

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.03>


Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional

Initial training of Geography teachers in Brazil: guidelines and
demands for professional qualification

Helena Copetti Callai  0000-0001-8043-659X

Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Laboratório de Pesquisa em Educação e Geografia, Goiânia, Brasil.

copetti.callai@gmail.com

Lana De Souza Cavalcanti  0000-0001-9463-2663

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, Brasil.

ls.cavalcanti@uol.com.br

Fechas · Dates

Recibido: 11 de mayo de 2023

Aceptado: 5 de agosto de 2023

Publicado: 30 de septiembre de 2023

Financiación · Funding

Sem financiamento.

Cómo citar · How to cite

Callai, H., & Cavalcanti, L. (2023). Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. *REIDICS*, 13, 33-51. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.03>

Resumo

Este texto apresenta uma discussão sobre a formação de professores e professoras de geografia no Brasil, com foco nas políticas educacionais e normas que estão atualmente em vigor. Através de uma análise de documentos relevantes, fornecemos nossas perspectivas sobre algumas determinações delineadas na legislação. Diante da significativa desigualdade social no Brasil, agravada pela crise global da COVID-19, é crucial implementar projetos educacionais de alta qualidade que garantam o acesso à educação para todas as crianças e jovens, permitindo que vivam como cidadãos plenos. Nós afirmamos que a geografia escolar desempenha um papel vital nesse processo de formação, pois permite que os estudantes desenvolvam um modo crítico de pensar – o pensamento geográfico – que é essencial para navegar pelas complexidades da sociedade contemporânea, compreender o mundo e seu lugar nele. Argumentamos que os professores de geografia devem receber uma formação abrangente que abarque não apenas a geografia, mas também dimensões políticas e pedagógicas, e que enfatize a inseparabilidade dos aspectos teóricos e práticos.

Palavras-chave: formação de professores; professores de Geografia; políticas educacionais; Geografia escolar; pensamento geográfico.

Abstract

This text presents a discussion about the formation of geography teachers in Brazil, with a focus on the educational policies and norms that are currently in place. Through an analysis of relevant documents, we provide our perspectives on certain determinations outlined in the legislation. In light of the significant social inequality in Brazil, which has been further exacerbated by the global crisis of COVID-19, it is crucial to implement high-quality educational projects that ensure access to schooling for all children and young people, thereby enabling them to live as full citizens. We assert that school geography plays a vital role in this training process, as it enables students to develop a critical mode of thinking – geographic thinking – which is essential for navigating the complexities of contemporary society, understanding the world, and their place in it. We argue that geography teachers must receive comprehensive training that encompasses not only geography, but also political and pedagogical dimensions, and that emphasizes the inseparability of theoretical and practical aspects.

Keywords: teacher training, geography teachers, educational policies, school geography, geographic thinking.

Resumen

El texto presenta una discusión sobre la formación de profesorado de Geografía en Brasil. El objetivo fue traer aspectos de las políticas y normas educativas en la materia, que aún hoy siguen vigentes, y junto a ello, presentamos, a través del análisis de los documentos, nuestras posiciones sobre algunas de las determinaciones previstas en el referido legislación. Destacamos también la diversidad del territorio brasileño, con mucha desigualdad social, agravada por la crisis planetaria con el evento de la pandemia COVID-19, que exige la implementación de proyectos educativos de calidad, que garanticen la escolarización de niños, niñas y jóvenes para que puedan vivir una ciudadanía plena. Afirmamos la importancia de la geografía escolar para esta formación, pues creemos que su conocimiento ayuda al alumnado a desarrollar un tipo de pensamiento – el pensamiento geográfico – fundamental para la vida en sociedad, para comprender el mundo y para comprender su vida en él. Finalmente, argumentamos que el profesorado de Geografía, para actuar con el objetivo de enseñar para la vida ciudadana, necesita una formación que le proporcione las bases esenciales del conocimiento en diferentes

dimensiones, no sólo disciplinar, por lo tanto geográfico, sino también político-pedagógica, y con el principio de inseparabilidad de los aspectos teóricos y prácticos.

Palabras clave: formación del profesorado; profesorado de Geografía; políticas educativas; Geografía escolar; pensamiento geográfico.

Introdução

O texto tem como objetivo geral abordar a formação inicial de professores no Brasil, dedicando especial atenção à formação de professores de Geografia. Do ponto de vista teórico consideramos os estudos de pesquisadores acerca da temática que envolve a educação geográfica, tendo a ciência Geografia como referência. Consideramos, neste contexto, que não se pode desconsiderar que vivemos uma situação de crise da humanidade que se desdobra nas adversas condições sociais, econômicas, culturais e ambientais em diferentes partes do mundo. Este pano de fundo acolhe as nossas discussões pois entendemos que essa crise tem impacto direto e indireto nas práticas educativas e na formação de professores. Assim, diante da realidade atual, temos como objetivo levar em conta como estão tais práticas em casos particulares, como no Brasil, que não podem ser analisadas sem fazer a devida contextualização no mundo. Com outro objetivo, afirma-se que os temas que se manifestam na conjuntura global são em boa parte temáticas do currículo escolar da Geografia, e reporta-se aos conteúdos curriculares que professores dessa matéria precisam abordar. E, são também temas curriculares nos cursos de formação docente, o que exige ter em atenção a discussão acerca do ensino superior.

Como postura metodológica abordamos o tema da formação docente no contexto brasileiro, com vistas a sistematizar informações e reflexões que dizem respeito ao que se requer hoje em uma perspectiva de educação em prol do desenvolvimento da sociedade e ao que se tem como política instituída para a temática. Para isso consideramos que a crise no referido contexto é da educação e da ciência e tem impulsionado respostas pelas políticas públicas alinhadas ao neoliberalismo (referimos aqui as mais recentes, referentes às diretrizes nacionais curriculares – BNCC, e as diretrizes da formação – BNCC, que são recentes e objeto de debate). Estes documentos são considerados na análise aqui apresentada, sendo importante afirmar que este texto é apenas um recorte da história da formação de professores de Geografia e do ensino na educação básica.

Como caminho para esta apresentação, a primeira parte do texto trata das políticas e normativas mais gerais que orientam a formação escolar no Brasil, destacando quais são as políticas públicas de educação atualmente em vigor no país. Em seguida, apresentamos uma breve contextualização das diretrizes referentes à formação de professores para ensinar Geografia, nos diferentes níveis do ensino básico. Ressaltamos que é uma breve abordagem da questão, pois que, estamos em um momento em que as políticas públicas de educação estão sendo fortemente contestadas. Disso resulta que proposições nacionais estão passando por processos de implementação nas instituições de ensino ao mesmo tempo em que a contestação é forte e com indicativos de mudanças a curto ou médio prazo. Após essa contextualização, apresentamos aspectos fundamentais nas normativas, articulando com nossa concepção de

formação docente no cenário atual, considerando o que dizem os documentos, de um lado, e as demandas da sociedade, de outro. Nessa discussão, considerando nossa posição de pesquisadoras de ensino de geografia e de formação de professores, aliadas aos vários grupos dessa linha dos quais participamos, a análise tem a Geografia em seus aspectos da ciência e da investigação acerca do ensino como a referência para a argumentação apresentada.

A estrutura atual da educação escolar no Brasil: a formação básica e a formação superior profissional

O ensino brasileiro, em seus diferentes níveis, é regulamentado por um conjunto de normas – leis, decretos, portarias, resoluções etc. – que tem seus fundamentos mais gerais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Essa lei, aprovada em 1996, é responsável por dividir os níveis da educação em Básica e Superior, e por instituir os princípios fundamentais da educação brasileira, a saber: a gratuidade, a universalidade e a não-exclusão, o financiamento público, entre outros (BRASIL, 1996).

Com base nessa Lei mais geral, a formação escolar é estruturada, portanto, em dois grandes grupos: o da Educação Básica e o do Ensino Superior. Para cada um desses grupos há leis, decretos, diretrizes, normas variadas para o funcionamento das escolas naquele nível (estabelecendo regras para diferentes itens, alusivas à projeto de curso, carga horária, currículo, avaliação). Para cada grupo, estabelece-se a qualificação de docentes e gestores responsáveis pelo referido funcionamento. Para explicar essa estrutura, apresentamos a Tabela 1.

A Tabela 1 apresenta a legislação geral que define a estrutura e funcionamento da educação no país, porém, o conjunto de leis e normativas que inclui temáticas mais específicas é bem mais amplo e dinâmico, o que mostra a dificuldade e ao mesmo tempo a necessidade de sua análise. Destaca-se que atualmente a BNCC é obrigatória, perpassa os diferentes níveis de ensino, e, ao ser aprovada, em 2018, cumpre uma exigência que já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação posterior. Nesse contexto, a elaboração e implementação dos currículos de todas as redes públicas e particulares da educação básica (em âmbito federal, estadual e municipal) devem ter a BNCC como referencial.

As proposições que se apresentam hoje a partir da BNCC têm como propósito declarado fazer um ensino de qualidade que atinja os alunos de todos os lugares do país. Para isso apresenta o propósito de nortear a formulação dos currículos em todas as redes escolares do Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da escolarização.

O documento apresenta, pois, a proposição de uma base que estabelece e que deve sustentar todo o sistema de educação brasileiro. Cada unidade da federação define suas orientações curriculares, seu currículo, planejamento e organização das escolas como desdobramento estadual da BNCC para uso em todas as escolas da rede pública¹.

1. As unidades da federação têm desenvolvido, de modos variados, os seus documentos de currículos base para o âmbito territorial específico, considerando as escolas do sistema estadual e municipal. E, as escolas têm implementado essas propostas que conduzem à elaboração dos respectivos Planos Curriculares.

Tabela 1

Descrição dos Níveis de Ensino da Educação Brasileira.

Nível de Ensino	Faixa Etária (anos)	Período de integralização (anos)	Legislação em Vigor
Educação Infantil	0 a 5	6	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 12.796/2013 - Estabelece a formação exigida dos profissionais da educação - Resolução CNE/CP nº 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
Ensino fundamental	6 a 10	5	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 11.274/2006 - Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade - Resolução CNE/CP nº 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
Ensino fundamental	11 a 14	4	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 11.274/2006 - Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade - Resolução CNE/CP nº 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular
Ensino Médio	15 a 17	3	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 13.415/2017 - Institui a Reforma do Ensino Médio - Resolução CNE/CP nº 04/2018 - Estabelece Base Nacional Comum na etapa do Ensino Médio
Ensino Superior	18+	4	- Lei nº 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 12.796/2013 - Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre Formação dos Profissionais da Educação - Resolução CNE/CP nº 02/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Fonte: Elaboração: Callai; Cavalcanti (2023).

Com referência ao documento da BNCC, é importante apresentar as indicações mínimas de sua estrutura, ainda que possamos fazer críticas a ela, mas tendo a clareza de que não é uma simples proposta, mas um documento normativo. Trata-se de um documento que aborda como deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, e está composto pelos seguintes pontos:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- Competências específicas de cada área do conhecimento, como os da Geografia, e dos componentes curriculares;
- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades referentes a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio (informação que consta no site do MEC/BRASIL).

Em nível estadual, para a efetiva implantação da BNCC, foram elaborados documentos organizados com as características específicas da realidade regional e observando a política prescrita pelo sistema nacional de educação. Esses documentos estaduais já finalizados em sua maioria, estão em fase de implantação.

Aqui merece um destaque para mencionar que a Educação Básica é composta pelo sistema de ensino público com escolas em sua maioria subordinadas aos sistemas estaduais, ao qual é acrescido o sistema municipal e algumas escolas federais. Além desse sistema público, a educação brasileira tem as escolas particulares, que são em geral de redes de educação que se distribuem no território nacional, e em determinadas escolas com ligação a redes internacionais. Em princípio todas as escolas do sistema público têm o documento da BNCC como normativo, mas as demais escolas também se agregam aos regramentos oficiais gerais.

Uma constatação e crítica recorrente a respeito da BNCC relaciona-se com sua centralidade em Competências e Habilidades (referindo a direitos de aprendizagem), pois os Objetos de Conhecimentos (os conteúdos escolares) são organizados em articulação/subordinação com elas. No nosso entendimento, a educação escolarizada tem como premissa fundamental a formação humana e o acesso ao conhecimento considerado básico pela sociedade, de modo que cada criança e jovem ao entrar para a escola tenham o direito de acessar o que a humanidade produziu ao mesmo tempo em que reconheçam na ciência a produção do conhecimento. Essa observação é válida para as áreas básicas do conhecimento, e neste texto ressaltamos os conhecimentos geográficos como básicos para a formação humana, tendo em vista que são fundamentais para o desenvolvimento intelectual das pessoas, para pensarem o mundo e sua espacialidade (Gomes, 2013, 2017; Cavalcanti, 2019, 2020, 2022; Callai, 2011, 2013, 2022).

No presente texto, nos interessa ressaltar aspectos do conjunto da legislação sobre educação no país, sobretudo no que diz respeito à formação de professores de Geografia². Nesse sentido, um primeiro aspecto a salientar é que, pelas normas vigentes, há exigências diferenciadas dessa formação, conforme será discriminado a seguir.

Para o nível da educação infantil (crianças de 0 a 5 anos), parte da educação básica, exige-se um trabalho docente realizado por profissionais de nível superior, licenciados em Cursos de Pedagogia. Para o Ensino Fundamental, na etapa dos Anos Iniciais (destinado a crianças de 6 a 10 anos), a formação exigida é de nível superior, licenciados também em Pedagogia. Nessa etapa, ocorrem os ensinamentos introdutórios de diferentes disciplinas, além da alfabetização e letramento na língua portuguesa, o que fica a cargo de um profissional polivalente em termos de conhecimento. No Ensino Fundamental, Anos Finais (destinado a crianças de 11 a 14 anos), bem como no Ensino Médio, os profissionais responsáveis são formados em Cursos de Licenciaturas, de diferentes áreas do conhecimento. Ressaltamos que a Geografia nesse nível é ensinada como componente disciplinar específico, e trabalhada por um docente com formação específica em Cursos de Licenciatura, correspondente a essa disciplina. Para o ensino superior, a responsabilidade de formação de professores em cursos de Licenciatura, para atuar nos demais níveis fica a cargo dos docentes de ensino superior, graduados nos cursos de sua área específica (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química Educação Física etc.) e da Pedagogia, que são aqueles que se dedicam à parte de formação dos licenciandos nas chamadas disciplinas pedagógicas.

A legislação que define essa formação está sintetizada na Tabela 2:

Nas normativas, tanto as leis gerais como as mais específicas, que regem a formação docente para atuar nos diferentes níveis de ensino, são estabelecidas diretrizes específicas, que dizem respeito à estrutura de funcionamento dos cursos de formação profissional e aos conteúdos curriculares, entre outros itens. O regramento básico atual conforme pode ser percebido na Tabela 2 tem como referência central a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a educação básica, que resultou em uma complementaridade – a BNCC-Formação. Esta dispõe sobre o regramento dos cursos de licenciaturas (aqueles que formam os professores para atuarem nos diferentes níveis de ensino). Essa legislação é bastante recente, e embora já seja a referência legal, ainda não está implementada nos respectivos cursos, e tem causado muita controvérsia quanto à sua pertinência. A situação referida indicou nossa opção por não a incluir nas análises de mérito deste texto, reconhecendo, no entanto, que em muitos aspectos ela se constitui como sequência das orientações anteriores. Para facilitar o entendimento, apresentamos alguns dos principais tópicos dessas diretrizes básicas atuais conforme são estabelecidas para os diferentes níveis.

2. Consideramos adequado referir que, em nosso entendimento, ao propor como centralidade o direito de aprendizagem (ressaltando as competências e habilidades), com alinhamento a propostas neoliberais da educação, pode secundarizar os conteúdos. Ou seja, embora não discuta o direito de aprendizagem pelos alunos, no documento, a referência ao professor e à sua formação é colocada em segundo plano.

Tabela 2*Formação Docente Requerida por Nível de Ensino.*

Nível da Educação Básica	Formação Docente Requerida (em vigor)	Período de Integralização da Formação Docente (anos)	Legislação em Vigor
Educação Infantil	Pedagogia	4	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino fundamental	Pedagogia	4	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino fundamental	Licenciatura em diferentes áreas (como a Geografia) ou Bacharelado com Formação Pedagógica	4 a 6	Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino Médio	Licenciatura em diferentes áreas referentes às disciplinas escolares (como a Geografia) ou Bacharelado com Formação Pedagógica	4 a 6	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Resolução CNE/CP nº 2/2019 - Resolução CNE/CP nº 1/2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)
Ensino Superior	Licenciatura em diferentes áreas referentes às disciplinas escolares (como a Geografia) ou Bacharelado, mais cursos de Pós - graduação em nível de Mestrado e/ou Doutorado	4 a 10	- LDBEN - Lei nº 9.394/1996 - Lei nº 12.772/2012 - Resolução CNE/CP nº 2/2019

Fonte: Elaboração: Callai; Cavalcanti (2023).

Apresentamos a seguir as diretrizes a respeito da formação profissional na sequência da escolarização da Educação Básica, centrando no ensino da Geografia as bases para a formação do professor.

Formação Docente para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A formação docente para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é realizada nos cursos de Pedagogia que prepara os professores para atuarem na docência nesse momento inicial da escolarização. É o momento que se caracteriza principalmente pelo processo de alfabetização na língua portuguesa e pela aprendizagem da matemática. Na prática trata-se de as crianças aprenderem a ler, a escrever e a fazer contas. Particularmente, a esse respeito temos o entendimento de que o processo de alfabetização não se restringe à área das linguagens, como no caso da língua portuguesa, pois os discentes são alfabetizados em todas as áreas do conhecimento. Podemos então fazer referência à alfabetização que vai para além de ler e escrever a palavra, que significa dar um sentido à palavra que se lê e se escreve. E, mais que isso, pode-se questionar sobre o que ler e escrever, crendo que nesse momento o estudante pode aprender a ler e a escrever o mundo da vida, fazendo uma leitura e uma escrita que lhe oportunize conhecer e compreender a sua própria existência. E, assim, os conceitos e os próprios conteúdos da Geografia podem e devem contribuir nesse processo, principalmente ampliando o repertório cultural dos estudantes, bem como fornecendo elementos para a formação crítica dos sujeitos.

Com esse entendimento, defendemos que os conhecimentos geográficos devem ser introduzidos desde os anos iniciais da escolarização, de preferência trabalhados de forma articulada com o ensino de linguagens, para que as crianças possam avançar em seu desenvolvimento quanto à espacialidade das coisas e do mundo, quanto ao seu pensamento geográfico. Esse posicionamento nos coloca na defesa da necessária formação geográfica dos pedagogos, que são os responsáveis pelo ensino nesse nível. Isso remete a que os pedagogos tenham uma educação geográfica em sua formação, que significa compreender que o espaço em que vivemos apresenta os resultados das relações estabelecidas na sociedade e desta com a natureza. E, mais ainda, que o espaço é construído de acordo com os interesses vigentes e o olhar crítico de cada um pode contribuir nesse processo de construção. Com o pensamento geográfico temos um método para estudar o mundo.

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que trabalha com crianças de 6 a 10 anos), os professores, com efeito, têm sua formação nos cursos de Pedagogia, (conforme apresentado na Tabela 2). Conforme o Art. 13, §2º de sua legislação específica a formação desses docentes, deve assegurar:

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC - Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica. Desse modo, a formação do pedagogo requer assegurar esses conhecimentos (BRASIL, 2019, p. 8).

Essa formação é um desafio, aflorando o questionamento e a reflexão acerca de como ela acontece, especificamente para trabalhar os conteúdos das disciplinas específicas, como os da Geografia, para as crianças que cursam os Anos Iniciais, que corresponde ao período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em relação a todas as disciplinas escolares consideradas

básicas nesse nível há questionamento quanto ao acesso, nos cursos de Pedagogia, aos conteúdos necessários para a realização da prática docente. No caso da Geografia, juntamente com História, os questionamentos são mais fortes por constatar-se que seus conteúdos têm sido colocados em segundo plano diante da prioridade de ensinar a ler, a escrever e a “contar”, tarefas atribuídas a Língua Portuguesa e a Matemática, além dos cuidados com a área das ciências naturais.

Neste contexto de formação, é importante questionar: como pode um profissional da educação com uma formação tão ampla e sem aprofundamento nos temas básicos das disciplinas ensinar os conceitos básicos, conforme estabelecidos nas DCNs, de Geografia e de História (e de todas as demais disciplinas) nos Anos Iniciais?

Como foi referido, as proposições constantes na BNCC são apresentadas como normativas gerais a se cumprir pelos sistemas de ensino regionais, às escolas e ao professor. Nesse aspecto, surge um duplo questionamento. Como um docente que tem uma formação generalista para atuação nos Anos Iniciais pode resolver as questões específicas de cada disciplina que compõe o currículo nesse nível de ensino? Qual a condição efetiva de contribuição à formação humana de sujeitos que têm culturas diversas, vivências cotidianas diferenciadas ao longo do território brasileiro e intensa desigualdade social e econômica de acesso aos bens que de direito deveriam ter? Essas são questões que permanecem em aberto quando se tem como referência a legislação vigente e as práticas escolares. Acrescentamos, como informação, que o professor tem recorrido ao livro-texto oferecido pelo PNLD³ e em certos sistemas de ensino (municipais e estaduais públicos e particulares de escolas de redes) pelos documentos orientadores, que estão além do Livro Didático. São materiais didático-pedagógicos que apresentam os conteúdos e a forma de abordá-los. Pode-se interpretar que a pretensão, ao fornecer esse material, é resolver um problema da dificuldade teórica e metodológica do professor, advinda da sua formação. Mas, consideramos que essa pretensão ou possibilidade é discutível.

Formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - em destaque o professor de Geografia

Para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a formação docente requerida é a de nível superior ofertada em cursos específicos das disciplinas escolares, denominados de Licenciatura. O exemplo em destaque neste texto é referente aos cursos de Licenciatura em Geografia.

A maior parte dos cursos que, nas diferentes regiões do país, formam professores e professoras de Geografia para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na atualidade, tem sua estrutura definida pelas diretrizes de 2002, ainda que tenha tido posterior-

3. PNLD é o Programa Nacional do Livro Didático, um programa do governo federal, de âmbito nacional, que realiza a avaliação e a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas de todo o país. Os livros são avaliados periodicamente, e aqueles aprovados podem ser escolhidos pelas escolas e/ou pelos sistemas de ensino e recebidos gratuitamente pelos estudantes.

mente outras diretrizes, como a de 2015 e 2019, que paulatinamente estão sendo observadas para implantação em novas estruturas dos cursos. Ou seja, no momento atual predominam nessa formação as normativas referentes às diretrizes de 2002, o que justifica dar destaque ao seu contexto, resultando em algumas indicações que foram muito relevantes para novas concepções e práticas desses cursos.

No contexto da formação docente a partir das Diretrizes de 2002, consideramos importante destacar dois aspectos que ao nosso entender são fundamentais para a formação e para o exercício docente, que dizem respeito às dimensões técnica (disciplinar-geográfica) e pedagógica da formação e à relação teoria e prática.

Dimensões técnica e pedagógica da formação

Quanto às dimensões da formação disciplinar e pedagógica nos cursos de licenciatura, destacamos a tradicional estrutura em áreas específicas, que correspondem às disciplinas escolares (Português, Matemática, Geografia, etc.), que é definida e articulada institucionalmente com a formação do bacharelado, que forma os técnicos dessas diferentes áreas. Para exemplificar: os cursos de Licenciatura em Geografia (para formar profissionais para atuar como docentes de Geografia na Educação Básica) são predominantemente ofertados em institutos ou departamentos de Geografia que formam também os bacharéis nessa área (profissionais técnicos que são habilitados para atuarem nas áreas de planejamento urbano e regional, em planejamento territorial e licenciamento ambiental, etc). As atividades desses cursos (modalidade Bacharel e Licenciado), como o trabalho com as disciplinas, a definição de atividades de trabalho de campo, as orientações de projetos de pesquisa ficam a cargo basicamente de um mesmo corpo docente. Se por um lado essa formação ampliada do geógrafo, com possibilidades amplas de atuação profissional, traz potenciais vantagens formativas, por outro lado ela tem trazido alguns limites e desafios para a formação. Um deles, bastante debatido em todas as áreas (das licenciaturas) e especialmente na Geografia, é a perda de identidade dos cursos, fazendo com que eles sejam estruturados com um viés “bacharelesco”, provocando certo privilegiamento para as disciplinas específicas (de conteúdo), organizadas com foco na dimensão técnica dos conteúdos, e levando a especificidade da docência e de seus saberes para segundo plano, ou mesmo como aspecto complementar e acessório da formação.

Esses problemas referentes à falta de identidade dos cursos de Licenciatura, que historicamente tem mais identidade de “bacharel, com tintas de pedagogia” (Diniz, 2000), foram base para a elaboração das referidas Diretrizes, de 2002. Uma intenção presente nelas foi a tentativa de dar mais identidade à formação docente, sem excluir a formação nas disciplinas específicas.

Em relação a esse aspecto, nossa posição é a de que um professor, para atuar na Educação Básica, precisa conhecer a sua disciplina escolar e sua área correlata na ciência, como é o caso da Geografia, e também é necessário que ele saiba ensiná-la. Consideramos, assim, que é adequado que se estabeleça uma eficaz articulação e equilíbrio entre as duas perspectivas da formação: função técnica e função social (dimensão pedagógica) do conteúdo. São funções que não se colocam, hierarquicamente, como uma mais importante do que a outra. São dois aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática

no exercício das atividades, com o conhecimento do conteúdo e o domínio das técnicas, a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento e às finalidades elementares do trabalho.

A dimensão técnica refere-se ao instrumental, mas é também o domínio conceitual da disciplina que tem em seu aparato constitutivo um conjunto de saberes que são necessários. Relaciona-se com a epistemologia da disciplina escolar e da ciência que lhe dá referência, considerando a história da Geografia, as linguagens que se utiliza, os tipos de raciocínio que realiza. Assim, é fundamental conhecer o conteúdo da disciplina, ter acesso às informações, ter clareza dos fundamentos teóricos que sustentam este conhecimento e da perspectiva metodológica para construir esses conhecimentos, seja ao longo da sua história, seja no tempo presente pela pesquisa.

A dimensão social é aquela que diz respeito ao sentido pedagógico na formação do professor, respondendo a questões como: para que serve o conteúdo ensinado? Para quem é ensinado? Como pode ser elaborado, trabalhado? E ensinado? Para que serve aprender estes conteúdos?

Nessa perspectiva, entende-se que cada disciplina a ser trabalhada no curso de formação docente em Geografia deveria trazer em si a dimensão técnica e a dimensão pedagógica, o que seria o ideal no currículo do curso de formação docente. Resumindo, a dimensão técnica é a que habilita o sujeito a desempenhar a sua atividade profissional e a dimensão pedagógica é a que dá sentido ao trabalho. E, essa ideia de ter a dimensão pedagógica no interior de cada disciplina do curso não seria prerrogativa apenas da formação do professor, mas também do bacharel que vai exercer seu trabalho a serviço da sociedade. Ao lado da formação técnica e das bases epistemológicas da Geografia a dimensão social é importante. O professor ao conhecer a sua disciplina assim como a história da ciência que lhe dá o nome, no caso a Geografia, tem os elementos para desenvolver a sua tarefa. Exige-se, pois, do professor, intimidade com a sua disciplina, e esta requer que ele tenha, perceba, compreenda e saiba operar sua dimensão técnica bem como sua dimensão pedagógica.

Em teoria, na estrutura atual dos cursos de formação profissional, não há privilégio da dimensão técnica, da disciplina específica, como a Geografia, pois as disciplinas de cunho didático-pedagógicas têm espaço efetivo no currículo. Na legislação vigente esse espaço também está previsto na estrutura curricular, expresso sobretudo na carga horária dos cursos, que tem uma exigência de 2.800 horas ao longo de 4 anos, sendo que, desse total, 580 horas devem atender à dimensão pedagógica da formação. Para a dimensão pedagógica são previstas disciplinas como: Didática da Geografia, Metodologia de Ensino, Políticas Educacionais, Estágio Curricular, entre outras. Pela DCN CNE/CP nº 2 de 2002, no Art. 1º, a distribuição de carga horária é: 400h de PCC (Prática como componente curricular); 400h de estágios curriculares; 1.800h de "conteúdos curriculares de natureza científico-cultural"; 200h de "atividades acadêmicas-científico-culturais".

O desafio, então, é o de efetivar essa articulação entre o técnico e o pedagógico. Em boa parte dos casos, não há integração entre as disciplinas ditas de conteúdo (a dimensão técnica) e as pedagógicas, permanecendo a concepção de que a aprendizagem da Geografia em si mesma

garante a formação para ensinar. As disciplinas pedagógicas, nessa lógica, são somente um acessório, que pode ficar em segundo plano.

Para além dessa ideia da integração das dimensões que teoricamente sustentamos, há de se analisar como atualmente é apresentada nos cursos de formação docente a questão da teoria e prática, objeto de discussão a seguir.

Integração teoria e prática

Esse aspecto da formação diz respeito a como é considerado o papel da teoria e da prática, na formação do professor. Questões são colocadas para orientar o debate: na formação é adequado partir da teoria para a prática? Ou é melhor partir da prática para a teoria? Ou experimentar modos de trabalhar as duas dimensões em articulação? Em respostas a essas questões, há entendimentos predominantes da formação docente como práxis, ou seja, para se formar um profissional da educação com a qualidade requerida para atuar em diferentes lugares do Brasil, considerando-se a complexidade da realidade atual, é necessária uma sólida e consistente formação teórica que oriente uma prática autônoma e autoral. Essa compreensão, aliada à realidade que aponta distanciamentos entre a formação de nível superior e a realidade da escola, levou a que a legislação em análise indicasse uma estrutura que superasse essa dicotomia entre teoria e prática na trajetória dos futuros professores e professoras.

Concordando com essas reflexões, sobre a formação, presentes nas resoluções vigentes, reafirmamos nosso entendimento de que a Geografia escolar se estrutura na relação entre teoria geográfica e prática com essa disciplina na escola. Ou seja: para se realizar a Geografia no cotidiano da escola, é necessário articular teoria e prática. Assim, defendemos a práxis como princípio de superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática, entendendo que não há ações de ensinar e resultados de aprendizagem sem atividade intelectual (reflexões teóricas sobre a prática). Com essa tensão dialética entre teoria e prática, o objetivo é construir uma práxis transformadora, que resulte em transformação dos sujeitos envolvidos, discentes e docentes. Esse é um caminho possível, de acordo com nossa convicção, de produção de sentidos do ensinar Geografia para estudantes da escola básica.

Portanto, foi um avanço, no nosso entender, indicar a integração teoria e prática na legislação, visando o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos específicos da área e sua adequação à situação pedagógica. Essa orientação tornou-se o eixo articulador do currículo, a partir de três tópicos: 1) início das práticas na segunda metade do curso; 2) a reformulação dos estágios curriculares; 3) instituição de um componente transversal denominado Prática como Componente Curricular – PCC. Destacamos tais tópicos a seguir:

1. Início das práticas na segunda metade do curso. Essa indicação para a estrutura dos projetos de curso foi uma inovação em relação à estrutura predominante, conhecida como “3+1”. Essa estrutura estabelecia para os 3 primeiros anos de curso a oferta de disciplinas de conteúdo específico e destinava o último ano para os estágios curriculares e as demais disciplinas pedagógicas. Nessa concepção, os futuros professores aprendiam tudo o que deveriam aprender de Geografia nos cursos superiores nos primeiros anos para só

posteriormente experimentar formas de práticas com esse conteúdo. Indicando a necessidade de se superar a estrutura então consolidada, as Diretrizes de 2002 prescrevem a necessidade de oferecer ao futuro professor, a partir da metade do curso, disciplinas pedagógicas e o início do estágio curricular. Nossa posição em relação a essa proposição de estrutura é a de que, embora não garanta a superação da dicotomia teoria/prática, ela possibilita uma melhor formação, uma vez que o futuro professor pode cursar disciplinas de conteúdo geográfico e de conteúdo pedagógico, por exemplo, no mesmo momento da formação. A aposta é a de que essa concomitância de disciplinas, que tem focos em diferentes dimensões da formação, permite a realização da práxis, a reflexão sobre os sentidos de ensinar esses diferentes conteúdos.

2. A reformulação dos estágios curriculares. As alterações propostas e implementadas nesses documentos impactaram significativamente os cursos e, entre elas, destaca-se a determinação de se destinar o mínimo de 400 horas de Estágio Curricular a partir do início da segunda metade dos cursos oferecidos. Essas mudanças têm relação direta com a concepção de formação que propicia a integração teoria e prática, e reestrutura os estágios. Consideramos que o Estágio Curricular Supervisionado é um importante momento da formação docente. Ao longo de sua realização podem ser explorados aspectos da tensão entre teoria e prática e da relação entre os cursos de formação e a escola de ensino básico. Da mesma forma, podem ser exploradas em suas experiências as possibilidades de se praticar a formação continuada, uma vez que os professores da escola, que recebem o estagiário para suas atividades, também se envolvem nas experiências e podem com isso aprender, ou seja, essas experiências formativas do estagiário podem constituir-se também em formativas para o professor regente da escola.
3. Prática como Componente Curricular – PCC. Essa modalidade na formação é indicada na Resolução vigente, constituindo-se como uma busca de promover experiências particulares de exercício da docência no âmbito de todas as disciplinas cursadas pelo futuro professor. Ou seja, em cada disciplina deve ser destinada carga horária específica, para que os conteúdos ministrados possam ser pensados do ponto de vista da prática docente. Particularmente a respeito dessa inovação na estrutura da formação, que trata da inclusão de componente formativo transversal, mas não disciplinar, as pesquisas dão conta de que há dificuldades de entendimento de seu significado e de seu objetivo e, conseqüentemente, há muitos limites para sua materialização nas práticas correntes. Em cada disciplina cursada o estudante tem oportunidade (com a destinação de carga horária) de fazer reflexão, estudo, investigação, sobre as práticas possíveis, desejáveis e necessárias com os conteúdos ministrados. Por exemplo, na disciplina Climatologia, o conteúdo básico pode ter como escopo a discussão, a apresentação e explicação dos conceitos, das teorias e das classificações referentes ao clima, no mundo e no Brasil. Cabe ao docente articular essas discussões e explicações com possíveis estudos e reflexões sobre como o clima, enquanto conteúdo escolar, está estruturado nas escolas, quais são as finalidades quanto à formação de estudantes, como estão as indicações de como ensinar esse conteúdo, quais as dificuldades, quais os materiais existentes. Visto dessa forma, o entendimento é o de que o estudante tem a oportunidade de internalizar seus

conhecimentos sobre essa temática, resultando assim em orientações teórico-práticas mais seguras para seu futuro trabalho profissional.

Esses aspectos da formação destacam a multidimensionalidade dos conhecimentos docentes, além de outros que são defendidos por estudiosos do ensino de diferentes áreas, e estão presentes nas resoluções mais recentes como prescrição para a realização dos cursos. No entanto, pesquisas sobre sua implantação efetiva (conferir, Morais et al., 2020) evidenciam dificuldades, incompreensões e resistências sobre a efetivação desses aspectos na prática. Essa situação acentua os desafios a esse respeito, como os que puderam aqui ser identificados, cujo enfrentamento impõe a persistência em defender princípios básicos da formação que se pretende.

Formação de professores e a qualidade da Educação Básica: desafios para efetivar princípios incontornáveis em propostas progressistas

A formação profissional docente, a partir do que foi abordado, deve contemplar de forma articulada conhecimentos teóricos disciplinares, como os que constituem a Geografia escolar, os conhecimentos pedagógicos-didáticos e a reflexão sobre a prática. Essa articulação é necessária com base em uma compreensão de que há uma indissociabilidade entre esses aspectos da realidade. O professor não é um técnico, ou um sujeito que sabe Geografia e que aplica teorias irrefletidamente. Ele é um intelectual, um ser político que mobiliza saberes e age na prática para transformá-la quando a problematiza e quando encontra alternativas (teóricas e práticas) que julga valer a pena experimentar. A formação voltada para a mudança intelectual do professor com a consequente mudança de suas práticas requer articulação entre teorias e reflexão sobre a prática, entre a formação técnica e a dimensão social de sua profissão. Essa formação permite um constante estado de indagação sobre as práticas, resultando em diagnósticos bem fundamentados teoricamente, que identificam problemas, seguido de buscas de alternativas para superá-los.

Os destaques apresentados, para aspectos da formação indicados na legislação vigente no país, permitem apresentar como desafios mais específicos no sentido da qualificação profissional do professor, os seguintes:

- Compreender e implementar a Prática como Componente Curricular por docentes das disciplinas de conteúdo geográfico;
- Trabalhar a teoria da Geografia no estágio, como forma de práxis, que permitam o desenvolvimento da capacidade de desenvolver o pensamento geográfico de estudantes da escola básica;
- Efetivar na prática a relação entre teoria e prática nas disciplinas de conteúdo e entre as disciplinas, permitindo que as dimensões técnica e social sejam internalizadas em conjunto e articulação;
- Realizar estágios orientados teoricamente, como espaço de pesquisa efetiva e menos burocratizado;

- Articular Instituições de Ensino Superior com a Escola Básica, por meio do estímulo à criação de grupos para formação continuada realizando experiências formativas na graduação, através de investigações colaborativas.

Para além dos desafios quanto à potencialização do que já está em vigor, apontamos também para a necessidade de transformar essa realidade existente, seja pela resistência a possíveis retrocessos ou permanências em limitações, seja pela busca em perseguir as concepções que defendemos quanto ao que se demanda para uma formação docente com a qualidade necessária ao papel social que esse profissional deve assumir, seja ainda pela busca de compreensão dos fundamentos que explicam o contexto atual em que vivemos, no mundo e particularmente no Brasil.

Reportando ao enunciado de Milton Santos (2018) em sua obra *Por uma outra globalização*, o tomamos como um dos fundamentos para a discussão acerca das políticas públicas de educação. Diz ele que:

Fala-se [...] com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é o seu fortalecimento para atender aos reclamos das finanças e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil (p. 19).

Essa referência aborda o papel do Estado Nacional no mundo globalizado em que todos os aspectos da vida humana são referidos. Seguindo as reflexões desse autor, podemos constatar que as políticas públicas de educação, tais como as que foram aqui apresentadas e analisadas, estão inseridas num contexto de mundo tal como nos fazem crer que seja a realidade, ou seja, num mundo global e globalizado, com integração total de seus rumos e políticas. No entanto, essa realidade que parece nos ligar a todas as pessoas em todos os lugares do mundo e do território brasileiro é uma fábula, como diz o autor, uma história que nos faz crer que este mundo “igual e global” é o ideal.

Acreditamos que a proposição de uma política nacional de educação pauta-se por estes enunciados de integração e articulação global e territorial, com referência ao que se prescreve nos organismos internacionais. No caso do Brasil, guardadas as características do contexto e conjuntura atual da política, é importante observar que se trata de um país que tem uma grande extensão territorial, com culturas diversas e uma população em situação de desigualdade econômica e social muito acentuada. A educação não tem conseguido resolver questões daí decorrentes e as proposições da BNCC embora recentes não têm se mostrado eficazes para dar conta dessa realidade.

Ao questionar uma proposição de política pública nacional para a educação nos moldes em que se apresentam atualmente a BNCC e a BNC-Formação, torna-se forçoso discutir sobre as possibilidades de uma proposição geral em nível de território nacional se materializar em todos os lugares. Teoricamente existem caminhos e nisso, o papel do lugar é determinante, e nos desafia a pensar uma educação situada num tempo e num espaço onde o cotidiano possa ter expressão de modo a atender às demandas da população. Para compreensão dessa dimensão, reforçamos a ideia dos lugares singulares onde as pessoas vivem como possibilidades e alternativas para atender às demandas que são urgentes no processo de educação. Santos (2018) refere-se ao lugar como a expressão da vida humana, ao dizer que:

Ele não é apenas o quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (p.114).

Com essas considerações que extrapolam as indicações positivas e/ou negativas nos termos restritos das leis sobre educação em vigor, pretendemos deixar nosso posicionamento quanto ao que compreendemos como necessário para o avanço nos processos educativos do país. Acreditamos que uma pauta urgente e relevante para o desenvolvimento social do país é a de qualificar professores e professoras para serem intelectuais autônomos, com conhecimento teórico consistente tanto em sua área específica quanto na área didático-pedagógica. Essa formação deve ser reconhecida tanto socialmente, e mais diretamente por aqueles que lidam com a escola (como os pais ou responsáveis por estudantes), quanto institucionalmente (referência aos governantes, aos técnicos assessores e representantes responsáveis pela elaboração e acompanhamento da legislação). Trata-se do reconhecimento do professor como intelectual capaz de pensar autonomamente e de teorizar sua prática, materializando projetos autorais visando ao alcance dos objetivos definidos coletivamente para os contextos educativos específicos. Esse reconhecimento deve ser aliado à consideração da escola como lugar de realizar práticas formativas com qualidade, requerendo para isso condições materiais e imateriais diversas. Por outro lado, defendemos o direito dos alunos da escola básica a ter uma formação de qualidade, que permita a eles formarem conhecimento básicos sobre o mundo e sobre si mesmo, para que possam exercer sua cidadania com consciência de seus atos e dos limites da situação vivenciada. Faz parte desse direito o da aprendizagem da Geografia. Os conhecimentos geográficos permitem desenvolver um tipo de pensamento teórico-conceitual, que possibilita a análise da realidade do ponto de vista de sua espacialidade e, com isso, a atuação com base nesse pensamento.

Considerando esse conjunto de princípios incontornáveis, e outros que poderiam ser elencados como o da democracia, igualdade e inclusão sociais, defendemos a necessidade de garantia de base comum curricular para a formação de todas as pessoas, visando à justiça social. E, que seja uma orientação geral dos conteúdos e práticas educativas necessárias à formação cidadã, com a flexibilidade necessária ao exercício autônomo das escolas e de docentes, e aos contextos e processos diversos de aprendizagem dos discentes.

Conclusões

Como proposição de intenção nesse texto sustentadas em nossas pesquisas e em nossa atuação na formação docente para os cursos de Geografia identificamos os desafios apresentados. É importante assinalar que, para enfrentá-los, é fundamental ouvir os professores e as professoras, em espaços como os de formação continuada e pesquisas colaborativas. Essa atitude requer que sejam oportunizados aos docentes condições de pensar e formular ideias sobre suas próprias práticas, com sustentações teóricas e condições de planejamento na medida em que conhecem a escola e os contextos dos lugares em que atuam.

Portanto, com base no objetivo que temos com este texto, reafirmamos nossos entendimentos, tendo a ciência (aqui referindo a Geografia e a Educação), o acesso aos documentos das

políticas públicas de educação nacionais, os documentos regionais e principalmente o que pensam e fazem os professores.

É importante registrar que vivemos um momento de transição entre o que esteve presente nas duas últimas décadas e o que está proposto na BNC-Formação. E, a realidade atual apresenta embates entre a instalação e operacionalização das novas regras de formação docente e inclusive do caráter da Educação Básica em especial no tocante ao Ensino Médio e as críticas que estão sendo produzidas pelos sujeitos e setores envolvidos.

É assim imperativo produzir reflexões acerca da ideia de um currículo único para todo o território brasileiro e das dificuldades/(im)possibilidades de contemplar as realidades das escolas e de discentes e docentes envolvidos. Portanto, não é demais repetir que a extensão territorial do Brasil e as variadas e diversas culturas regionais são motivos significativos para questionar tal proposição. Acresça-se a brutal desigualdade social e econômica que torna excluídos uma grande parcela da população brasileira e que se reflete na educação escolarizada. Os contextos e os cotidianos dos lugares em que os professores atuam são o contraponto dessa postura de um currículo único para todo o Brasil, seja na Educação Básica, seja nos reflexos que interferem na formação do professor. Com esse entendimento, não estamos nos colocando, todavia, contra a formulação de referências gerais de conteúdos como direitos de aprendizagem de todas as crianças e jovens em processo de escolarização, respeitados os contextos específicos, princípio de uma escola justa socialmente.

Enfim, a educação brasileira como um processo de formação humana com atenção ao exercício da cidadania está neste momento sendo colocada em pauta, e nesse caminho entendemos que a atenção ao que dizem os professores e professoras, às suas práticas cotidianas e os processos de sua formação profissional podem produzir boas perspectivas.

A formação desses profissionais da educação no Brasil está acordada num sistema de educação com as políticas públicas que a orientam no seu conjunto. E nesse contexto a participação de todas e todos, cada um em seu segmento – discentes, familiares, docentes, Educação Básica e Ensino Superior – pode ser o elo para refletir sobre os caminhos da formação humana e o nosso papel nessa formação.

Referências

- Callai, H. C. (2011). Apresentação: em busca de fazer a educação geográfica. In: H. C. Callai (Eds.). *Educação geográfica: reflexões e prática* (p. 15-33). Editora Unijuí.
- Callai, H. C. (2013). *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Editora Unijuí.
- Callai, H. C. (2022). Didáctica de la Geografía en el proceso de alfabetización. *Didácticas específicas*, 26, 80-92. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.005>
- Casa Civil/Planalto (1996) *Lei nº 9394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 09 abr. 2023.
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. C&A Alfa Comunicação.
- Cavalcanti, L. S. (2020). Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. *AGALI Journal*, 10, 45-64.

- Cavalcanti, L. S. (2022). Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 42-58. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.42>
- Diniz, J. E. (2000). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Autêntica.
- Gomes, P. C. C. (2013). *O lugar do olhar: elementos para uma Geografia da visibilidade*. Bertrand Brasil.
- Gomes, P. C. C. (2017). *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Bertrand Brasil.
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base - Versão final*. Brasília: MEC/CNE.
- Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2019). *Resolução CNE/CP nº 2: BNC-Formação*. Brasília: MEC.
- Morais, E. M. B. et al. (2020). Formação de professores de Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: E. M. B. Moraes & D. Richter (Eds.). *Formação de professores de Geografia no Brasil* (p. 13-48). C&A Alfa Comunicações.
- Santos, M. (2018). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (28ª ed), Record.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflito de interesses · Conflict of Interest

Os autores declaram não haver conflito de interesses associado a este trabalho.
