



A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM EXERCÍCIO: ELEMENTOS SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA NO ESTADO DO ACRE

Lucilene Ferreira de Almeida¹

RESUMO

Temáticas relacionadas a formação de professores e suas trajetórias formativas e laborais são relevantes e necessárias. O objetivo da pesquisa é analisar a formação do professor de Geografia a partir do profissional em exercício no ensino básico, identificando alguns elementos presentes em sua formação inicial que potencializam o *fazer pedagógico geográfico*, assim como aqueles que estão ausentes e precisam ser inseridos para a efetivação do *aprender a ensinar*. A pesquisa se caracteriza-se quanto à abordagem em qualitativa e quanto aos procedimentos em pesquisa exploratória, em que levantamentos bibliográficos e documentais forma necessários enquanto parte e embasamento das análises. Nesse contexto, a pesquisa empírica teve como participantes 84 professores de Geografia, da Educação Básica, atuantes em escolas públicas e privadas. Entende-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir para refletir e efetivar melhorias no Curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, mas para além, contribuir para cursos de outras instituições que têm a preocupação com o ensinar a ensinar e com a própria reflexão do profissional docente na dinâmica do contexto escolar.

Palavras-chaves: formação de professores, ensino de Geografia, prática pedagógica.

ABSTRACTO

Los temas relacionados con la formación del profesorado y su formación y trayectorias laborales son relevantes y necesarios. El objetivo de la investigación es analizar la formación del docente de Geografía a partir del profesional que labora en la educación básica, identificando algunos elementos presentes en su formación inicial que potencian la práctica pedagógica geográfica, así como aquellos que se encuentran ausentes y necesitan ser insertados por la realización de aprender a enseñar. La investigación se caracteriza por el enfoque cualitativo y los procedimientos en la investigación exploratoria, en la que son necesarias las encuestas bibliográficas y documentales como parte y base de los análisis. En este contexto, la investigación empírica contó con 84 docentes de Geografía y Educación Básica, que trabajan en escuelas públicas y privadas, como participantes. Se entiende que los resultados de esta investigación pueden contribuir a reflejar e implementar mejoras en la carrera de Grado en Geografía de la Ufac, pero además, contribuir a cursos de otras instituciones que se preocupen por enseñar a enseñar y con la propia reflexión del profesional docente en la dinámica del contexto escolar.

Palabras clave: formación del profesorado, enseñanza de la geografía, práctica pedagógica.

Introdução

A formação do professor de Geografia, foco desta proposta, é questão importante de discussão e, em se tratando do atual contexto social e político, em que a sua importância e presença se encontram ameaçadas e subjugadas à políticas educacionais que se estabelecem em nome de uma conjuntura, em que a educação é forjada como máquina de mão de obra para

¹ Docente do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre. E-mail: lucilene.almeida@ufac.com.



o mercado (assim como as demais disciplinas integrantes das Ciências Humanas), se torna emergencial identificar e refletir sobre as questões relacionadas ao processo da formação inicial docente e como esta pode se contrapor ao que vai de encontro com uma formação para além dos interesses do mercado.

Este texto apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa realizada sobre a realidade acreana, no que diz respeito à formação do professor de Geografia na Universidade Federal do Acre, considerando o curso de formação existente e a questão central desta análise, qual seja, o desafio da formação deste profissional no estado. Os participantes são professores em atividade docente, considerados importantes fontes de informações e conhecimentos a respeito do papel dos processos formativos, com destaque para a formação inicial, em interfaces com suas práticas docentes.

Em Rio Branco/AC a Universidade Federal do Acre (Ufac) é a principal responsável pela oferta do curso de Licenciatura em Geografia. Anualmente são ofertadas 50 vagas para a formação de professores desta área, no entanto nos últimos anos a porcentagem de alunos formados se aproxima de apenas 55% do número total de ingressantes no curso. Dos formados, aptos para o exercício docente na área de Geografia (dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), segundo pesquisas realizadas por Souza e Almeida (2018), aproximadamente 43% atuam como professores de Geografia. Além da Ufac, única universidade pública no estado, há a atuação, segundo dados do portal E-mec, de 15 faculdades particulares que ofertam vagas em cursos de Licenciatura em Geografia. Além da oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Geografia pela Ufac, a oferta pelo setor privado se dá apenas na modalidade a distância.

É na formação inicial que se delinea parte do perfil do profissional que irá se “inserir” no mercado de trabalho. Especificamente a formação inicial do professor de Geografia precisa acompanhar, além das políticas educacionais, as mudanças que ocorrem no espaço geográfico. As muitas transformações ocorridas nos diferentes espaços imprimem neste profissional em formação a necessidade de um olhar diferenciado sobre os vários aspectos que envolvem as relações sociais.

Busca-se nessa pesquisa abordar aspectos fundamentais que envolvem a formação inicial do professor de Geografia e quais impactos que essa formação tem no exercício profissional. A premissa é que se formam professores para serem professores, no entanto, essa “lógica”, na prática, esbarra em diversos conflitos quanto ao processo formativo. Por isso, estarem aqui presentes questões relacionadas à identidade do professor de Geografia, considera



elemento integrante e salutar na sua profissionalização, ao mesmo tempo que o processo identitário continua a se construir no contexto de seu exercício profissional.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação do professor de Geografia a partir do professor em exercício no ensino básico, identificando alguns elementos presentes em sua formação inicial que potencializam o *fazer pedagógico geográfico*, assim como aqueles que estão ausentes e precisam ser inseridos para a efetivação do *aprender a ensinar*. Entende-se que os resultados desta pesquisa podem contribuir para refletir e efetivar melhorias no Curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, mas para além, contribuir para cursos de outras instituições que têm a preocupação com o ensinar a ensinar e com a própria reflexão do profissional docente na dinâmica do contexto escolar.

Metodologia

A pesquisa se caracteriza-se quanto à abordagem em qualitativa e quanto aos procedimentos em pesquisa exploratória, em que levantamentos bibliográficos e documentais forma necessários enquanto parte e embasamento das análises. Nesse contexto, a pesquisa empírica teve como participantes 84 professores de Geografia, da Educação Básica, atuantes em escolas públicas e privadas. Os entrevistados responderam questionário elaborado no Google Formulário e alguns participaram também de entrevistas, instrumentos encaminhados após contato inicial com convite para colaboração na investigação. O questionário ficou disponível durante oito meses, no ano 2020 e as entrevistas foram sendo realizadas entre o quarto trimestre de 2020 e primeiro trimestre de 2021.

Referencial Teórico: Sobre ensinar Geografia e a formação do professor

O ensino escolar de Geografia, ainda é considerado em alguns contextos, como enfadonho e de menor importância no conjunto das demais disciplinas escolares, mesmo com o movimento de renovação da Geografia, que propunha a prática de um ensino crítico e participativo, onde o aluno se percebesse enquanto sujeito atuante e participante na construção do espaço geográfico, e os avanços nas diferentes formas de entender a espacialidade dos lugares e dos grupos sociais, bem como as conexões possíveis em diálogos estabelecidos com a sociologia, a história e o campo da linguagem.

As transformações sociais exigem desta disciplina mudanças em suas metodologias e propostas curriculares, de modo a levar oportunizar aos alunos à compreensão das dinâmicas espaciais. Nesse contexto o professor e, em especial, o professor de Geografia tem um papel



fundamental e para tanto, sua formação inicial, base de sua profissionalização, precisa estar voltada para a construção de uma Geografia crítica, atrativa e que faça sentido para os alunos.

Kaercher (1999; 2001) afirma que a Geografia em conjunto com outras disciplinas escolares deve ser um instrumento para construção da criticidade dos alunos, já que trabalha com a espacialidade social, tendo ligação direta com o cotidiano das pessoas. Nessa linha de pensamento, é fundamental a compreensão da natureza da educação geográfica a partir dos postulados teóricos que permitem a crítica sistemática ao processo de ensino, à aprendizagem e à epistemologia pedagógica-geográfica.

Tem-se, a partir do que Perrenoud (1999) denomina *crise da escola*, que esta investigação busca para além de uma constatação sobre o ensino (o ensino de Geografia) a partir dos reflexos das políticas educacionais e no caso específico nos cursos de Licenciatura em Geografia, ampliar o debate e quiçá propor alternativas para termos um ensino mais válido para a vida do aluno, que se reflita em resultados exitosos para a sociedade, desde a formação universitária, até o ensino escolar.

Acrescentamos às indagações aqui apresentadas, uma outra preocupação compartilhada por Nóvoa (2017, p. 1013): “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” Para esta pergunta, o autor apresenta três deslocamentos, a seguir sintetizadas: 1) a “valorização do continuum profissional”, onde formação inicial e formação continuada se complementem; 2) “um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração”. Seria trazer de boas experiências de formação profissionalizante, como a do médico, para a formação docente, que é também uma formação profissional; 3) “necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente”, que, enquanto profissão que lida com humanos, ensina o outro a ensinar outros, “exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes”. (NÓVOA, 2017, p. 1114). Nesse sentido, pretende-se investigar como o professor de Geografia em exercício identifica tais questões, relacionando sua formação inicial e seu exercício profissional.

Sobre a relação teoria e prática, entendida por muitos como lados dicotômicos – na verdade, o que pode se constituir como dicotômica é a relação estabelecida entre o discurso e a prática –, as contribuições de Gatti (1997) levam a reflexões importantes ao considerar teoria e prática enquanto unidade, havendo uma retroalimentação já que toda teoria tem origem nas práticas sociais e nestas se fazem presentes postulados teóricos. Nesse sentido, tal relação está presente em todo processo de formação docente.



Tais questões levam a uma preocupação que é o perceptível distanciamento entre a escola e a universidade, mais especificamente os cursos de Licenciatura. Como instituições tão complementares pouco coadunam nos seus processos, que são tão dependentes? Para Nóvoa (2017) este questionamento é fácil, difícil é a resposta. Apesar desse desafio, o autor entende que reconhecer o problema é um primeiro passo a ser dado.

Partindo do entendimento que a educação “não é um negócio, é uma criação”, não restrita aos espaços escolares e acadêmicos, Mészáros (2008, p. 09), apresenta a *educação para além do capital*. Aquela que deveria ser pensada como um elemento significativo no processo de emancipação dos indivíduos, tornou-se alavanca para os interesses de um sistema ideológico que legitima a desigualdade em nome do capital, que é, para o autor, algo que por sua natureza é “incorrigível”. A necessária firmeza no tom da crítica se justifica pelos retrocessos e imposições que impactam o campo educacional brasileiro, principalmente a partir das políticas elaboradas por grupos por vezes, alheios às questões educacionais.

Nessa linha de raciocínio, a educação se evidencia como um componente de política e direito público limitado pelo capital e isso é confirmado e legitimado em equivocadas políticas educacionais. Por meio delas, formalizam-se retrocessos e obrigatoriedades que vão de encontro a lutas e conquistas, principalmente aquelas pautadas na busca por democratização e autonomia das instituições e daqueles que dela e nela produzem. Nesse sentido, é válido questionar e criar defesas em relação aos textos das políticas que chegam aos espaços educativos e que não levam em consideração os sujeitos que serão impactados por elas. Isso nos remete aos recentes documentos tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei n.º 13.415/2017 e Resolução CNE/CP n.º 02/2019, entre outros.

No Brasil, a formação do professor nem sempre foi pensada pelo viés da formação profissional. Sim há, por vezes, ainda, um entendimento de uma formação de cunho sacerdotal, cujo impulso para sua realização se deve a um dom ou vocação.

Segundo Gatti (2010), é apenas no início do Século XX que iniciam as preocupações com a formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (chamados de professores para o secundário). Sem professores com formação, as poucas turmas de “secundários” eram conduzidas por profissionais liberais e autodidatas.

A formação de professores no Brasil tem sua formalização com o Decreto n.º 19.851 de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, que definia como exigência a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em todas as instituições superiores de ensino. Estas faculdades formariam licenciados, “O licenciado, segundo o Decreto de 1931, seria o professor dos cursos de ensino secundário, nas Ciências, nas Letras e na Educação. Mas não



seria somente essa a finalidade de Faculdades de Educação, Ciências e Letras.” (CASTRO, 1974, p. 630). Em São Paulo foi criado o primeiro instituto de ensino superior, [...] a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.” (CASTRO, 1974, p. 631-32).

Nesse contexto, outro marco mais recente é a Lei n.º 9.294/96, que trouxe alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Entre outros, destaca-se, no Art. 62 que a formação de professores para a Educação Básica se daria em nível superior, “[...] em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...].” (BRASIL, 1996, p. 25). É instituída a “Década da Educação” (Art. 87), de 1996 a 2006 e fica estabelecido que ao fim desta, para ser admitido como professor, deveria ter habilitação em nível superior.

A partir dos anos 2000, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, tem-se definições mais específicas para os cursos formadores. O Quadro 01 apresentado a seguir trata dos principais documentos oficiais que tiveram impacto na formação de professores no Brasil, considerando que muitos destes foram acompanhados, desde a sua construção até a sua implantação, por movimentos reivindicatórios e críticos de educadores, pela forma como se deram a construção destes, sobretudo pela participação de educadores que foi pouco considerada, culminando em proposições que iam de encontro aos interesses e necessidades da classe escolar e acadêmica.

Quadro 01 – Formação de professores no Brasil: principais documentos legais

Período	Movimento / documentos
1931	Decreto n.º 19.851, de 1931 , o Estatuto das Universidades Brasileiras, que definia como exigência a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em todas as instituições superiores de ensino. Formação de professores como preocupação nas políticas públicas.
1996	Lei n.º 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.
1999	Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
A partir 2002	Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*.



	<p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p> <p>*Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no Art. 15 desta Resolução.</p> <p>Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002.</p> <p>Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.</p>
2004	<p>Resolução n.º 2, de 27 de agosto de 2004.</p> <p>Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.</p> <p>*Art. 1º O artigo 15 da Resolução CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução até a data de 15 de outubro de 2005.”</p>
2005	<p>Resolução n.º 1, de 17 de novembro de 2005.</p> <p>Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena*.</p> <p>*Art. 1º O art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, com a redação dada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2004, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: Art. 15. (...) § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas.</p>
2006	<p>Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.</p>
2009	<p>Resolução n.º 1, de 11 de fevereiro de 2009*.</p> <p>Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo Mec em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.</p> <p>*Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 3, de 7 de dezembro de 2012.</p> <p>Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.</p>
2015	<p>Resolução n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.</p>
	<p>Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015*.</p> <p>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p> <p>*Alterada pelas Resoluções CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017, n.º 3, de 3 de outubro de 2018, e n.º 1, de 2 de julho de 2019.</p> <p>Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019</p>
2017	<p>Resolução n.º 1, de 9 de agosto de 2017.</p>



	<p>Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.</p> <p>*Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.</p>
2019	<p>Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.</p> <p>*Art. 1º A Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte alteração: "Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017." (NR). Art. 2º Fica revogada a Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018.</p> <p>Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 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).</p>
2020	<p>Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 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).</p>

Fonte: CNE/Mec (2021). Organizado pela autora (2021).

No contexto da formação de professores, há um conjunto de normativas legais que disciplinam os cursos de formação de professores (pedagogia e demais licenciaturas). Vale pontuar que em muitos momentos, pelas mudanças repentinas de documentos normativos, levaram a corridas por mudanças nas propostas dos cursos de formação inicial, para atender os documentos legais, sendo que, nem sempre, as mudanças se efetivaram na prática dos cursos. Algumas vezes por serem impraticáveis; outras por não serem possíveis de se concretizarem antes de um novo texto político.

É válido também, o destaque para alguns dos documentos legais que tiveram impacto direto na organização estrutural e curricular dos cursos de formação de professores no Brasil nos últimos anos. Temos então, para da LDBEN 9.394/1996 e suas alterações mais recentes, a Resolução n.º 2 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019 (BNC Formação Inicial), Resolução n.º 1 do CNE/CP, de 27 de outubro de 2020 (DCN/BNC – Formação Continuada).



Em 2015 a Resolução CNE/CP n.º 02 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. Nela foram definidos os “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.” (BRASIL, 2015, p. 02).

Em seu texto a supramencionada resolução garantia a formação de uma base nacional comum para os professores, com a defesa de uma formação emancipatória e permanente. Entre outros vários direcionamentos dados aos cursos formadores, destacam-se a delimitação de carga horária para prática como componente curricular, estágio supervisionado, atividades formativas e atividades teórico-práticas em áreas específicas. No geral, houve uma ampliação de 400 horas na carga horária mínima para os cursos de licenciatura, passando de 2.800 horas para 3.200 horas. O acréscimo se deu em atividade práticas.

O direcionamento dado pela resolução quanto à formação inicial e a formação continuada de professores corroborava com a compreensão destas em um processo partícipe da construção da identidade e, portanto, da profissionalização docente, permitindo assim que as políticas educacionais entre os entes federados caminhassem para a valorização do magistério, se assim considerassem na prática.

A revogação desta resolução e a homologação das resoluções de 2019 e 2020, separando a formação inicial da formação continuada e atrelando a formação do professor às exigências da BNCC para a educação básica, representou perdas de conquistas históricas, sobretudo aquelas fruto dos movimentos de educadores por autonomia das instituições e valorização do trabalho docente.

Alguns resultados e discussões

Em Rio Branco/AC a Universidade Federal do Acre é a principal responsável pela oferta do curso de Licenciatura em Geografia. Anualmente, são ofertadas 50 vagas para a formação de professores desta área, no entanto nos últimos anos a porcentagem de alunos formados se aproxima de apenas 55% do número total de ingressantes no curso. Dos formados, aptos para o exercício docente na área de Geografia (dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), segundo pesquisas realizadas por Souza e Almeida (2018), aproximadamente 43% atuam como professores de Geografia.

Além da Ufac, única universidade pública no estado, há a atuação, segundo dados do portal E-mec de 15 faculdades particulares que ofertam vagas em cursos de Licenciatura em



Geografia. Além da oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Geografia pela Ufac, a oferta pelo setor privado se dá apenas na modalidade a distância. A única faculdade privada que ofertava o curso na modalidade presencial, a Faculdade de Educação Acriana Euclides da Cunha, teve o curso, que existia desde o ano de 2009, extinto nos últimos anos.

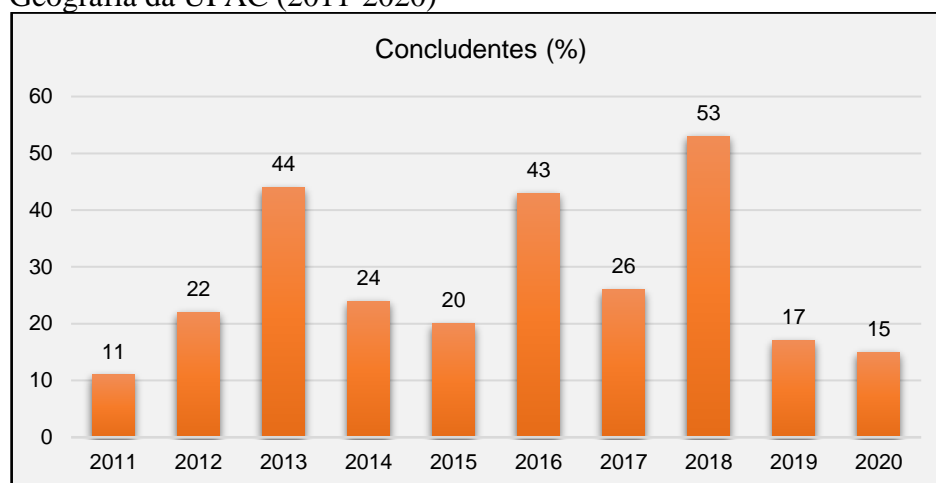
Além do curso regular, no Campus da Ufac em Rio Branco, esta universidade através de programas especiais para formação de professores, em parceria entre os entes federativos, tem ofertado ao longo das últimas décadas formação inicial para professores já atuantes da rede pública de ensino, entre eles, o curso de Geografia Licenciatura. As últimas turmas formadas fora da sede da instituição foram a de Cruzeiro do Sul, no ano de 2018, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e em Sena Madureira, em 2019, pelo Programa de Interiorização.

No curso regular da sede da Ufac, até o ano de 2008 eram ofertadas 40 vagas para o curso de Licenciatura em Geografia. Esse número aumenta para 50 com a expansão das vagas nas instituições públicas provindas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas Ifes, entre outros, e com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que reforçava a premissa do Reuni, principalmente relacionado à permanência e enfrentamento à evasão dos alunos, por meio de bolsas e auxílios financeiros.

Mesmo com os auxílios estudantis e outras atividades nas Ifes, ao longo dos 4 anos de curso há um considerável número de evasão, por desistência ou migração para outros cursos da instituição, além dos atrasos (ou retenções) ocasionados pela reprovação ou desistência em alguma disciplina, o que conseqüentemente compromete o número de alunos concludentes dentro do ciclo formativo do curso. No Gráfico 01 temos um panorama do quantitativo de alunos concludentes no intervalo histórico de 2011 a 2020.



Gráfico 01 – Alunos concluintes do curso de Licenciatura em Geografia da UFAC (2011-2020)



Fonte: Dados: Nurca/Ufac (2017); Ufac em Números (2013-2017). Organizado pela autora (2021).

Conforme o Gráfico 01, há de se considerar, para além dos baixos índices de egressos, um descompasso entre os anos, também justificado pelos atrasos, principalmente por reprovações em disciplinas do curso, o que faz com que muitos alunos ultrapassem o prazo mínimo de conclusão, que é de 4 anos. Nesse sentido, tomado como exemplo o ano de 2018, que apresenta o maior número de concluintes, ultrapassando inclusive o número de ingressantes, que são 50, é relevante considerar que entre estes estão alunos que deveriam ter se formado em anos anteriores, justificando também número baixo de egressos em anos anteriores.

Em pesquisa realizada por Souza e Almeida (2017; 2018) com alunos egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Ufac, entre os principais motivos destacados por estes para atrasos na conclusão do curso, destaca-se as greves ocorridas no percurso formativo, como razão por, aproximadamente, 59% dos entrevistados. Outros motivos destacados foram: quantidade de disciplinas com pré-requisito e problemas familiares ou de trabalho. O estudo analisou concluintes entre os anos de 2011 a 2015 e, entre estes, havia alunos com até 9 anos de permanência no curso. Nesse sentido, aproximadamente 55% dos alunos concluíram o curso com mais de 5 anos, ultrapassando os 45% que concluíram em até 4 anos.

Tais questões, pontuadas anteriormente justificam a importância de estudos que investiguem a formação inicial e como potencializar esta etapa, parte de um processo formativo. Para isto tem-se como participante nesta pesquisa os ex-alunos do curso, hoje professores de Geografia na Educação Básica.



Para o contexto de formação e exercício daqueles que trabalham com a disciplina de Geografia, o Indicador de Adequação da Formação Docente, elaborado pelo Inep, que considera a porcentagem de professores a partir da relação entre formação e área de atuação é um interessante indicador relevante para pesquisas dessa natureza. O referido indicador está organizado em grupos (INEP, 2014), conforme apresentado no Quadro 04.

Quadro 02 – Grupos do Indicador de Adequação da Formação Docente

Grupos	Características
1	Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona
2	Formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona
3	Formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona
4	Formação superior não considerada nas categorias anteriores
5	Docente sem formação superior

Fonte: Inep (2014). Organizado pela autora (2021).

O Grupo 1 considera aqueles professores com formação mais “adequada” para a disciplina que trabalham. São aqueles que possuem licenciatura correspondente à disciplina ou, mesmo com apenas bacharelado na área, tenha realizada complementação pedagógica². No Grupo 2 inclui aqueles que têm apenas bacharelado na área da disciplina, sem complementação pedagógica. Esta prática não tem amparo legal, porém, ainda é existente no Brasil. Em termos gerais, é o grupo que apresenta os menores percentuais a nível nacional, regional e local. Essa evidência demonstra um avanço no processo formativo, que leva a pouca contratação de professor nesta condição.

Os professores com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em área diferente daquela que trabalha, fazem parte do Grupo 3. No Grupo 4 estão aqueles com formação superior, que não se encaixam em nenhuma das características dos grupos anteriores. Podem ser incluídos aqui um bacharel sem complementação pedagógica, lecionando em área diferente a sua formação. Por fim, o Grupo 5 corresponde aqueles que não têm qualquer formação superior, dado que ainda é expressivo em algumas partes do país, conforme apresentado na Tabela 02.

² A complementação pedagógica já garantida em outras normativas anteriores, está presente 20 de dezembro de 2019, que 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), assim definido: “Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas [...]” (BRASIL, 2019, p. 10).



Tabela 01 – Indicador de Adequação da Formação Docente no Brasil, Região Norte e estado do Acre, 2019.

Indicador de formação docente										
Unidade geográfica	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5	
	Anos finais EF	EM	Anos finais EF	EM	Anos finais EF	EM	Anos finais EF	EM	Anos finais EF	EM
Brasil	53,2	63,3	2,6	3,3	30,8	25,0	4,6	5,9	8,8	2,5
Norte	42,9	64,7	1,2	1,7	34,8	24,3	4,8	7,2	16,3	2,1
Acre	29,9	48,7	1,1	2,3	30,9	35,1	3,9	4,8	34,2	9,1
Indicador de Adequação da Formação Docente entre os professores de Geografia, no Acre, 2019										
Professores de Geografia no Acre	31,7	57,6	0,4	0,6	28,9	29,9	3,3	3,3	35,7	8,6

Fonte: Dados INEP (2019; 2020). Organizado pela autora (2021).

Os dados apresentados na Tabela 02 apresentam, em sua primeira parte, informações sobre o Indicador de Adequação da Formação Docente do Brasil, da região Norte e do Acre, considerando um contexto geral dos professores, sem distinção de disciplina trabalhada. Estes revelam que no Acre a porcentagem de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, do Grupo 1, ou seja, aqueles com formação superior em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na área da disciplina que leciona, é bem inferior ao apresentado no Brasil, que corresponde a 53,2% e da Região Norte, com 42,9%. Demonstrem, ainda, que apenas 29,9% de professores com formação considerada adequada para a disciplina trabalhada nesta etapa de ensino, é inferior ao indicador no Ensino Médio, que corresponde a 48,7%.

O Acre apresenta no Grupo 2, em que o trabalho é realizado por alguém com formação apenas em bacharelado sem complementação pedagógica, percentuais menores que os dados do indicador no Brasil, enquanto no Grupo 3, o país apresenta menores porcentagens entre os professores que lecionam disciplinas diferentes de suas áreas de formação. Em ambos os grupos os percentuais são maiores no Ensino Médio. É no Grupo 5 que estão incluídos os professores sem formação superior, que os dados do Acre se sobressaem em relação ao Brasil e à Região Norte, principalmente no Ensino Fundamental, com percentual de 34,2%³, representando a necessidade de continuidade das políticas de formação para professores já em exercício, mas sem formação superior.

³ No mesmo dado deste indicador, referente ao ano de 2020 (INEP, 2021), há um decréscimo de 1,3%, fruto das políticas de formação de professores em andamento.



Quando observados os dados do Inpe (2020) sobre o indicador entre os professores que trabalham a disciplina de Geografia no Acre, estes estão muito próximos dos apresentados pelo conjunto de professores de todas as disciplinas do estado, apresentados na primeira parte da tabela.

O maior percentual de professores está no Grupo 1, porém há destaque no Ensino Médio com 57,6%, enquanto no Ensino Fundamental estão apenas 31,7%, dado muito próximo daqueles apresentados nos Grupos 3 (formação fora da área da disciplina que leciona) e 5 (sem formação superior). Isto revela que ainda há muitos professores sem formação específica para a disciplina trabalhada nesta área, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Há, inclusive, um distanciamento nos dados entre os professores sem formação superior no Ensino Fundamental (35,7%) e Ensino Médio (8,6%).

A realidade acreana em relação ao Indicador de Adequação da Formação Docente, não difere muito do que ocorre no país, em que as áreas mais afastadas dos centros tendem a ter mais ocorrência de distorções entre a formação e área/disciplina de atuação. É nos municípios mais interioranos, mais afastados dos dois polos regionais do estado (Rio Branco, a capital do estado e Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do estado), que se encontram os índices que confirmam a necessidade de continuidade nas formações. São, em geral, localidades de difícil acesso, principalmente nos períodos que caracterizam o inverno amazônico, quando rodovias e estradas ficam intrafegáveis, restando a locomoção por via fluvial, a mais viável, ou por via aérea, de alto custo e, portanto, não acessível para boa parte da população.

As contribuições expressas nas falas dos professores de Geografia participantes da pesquisa apontam para algumas questões que necessitam serem (re)pensadas no curso de Licenciatura em Geografia. É válido pontuar que a maioria considerou que sua formação inicial foi satisfatória, no entanto, há questões que precisam se ajustar à realidade da profissão e da formação em Geografia. Eis algumas considerações a partir do exposto em todo o texto e questões correlatas.

Sobre uma formação inicial ainda paraquedas. Mesmo que nesta pesquisa a maioria dos professores tenha apontado para uma escolha pelo curso, por gostarem da disciplina ou quererem ser professores, num contexto geral dos alunos que iniciam este curso, há uma incerteza quanto à sua presença num curso de licenciatura. Na Ufac, o curso de Licenciatura em Geografia está entre as menores notas de corte, possibilitando que candidatos com notas mais baixas no Enem consigam adentrar o ensino superior a partir de sua inscrição no curso⁴.

⁴O processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da Ufac, ocorrem via Sistema de Seleção Unificada – SiSU, efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.



Paraquedas, pois muitos entram como sendo aquela a única possibilidade, não sendo necessariamente a “sua escolha”, tanto é que dos 50 alunos ingressantes no primeiro período, menos de 15%⁵ estão ali por ser o curso de sua preferência.

Certo é que, com as evasões ao longo do curso, entre aqueles que permanecem há um considerável percentual que, ao se formarem, se inserem no mercado de trabalho como professores de Geografia. Para estes a formação inicial tem um significado, como o retratado na pesquisa. Possivelmente, entre aqueles que, mesmo formados, não atuam como professores, as impressões sobre a formação inicial possam ser outras.

O desapego pelo “ser professor” e a resistência de alguns. A desvalorização do trabalho docente, nacionalmente materializada pelas condições inadequadas e desafiadoras de trabalho e remuneração traduz-se em desinteresse pela profissão. Mesmo que pesquisas apontem para um crescimento nas matrículas em cursos de Licenciatura no país, principalmente em faculdades privadas e na modalidade a distância, elas não sinalizam para valorização desta categoria, muito menos para igual crescimento quanto aqueles que querem ser professores. Programas de bolsas e mensalidades mais atrativas que em cursos de bacharelado, são atrativos para aqueles que almejam um curso superior se direcionarem para as licenciaturas nestes estabelecimentos.

Paralelo ao crescimento das vagas em cursos de licenciatura, tem-se acompanhado políticas que, cada vez mais, engessam a autonomia das instituições de ensino superior, precarizam o trabalho docente e, no contexto da escola, agregam mais responsabilização ao professor em relação aos resultados educacionais. A pesquisa realizada apresentou a realidade em que a maioria dos professores trabalha através de vínculos provisórios, evidência que no contexto atual é uma representatividade da precarização profissional. Alguns inclusive, com muitos anos sob esse regime, que além da jornada de trabalho e salários diferenciados, gera incertezas quanto à formalização de um novo contrato a cada dois anos (tempo máximo obtido pelos concursos temporários no estado. Note que as burlas aos direitos trabalhistas são utilizadas para manter os professores sob o regime temporário sistematicamente muito além dos 2 anos que, em tese, são permitidos).

É preciso conhecer as políticas educacionais, principalmente aquelas mais correlatas ao processo de formação e atuação docente. Identifica-se em todo o processo formativo, quer seja por parte dos professores formadores, dos alunos em curso e dos professores de Geografia da Educação Básica, certo desconhecimento sobre as políticas educacionais, principalmente as

⁵ Como professora de disciplina no primeiro semestre do curso, realizo questionários diagnósticos com os alunos ingressantes sobre seus ingressos e perspectivas do curso.



mais recentes e que têm impacto direto em suas atividades. Entende-se que para a compreensão do contexto político e social vivenciado está intrínseco o conhecimento sobre as políticas que, ao serem criadas, modificam a estrutura laboral e curricular nos cursos de formação. É necessário conhecer quais são as políticas que tensionam mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, que reformulam e modificam as relações e responsabilidades entre universidade e escola, que modificam o contexto da escola e de seus currículos, entre outros. Sem isso, a formação docente pode ser entendida como isolada do contexto político e da própria escola, espaço de atuação direto do professor formado.

Em que peses todas as dificuldades e entraves, a pesquisa realizada com professores de Geografia mostrou que o Curso de Licenciatura em Geografia da Ufac tem cumprido um bom serviço na formação inicial. No quesito de conteúdos geográficos trabalhados nas diversas disciplinas, identificou-se a partir dos documentos (PPCs) e das entrevistas, que muito se relacionam com aqueles que os alunos, como professores, precisam se apropriar na da construção de seus saberes, para o trabalho escolar. No entanto, há muitas vezes por parte do aluno, quando ainda está em formação, confusão entre conteúdo e metodologia e, por vezes, uma perspectiva da formação apenas para a sala de aula e creditam à formação inicial o papel de “prepará-los” para um exercício profissional, como se este fosse uma cartilha, cujas ações a serem desenvolvidas na sala de aula, estivessem lá organizadas sistematicamente, desconsiderando as heterogeneidades e os contextos de vivência dos alunos e da comunidade escolar. Entre os professores participantes da pesquisa percebe-se que esta distorcida compreensão sobre a formação inicial é ainda percebida por uma minoria.

Mesmo sendo bem avaliado pelos ex-alunos, ficou evidente que há questões importantes que precisam ser melhoradas no PPC de Licenciatura em Geografia. O destaque dado a alguns componentes curriculares serve para reavaliação do que tem sido significativo na formação dos alunos; serve também para que o curso tenha um olhar mais reflexivo e relacional sobre outros espaços educativos, em especial a escola.

Reafirma-se a importância das disciplinas pedagógicas na formação docente, na perspectiva do aluno-professor. Estes consideram o importante impacto que estas têm em suas práticas formativas, discordando do debate sobre o inchaço destas nos cursos de licenciatura. Elas, inclusive, contribuem para diminuir o distanciamento entre universidade e escola. Inclui-se aqui a importância dos estágios supervisionados que são considerados de muita relevância pelos ex-alunos para suas práticas de ensino, no entanto, nem sempre entendidos dentro do próprio curso como componentes articulares dos demais componentes curriculares.



Pode ser redundante, mas os estágios supervisionados necessitam de um acompanhamento de um professor que tenha alguma proximidade com a Educação Básica, quer seja aquele que já foi professor nesta etapa de ensino, que desenvolva pesquisas ou que, pelo menos, em suas disciplinas na graduação (na Licenciatura, obviamente!), acompanhe e desenvolva atividades cujos conteúdos escolares de Geografia sejam também trabalhados.

O PPC do curso de Licenciatura precisa de outras mãos e olhos para sua construção. É importante considerar que outros grupos, para além daqueles acadêmicos definidos pelas portarias universitárias, possam ter alguma participação na construção das propostas dos cursos. Tanto os alunos em formação como principalmente os egressos do curso possam imprimir seus olhares e perspectivas sobre a formação inicial.

As questões aqui apresentadas, compõem parte dos resultados da pesquisa com os professores de Geografia da Educação Básica, do estado do Acre. Para além destas, o levantamento realizado possibilitou também a realização da caracterização desses professores, além do acompanhamento de suas atividades docentes em tempos de pandemia.

Considerações finais

A investigação sobre as perspectivas e apreensões do aluno que está prestes a se formar e do professor que, já formado, está atuando nas escolas, é uma importante ferramenta para que, cotidianamente e continuamente, o curso possa ser reavaliado. A aplicação de questionários padronizados (mas reformulados sempre!) pode ser um importante instrumento de investigação, desde que, considere as várias mudanças que tanto o curso e seu conjunto de mecanismos de funcionamento (como o contexto da universidade, políticas relacionadas à formação de professores, entre outros), assim como as mudanças pelas quais a Educação Básica e as políticas educacionais a ela relacionadas ocorrem. Ainda há a ser considerada as mudanças do espaço geográfico que reconfiguram constantemente as relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, será possível intensificar tanto nas disciplinas, quanto nas demais atividades acadêmicas, práticas que fortaleçam a formação e, por conseguinte, a atuação social e profissional dos egressos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2019.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 629-652, out./dez. 1974. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649/128733>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores, 1997.

INEP. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Técnica N° 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: ASTROGIOVANNI, A. C. (org) e outros. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2001, p.11- 20.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, A. R.; ALMEIDA, L. **Formação do professor de geografia e percurso profissional do aluno egresso do curso de Licenciatura em Geografia: A sala de aula é o destino?** Relatório de Inicial Científica. Coordenadoria de Apoio a Pesquisa: Ufac, 2017.

SOUZA, A. R.; ALMEIDA, L. **Formação do professor de geografia e percurso profissional do aluno egresso do curso de Licenciatura em Geografia: A sala de aula é o destino?** Relatório de Inicial Científica. Coordenadoria de Apoio a Pesquisa. Ufac, 2018.

UFAC. Pró-Reitoria de Planejamento. **Ufac em Números**. 2013-2019. Disponível em: <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/>. Acesso em: 13 set. 2020.