dominado os conteúdos específicos da ciência geográfica, mas não sabem como reelaborá-los e adequá-los ao contexto do ensino básico (Silva, 2017). Para Abreu (2013, p.91), “isso ocorre porque a formação do professor não é assumida pelo conjunto de docentes, no processo formativo”.

No entanto, mesmo diante dessas questões E2 menciona que os componentes específicos foram os mais relevantes para sua formação. Dentre eles, o egresso destaca:

Climatologia, Geomorfologia, Geografia Política, Geopolítica dos Recursos Naturais, Formação do Espaço Brasileiro, Organização do Espaço Regional Brasileiro, Bases Naturais do Brasil e Geografia Agrária. Foram componentes que mais levaram os debates da atualidade com o Brasil e o mundo no qual vivemos. Os professores eram ótimos e levavam e motivavam discussões para sala de aula (E2).

Quando bem alicerçados e construídos a partir do diálogo com o ensino, esses componentes fortalecem e enriquecem os conhecimentos que são essenciais para o ser professor. Porém, Cavalcanti (2012, p.22) nos alerta que “a formação do professor não pode estar baseada exclusivamente no conteúdo específico da disciplina que vai ensinar”. O “como ensinar” derivado dos componentes didático-pedagógicos são responsáveis por nortear a prática pedagógica e devem estar intimamente relacionados com os conteúdos disciplinares.

É dos componentes didático-pedagógicos que emanam metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem que se adequam aos diversos conteúdos e aos vários perfis discentes (Cavalcanti, 2012).

Em nossa investigação, os componentes derivados da Educação, da Pedagogia e da Didática do curso de licenciatura em Geografia foram avaliados por E1 como

Extremamente relevantes, mas insuficientes se pensadas dentro de uma totalidade, tendo em vista que, não sendo as disciplinas de educação, raros são os casos em que os professores responsáveis pelas disciplinas de natureza geográfica se preocupam com a formação de professores de Geografia. As disciplinas de educação, por si só, não dão conta de uma formação sólida de um professor de Geografia. É preciso que todo o curso seja pensado pra tal (E1).

Segundo E2 esses componentes são

Importantes, porém os professores foram médios para ruins em suas metodologias de ensino, não despertando um interesse muito grande na área, (E2).

De acordo com E3

Em relação às experiências de vivências nas disciplinas foram excelentes! Principalmente o fato de os componentes serem no Centro de Educação, o que permitiu um maior diálogo com outros professores em formação inicial. Porém, avaliando a disposição das ementas e bibliografias obrigatórias delas, acredito que deveriam ter uma carga horária maior, para dar conta da profundidade do estudo em educação, tão necessária para o professor em formação.

Os componentes contavam com turmas superlotadas, por unir estudantes de diversas licenciaturas. Em salas de aula quentes e sem infraestrutura necessária para o estudo.

O componente de Fundamentos Psicológicos da Educação, para mim, foi o que melhor conseguiu trabalhar em relação a metodologia, ementa, infraestrutura e aprofundamento específico dos professores formadores. Didática, por exemplo, foi péssimo nos mesmos quesitos (E3).

Nas falas dos sujeitos investigados, ficam nítidas a relevância e importância desses componentes para a atividade docente. No entanto, na visão de E1, mesmo com ampliação do número de disciplinas direcionadas exclusivamente para a formação didático-pedagógica na nova matriz curricular, a quantidade ainda é insuficiente, principalmente, por serem poucos os professores dos componentes específicos comprometidos com a formação docente.

De acordo com Libâneo (2015, p. 645), isso ocorre porque ainda persistem nos cursos de formação inicial de professores a “dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico”, o que implica uma formação pedagógica insuficiente e pouco sólida para os cursos de licenciaturas específicas como o de Geografia da UFPB.

Para E2, as práticas dos docentes de alguns desses componentes foram descontextualizadas e desinteressantes, considerada por ele de média para ruim. Um dos fatores que podem contribuir para essas práticas abaixo do esperado pelo público discente é o desconhecimento, por parte desses professores-formadores, das especificidades no

ensino da Geografia Escolar, uma vez que, os componentes didático-pedagógicos são ofertados por outros centros e departamentos e muitos desses docentes não conhecem a realidade na qual os processos de ensino-aprendizagem da Geografia se desenvolvem. Segundo Pessoa (2017, p. 203), “isso reforça a ausência de conexão entre os respectivos conhecimentos, que dificulta que os futuros docentes possam relacioná-los e interpretá-los perante os desafios das práticas pedagógicas que utilizarão em sala de aula.

Para E3, a carga horária dos componentes didático-pedagógicos ainda é insuficiente diante da complexidade dos elementos constitutivos da educação. Na sua fala também ficou explícito o problema da falta de melhores condições de infraestrutura para realização das aulas, tendo em vista o elevado número de discentes nas turmas.

Em suma, precisa-se bem mais do que a ampliação dos componentes didático-pedagógicos, é necessário rever as práticas dos professores-formadores e melhorar as condições de infraestrutura.

Quando questionamos E1 sobre quais componentes da Educação faltavam na matriz curricular obrigatória, ele se remeteu a componentes que abordassem conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva, “Senti falta de educação especial e inclusiva como algo obrigatório durante o curso” (E1).

Colaborando com a fala de E1, E2 nos revelou que a falta de componentes ao longo da formação inicial direcionados às discussões sobre educação inclusiva e especial acaba prejudicando seu exercício profissional, pois quando perguntado se estavam preparado para o trabalho docente, E2 nos deu a seguinte resposta:

Às vezes, sim, às vezes, não, trabalho em uma escola que possui diversos alunos que precisam de um atendimento mais direcionado a suas especificidades, como TDAH, TEA, e nunca houve em nenhum momento ao longo do curso que foram mencionadas essas dificuldades de trabalhar com esses alunos em sala de aula. Então busco aperfeiçoar por fora da universidade (E2).

Diante do aumento no número de alunos do ensino básico com deficiência e transtornos do espectro autista, cabe aos cursos de formação inicial incorporarem em seus currículos componentes obrigatórios que comportem essas discussões, pois apesar dessa temática ter ganho destaque nos últimos anos, desde a LDBEN é garantido o acesso dessas pessoas aos estabelecimentos de ensino público (BRASIL, 1996). Cabe ressaltarmos que existem componentes curriculares optativos que abordam essas questões na matriz curricular do curso. Porém, por serem ofertados por outros centros, muitas vezes, os discentes da Geografia desconhecem essa informação.

Nesse sentido, evidentemente, a incorporação de LIBRAS no currículo de 2016 da Geografia da UFPB foi um avanço formativo. No entanto, é necessário bem mais para que os professores formados se sintam preparados para atender alunos sem ou com algum tipo de deficiência e/ou dentro do espectro autista.

Segundo E3,

Não tivemos nenhuma disciplina sobre inclusão ou avaliação. Componentes como Avaliação da Aprendizagem, Educação e Tecnologia, Educação Especial, EJA, Metodologias de Ensino, seriam necessárias na formação inicial do professor de Geografia (E3).

Além da falta de componentes sobre inclusão, E3 destaca tantos outros que deveriam estar na grade curricular obrigatória, diante da sua importância para a formação inicial de professores, como Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Deste modo, a inclusão de novos componentes no currículo de 2016 oriundos da Educação, da Pedagogia e da Didática ainda não foi suficiente para atender às demandas e necessidades do exercício profissional docente, diante das exigências postas pela sociedade atual.

Para finalizarmos essa seção, apresentaremos qual o olhar dos egressos sobre os estágios supervisionados de ensino, cursados durante o processo formativo por cada um desses sujeitos.

Partimos do entendimento de que os estágios se constituem como o momento no qual os licenciandos têm o primeiro contato com o ambiente profissional e se familiarizam com o ambiente escolar, além de ser no seu desenvolvimento que os docentes em formação articulam e mobilizam os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação e que propiciam um repertório de experiências que irão direcionar o modo de ser e estar desses sujeitos na profissão (Silva, 2017).

Porém, de acordo com Assis (2017, p. 7):

Perdura em muitos cursos de licenciatura no Brasil uma visão equivocada de que os estágios são momentos apenas da prática e do “repassar” à escola dos conteúdos aprendidos na universidade. Atribui-se ao estágio a tarefa de realizar a famosa “transposição didática” cuja concepção dominante associa à ciência específica um status superior em relação à disciplina escolar.

Com as mudanças ocorridas a partir da reformulação curricular de 2016, no qual os estágios supervisionados foram distribuídos em três componentes, tiveram a sua carga horária ampliada e são ofertados a partir do sexto semestre e antecedidos por disciplinas da prática como componente curricular e de metodologia do ensino em Geografia, esperava-se mudar essa visão equivocada.

Vale destacar que esses componentes eram ofertados a partir de duas Práticas de Ensino (I e II) que, de acordo com as ementas disponíveis no PPC de 1998, reproduziam um modelo de formação influenciado pela racionalidade técnica e que tinham neles o momento de “aprender a ensinar”. No entanto, mesmos antes da reforma curricular de 2016, novas concepções formativas já vinham sendo incorporadas pelos professores que ministravam esses componentes.

Partindo disso, apresentaremos, na sequência, a visão dos sujeitos investigados sobre o desenvolvimento e importância desses componentes curriculares para a formação docente.

Ao ser questionado sobre quais componentes foram importantes para sua formação, E1 nos reportou 5 componentes dentre os quais ele destacou os 3 estágios, como podemos ver no seu depoimento transcrito abaixo.

Selecionar algumas disciplinas em detrimento de outras é uma escolha difícil. Decerto, todas têm a sua respectiva importância. No entanto, poderia elencar três (ou cinco) que acredito serem fundamentais para uma formação sólida, considerando o currículo do curso que me formei: Teoria e Método em Geografia – dada a necessidade de construir os fundamentos teóricos e epistemológicos que vão balizar o conhecimento geográfico; Geografia Política – disciplina cuja importância se revela a partir da ampla possibilidade de entender os entrelaçamentos entre o espaço geográfico e a política; e, por fim, as três disciplinas de Estágio Supervisionado de Ensino – momento crucial na formação do professor de Geografia, sobretudo se considerarmos que, para muitos, é o primeiro contato com a sala de aula ao longo dos anos de curso, além de ser o momento capaz de reforçar que teoria e prática são indissociáveis na formação docente e na sua prática profissional (E1).

Fica claro na fala de E1 que o estágio continua sendo fundamental para a formação do professor principalmente por possibilitar esse primeiro contato com o ambiente de trabalho.

E1 também destaca que o estágio se configura como momento oportuno para reafirmar a importância da indissociabilidade teoria-prática tanto para o desenvolvimento destes componentes como para o exercício profissional. Além de ser o momento em que

o licenciando poderá reafirmar a escolha da profissão e da função que desempenhará como professor. Sendo assim, o estágio não pode apenas ser marcado pela obrigatoriedade do curso, mas, ao contrário, espera-se que o desenvolvimento do estágio se constitua em encantamento profissional para os futuros docentes, possibilitando-lhes a reafirmação da escolha acadêmica (Rosa, 2014; 28-29).

Os estágios deixaram de ser burocráticos e técnicos, destituídos de teoria e vistos apenas como a parte prática das licenciaturas. Certamente, novas concepções formativas foram incorporadas como a pesquisa que possibilita a articulação teoria-prática através

da reflexão-ação-reflexão (Pimenta, Lima, 2012; Barreiro, Gebran, 2006; Passini, 2011; Assis, 2017; Silva, 2017).

Questionamos os egressos entrevistados como foram os estágios e se a partir destes componentes eles conseguiram compreender a realidade escolar na qual o ensino de Geografia se realiza. E3 mencionou que

Acredito que a realidade escolar é fluída, complexa e está em cotidiana mudança, tem suas peculiaridades que envolvem lugar, território, gênero, raça, condições sociais e ambientais. Portanto, essa questão dizer que sim seria ir contrário a este pensamento. Porém, acredito também que os componentes foram essenciais para dar início na jornada de professora!

Um único estágio para o Ensino Médio é um fator negativo. Não tive, por exemplo, a chance de conhecer a EJA durante os estágios.

Os estágios começarem apenas no 5º período também é prejudicial. Isso significa que passamos 2 anos e meio se formando professores de geografia sem conhecer a escola (E3).

Para E2.

Não, o estágio foi realizado durante a pandemia, então nunca tive um contato muito forte com a sala de aula, no estágio supervisionado III, foi o período que houve uma oportunidade maior, porém, não foi o suficiente para compreender o que é estar na escola (E2).

Já E1 no relatou o seguinte:

Acredito que compreender a realidade escolar em sua complexidade cotidiana seria impossível via estágio. Mas para um primeiro contato, acredito que são fundamentais e, no caso da minha experiência, foi parcialmente suficiente, isso porque cursei dois dos três em estágio no formato remoto em função da pandemia de COVID-19 (E1).

Mesmo após a ampliação e antecédidos por componentes da prática curricular e de metodologia do ensino em Geografia, na visão dos egressos, os estágios foram insuficientes para compreender a realidade escolar. Além disso, E3 no reportou outras questões que prejudicam o desenvolvimento dos estágios como um só componente direcionado para o Ensino Médio e eles serem ofertados, apenas, a partir do 5º semestre.

Nos pronunciamentos de E1 e E2 percebemos que a má qualidade e insuficiência dos estágios realizados por esses sujeitos no processo formativo está diretamente ligada à pandemia do COVID-19, tendo em vista que, os dois egressos cursaram os estágios supervisionados de ensino I e II durante o período pandêmico, ou seja, que ocorreram no formato remoto.

Sabemos que o formato remoto impossibilita o contato direto com o espaço escolar e, conseqüentemente, com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta a elaboração de atividades e as regências de ensino, principalmente, para aqueles que têm o primeiro contato com o ambiente profissional.

Em suma, todos os componentes apresentados nessa secção (componentes específicos, didático-pedagógicos e os estágios supervisionados de ensino) de acordo com o olhar dos egressos, apresentaram lacunas, muitas dessas, com exceção dos estágios, remanescentes do currículo de 1998 como a tradição “bacharelesca” e a falta de articulação entre os componentes.

3.2.3 - O olhar dos Egressos sobre o Curso: mudanças e permanências, avanços e problemas

Nessa secção iremos apresentar, a partir do olhar dos egressos do currículo da licenciatura de 2016, as mudanças e permanências, os avanços e problemas do curso.

Iniciamos nossa análise apresentando qual o olhar dos egressos sobre a articulação ensino-pesquisa-extensão promovida pelo curso durante a formação dos sujeitos investigados. Partimos do pressuposto que a tríade ensino-pesquisa-extensão são pilares elementares nos quais a universidade pública se sustenta, ou seja, é a base que proporciona o compartilhamento de conhecimento entre todos os sujeitos da sociedade geral e promove a aproximação entre universidades e escolas.

Ao questionarmos os egressos entrevistados sobre a articulação desses elementos pelo curso, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, o curso estimula através de diversos projetos que são lançados anualmente ou semestralmente para os estudantes, todos quase sempre com bolsas de incentivo. O curso também possui uma diversidade de laboratórios, muitos premiados por seus trabalhos notórios na ciência. Porém, uma crítica que deve ser feita é a que aluno esses projetos de ensino, pesquisa e extensão, atendem. A licenciatura em Geografia da UFPB é noturna e grande parte de seus estudantes são também trabalhadores, em escala de trabalho integral. Isso significa que estes alunos não conseguem ter acesso aos programas de ensino, pesquisa e extensão, que ocorrem sempre de forma diurna (E3).

Ensino-pesquisa-extensão, existe um estímulo muito forte (E2).

Sim. A partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão que, em algum grau, mostram-se correlacionados, além de atividades em laboratórios e grupos de estudo e pesquisa. Tal experiência, no entanto, mostra-se ainda bastante limitada, sobretudo para os estudantes noturnos (licenciatura), por serem, em sua maioria, estudantes-trabalhadores que não possuem o privilégio de vivenciar a universidade em sua plenitude (E).

Percebemos nos relatos dos egressos que há estímulo às atividades de ensino-pesquisa-extensão, seja por meio de projetos, seja de trabalhos desenvolvidos junto aos laboratórios e/ou grupos de estudos, contribuindo de forma ímpar na formação dos futuros professores, uma vez que possibilita a emancipação teórico-prática desses sujeitos.

Porém, de acordo com E3 e E1, esses projetos e atividades, muitas vezes, desconsideram o fato de que os alunos da licenciatura são, em sua maioria, trabalhadores em tempo integral e não têm como participar de projetos, de grupos de estudos e de atividades realizadas em laboratórios. Portanto, esses alunos ficam à margem dos programas de ensino-pesquisa-extensão por não conseguirem conciliar trabalho e universidade, provocando um déficit na aprendizagem desses sujeitos.

Cabe às universidades, aos cursos e aos professores-formadores encontrarem caminhos e/ou saídas que consigam incorporar os licenciandos trabalhadores nessas atividades que se desenvolvem fora da sala aula, mas que são tão importantes quanto as realizadas dentro da sala de aula.

Mesmo deixando de fora os licenciandos trabalhadores, o curso oportuniza e estimula a relação ensino-pesquisa-extensão, principalmente, a partir de programas e projetos como o PIBID³ e Residência Pedagógica⁴ que, além de promoverem a articulação da tríade elementar das universidades, colaboram com a aproximação entre IES e escolas do ensino básico.

Os dois programas mencionados oferecem aos licenciandos uma aproximação com a prática escolar, colaborando com o aperfeiçoamento para o exercício profissional. O PIBID é ofertado aos discentes da licenciatura na primeira metade do curso, já o Residência Pedagógica se compromete em atender os futuros docentes a partir da segunda metade do percurso formativo (BRASIL, 2022).

Diante da importância desses programas para a formação de professores, solicitamos aos egressos entrevistados que fizessem uma avaliação.

São essenciais para uma formação sólida, seja em termos acadêmicos ou profissionais. Não fui bolsista de nenhum desses programas, mas tive amigos que foram e tenho ciência de sua relevância (E1).

Fui bolsista nos dois programas. Eles foram essenciais para minha formação inicial e garantiram que eu conhecesse a escola no início do curso. Passei por diversas dificuldades dentro da sala de aula que foram tranquilizadas por estar nestes programas e aprender a mediação de conflitos, assim como tive a oportunidade de pesquisar e produzir sobre materiais didáticos, avaliações e

³ O PIBID foi lançado em 2007 como editais nos anos seguintes (2009, 2010, 2011, 2012 e 2013). É um projeto institucional de iniciação à docência da CAPES, voltado para a formação inicial de professores, no qual os discentes são introduzidos no ambiente e em práticas escolares, possibilitando a articulação teoria-prática e a aproximação universidade-escola.

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

projetos. Para além disso, os programas foram necessários para minha sobrevivência ao longo do curso, financeiramente falando (E3).

Os pronunciamentos dos egressos reforçam as avaliações positivas feitas aos dois programas, principalmente, ao PIBID, tal qual revela a pesquisa de Moraes (2018). O sucesso do PIBID é inquestionável nas licenciaturas por diversos fatores, dentre eles podemos mencionar a aproximação universidade-escola, a articulação teoria-prática, a inserção dos licenciandos no ambiente profissional, a valorização do professor supervisor da escola, a produção de saberes e fazeres da prática pedagógica, a elaboração de materiais didáticos, o aumento de produções científicas na área da educação entre outros (Assis, 2023).

Em suma, os dois programas contribuem para mudar o contexto das licenciaturas e fortalecer a identidade profissional docente a partir da inserção, nos períodos iniciais do curso (no caso do PIBID), no ambiente de exercício profissional.

Outro ponto que merece nossa avaliação e análise é a relação teoria-prática promovida pelo curso a partir da organização da matriz curricular e da distribuição dos componentes específicos, didático-pedagógicos e dos estágios supervisionados ao longo dos períodos letivos.

A articulação teoria-prática, seja ela entre os componentes, seja ela mediante o entrelaçar de conhecimentos teóricos e práticos de um determinado componente, é essencial para os docentes em formação por proporcionar uma reflexão-ação-reflexão a partir da prática (Imbernón, 2000; Nóvoa, 2007; Freire, 2013).

No entanto, perdura em muitos cursos de licenciatura uma visão equivocada de que as universidades e os conhecimentos por elas produzidos se constituem como teorias, já as atividades desenvolvidas no ambiente escolar são consideradas como práticas destituídas de teoria (Assis, 2023). Porém, entendemos teoria e prática como duas instâncias indissociáveis que são produzidas e vivenciadas nas duas instituições de ensino, universidades e escolas.

Quando questionamos os egressos se a distribuição dos componentes curriculares ao longo do curso oportuniza a articulação teoria-prática, eles assim se pronunciaram:

Penso que não oportuniza. O currículo ainda se mostra retrogradamente estruturado em “teoria no começo” e “prática no fim”. O mais próximo que poderia ter de articulação entre teoria e prática seria via disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia (E1).

Penso que o fato de os estágios serem na segunda metade do curso não permitem tanto esta articulação. Destarte, cada componente deveria ter a oportunidade de incluir atividades e pesquisas mais práticas em suas ementas,

para garantir ao professor em formação inicial o acesso ao ensino do conteúdo ou temática(E3).

Pelos depoimentos acima relatados, percebemos que, na visão dos egressos, o curso continua “separando” os componentes específicos dos didático-pedagógicos e dos estágios supervisionados, negligenciando os componentes da Educação, da Pedagogia e do Ensino em detrimento aos da ciência geográfica.

As falas expostas se distanciam das concepções formativas do novo PPC, que esperava superar a desarticulação teoria-prática e entre os componentes com a distribuição ao longo do curso das práticas como componentes curriculares e a oferta dos estágios a partir do quinto semestre do curso que, na visão de E3, continua sendo tardio.

Muitas das lacunas que persistem na formação do professor de Geografia da UFPB estão relacionadas à tradição “bacharelesca” que persiste mesmo depois da reformulação curricular, como podemos confirmar nos depoimentos abaixo:

Sim, pois durante meu curso [...], nós acabamos vendo conceitos voltados ao bacharelado, teve um professor que se negou a trabalhar na área da educação, mesmo sendo um curso voltado para alunos da licenciatura (E2).

Não tenho dúvidas que sim! E para justificar a minha resposta, deixarei para reflexão apenas a costumeira frase que eu escutei por diversas vezes em aula “aqui vocês veem Geografia, a questão da educação vocês veem lá no CE (Centro de Educação) em didática, metodologia” (E1).

Sim, com toda certeza. Não apenas pela formação dos professores do curso, muitos até possuem a licenciatura. Mas a ementa dos componentes não possui características de formação de professores, assim como as metodologias de ensino dos docentes também não. Pouca ou nenhuma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, por exemplo (E3).

Apesar da separação oficial entre licenciatura e bacharelado, a formação do professor continua sendo ignorada pelos professores-formadores dos componentes específicos da Geografia que não buscam articular os conteúdos da ciência geográfica com o ensino da Geografia Escolar. Isso se reproduz tanto nas práticas desses professores em sala de aula como nas ementas dos componentes ministrados por esses docentes, como é afirmado por E3.

A negação da formação em licenciatura é confirmada por E1 a partir da célebre frase que escutava recorrentemente dos professores dos componentes específicos “aqui vocês veem Geografia, a questão da educação vocês veem lá no CE (Centro de Educação) em didática, metodologia”. Frases como essa enfatizam “um modelo de formação docente desvinculado da realidade da escola, onde o curso de graduação lhe proporcionou dominar os conhecimentos/conteúdos específicos da ciência geográfica, mas não a auxiliou a

adquirir mais conhecimentos sobre as maneiras de ensiná-los aos alunos na educação básica” (Pessoa (2017, p. 203).

As falas dos sujeitos da pesquisa vão ao encontro dos depoimentos dos docentes do curso investigados por Assis (2023) que reconhecem que a tradição “bacharelesca” ainda é influente no curso, sendo a formação do licenciado pouco discutida pela maioria dos professores do DGEOC.

Então, diante dos relatos dos egressos e dos estudos de Assis (2023), podemos afirmar que a mudança curricular que culminou com a separação entre licenciatura e bacharelado não conseguiu eliminar a tradição “bacharelesca” do curso. Ela ainda está presente, principalmente, nas práticas dos professores dos componentes da ciência geográfica.

A tradição “bacharelesca” existente na prática dos professores-formadores dos componentes específicos pode ser herança do currículo passado do curso (PPC de 1998), como também oriundas da formação desses docentes, ou seja, de como eles foram ensinados a ensinar, pois ensinamos conforme aprendemos.

Todavia, enquanto a equipe docente não assumir verdadeiramente a licenciatura como curso distinto do bacharelado, a formação de professores continuará sendo negligenciada e desvalorizada, uma vez que continuará pautada pela racionalidade técnica e pela desarticulação entre os componentes específicos, didático-pedagógicos e os estágios supervisionados de ensino.

Quando questionamos os egressos sobre as práticas desses docentes com o intuito de saber se eles articulavam os conhecimentos acadêmicos e escolares, eles nos relataram:

Não, muitos professores da minha formação nunca chegaram a mencionar como trabalhar determinados assuntos na educação básica (E2).

Muito raro! Claro, existiram exceções. Cito, com tranquilidade, os professores Marcelo, Dayse, Camila e Felipe. A maioria dos componentes não chegaram nem a citar a formação desejada no curso (E3).

Raros foram os professores que tiveram real preocupação com a formação docente e se propuseram a realizar tal exercício de pensar a sua disciplina à luz da Geografia ministrada na educação básica. Na maioria das vezes, ouvia-se algo como “aqui vocês veem Geografia, a questão da educação vocês veem lá no CE (Centro de Educação) em didática, metodologia” (E1).

Os depoimentos dos egressos ratificam o que foi dito anteriormente, as práticas dos professores-formadores da maioria dos componentes específicos não são condizentes com um curso de licenciatura.

Para Pessoa (2017, p. 201),

Os professores responsáveis pelas disciplinas de conteúdos específicos da Geografia precisam compreender que devem igualmente colaborar para a formação didático-pedagógica do futuro professor que irá atuar na educação básica, uma vez que esses professores formadores apresentam, de maneira mais explícita do que os docentes das disciplinas pedagógicas, um modo próprio de analisar o conhecimento geográfico e, também, pelo simples fato de essas disciplinas estarem mais relacionadas aos conteúdos que os futuros professores irão ensinar na educação básica.

Em uma das entrevistas relatadas por Assis (2023, p. 53), a fala de um dos docentes do curso em análise revela que “são pouquíssimos, diria assim uns três ou quatro, têm a preocupação de, quando vão dar aula para licenciatura, direcionar as disciplinas básicas com atividades que podem estar relacionadas à licenciatura”. O trecho mencionado colabora com os depoimentos dos egressos e reafirma a falta de compromisso da maioria dos professores do DGEOC com a formação do licenciando.

Enfim, o currículo foi mudado, reformulado, mas, as práticas do velho currículo continuam enraizadas e se perpetuando no curso de licenciatura em Geografia da UFPB, tendo em vista que, para muitos, a licenciatura continua sendo um apêndice do bacharelado.

Como uma das últimas questões postas aos sujeitos da pesquisa, pedimos para fazerem uma avaliação geral do curso, considerando a estrutura curricular e apontando pontos positivos e negativos. Eles assim se pronunciaram:

O curso poderia ser mais focado na formação de professores de Geografia e também deveria ter mais infraestrutura de forma geral. A estrutura curricular é recente, mas ainda assim, ancorada em leis antigas, o que prejudica a atualização do currículo. A ementa dos componentes prioriza o bacharelado, não possui muitas bibliografias atualizadas e acaba prejudicando a formação inicial. Considero também como pontos negativos a não disponibilidade de horários dos grupos de estudos e pesquisas, assim como dos projetos de ensino, pesquisa e extensão que excluem os estudantes noturnos.

Como pontos positivos, acredito que a formação dos professores, quase todos com PHD, é relevante. Os grupos de estudos e pesquisas então em áreas amplas e conseguimos fazer bons contatos com outras instituições através destes grupos de estudo. O fato de existir um programa de pós-graduação em Geografia no departamento, com cursos de mestrado e doutorado, e com uma linha específica para Educação Geográfica, também influencia positivamente o curso de licenciatura (E3).

É sempre difícil avaliar algo em meio a uma infinidade de critérios e indicadores. Se elencássemos três categorias, entre regular, bom e ótimo, baseado na minha experiência, eu colocaria o curso de licenciatura em Geografia, de maneira geral, na posição de bom. No quesito estrutura curricular, por sua vez, eu diria que é regular. Há alguns pontos que me incomodam muito: primeiro, o fato de Metodologia do Trabalho Científico vir no segundo período e não no primeiro, o que é um erro gravíssimo a meu ver; a ausência de disciplinas voltadas ao ensino de Geografia, tendo apenas uma; a ausência da disciplina de Geografia Econômica no currículo da licenciatura, uma vez que ela é obrigatória para o curso de bacharelado; e por fim, o fato de os estágios estarem concentrados no final. O ponto positivo que eu destacaria são dois: a disciplina de Geopolítica dos Recursos Naturais, em face do

contexto de discussões ambientais que marcam a contemporaneidade, e a presença da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais como obrigatória (E1).

O curso de geografia é muito bom, os componentes estão bem encaixados, porém, a crítica maior é em relação aos professores que insistem em trabalhar seus componentes curriculares fora do âmbito educacional, são muitos componentes do curso de licenciatura que não trabalham na área da educação, fazendo que nós, alunos da licenciatura, vejamos mais termos técnicos e profissionais do bacharel, do que como trabalhar um determinado assunto em sala de aula ou como os temas são abordados em livros didáticos (E2).

Apesar dos problemas e lacunas apresentados até aqui, os egressos avaliam o curso, de modo geral, como bom. Entre os pontos negativos, os sujeitos da pesquisa elencaram os seguintes: a falta de mais componentes do ensino de Geografia; a ausência de Geografia Econômica; a formação de professores não ser o foco geral do curso, principalmente, devido aos componentes específicos e seus respectivos professores desconsiderarem, em muitos casos, o ensino da Geografia no âmbito escolar; a supervalorização do bacharelado; a desatualização perante as legislações que regulamentam atualmente a formação de professores; as ementas serem desatualizadas e priorizarem a formação do geógrafo pesquisador entre outros.

Portanto, a maioria dos problemas relatados pelos egressos do curso está relacionada à desarticulação teoria-prática, ao currículo prescrito não ser o currículo praticado e à tradição “bacharelesca” que dita o ritmo da formação dos licenciandos.

No entanto, o curso, na visão dos egressos, apresenta pontos positivos, dentre os quais eles mencionaram: a formação dos professores-formadores, uma vez que a grande maioria possui Pós-doutorado; a presença da matriz curricular de componentes como Educação das Relações Étnico-raciais e Geopolítica dos Recursos Naturais; a existência de vários projetos de ensino-pesquisa-extensão e de grupos de estudos; a existência de uma Pós-Graduação com linhas de pesquisas para mestrado e doutorado entre outros.

Além desses pontos, podemos acrescentar o aumento das produções científicas relacionadas ao ensino de Geografia e à formação de professores, devido ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) obrigatoriamente ser direcionado às temáticas da licenciatura em Geografia, como podemos constatar nos títulos de TCC dos sujeitos participantes da pesquisa.

O meu TCC foi derivado do meu relatório do estágio supervisionado III, e o título é “Na prática a teoria é outra? Estágio supervisionado e formação docente: um relato de experiência no curso de geografia da UFPB” (E1).

“Formação de professores de geografia na UFPB e UFCG: mudanças e desafios da nova reforma curricular” (E3).

“A geografia e o Novo Ensino Médio em escolas do bairro de Mangabeira, João Pessoa – PB” (E1).

Sendo assim, o aumento das produções científicas relacionadas às temáticas da licenciatura contribui para fortalecer a formação docente em Geografia, uma vez que possibilita apontar novos caminhos e cenários para os cursos, para o ensino de Geografia e para as práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de um longo percurso investigativo, é chegado o momento de tecer as considerações finais a respeito da construção dessa dissertação que teve como objetivo geral analisar a formação inicial do professor de Geografia da UFPB a partir do olhar dos egressos sobre o currículo do curso da licenciatura de 2016.

Na revisão bibliográfica e documental, depreendemos que as DCN 2002 trouxeram valiosas orientações para a reforma curricular dos cursos de formação de professores. Dentre as quais destacamos a separação entre bacharelado e licenciatura, a oferta das práticas como componente curricular, a ampliação dos estágios supervisionados e a defesa da integração teoria-prática no decorrer do percurso formativo.

Apesar das críticas ao modo como foram impostas e às concepções de competências que orientavam tais diretrizes, é necessário reconhecer que elas buscaram maior valorização da licenciatura. Além disso, as DCN 2002 contribuíram para o fortalecimento da identidade e da profissão docente, pois, já na escolha do curso, o novo ingressante tem clareza do seu campo profissional cuja identidade será fortalecida ao longo de todos os semestres de estudo nos quais os conhecimentos específicos devem se articular com os conhecimentos pedagógicos e com as vivências (nos estágios e outros componentes) da prática educativa.

Nesse sentido, identificamos na pesquisa alguns importantes avanços promulgados pelo novo currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB cujo PPC de 2016 atende à: separação do bacharelado; incorporação das práticas como componentes curriculares; oferta de novos componentes como Metodologia do Ensino em Geografia, Educação da Relações Étnico-Raciais e LIBRAS; ampliação dos Estágios Supervisionados de Ensino com início a partir da segunda metade do curso; adoção da pesquisa como princípio formativo para a formação e o exercício docente, o que condiciona ainda aos egressos desse novo currículo a obrigatoriedade de TCC.

No entanto, sabemos que o currículo prescrito quando idealizado, muitas vezes, ignora as especificidades e o contexto no qual os processos de ensino-aprendizagem são desenvolvidos. Por isso, ele é remodelado no cotidiano da sua aplicação prática, nem sempre atingindo as concepções formativas designadas nos documentos oficiais.

Diante disso, confirmamos na análise do PPC e das entrevistas com egressos que, apesar dos avanços da última reforma, esta ainda não foi suficiente para superar problemas e lacunas formativas na licenciatura, tais como: a supervalorização do

bacharelado; a desarticulação teoria-prática no ensino do conteúdo das disciplinas; a pouca oferta de componentes do ensino de Geografia.

A cultura “bacharelesca” ainda é muito presente no novo curso de licenciatura e, obviamente, contribui para a desarticulação teoria-prática que foi apontada pelos egressos como a falta de maior conexão entre o que se ensina na universidade com o que se ensina na escola. Segundo os egressos, o curso continua concentrando “teoria” no início e “prática” no final. Essa desarticulação é maximizada devido ao fato de os componentes específicos serem distanciados e desconectados da prática profissional e do ambiente escolar.

A maior parte dos problemas mencionados pelos egressos estão diretamente relacionados à ação dos professores formadores que, muitas vezes, insistem em não diferenciar, na rotina da prática pedagógica, a licenciatura do bacharelado. É preciso que esses docentes, principalmente os dos componentes específicos, mudem suas concepções e práticas formativas para, quiçá, aniquilar a tradição “bacharelesca” que persiste em desarticular teoria-prática e em supervalorizar os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos e prático-profissionais. É necessário que professores e coordenadores do Curso de Licenciatura assumam, de fato, que estão formando futuros docentes e não bacharéis-professores em Geografia, tal qual ocorria com o currículo de 1998.

Salientamos que o currículo de 2016 passou por novas revisões do NDE com o objetivo de adequar o curso às DCN 2015. Porém, a nova reforma não foi implantada devido à instabilidade política do país, após o golpe de 2016, e à sequência de políticas educacionais que reconfiguraram e continuam a mudar a educação básica e superior do Brasil nos últimos anos. Dentre as modificações previstas no PPC em construção estão a ampliação dos estágios para quatro componentes, a redefinição das práticas como componentes curriculares (que passariam a ser assumidas também pelos docentes do DGEOC) e a melhor distribuição dos componentes didático-pedagógicos ao longo dos períodos letivos.

Ao analisamos os dados extraídos dos relatórios do ENADE de 2017 e 2021, constatamos que os egressos da Geografia apresentam o seguinte perfil socioeconômico: são brancos, com renda familiar inferior a três salários-mínimos, não possuem renda própria e vivem da ajuda de familiares, pessoas próximas e/ou de auxílios oriundos de programas governamentais, com pais que não concluíram o ensino médio e mães que

finalizaram o ensino básico regular. São provenientes do ensino médio da escola pública e ingressaram na graduação pelo sistema de ampla concorrência.

No que diz respeito às atividades acadêmicas desenvolvidas pelos egressos entrevistados, verificamos que todos tiveram a oportunidade de participar de programas e projetos de pesquisa e/ou de iniciação à docência como PIBID, Residência Pedagógica PIBIC e monitoria. Foi esse perfil de aluno que constituiu os sujeitos dessa pesquisa.

Apesar dos efeitos da pandemia da Covid-19 no número de egressos e nos seus olhares sobre o currículo, estes revelaram os avanços do novo currículo do curso, assim como lacunas e problemas. Devemos entender que transformações estruturais em educação demandam tempo para se efetivar nas práticas pedagógicas de professores e alunos. Por isso, há muito ainda a ser feito para melhorar a qualidade da formação inicial do professor de Geografia da UFPB.

Cabe reforçar a advertência de alguns estudos citados nessa pesquisa (Pessoa, 2017; Gatti et al., 2019; Assis, 2023) que a melhoria da qualidade da formação docente no Brasil perpassa as reformulações curriculares dos cursos e as práticas dos professores formadores. São necessárias políticas articuladas e contínuas de valorização profissional e salarial, melhores condições de trabalho, com planos de cargo e carreira para os docentes, além da ampliação de programas como PIBID e Residência Pedagógica com maior articulação e colaboração entre universidades e escolas – o que implica, também, em políticas formativas específicas para os egressos que se iniciam na profissão ou que estão desempregados, pois ambos necessitam de acompanhamento profissional e de incentivos para ingressar, manter-se e progredir na carreira docente.

Portanto, a partir do olhar dos egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, este estudo de caso apresenta as seguintes recomendações:

- ✓ Selecionar professores-formadores que sejam licenciados e comprovem conhecimento sobre o ensino do conteúdo da disciplina (também chamado de conhecimento pedagógico do conteúdo);
- ✓ Correlacionar o currículo do curso ao perfil do profissional docente que se espera formar;
- ✓ Articular, desde o início do curso, formação específica, formação didático-pedagógica e prática profissional;
- ✓ Aproximar a formação inicial ao campo da profissão docente, ou seja, universidade e escola;

- ✓ Promover formações continuadas dos professores-formadores para a valorização da licenciatura e dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos trabalhados;
- ✓ Integrar os discentes na reforma curricular, valorizando suas vivências, sugestões e críticas sobre o curso;
- ✓ Melhorar as condições de trabalho e a infraestrutura do curso com maior adequação e identidade das salas e laboratórios para a licenciatura;
- ✓ Valorizar a pesquisa na licenciatura e articular com o ensino e a extensão;
- ✓ Ampliar programas e projetos de iniciação à docência para a maior inclusão dos estudantes da licenciatura, especialmente do/a aluno/a trabalhador/a.

Ademais, esperamos que essa pesquisa provoque mais olhares sobre os egressos e a licenciatura de Geografia e, de algum modo, contribua para melhorar a formação e a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ABEP – Associação Brasileira de Pesquisas. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2021.

ABREU, S.. O estágio supervisionado na formação do professor de Geografia: diálogos ininterruptos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 87-104.

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

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Brasília, 2019.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, L. F. de. Estágio supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio (Orgs.). **Ensino e pesquisa na educação geográfica**. Natal: EdUFRN, 2017.

ASSIS, L. F. **Formação de Professores de Geografia e Políticas Educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2023)**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2023.

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

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

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

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G.; MORAIS, N. R. Aproximações entre a universidade e a escola na formação de professores de geografia: os saberes produzidos no estágio e no PIBID. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 38-58,

jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/520> Acesso em: 28 set. 2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

_____. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Fase de Habilitação do PIBID e do Residência Pedagógica começa hoje**. Ministério da Educação e Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/fase-de-habilitacao-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica-comeca-hoje> . Acesso em: 08 de outubro de 2023.

_____. **Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012)**. Brasília, 2012.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28 de 02 de outubro de 2001**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2001.

CALLAI, H. C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.) **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015. p. 213-230.

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

CARVALHO, T. K. P. et al. Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 2020, p. 1-19.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia (Online)**. Goiânia, v. 36, n.3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546> Acesso em: 28 set. 2021.

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

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

_____. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHAUÍ, M. “Janela da alma, espelho do mundo” In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

DARLING-HAMMOND, L. et al. Metas e Objetivos Educacionais: O desenvolvimento de uma visão curricular para o ensino. In.: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FARIAS, D. C. C. **Concepções de formação pedagógica do curso de licenciatura em história da UFPE em contexto de reforma curricular**. 2019, 250 f. Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese (Doutorado Recife, 2019).

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

_____. Formação de professores no Brasil: contextos e políticas. In: DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. (Org.). **As Crianças, suas Infâncias e Educação**: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança. Curitiba: Apris Editora, 2018.

FRANCELLINO, S. M. R. L. Migração Pendular de Estudantes Universitários na Região de Aquidauana – Mato Grosso do Sul. **TraHs** Números especiais N°6 | 2020 : Desafios migratórios contemporâneos <http://www.unilim.fr/trahs> - ISSN : 2557-0633 2020.

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

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUSSO, H. L et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua**. 2019.

_____. **Censo Demográfico**. 2022.

IMBERNÓN F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMDS (Instituto de Mobilidade e Desenvolvimento Social). **Escolaridade dos pais e realizações dos filhos na vida adulta**: uma análise dos dados brasileiros. Sinopse de Indicadores. Nº 01. Agosto de 2021. Disponível em: https://imdsbrasil.org/doc/Imds_Sinopse%20de%20Indicadores01_Ago2021.pdf Acesso em: 22 de abr. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade**. Brasília, 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade**. Brasília, 2017.

_____. **Portaria nº 378 de 23 de agosto de 2021**. Dispõe sobre as de prova e componentes específicos da área de Geografia, modalidade Licenciatura, no âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), edição 2021. 2021b.

_____. **Portaria nº 386 de 23 de agosto de 2021**. Dispõe sobre o componente de Formação Geral, no âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), edição 2021. 2021a.

_____. **Questionário do Estudante**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante> . Acesso em: abril de 2023.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. **Anais...** Porto de Galinhas/CE. 2012.

_____. Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

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

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 4, p. 47-59, jul./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, M. C. S. (org.) et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, N. R. **A resignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do Pibid de Geografia da UEPB - Campina Grande**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2018.

MORREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2007.

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

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSINI, E (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEDUZZI, P. Mapa do Ensino Superior Aponta Maioria feminina e Branca. Agência Brasil. **Agência Brasil**, Brasília, 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 14 de mar. De 2023.

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

_____. Investigando a Formação de Professores de Geografia e suas Implicações no Processo de Iniciação à Docência. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia na Paraíba**: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 37-64. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencia-na-reforma-curricular/livro-formacao-ebook-5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PINHEIRO, A. C. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de Geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: ed. Da PUC, 2015. P.135-157.

_____. Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, L. S. **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, G. O. R. da. O currículo oficial para o ensino médio de Geografia: as prescrições oficiais do estado brasileiro (1995-2010). In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha t al. (Orgs.) **A formação docente em Geografia**: teorias e práticas. Campina Grande: EDUEFCG, 2014.

ROSA, C. C. **O estágio na formação do professor de Geografia**: a relação universidade e escola básica. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

_____. O que significa currículo? In: _____ (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SHULMAN, L. S. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização.

SILVA, M. G. **A mobilização de saberes docentes nas práticas de ensino de geografia:** observações dos planejamentos e das regências de estágio. 2017. 81f. Universidade Federal de João Pessoa (UFPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. TCC (Bacharelado Geografia). João Pessoa, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

STRAFORINI, R. O Currículo de Geografia das Séries Iniciais: Entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In.: TONINI, I. M. et al. (ORGs). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

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

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** João Pessoa: UFPB, 2016.

_____. **Observatório de Dados da Graduação.** Disponível em: <https://www.prg.ufpb.br/prg/contents/menu/institucional-1/observatorio-de-dados>
Acesso em: 05 de novembro de 2023.

UNESCO. **COVID-19 e Educação Superior:** Dos efeitos imediatos aos impactos do dia seguinte. Análise de impactos, respostas políticas e recomendações. Paris, 2020

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia - algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. U.; PONTUSCHKA, N. N. **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE 01

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA MESTRADO ALUNA: MAYANNE GOMES DA SILVA ORIENTADOR: PROF. DR. LENILTON FRANCISCO DE ASSIS	
---	--	---

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Orientação sexual:

Idade:

Período de início do Curso:

Período final do Curso:

1 - Por que escolheu o curso de Licenciatura em Geografia da UFPB?

2 - Que componentes curriculares (disciplinas) você descreveria como importantes para sua formação? Justifique.

3 - Como você avalia as contribuições dos componentes curriculares (disciplinas) da área de Educação para a sua formação?

4 - Como você avalia as contribuições dos componentes curriculares (disciplinas) da área de Geografia para a sua formação?

5 – O curso estimula a relação ensino-pesquisa-extensão e a articulação universidade-escola? Como?

6 – A distribuição dos componentes curriculares ao longo do curso oportuniza uma articulação teoria-prática? Como?

7 – Os professores dos componentes curriculares específicos articulavam os conteúdos ministrados com o ensino da Geografia na educação básica ou com a prática profissional? Justifique.

8 – Os estágios Supervisionados de Ensino foram suficientes para compreender a realidade escolar? Explique.

9 – A partir da sua formação docente, você se sente preparado para o exercício profissional?

10 – Você sentiu falta de algum componente da área da Educação ou de alguma temática que deveria ter sido estudada ou vista no decorrer do Curso, como disciplinas sobre avaliação, currículos, inclusão, entre outros?

11 - Qual seu tema/título e o tipo de Trabalho de Conclusão do Curso (artigo, monografia, relatório de estágio)?

12 - Faça uma avaliação do Curso e, respectivamente, da estrutura curricular, apontando pontos positivos e negativos?

13 - Como você avalia a estrutura física do Curso, a disponibilidade de transportes para campo e a utilização dos laboratórios?

14 – Sobre os programas de iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica), qual a sua avaliação sobre eles? Você foi bolsistas de algum deles? Qual(is)?

15 – Você acha que a tradição bacharelesca ainda perdura no Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB? Por quê?

16 – Você já está atuando como professor? Se sim, aponte os principais desafios encontrados nesse início de carreira?

17 - Pra finalizar, gostaríamos de saber quais as séries que você leciona e em qual rede (pública ou privada)?

Muito obrigada pelas contribuições.

APÊNDICE 02

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA MESTRADO ALUNA: MAYANNE GOMES DA SILVA ORIENTADOR: PROF. DR. LENILTON FRANCISCO DE ASSIS	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A Formação Inicial do Professor de Geografia na UFPB: O olhar dos egressos sobre o currículo.

Pesquisador: Mayanne Gomes da Silva.

Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

Prezado (a) Senhor (a) _____,

Esta pesquisa é sobre a formação inicial de professores de Geografia e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Mayanne Gomes da Silva, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

O estudo tem como objetivo principal: analisar a formação inicial do professor de Geografia na Universidade Federal da Paraíba a partir do olhar dos egressos do currículo de 2016, bem como avaliar, a partir dos depoimentos desses sujeitos, as mudanças e permanências, avanços e problemas do currículo prescrito e praticado no novo Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

A finalidade deste trabalho é contribuir de forma efetiva com as reflexões acerca da formação inicial do professor de Geografia da Universidade Federal da Paraíba a partir da mudança curricular de 2016.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em minha dissertação de mestrado e eventos de Geografia.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável: (83) 998009164 E-mail: mayanne.ufpb@hotmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Mayanne Gomes da Silva.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE 03

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA MESTRADO ALUNA: MAYANNE GOMES DA SILVA ORIENTADOR: PROF. DR. LENILTON FRANCISCO DE ASSIS	
---	--	---

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1 DADOS PESSOAIS E SOCIOECONÔMICOS:

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 E-mail para contato:

1.5 Sexo:

() Masculino () Feminino.

1.6 Em que estado você reside?

1.7 Em que município você reside?

1.8 De acordo com as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, qual é sua cor?

() Branca () Parda () Preta () Amarela () Indígena.

1.9 Qual é o seu estado civil?

() Solteiro () Casado ou união estável () Separado () Divorciado
() Viúvo.

1.10 Qual é a sua renda mensal?

() Até um salário mínimo
() Um salário mínimo
() Até dois salários mínimos
() Dois salários mínimos
() Mais de dois salários mínimos

2 FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA

2.1 Onde cursou o ensino fundamental (6º ao 9º ano)?

- ☐ Escola pública, exclusivamente;
- ☐ Escola privada, exclusivamente;
- ☐ Escola pública e privada.

2.2 Onde cursou o ensino médio?

- ☐ Escola pública, exclusivamente;
- ☐ Escola privada, exclusivamente;
- ☐ Escola pública e escola privada.

3 DADOS ACADÊMICOS

3.1 Nível de formação profissional:

Graduação: Licenciatura em Geografia

3.1.1 Ano de início do curso:

3.1.2 Ano de conclusão do curso:

3.2 Turno:

- ☐ Diurno ☐ Noturno.

3.3 Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além das obrigatórias? (Caso necessário, assinalar mais de uma alternativa).

- ☐ Atividades de monitoria;
- ☐ Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores do curso;
- ☐ Atividades em projetos de extensão conduzidos por professores do curso;
- ☐ Atividades em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- ☐ Atividades em Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC);
- ☐ Atividades em Programa de Licenciatura (PROLICEN);
- ☐ Atividades desenvolvidas através do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX);
- ☐ Residência Pedagógica
- ☐ Não participei, porque não me interessei;
- ☐ Não participei, porque não tive oportunidade;
- ☐ Não participei, porque não tive conhecimento;
- ☐ Não participei, porque não tive tempo.
- ☐ Outra/as. Qual/is?

3.4 Você trabalhava enquanto fazia o Curso de Geografia?

- ☐ Sim, durante todo o curso;
- ☐ Sim, na maior parte do curso;
- ☐ Sim, na menor parte do curso;
- ☐ Não.

3.5 Se respondeu sim, qual a atividade remunerada você exerceu?

4 INFORMAÇÕES ADICIONAIS

4.1 Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação, utilize o espaço abaixo.

Obrigada!