



Valmir de Oliveira de Lucena

**A formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – currículo, percepções e
perspectivas**

Dourados-MS

2025



Valmir de Oliveira de Lucena

**A formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – currículo, percepções e
perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia G. Domingos Silva

Dourados-MS

2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

LS35f Lucena, Valmir De Oliveira De
A formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - currículo, percepções e perspectivas [recurso eletrônico] / Valmir De Oliveira De Lucena. – 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Flávia Gabriela Domingos Silva .
Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia em Rede)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação de professores. 2. Licenciatura em Geografia. 3. Ensino de Geografia. 4. Currículo. I. Silva, Flávia Gabriela Domingos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



Valmir de Oliveira de Lucena

**A formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – currículo, percepções e
perspectivas**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Flávia Gabriela Domingos Silva
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Orientadora

Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Examinadora Interna

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Examinadora Externa



DEDICATÓRIA

“Para minha amada mãe, Eleude” (in memoriam).



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por permitir que chegasse a esse momento tão especial para minha formação. Louvores. A amiga e orientadora Prof^a. Dr^a Flávia Gabriela Domingos Silva pelo apoio, orientações, equilíbrio e paciência. Exemplo. Aos meus pais Eleude (in memoriam) e João, ambos lhes agradeço pela contribuição no desenvolvimento conduta pessoal. Saudades e respeito. Especialmente ao meu “avô Olavo e avó Durvalina” (ambos in memoriam) pelas bênçãos e força sobrenatural, incentivo essencial para que pudesse concluir esse trabalho. Admiração. A todos os familiares pelo apoio incondicional em momentos difíceis que a vida nos coloca. Orgulho. Aos meus irmãos Valter, Lídia, que sempre me apoiaram e me incentivaram. Alegria. A minha querida esposa Walquíria que sempre esteve ao meu lado nas horas boas e ruins, aos meus filhos Nathan e Melissa Lana, que tem me dado tantas alegrias e força para superar os obstáculos. Reconhecimento. Aos amigos de turma PROFGEO, especialmente a Kelvin Klem, que dividimos tantas viagem e percursos; de distrito de Primavera - SP a Batayporã - MS sentido Dourados - MS. Parceria. Aos amigos de trabalho; diretor professor Augusto Leite e, diretora professora Simone Werzecknek. Consideração. Aos professores aos quais convivo diariamente e demais professores/as e profissionais da escola estadual Jan Antonin Bata. Amizades. A todo o corpo docente da UFGD, que contribuiu para minha formação. Em especial as professoras doutoras Flaviana Gasparotti Nunes, Priscylla Karoline de Menezes e Silvana de Abreu. Gratidão. A todos os egressos e formandos em Geografia UFGD, pelas contribuições indispensáveis para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Obrigado. E a todos os profissionais administrativos do PROFGEO-UFGD que me ajudaram durante a realização desta pesquisa, cedendo-me gentilmente as informações solicitadas. Agradecimentos.



RESUMO

A formação inicial de professores de Geografia no Brasil apresenta desafios relacionados à articulação entre políticas educacionais, organização curricular, práticas formativas e experiências vividas pelos sujeitos em formação. Nesse cenário, compreender como esses elementos se concretizam nos cursos de licenciatura torna-se essencial para avaliar a efetividade dos processos formativos. Esta pesquisa analisa o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), situando-o no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais e das demandas contemporâneas da educação geográfica. O estudo busca compreender como o currículo articula conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e experiências práticas, e quais sentidos os estudantes, egressos e docentes atribuem à formação inicial. O objetivo geral consiste em analisar o curso de Licenciatura em Geografia da UFGD, com foco no currículo, nas práticas formativas e nas percepções de discentes e egressos sobre a docência. Para isso, investigam-se documentos orientadores (LDB, DCNs, PPC), a organização curricular e as concepções dos sujeitos sobre sua trajetória formativa. A pesquisa adota abordagem qualitativa, sustentada em análise documental e estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram: (a) análise do Projeto Pedagógico do Curso e das normativas; (b) aplicação de questionários a licenciandos e egressos, permitindo mapear percepções sobre formação, estágio, prática e atuação docente; e (c) entrevista semiestruturada com docente do curso, aprofundando a compreensão sobre desafios, avanços e especificidades da formação inicial. Os dados foram organizados em categorias e analisados à luz de referenciais sobre formação docente e ensino de Geografia. Os resultados evidenciam que o curso apresenta avanços na consolidação de uma formação crítica e socialmente referenciada, valorizando o entendimento do espaço geográfico e o trabalho de campo. Entretanto, persistem desafios, como a fragmentação entre conteúdos específicos e pedagógicos, a necessidade de maior integração entre teoria e prática e o fortalecimento dos vínculos entre universidade e escola no estágio supervisionado. As percepções dos participantes revelam tanto fortalezas do curso — compromisso crítico, diversidade de experiências e construção da identidade docente — quanto fragilidades relativas à carga horária prática e à articulação curricular. Conclui-se que o curso cumpre sua função formativa, mas demanda ajustes estruturais para integrar de maneira mais efetiva currículo, prática e realidade escolar, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Licenciatura em Geografia; Ensino de Geografia; Currículo.



ABSTRACT

The initial training of Geography teachers in Brazil presents challenges related to the articulation between educational policies, curricular organization, formative practices, and the lived experiences of those in training. In this scenario, understanding how these elements are realized in undergraduate courses becomes essential to evaluate the effectiveness of the formative processes. This research analyzes the Geography undergraduate course at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), situating it within the context of the National Curricular Guidelines and the contemporary demands of geographical education. The study seeks to understand how the curriculum articulates specific knowledge, pedagogical knowledge, and practical experiences, and what meanings students, graduates, and teachers attribute to initial training. The general objective is to analyze the Geography undergraduate course at UFGD, focusing on the curriculum, formative practices, and the perceptions of students and graduates about teaching. To this end, guiding documents (LDB, DCNs, PPC), curricular organization, and the subjects' conceptions of their formative trajectory are investigated. The research adopts a qualitative approach, supported by document analysis and case study. The methodological procedures involved: (a) analysis of the Course Pedagogical Project and regulations; (b) application of questionnaires to undergraduate and graduate students, allowing mapping of perceptions about training, internship, practice, and teaching performance; and (c) semi-structured interview with a course professor, deepening the understanding of challenges, advances, and specificities of initial training. The data were organized into categories and analyzed in light of references on teacher training and geography teaching. The results show that the course presents advances in the consolidation of a critical and socially referenced training, valuing the understanding of geographic space and fieldwork. However, challenges persist, such as the fragmentation between specific and pedagogical content, the need for greater integration between theory and practice, and the strengthening of links between university and school in supervised internships. The participants' perceptions reveal both strengths of the course—critical engagement, diversity of experiences, and construction of teacher identity—and weaknesses related to practical workload and curricular articulation. It is concluded that the course fulfills its formative function, but requires structural adjustments to more effectively integrate curriculum, practice, and school reality, strengthening teacher professional development.

KEYWORDS: Teacher training; Geography degree; Geography teaching; Curriculum.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Metodologia	18
CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	23
1.1 As legislações nacionais e a formação docente: um olhar para a LDBN (1996), as DCNs (2015 e 2024) e as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 (2002).....	28
1.1.1 <i>Considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica de 2024</i>	40
1.2 A formação docente em Geografia: as especificidades e demandas do conhecimento geográfico para a educação básica.....	44
CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFGD	55
2.1 O histórico da instituição e do curso de Geografia.....	55
2.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFGD e a formação docente: um olhar para o PPC de 2016	61
CAPÍTULO 3: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFGD	71
3.1 Percepções docentes sobre o currículo formativo do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD	71
3.1.1 <i>As DCNs e o PPC como orientadores da formação docente</i>	72
3.1.2 <i>A articulação entre teoria, metodologia e prática: desafios e resistências</i> ..	73
3.1.3 <i>Potencialidades e fragilidades na formação e inserção profissional</i>	74
3.1.4 <i>O papel dos programas institucionais: PIBID, PIBIC e PROLICEN-UFGD</i>	76
3.1.5 <i>Programas assistenciais e inclusão: permanência e democratização</i>	77
3.2 Percepções e perspectivas dos egressos sobre a formação docente em Geografia.....	78
3.2.1 O currículo formativo e a identidade do egresso em Geografia	79
3.2.2 A articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos.....	81
3.2.3 A prática e o estágio supervisionado: entre o ideal e o vivido	82
3.2.4 O uso das tecnologias e a formação para o contexto contemporâneo	85
3.2.5 <i>Políticas de formação</i>	89
3.2.6 <i>Conhecimento docente</i>	90
3.2.7 <i>Relação teoria-prática</i>	91
3.2.8 <i>Relação universidade-escola</i>	92
3.2.9 <i>Prática docente no ambiente escolar</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101



ANEXOS	113
APÊNDICES.....	121



INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil se destaca como assunto importante entre as políticas públicas pensadas sobre educação, porque muitas são as dificuldades que se apresentam na execução do trabalho educativo. A formação inicial é base para todo trabalho a ser desenvolvido, por esse motivo, deve possibilitar ao futuro professor uma bagagem em âmbito científico, cultural, social, pedagógico, para o exercício profissional. Segundo Pimenta (1997):

[...] os desafios referentes aos cursos de formação inicial são de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor, para que os saberes da experiência não bastam (p. 3).

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: políticas educacionais postas em ação, financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, naturalização da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, também, condição do professorado, sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010).

Os problemas apontados anteriormente vão resultar no comprometimento da prática do futuro profissional, que chegará no ensino básico reproduzindo um modo de ensino acadêmico, quase sempre baseado no conteúdo, o que enfatizando a Geografia, contribuirá para a permanência de um ensino conteudista, mnemônico e sem nexos com a realidade do aluno.

Essa prática vai ocasionar a perda de interesse do discente do ensino básico pela disciplina, prejudicando o processo de aprendizagem. A Geografia perde, assim, seu real



significado que, segundo Callai (2003), é de fazer com que o aluno se perceba “[...] como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (p. 58), em meio às constantes transformações do espaço geográfico.

O professor necessita ter boas oportunidades também para a formação continuada, que deve ter no seu centro as necessidades e situações vividas pelos docentes. As diretrizes para a formação desse profissional vão depender, dentre outros aspectos, de identificar as tarefas que são próprias da educação escolar, o lugar que a formação ocupa na constituição do trabalho docente, os fatores que envolvem e as demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – 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. 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 (CNE).

Considerando o contexto atual, para além da LDBN (Lei n. 9.394/96), discutiremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), abordando brevemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024); as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia (Resolução CNE/CES nº 14/2002); as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002; e o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFGD de 2016.

Legalmente, o Curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Dourados, obteve autorização de funcionamento através da Portaria RTR/UFMS nº 102, de 9 de setembro de 1982 e reconhecimento pela Portaria MEC nº 553, de 11 de novembro de 1987, publicada no Diário Oficial da União de 12 de novembro de 1987.

Foi criado em 1983 com funcionamento no período matutino, com oferta de 32 vagas para formação em licenciatura plena. A partir de 1991, o período de funcionamento



foi transferido para o noturno, com a ampliação para 45 vagas. A demanda matutina mostrou-se insuficiente por tratar-se de um curso de licenciatura cuja clientela potencial são alunos que exercem atividades profissionais durante o dia. Em 1999, o curso teve seu número de vagas novamente ampliado para 50.

Com a criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2005, e sua implantação em 2006, o curso de Geografia teve seu quadro docente ampliado, o que representou não só maior número de docentes diretamente envolvidos com o curso no regime de Dedicação Exclusiva, como também a diversificação de áreas de pesquisa.

Nesse sentido essa pesquisa tem como objetivo geral analisar o curso de Licenciatura em Geografia da UFGD, com ênfase no currículo formativo e nas percepções e perspectivas dos discentes e egressos, dos últimos 5 anos, sobre a formação de professores de Geografia e as possibilidades de atuação no ambiente escolar. Para tanto, elencou-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, na perspectiva dos documentos orientadores, como se dá a formação inicial de professores em Geografia da UFGD;
- Averiguar a relação entre a formação de professores de Geografia da UFGD com o atual panorama formativo;
- Entender a relação entre os conhecimentos da ciência de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos no processo de formação inicial do referido curso;
- Avaliar como se dá a atuação no ambiente escolar, com ênfase no Estágio Supervisionado, durante o processo formativo.

Os questionamentos estruturantes dessa pesquisa, são: como a formação de professores de Geografia da UFGD está organizada nos documentos orientadores desta instituição, sob influência dos documentos nacionais? Qual a relação entre os conhecimentos da ciência de referência e os didático-pedagógicos no currículo do curso? Como os Estágios Supervisionados estão delineados? Quais as percepções e perspectivas de atuação no ambiente escolar de licenciandos e egressos do referido curso?

O interesse na temática dessa pesquisa surgiu a partir da compreensão acerca da importância das políticas públicas de formação de professores no Brasil, notadamente no que diz respeito a formação inicial de professores, que ao nosso ver, tem toda uma



particularidade e consequência quando suscitamos e almejamos uma formação sólida e, que vá ao encontro da perspectiva da junção da Geografia acadêmica e da Geografia Escolar.

Diante dos desdobramentos sobre as políticas de formação de professores no Brasil, ressaltamos a importância de se discutir o ensino geográfico na educação básica. Isso porque, a Geografia tem um importante papel na compreensão do espaço geográfico e na forma como os sujeitos vão agir e se posicionar frente a esse processo.

Sendo assim, é no ambiente escolar que se materializa e absorve condições necessárias para esse enfrentamento, e é também no ensino da Geografia, no melhor preparo dos professores, na melhoria da infraestrutura das escolas e, sobretudo, no que se ensina e como se ensina, que será possível obter melhores resultados na formação dos alunos para a cidadania.

Metodologia

Esta pesquisa está inserida no campo das abordagens qualitativas, com foco na compreensão aprofundada de um fenômeno específico: a formação inicial de professores no curso de Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Optou-se por essa abordagem por ela considerar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência formativa, além de permitir uma análise contextualizada dos documentos normativos e institucionais que orientam a formação docente.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), se caracteriza como uma atividade interpretativa situada, que transforma o mundo em representações, buscando compreender os significados construídos pelos sujeitos a partir de sua vivência. Isso implica estudar os fenômenos em seus ambientes naturais, valorizando suas complexidades e contradições. Essa concepção é especialmente adequada para investigações no campo da educação, onde os contextos históricos e institucionais exercem papel determinante sobre os processos formativos.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória, pois tem como propósito ampliar o conhecimento sobre um objeto ainda pouco estudado em profundidade, especialmente no contexto da UFGD. De acordo com Gil (2008), pesquisas exploratórias são úteis para proporcionar maior familiaridade com um



problema, com vistas a torná-lo mais explícito, além de possibilitar a formulação de hipóteses mais precisas em estudos posteriores.

Quanto à natureza, a pesquisa é considerada básica, pois visa à produção de novos conhecimentos no campo da formação docente, sem que haja uma aplicação prática imediata. Kauark, Manhães e Medeiros (2010) afirmam que a pesquisa básica tem como finalidade gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem a preocupação direta com sua aplicação. Trata-se de uma investigação que pretende contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre a formação de professores de Geografia.

Foram utilizados quatro procedimentos metodológicos complementares: pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. A articulação dessas técnicas possibilitou triangular os dados, de modo a ampliar a validade da análise e aprofundar a compreensão sobre a formação inicial de professores de Geografia na UFGD. Cada um desses procedimentos será descrito detalhadamente a seguir.

A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir de materiais publicados em livros, artigos etc. Para Severino (2007) a pesquisa bibliográfica é o:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tomam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Para Severino (2007), o pesquisador trabalha a partir de contribuições de outros autores com estudos analíticos devidamente registrados, com dados de categorias teóricas já trabalhadas. Dentre os temas pesquisados para o desenvolvimento desta pesquisa, estão: formação de professores no Brasil, dilemas sobre a formação de professores, formação de professores de Geografia no Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais, formação docente em Geografia e a relação teoria e prática, Estágio Curricular Supervisionado.

A análise documental consistiu na leitura crítica de legislações e diretrizes que normatizam a formação docente no Brasil, assim como na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFGD, aprovado em 2016. Entre os documentos analisados, destacam-se a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as



Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e a Resolução CNE/CES nº 14/2002, que trata especificamente dos cursos de Geografia.

A análise desses documentos seguiu os princípios da análise textual interpretativa, conforme orientações de Pimentel (2001), compreendida como um processo de investigação orientado por categorias teóricas e pelo cruzamento entre o prescrito e o praticado. Buscou-se identificar como as diretrizes legais têm orientado a estrutura curricular, a relação teoria-prática, a organização do estágio supervisionado e o perfil do egresso no curso de Geografia da UFGD.

O terceiro procedimento foi a aplicação de um questionário estruturado, voltado a licenciandos do 8º semestre do curso de Geografia e a egressos formados nos últimos cinco anos. O objetivo do questionário foi captar percepções e experiências relacionadas à formação docente, à articulação entre teoria e prática e à inserção profissional. As questões foram organizadas por blocos temáticos, conforme descrito no Apêndice 1 deste trabalho.

O questionário foi enviado via *App Forms* e *Google Forms* a 66 egressos e a 9 licenciandos no mês de agosto de 2025. Retornaram 8 respostas válidas (todos egressos), (Apêndice 4), as quais foram analisadas com base nas categorias previamente definidas: políticas de formação docente, conhecimentos docentes, relação teoria e prática, relação universidade-escola e prática docente no ambiente escolar. Essa organização dos dados permitiu interpretar as respostas de maneira sistemática e comparativa.

O quarto instrumento metodológico foi a entrevista semiestruturada (Apêndice 2) realizada com a professora Dra. Silvana de Abreu, docente aposentada da UFGD com atuação na formação de professores. A entrevista ocorreu no dia 22 de agosto de 2025, das 17 horas e 45 minutos às 20 horas e 07 minutos, via *Google Meet*, e teve como objetivo aprofundar aspectos relativos à estrutura curricular, ao estágio supervisionado e às potencialidades e limitações percebidas no processo formativo. A transcrição da entrevista encontra-se no Apêndice 3.

A entrevista foi gravada, transcrita e analisada com base nas seguintes categorias temáticas: impactos das DCNs (2015 e 2024) na formação inicial; articulação entre teoria- prática e estágios supervisionados; potencialidades e fragilidades estruturais do



curso; papel dos programas institucionais na consolidação da licenciatura; e importância das políticas de inclusão e assistência estudantil.

A triangulação entre os dados oriundos dos documentos, dos questionários e da entrevista visou fortalecer a consistência da análise e permitir uma leitura crítica da formação inicial oferecida pelo curso em estudo. Essa estratégia metodológica contribuiu para verificar a coerência entre os princípios legais e a experiência vivida pelos sujeitos envolvidos.

A análise dos dados empíricos foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica envolve a identificação de unidades de sentido, a categorização das respostas e sua interpretação à luz do referencial teórico. A partir disso, foi possível identificar regularidades, contradições e singularidades nos discursos dos participantes, revelando aspectos estruturais e subjetivos da formação.

Paralelamente, a análise documental considerou os marcos legais e normativos que fundamentam a organização dos cursos de licenciatura, especialmente aqueles voltados à Geografia. Essa análise buscou compreender como os documentos orientadores contribuem, limitam ou ampliam as possibilidades formativas, articulando os elementos curriculares, pedagógicos e institucionais presentes na legislação e no PPC do curso.

Os documentos normativos e institucionais foram interpretados em diálogo com o referencial teórico utilizado neste trabalho, que contempla autores que discutem a formação inicial docente, a profissionalização do magistério e os saberes profissionais do professor. Essa articulação teórico-metodológica foi fundamental para dar densidade à análise e ampliar o alcance interpretativo da pesquisa.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram convidados a responder voluntariamente os instrumentos de coleta de dados, mediante aceite em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eletrônico, garantindo o anonimato e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.

Assim, a metodologia adotada nesta pesquisa foi desenhada de modo a garantir coerência entre os objetivos propostos, os procedimentos adotados e o tratamento analítico dos dados. A articulação entre análise normativa e investigação empírica foi



fundamental para compreender os múltiplos aspectos que atravessam a formação inicial de professores de Geografia na UFGD.

Assim, a organização deste trabalho se desenvolve em três capítulos principais, além da introdução, considerações finais, referências, anexos e apêndices. No primeiro capítulo, discute-se a formação de professores no Brasil, com destaque para os marcos legais e normativos que orientam a constituição da identidade docente, como a LDBN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e 2024 e as resoluções específicas para os cursos de licenciatura em Geografia.

O segundo capítulo volta-se para a formação de professores de Geografia na UFGD, apresentando o histórico institucional e a análise do Projeto Pedagógico do Curso de 2016, de modo a compreender como se estruturam os elementos curriculares e pedagógicos que sustentam a formação inicial. O terceiro capítulo reúne e interpreta os dados empíricos obtidos por meio de questionários e entrevistas, evidenciando as percepções de docentes e egressos sobre o currículo, os estágios supervisionados, os programas institucionais e os desafios enfrentados na inserção profissional, além de abordar os dilemas do ensino de Geografia na educação básica.

Por fim, nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa e sintetizadas as principais conclusões, destacando as potencialidades e fragilidades da formação inicial de professores de Geografia na UFGD e apontando perspectivas para o fortalecimento da licenciatura e para a melhoria do ensino geográfico na educação básica.



CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Realizando uma pequena trajetória histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX.

Continuaram a promover a formação de professores para educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postulou-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos.

Por volta do final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário, formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”. Esse modelo se aplicou também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio.

Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. Majoritariamente os cursos de Pedagogia das instituições públicas mantiveram sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.



A partir da publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações foram 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.

Art. 61 - Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; (Parágrafo único acrescido pela Lei nº 12.014, de 6/8/2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. ("Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017) (Brasil, 1996).

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 (CNE). Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante.

Mesmo considerando o esforço ao observarmos a sucessivas mudanças com os diferentes períodos históricos, na busca por um modelo de educação que se lograsse exitoso, o que de fato se constatou, conforme Saviani (2009), foi que ao longo dos últimos dois séculos as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelaram um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de



reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

O que se nota é a dissonância entre esses dois modelos, o que ao nosso entender contribuiu ainda mais para o distanciamento entre o razoável e o ideal, no que se refere a avanços significativos das condições e da formação de professores no Brasil. Saviani (2009) ainda nos aponta vários entraves a melhoria na formação de professores, o que ele chama de “situação embaraçosa com duas saídas difíceis”, que é o confronto entre esses dois modelos anteriormente destacados: um centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e o outro, no aspecto pedagógico. O autor ainda nos indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo, situação que concordamos, não só sustenta como amplia outros dilemas, obstaculizando ainda mais a formação de professores na atualidade.

Conforme afirma Gatti (2010), com a qual também concordamos, pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino. De acordo com a autora, há um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos de fundamentos, de política e de contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Ainda que tais apontamentos sejam pertinentes, é necessário relativizar essa análise, reconhecendo que a formação docente não se limita às normativas e legislações nacionais. A formação deve ser compreendida também como um projeto institucional, no qual cada universidade assume papel ativo ao estruturar currículos, práticas pedagógicas e espaços de aproximação com a realidade escolar. Nesse sentido, cabe verificar como as instituições formadoras, em especial a UFGD, têm pensado e organizado seus cursos de licenciatura, buscando superar a distância entre teoria e prática e construir percursos formativos que dialoguem com as demandas concretas da profissão docente.

Recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), divulgou os resultados do Censo Escolar 2023 da educação básica em todo o Brasil. Realizando uma observação



sobre o crescimento relativo dos cursos de formação de professores e os desafios e perspectivas da valorização docente frente a situação atual dos professores na educação básica. O Censo registrou que, em 2023, 2.354.194 professoras e professores trabalhavam na educação básica brasileira. A maior parte (60,3%) atuando no ensino fundamental.

Nos últimos anos, houve um salto no número de docentes na educação infantil, uma alta de 15% entre 2021 e 2023. (INEP, 2023). Alguns dados sobre os docentes publicados em uma reportagem¹ da Revista Piauí sobre o Censo Escolar chamam a atenção; um deles é que a maioria dos docentes são mulheres, elas chegam a 96,2% na educação infantil, e contando todas as etapas da educação básica são 79,5%. Dos 2,4 milhões de professores, 1,9 milhão são mulheres. Os homens só são maioria no pequeno universo das escolas federais, que equivalem a menos de 1% do total de escolas e pagam os melhores salários. E esse quadro pouco tem mudado, desde 2014, a presença de professores homens aumentou apenas 0,7%.

A formação docente tem gradativamente melhorado, mas ainda temos 10% de professores da educação básica sem o ensino superior completo. O estado em pior situação nesse quesito é o Maranhão, onde 33% dos docentes não têm um diploma universitário. A matéria da Revista Piauí lembra que, no Brasil, o diploma de ensino superior só é exigido de professores que lecionam para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Mas a formação em Pedagogia ou licenciatura em uma disciplina específica são recomendadas a todos os profissionais da educação. No ano de 2022, 13% dos professores brasileiros não tinham essas qualificações.

O Censo também mostrou que um quarto dos professores de ensino médio são formados, mas não lecionam em suas áreas. Nessa etapa de ensino o conhecimento repassado aos alunos é mais específico, aprende-se sobre Química, Física, Literatura, Sociologia, e a qualificação dos professores deveria espelhar isso, mas não é o que ocorre. A pior situação é na disciplina de Sociologia, na qual 52% dos professores não têm licenciatura na área.

Sem dificuldades, encontra-se em exercício nas redes escolares a falta de docentes com qualificação para as áreas que lecionam, apesar do volume de

¹ Link para a reportagem: <https://piaui.folha.uol.com.br/biblioteca-psicologo-censo-escolar-inep/>



matriculados nos cursos de licenciatura, especialmente nas instituições privadas (Brasil/Inep, 2019). Estudo com dados do Inep/MEC (Anuário 2019) mostra que, em 2018, apenas 48.7% dos docentes do Ensino Fundamental e 56,3 no Ensino Médio tinham formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionavam. Isto sinaliza que temos falta de professores em várias áreas curriculares, o que leva à existência de docentes sem formação específica a assumir essas áreas ou, simplesmente a que as disciplinas não sejam oferecidas e os alunos são promovidos sem ter sido a eles oferecidos os conhecimentos devidos. Quanto à formação inicial de docentes nas licenciaturas, apesar das tentativas havidas de reorientar e requalificar essa formação, adia-se a execução de novas propostas e, assim, a maioria dos cursos de graduação que formam professores têm currículos fragmentários, estágios precários, formação genérica com pouca identidade e parca relação com as redes escolares e seus currículos.

Outro dado preocupante é que mais da metade dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul são temporários, cerca de 70% do total de professores da rede. Os dados são de estudo do ‘Todos pela educação’, de abril de 2024², e colocam Mato Grosso do Sul como o 6º estado do país com maior número de professores temporários. Além disso, em 10 anos, o Estado aumentou em 13% a quantidade de temporários e reduziu em 10% o total de efetivos. Tradicionalmente, os docentes da rede pública são concursados. A legislação prevê a contratação temporária para situações excepcionais, como a ausência de um professor titular por questões de saúde. Mas muitos estados flexibilizaram essa regra, fazendo dos contratos temporários o novo padrão. Esse tipo de contratação custa menos para o estado, mas oferece menor estabilidade para os professores, não prevendo a progressão na carreira. Especialistas em educação criticam esse “jeitinho” e veem nisso um enfraquecimento do elo entre os professores e a escola (e os alunos).

Vimos que os desafios da valorização docente na educação brasileira ainda são muitos, isso é inegável. Contudo, um aspecto positivo diz respeito a metas destacadas no Plano Nacional de Educação (PNE) acerca da pós-graduação e à formação continuada dos docentes da educação básica. A Meta 16 busca formar, em nível de pós-

² Link para a reportagem: <https://todospelaeducacao.org.br/categoria/documentos-estaduais/?e-page-17dfd5=2>



graduação, 50% dos professores de educação básica até o último ano de vigência do PNE e garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação.

O Censo Escolar mostra que percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos, subindo de 41,3% em 2019, para 47,7% em 2023. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 38,3% em 2019, para 41,3% em 2023.

Isto mostra que é possível avançar, mesmo que aos poucos, para garantir que os professores responsáveis por educar nossas crianças e adolescentes, um dos trabalhos mais importantes e estratégicos para o futuro do nosso país, tenham uma formação acadêmica e profissional adequada e tenham valorização em suas carreiras.

1.1 As legislações nacionais e a formação docente: um olhar para a LDBN (1996), as DCNs (2015 e 2024) e as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 (2002)

Um marco nas políticas de educação foi a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que consolidou a estrutura da educação escolar nacional, definiu responsabilidades e caracterizou cada modalidade e nível dessa educação. Constituiu-se em eixo referencial nos anos subsequentes e até hoje.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), foi uma referência para a institucionalização de planos e ações no setor educacional, ao mesmo tempo em que também instituiu as bases para a definição de novas políticas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), voltadas para a formação de professores.

Nesse contexto, destacam-se as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002, que propõem a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento; a prática presente desde o início do curso; e a flexibilidade para que cada instituição formadora construísse projetos inovadores com



identidade própria (Brasil, 2002). Poucas licenciaturas de fato se pautaram por essa Resolução do CNE, continuando com a oferta na perspectiva de um bacharelado como mostram pesquisas posteriores (Gatti, 2015).

Vale ressaltar que, juntamente com a LDBN, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) consolidou uma nova perspectiva para a formação de professores, especialmente no que diz respeito à formação continuada. No entanto, no contexto da formação inicial, representou, ao lado de outras iniciativas, um dos indicadores do novo *status* no campo das políticas educacionais.

A transição das políticas educacionais brasileiras, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), foi reforçada pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as diretrizes para os cursos de licenciatura. Essa resolução enfatiza a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática, propondo uma visão da docência como prática social complexa, que exige o desenvolvimento de competências específicas para lidar com situações didáticas desafiadoras, além de articular o conhecimento pedagógico e os saberes disciplinares. Esse movimento se refletiu, principalmente, na obrigatoriedade de estágios supervisionados, que deviam ser planejados como momentos formativos significativos, em vez de simples atividades operacionais.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, estabeleceu princípios que valorizam a integração entre fundamentos teóricos e a prática pedagógica, considerando a docência como uma prática social que exige “o desenvolvimento de competências para lidar com situações didáticas complexas, articulando conhecimento pedagógico e saberes específicos das disciplinas” (Brasil, 2002).

A articulação entre formação teórica e vivência escolar concreta é reforçada na Resolução CNE/CP nº 2/2002, que define a duração e carga horária mínima para os cursos de licenciatura, estabelecendo a obrigatoriedade de, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado na área da habilitação, a serem realizadas após a integralização de 50% da carga horária do curso. De acordo com o texto legal:

Art. 2º - Os cursos de licenciatura, de graduação plena, destinados à formação de professores para a educação básica, terão a duração mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, das quais pelo menos 400 (quatrocentas) horas devem



ser dedicadas ao estágio supervisionado, na área de atuação (Brasil, 2002b, p. 1).

A definição dessa carga horária não é meramente quantitativa, mas possui implicações qualitativas fundamentais. Como destacam Gomes e Mafra (2022), o estágio supervisionado representa um espaço privilegiado para a constituição da identidade docente, desde que não seja reduzido a um cumprimento burocrático. Para isso, é necessário que haja coerência entre os conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares e as experiências vividas no campo da prática. Segundo os autores, a ausência dessa articulação pode produzir estágios desvinculados da realidade profissional, esvaziando seu potencial formativo (Gomes; Mafra, 2022).

Do ponto de vista conceitual, os estágios supervisionados, conforme previstos nas de 2002, devem ser entendidos como mediações entre a formação universitária e os contextos e Resoluções colares concretos. Trata-se de um espaço que exige do licenciando capacidade de análise crítica, apropriação de saberes pedagógicos e domínio dos conteúdos escolares, articulando ensino, aprendizagem e prática social. Gollo Júnior e Esteves Campos (2023) reforçam que, conforme essas diretrizes, a prática não deve ser tratada como apêndice do curso, mas como eixo estruturante capaz de tensionar e qualificar toda a formação docente.

É nesse sentido que se destaca a seguinte consideração de Pires e Cavalcanti (2019), que sintetiza com precisão os desafios formativos implicados na operacionalização dos estágios supervisionados:

Sem essas mediações, corre-se o risco de a aprendizagem tornar-se abstrata e de se dissociar teoria e prática na formação de professores de Geografia. O pressuposto é o de que o professor, para planejar-realizar-avaliar situações didáticas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, precisa compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os métodos particulares de investigação e análise da ciência ensinada, os conteúdos geográficos que serão objetos de sua atuação didática, os contextos que se inscrevem, e o processo didático que se desenvolve por meio dos componentes de ensino (objetivos, conteúdos, métodos, recursos, procedimentos e processos de avaliação) (Pires; Cavalcanti, 2019, p. 1181).

A citação evidencia que os estágios supervisionados não podem ser compreendidos como momentos isolados da prática, mas como experiências pedagógicas imersivas, cujo sucesso depende da imbricação entre saberes disciplinares, saberes pedagógicos e o cotidiano escolar. Essa leitura está em



consonância com os apontamentos de Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), ao observarem que, desde a promulgação das Diretrizes de 2002, os cursos de formação docente têm lidado com a dificuldade de institucionalizar práticas reflexivas e contextualizadas de estágio, frequentemente enfrentando obstáculos como a falta de articulação entre os projetos pedagógicos e a realidade escolar, ou ainda a precarização das condições objetivas de supervisão.

Kuenzer (2024), ao realizar análise crítica das políticas curriculares, é contundente ao afirmar que as Diretrizes Resoluções de 2002, embora representem um avanço em relação à introdução da prática docente como eixo formativo, também abriram brechas para a institucionalização de formatos precarizados de estágios, especialmente em instituições privadas ou mal avaliadas, nas quais a prática se limita a registros administrativos e relatórios genéricos, em detrimento da imersão crítica e problematizadora.

Nesse sentido, os estágios supervisionados, conforme estruturados nas Resoluções CNE/CP nº 1 e 2 de 2002, operam como elemento essencial para o enfrentamento da dicotomia entre teoria e prática no campo da formação docente. No entanto, sua eficácia depende da forma como são incorporados aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e aos mecanismos de articulação entre as instituições formadoras e as escolas-campo. Como apontam Serra (2021) e Dourado (2016), sem essa articulação orgânica, as diretrizes normativas permanecem como referência legal, mas pouco efetiva no cotidiano formativo.

Apesar da importância normativa atribuída às Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 (2002), suas orientações relativas aos estágios supervisionados não são isentas de tensões e limitações no contexto concreto da formação docente. A Resolução nº 1/2002, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, determina que os estágios supervisionados devem ser realizados em instituições escolares da Educação Básica, constituindo-se como componente curricular obrigatório com carga horária mínima de 400 horas. Por sua vez, a Resolução nº 2/2002, ao tratar especificamente dos cursos de licenciatura, reforça essa exigência, incorporando o estágio como parte estruturante da formação, voltada à articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar.



Contudo, o que está em jogo na articulação entre essas duas normativas não se resume à soma de exigências curriculares ou à delimitação quantitativa do tempo dedicado ao estágio. O ponto nodal reside na concepção pedagógica que as orientações procuraram expressar e no modo como essa concepção se materializou nos cursos de licenciatura. Ambas as resoluções defendem uma formação indissociável entre base teórica e prática pedagógica, mas não detalham com clareza os mecanismos institucionais necessários para garantir a qualidade, a organicidade e a intencionalidade formativa dos estágios supervisionados.

O que se verifica, contudo, é que os estágios, muitas vezes, são realizados de forma desvinculada do projeto pedagógico do curso, funcionando mais como exigência burocrática do que como espaço formativo que articule conhecimento acadêmico, prática docente e reflexão crítica sobre a escola e a docência (Pires; Cavalcanti, 2019)

Essa crítica revela que, apesar do marco normativo de 2002 propor uma inflexão na tradição fragmentada da formação inicial, a implementação dos estágios supervisionados ainda reproduz, em muitos casos, a cisão entre universidade e escola, entre formação teórica e vivência concreta da docência. A tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática se vê dificultada por uma série de fatores estruturais e pedagógicos, entre os quais se destaca a fragilidade das relações entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino nos quais os licenciandos realizam seus estágios.

A Resolução nº 2/2002, por exemplo, embora reafirme a necessidade de articulação entre teoria e prática, delimita o estágio a partir de uma lógica de “observação, regência e participação” no cotidiano escolar, sem estabelecer dispositivos mais robustos de mediação institucional que assegurem o caráter formativo dessa vivência. Como argumenta Honório (2016), os dispositivos legais que regulam o estágio supervisionado ainda se sustentam em uma lógica de cumprimento, e não de construção dialógica do conhecimento pedagógico, o que compromete a efetividade da formação docente. Soma-se a isso a ausência, nas duas resoluções, de critérios normativos mais exigentes em relação à formação e acompanhamento dos professores orientadores dos estágios, tanto nas escolas-campo quanto nas universidades, o que abre margem para experiências desiguais e, por vezes, aleatórias.

Nesse ponto, a análise de Dourado (2016) é crucial ao indicar que as Resoluções de 2002, embora significativas por rompem com a ênfase puramente tecnicista de



reformas anteriores, mantendo um grau elevado de abstração normativa. Segundo o autor, o texto das resoluções assume um discurso de superação da fragmentação, mas pouco avança na construção de diretrizes que transformem as condições concretas de oferta e acompanhamento dos estágios. Como resultado, muitas licenciaturas se veem obrigadas a “cumprir horas” de estágio supervisionado sem necessariamente investir em sua qualidade pedagógica ou no diálogo com o contexto escolar real.

Serra (2021), em sua análise sobre os estágios supervisionados nas licenciaturas, também observa que a distância entre a proposta legal e a prática institucional decorre, em parte, da autonomia universitária, que permite leituras diversas e, por vezes, distorcidas das orientações do CNE. Isso significa que, mesmo com um marco comum estabelecido pelas Resoluções de 2002, a ausência de dispositivos de acompanhamento e avaliação sistêmica das práticas de estágio produz um cenário de fragmentação e desigualdade. Gatti (2014), por sua vez, reforça essa crítica ao afirmar que os estágios continuam sendo tratados, em muitas instituições, como atividades paralelas ou complementares, e não como parte integradora da formação docente inicial.

Mais ainda, a tensão entre o previsto e o praticado revela uma lacuna fundamental: as resoluções não enfrentam com profundidade a necessidade de articulação política e pedagógica entre universidade e escola, entre professores formadores e professores da Educação Básica, entre o projeto institucional das licenciaturas e os projetos pedagógicos das escolas-campo. Como já advertia Zeichner (2008), citado por Diniz-Pereira (2015), a formação docente que ignora a experiência concreta da escola e de seus sujeitos não forma professores críticos, mas técnicos executores de prescrições curriculares. Nesse sentido, as Resoluções de 2002, embora avancem no discurso da integração, permanecem frágeis enquanto instrumentos de reestruturação institucional e curricular.

Portanto, a análise conjunta das Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002 evidencia uma contradição central: ao mesmo tempo em que propõem a valorização do estágio supervisionado como espaço formativo privilegiado, não oferecem instrumentos normativos e operacionais suficientes para garantir sua efetividade. Essa limitação reforça a necessidade de revisão e atualização das diretrizes, de modo a enfrentar os desafios da implementação e assegurar que o estágio não seja apenas uma etapa obrigatória, mas um campo de experimentação crítica, de diálogo com a realidade



escolar e de construção de saberes docentes. Como afirmam Pires e Cavalcanti (2019), o estágio precisa ser entendido como “[...] espaço de práxis pedagógica crítica, orientada por fundamentos epistemológicos consistentes e comprometida com a transformação das práticas escolares”.

Nesse sentido, a constatação de problemas continuados na oferta dos cursos de graduação para a formação inicial de professores impulsionou o CNE a elaborar um estudo que, consolidado no Parecer CNE/CP 02/2015, resultou na Resolução CNE/CP 02/2015, de julho do mesmo ano. Essa nova resolução propôs orientações renovadas para os cursos de formação inicial e continuada de professores, revogando as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP 01/2002, com o objetivo de superar as limitações anteriormente apontadas e melhorar a efetividade da formação docente.

A partir da constatação de problemas continuados na oferta dos cursos de graduação para a formação inicial de professores é que o CNE elabora estudo que está consolidado no Parecer CNE/CP 02/2015 de junho desse ano, que, com suas análises, fundamentou a Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015 e 2015a), de julho do mesmo ano, propondo novas orientações para os cursos de formação inicial e continuada de professores, revogando a Resolução CNE/CP 01/2002.

Assim, no ano de 2015 foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, a qual dispõe sobre 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. Essa normativa constitui-se como um marco impulsionador de mudanças institucionais e avançou no sentido de se obter maior organicidade para as políticas e a gestão da formação inicial e continuada dos professores, devido ao seu caráter progressista e inovador (Dourado, 2016; Aguiar, 2017).

Destaca-se como elemento importante apresentado pelas Diretrizes de 2015, a preocupação não só com a formação inicial, mas também com a formação continuada dos professores enquanto processo fundamental para o bom exercício profissional (Volsi, 2016). Nesse sentido, as DCNs aprovadas em 2015 exercem um papel fundamental para a revisão das estruturas curriculares dos cursos de formação, de modo a tentar superar algumas problemáticas.



A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, organiza-se em 8 capítulos distribuídos da seguinte forma:

- Disposições Gerais;
- Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Comum Nacional;
- Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada;
- Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior;
- Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo;
- Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério;
- Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização;
- Das Disposições Transitórias.

Além de tratar da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, a Resolução dispõe sobre a valorização desses profissionais, por meio da devida articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As DCNs (2015) sinalizam a responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições na garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério de acordo com os projetos de gestão e normativas institucionais (Dourado, 2015).

De modo geral, o documento apresenta considerações que desempenham aportes e concepções basilares para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, a saber: consolidação de normativas nacionais para a formação como condição indispensável para o projeto nacional de educação brasileira; necessidade de prover articulação entre as DCNs para formação inicial e continuada e as DCNs para educação básica; currículo como conjunto de valores importantes para a produção e socialização de significados no espaço social, importância e valorização do profissional do magistério e, por fim, entendimento da docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, com conhecimentos específicos, conceitos, princípios e objetivos (Brasil, 2015).

Destacamos aqui que o estabelecimento de uma base nacional comum, sem descartar uma base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório, permanente e de igualdade de condições para o acesso e permanência



na escola, é um dos pontos basilares nestas Diretrizes, pois exerce um papel primordial na busca por um projeto de formação em consonância com a realidade da educação básica, bem como pela organicidade das políticas educacionais.

No primeiro capítulo da Resolução as DCNs (2015) são instituídas para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério da educação básica, definindo desse modo, os “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos” que deverão ser considerados 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. 2-3).

Os princípios que devem orientar a ação política para a formação de professores se pautam na defesa pela oferta de uma formação adequada pelas instituições formadoras, com uma sólida base teórica e interdisciplinar voltada a especificidade da formação docente, que deverá ainda, ser assumida como compromisso com um projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação soberana (Brasil, 2015).

No entanto, esses princípios estabelecidos pelas DCNs (2015) já sinalizam maior organicidade dos projetos formativos, com a necessidade de articulação entre as IES e a educação básica, a partir de uma sólida formação interdisciplinar, inserção dos licenciandos nas escolas públicas, bem como a consideração do contexto educacional da região.

Com vistas a articular a formação inicial e continuada, as DCNs (2015) enfatizam e requerem das instituições formadoras, sejam elas universidades ou centros de formação de estados, municípios e instituições de educação básica, projetos próprios para a licenciatura com uma identidade própria, em consonância com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das IES.

Em detrimento de um projeto de formação articulado com a realidade da escola pública brasileira, é que se faz a defesa por cursos de licenciatura com identidade própria. De modo análogo, Dourado (2016) infere que a institucionalização desses projetos vai ao encontro de proporcionar uma ação institucional mais orgânica, requerendo articulação entre a educação básica e superior.



Não obstante, a Resolução de 2015 se diferencia do documento de 2002, por não enfatizar o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores que fora tão criticado por especialistas e entidades científico-acadêmicas. Nessa perspectiva, os projetos de formação institucionais devem ter como ponto central, uma educação contextualizada, por meio de processos pedagógicos entre profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimentos específicos e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos e teorias pedagógicas e sociais, bem como pelo aprendizado nos mais diversos níveis, etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2015).

Contudo, o egresso da formação inicial e continuada deverá possuir um conjunto de informações e habilidades com pluralidades de conhecimentos teóricos e práticos. Esses conhecimentos serão resultados dos projetos pedagógicos e do percurso formativo vivenciado, sendo consolidados pelo exercício profissional, que terá como base princípios relacionados à interdisciplinaridade, à contextualização, à democratização, entre outros, abrangendo diversas características e dimensões da iniciação à docência (Dourado, 2015).

Depreende-se que o campo da formação de professores possui uma série de questões e problematizações relativas à identidade profissional, financiamento, gestão, avaliação, saberes docentes, práticas educativas, além de outros tensionamentos que constituem este campo em um espaço de disputas de concepção, de dinâmicas e currículos. Em meio a essas adversidades e embates do campo, a formação docente deve ser assumida como um compromisso do Estado.

Dessa forma, enfatiza-se os direcionamentos que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 tece ao tratar especificamente da formação inicial para os profissionais do magistério. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica, bem como as instituições de ensino, de acordo com Dourado (2015, p. 308-309), as atividades do magistério também englobam ações de “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, de ensino, de dinâmicas pedagógicas e experiências educativas”, além da produção do conhecimento científico do campo educacional e de suas áreas específicas.



Portanto, com a instituição das Diretrizes de 2015, os cursos de formação inicial tiveram que reformular suas estruturas curriculares no sentido de se adequarem às mudanças propostas pela Resolução. A normativa estabelece a reorganização curricular dos cursos de formação inicial a partir de 3 (três) núcleos. O primeiro é referente aos estudos básicos de formação geral, das áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional, incluindo os fundamentos e metodologias das diversas realidades educacionais, legislação educacional, processo de organização e gestão, trabalho docente, avaliação e currículo.

O segundo núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos pedagógicos, com investigações sobre os processos educativos, organizacionais e de gestão, didáticas e práticas de ensino. Por último, o terceiro núcleo corresponde aos estudos integradores para o enriquecimento curricular do curso de licenciatura, quais sejam: participação em seminários, projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, entre outras (Brasil, 2015).

As estruturas curriculares, dessa forma, deverão ser organizadas “em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar” (Brasil, 2015, p. 10), de acordo com a complexidade dos estudos que os englobam. Além disso, deverão propiciar a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional.

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura deverão ter, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 8 semestres ou 04, de forma a compreender:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (Brasil, 2015, p. 11).



O incremento à carga horária dos cursos de licenciatura (que antes perfazia um total de 2.800 horas) e a preponderância de um quinto da carga horária total dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas como tempo dedicado às dimensões pedagógicas, na visão de Honório (2017), é considerado um dos desafios a serem superados pelas instituições formadoras, uma vez que essas orientações deverão ser efetivadas em cursos com duração de somente 8 semestres, tornando-se um desafio maior ainda, para aqueles que são oferecidos no período noturno.

Diante ao exposto, as instituições formadoras de professores deverão promover elementos básicos durante o processo de formação inicial para formar um professor questionador, pesquisador e crítico com vistas a problematizar a realidade em que atua e com devido comprometimento com sua atuação profissional. A adaptação curricular proposta pelas DCNs (2015), a priori, deveria realizar-se no prazo de dois anos após a instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Contudo, esse prazo foi prorrogado para que as instituições pudessem adequar seus Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) para julho de 2019.

Constata-se que a existência de uma política pública nacional que priorize a formação e, concomitantemente, ofereça meios para aprimorar as condições de profissionalização docente, é recorrentemente defendida por vários sujeitos da área educacional que lutam em busca da necessidade de novos marcos para a formação dos profissionais da educação. Deste modo, Dourado (2016) pontua que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, deve constituir-se em um processo dinâmico e complexo, visando a melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional.

O grande desafio perante a proposição dessas políticas na visão de Dourado (2016), é referente ao processo de implementação dessas normativas. O esforço político está relacionado à garantia de condições objetivas entre as Diretrizes em articulação com a política nacional de formação no processo de intersecção entre a educação básica e superior de modo a garantir condições para a profissionalização e valorização docente mediante o sistema nacional de educação.



1.1.1 Considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica de 2024

As Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2024 marcam um novo momento para a política de formação de professores no Brasil. Dentre os documentos mais relevantes, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que substitui a Resolução CNE/CP nº 2/2019, revogando definitivamente uma orientação curricular que foi duramente criticada por entidades científicas, acadêmicas e profissionais da área da educação. A nova resolução, ao contrário de sua antecessora, foi elaborada, buscando reparar os vícios de origem e a fragmentação pedagógica do texto de 2019.

Segundo o documento oficial, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, incluindo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura (Brasil, 2024). Esta reformulação incorpora críticas acumuladas ao longo dos últimos anos, especialmente no que se refere à subordinação da formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à desvalorização dos saberes específicos das áreas e à ausência de clareza sobre os processos de formação continuada e articulação entre teoria e prática (Kleemann et al., 2025).

Embora o documento oficial destaque que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 tenha sido fruto de um processo participativo, é necessário relativizar essa afirmação. De fato, houve maior abertura em relação à versão anterior, especialmente pela incorporação de críticas de entidades científicas e acadêmicas, mas não se pode afirmar que o processo tenha alcançado plena representatividade de todos os segmentos envolvidos na formação docente.

Persistem questionamentos sobre a efetiva participação das universidades, dos cursos de licenciatura e das comunidades escolares na elaboração das diretrizes, o que indica que a construção das DCNs deve ser compreendida como resultado de disputas e negociações políticas, mais do que como um consenso amplo. Nesse sentido, cabe às instituições formadoras assumir protagonismo na interpretação e operacionalização das



diretrizes, estruturando projetos pedagógicos que dialoguem com suas especificidades e com as demandas concretas da profissão docente. Assim, a formação de professores deve ser vista não apenas como cumprimento de normativas nacionais, mas como um projeto institucional que articula legislação, currículo e práticas pedagógicas situadas.

O novo texto avança ao reconhecer o papel central da articulação entre formação teórica sólida e prática docente qualificada, buscando superar o reducionismo das competências da BNCC como eixo exclusivo da formação. Como afirmam Costa, Figueirêdo e Rosa (2024), as “atuais” DCNs devem ser analisadas à luz do tensionamento entre formação para o exercício técnico da docência e a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e socialmente comprometida. A Resolução nº 4/2024 aponta nesse sentido ao afirmar que a formação dos professores deve envolver “visão ética, política, científica e estética do ensino” (Brasil, 2024d, p. 4), recuperando princípios consagrados na Resolução nº 2/2015, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o compromisso com a diversidade e a inclusão.

No que tange à formação dos professores de Geografia, é necessário destacar que a Resolução de 2024 se distancia do modelo uniformizador da BNCC e valoriza a formação por áreas de conhecimento, sem subordinar os saberes específicos a uma lista de competências padronizadas. O texto reconhece que “a formação dos professores deve contemplar o domínio dos fundamentos epistemológicos, didáticos e metodológicos específicos das áreas” (Brasil, 2024, p. 8), o que representa um avanço substancial em relação à Resolução nº 2/2019. Esta última, como discutido anteriormente, associava a formação ao que está prescrito na BNCC para a educação básica, limitando a autonomia intelectual e pedagógica dos cursos de licenciatura (Brasil, 2019).

A mudança de perspectiva também está expressa na incorporação da noção de formação por itinerários formativos integrados entre teoria e prática, contemplando desde o início do curso experiências escolares reais, mas sem desvalorizar a construção dos fundamentos científicos e didáticos. A nova diretriz reafirma o estágio supervisionado como um espaço de síntese da formação, articulado ao Projeto Político Pedagógico do curso e às realidades socioterritoriais em que as escolas estão inseridas (Brasil, 2024, art. 16-20). Ao contrário da Resolução nº 2/2019, que negligenciava a função dos mentores e professores das escolas-campo, a nova DCN reconhece sua importância e



aponta para a necessidade de definição clara de suas atribuições, carga horária e formação continuada.

Outro avanço significativo está no reconhecimento da formação continuada como direito e dever dos sistemas de ensino, articulada à formação inicial de forma sistêmica. O texto da Resolução nº 4/2024 explicita que “a formação inicial deve preparar os professores para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento profissional contínuo” (Brasil, 2024, art. 5º), o que retoma os princípios da Resolução nº 2/2015, suprimidos na versão de 2019 (Kleemann, 2025). Isso representa um reconhecimento tardio, mas necessário, de que a formação docente não se esgota no momento da graduação, devendo constituir um processo permanente, construído em diálogo com os desafios cotidianos da escola e com as transformações sociais, culturais e ambientais em curso.

A Resolução CNE/CP nº 2/2024, por sua vez, apresenta diretrizes específicas para a incorporação de áreas tecnológicas aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT) e de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) (Brasil, 2024). Embora tenha um escopo distinto da formação docente *stricto sensu*, ela reforça a tendência de valorização de percursos formativos mais flexíveis e adaptados às novas exigências do mundo do trabalho. Cabe aqui um alerta crítico: ao mesmo tempo em que promove a ampliação das possibilidades de formação, há o risco de aprofundar o processo de tecnicização da educação, deslocando o foco da formação integral para uma formação utilitarista, orientada apenas por demandas imediatas de empregabilidade (Costa; Figueirêdo; Rosa, 2024). Esse risco também se coloca na formação docente, especialmente se os cursos forem conduzidos sob a lógica de “competências mínimas”, em detrimento da construção de saberes pedagógicos e epistemológicos sólidos.

Nesse sentido, o documento de posicionamento do movimento Todos Pela Educação (2024) alerta que a implementação das novas diretrizes deve ser acompanhada por mecanismos que assegurem qualidade, equidade e coerência com os princípios democráticos da educação pública. O texto propõe que a nova DCN seja operacionalizada com base em critérios de avaliação formativa, processos participativos de construção curricular e valorização da docência como profissão de conhecimento. Essa recomendação é especialmente relevante para os cursos de Geografia, frequentemente negligenciados em relação aos cursos bacharelados e que ainda



enfrentam obstáculos históricos para o reconhecimento de sua função social estratégica na educação básica.

Outro ponto importante abordado nas novas diretrizes é o perfil do egresso. A Resolução nº 4/2024 define que os cursos de licenciatura devem formar professores críticos, reflexivos, com domínio da área de conhecimento e competências didático-metodológicas articuladas à diversidade das escolas brasileiras (Brasil, 2024, art. 10). Esse perfil rompe com a lógica de formação centrada exclusivamente em padrões cognitivos universalizantes e promove a construção de uma docência situada, conectada às realidades locais e às práticas sociais dos estudantes. Para a formação em Geografia, isso significa considerar a diversidade regional, cultural, ambiental e socioeconômica do país como elemento estruturante do currículo formativo.

A questão da gestão democrática da educação, que era praticamente ausente na Resolução nº 2/2019, volta a ser incorporada nas novas diretrizes. A Resolução nº 4/2024 destaca a necessidade de os cursos de formação desenvolverem competências para a atuação dos professores também na gestão escolar, compreendida como parte do trabalho coletivo e político da escola (BRASIL, 2024, art. 3º, inciso VI). Com isso, o texto fortalece o princípio da participação e do compromisso com a construção coletiva do projeto educativo, elemento fundamental da LDBN (Lei nº 9.394/1996).

A crítica à versão anterior também se materializa na rejeição ao modelo de formação baseado exclusivamente em carga horária mínima e distribuição normativa dos conteúdos. A nova diretriz propõe que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) tenham maior autonomia para organizar seus currículos, desde que garantidos os princípios da formação ética, estética, técnica, política e científica. Isso representa um avanço ao reconhecer a diversidade das instituições formadoras e a necessidade de projetos formativos coerentes com suas trajetórias, identidades e comunidades.

É importante deixar evidente que as novas DCNs foram construídas em contexto de resistência coletiva, como exemplificado pela rejeição contundente da comunidade geográfica à Resolução nº 2/2019. A “Carta-aberta da comunidade geográfica brasileira sobre as DCNs”, publicada em 2020 pela AGB, com mais de 2 mil assinaturas, denunciou a exclusão da área nos processos decisórios e alertou para os riscos de desvalorização da formação docente em Geografia (AGB, 2020). As mudanças promovidas em 2024 não são fruto apenas da boa vontade do Estado, mas da mobilização persistente de



profissionais, pesquisadores, estudantes e entidades científicas que reivindicaram uma formação docente à altura das demandas da educação pública brasileira.

Assim, as Diretrizes de 2024 podem ser compreendidas como resultado de um processo de disputa entre projetos de formação docente, marcado por tensões entre padronização e autonomia, tecnificação e criticidade, gestão burocrática e participação democrática. Cabe às instituições formadoras, em especial aos cursos de licenciatura em Geografia, apropriar-se criticamente desse novo marco, assegurando que os princípios ali formulados sejam traduzidos em práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, a justiça curricular e a valorização da docência.

Contudo há que se ressaltar algumas problemáticas que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 apresenta e, por isso, enfrenta críticas, como: extinção de práticas pedagógicas; falta de menção explícita à formação continuada e à valorização profissional; simplificação do Sistema Nacional de Educação e; uma possível formação mais conteudista e pragmática, com um enfoque em disciplinas teóricas (Núcleo I) desproporcional e uma aproximação de conceitos de conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) que pode levar à redução do papel da universidade, segundo análises de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidade científica da área de Educação, e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A principal fragilidade da Resolução DCN 4/2024, segundo a ANFOPE 2024, reside na sua insuficiência para promover a valorização profissional do professor, o que deveria ser detalhado através de garantias para a formação e carreira docente, incluindo planos de carreira, pisos salariais justos e condições de trabalho adequadas. A resolução também é criticada por não apresentar uma abordagem que garanta a formação humana e cidadã necessária para um projeto de nação democrática.

1.2 A formação docente em Geografia: as especificidades e demandas do conhecimento geográfico para a educação básica

No âmbito do ensino de Geografia diferentes abordagens, temáticas e problematizações sinalizam a riqueza das análises. Isso não significa, todavia, que seja um tema esgotado. Muito pelo contrário. O ensino da Geografia é peça fundamental para



compreensão das diversas relações sociais que se estabelecem nos mais diferentes espaços. Ele serve para o indivíduo “se posicionar no mundo [...], portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir” (Santos, 2008, p. 144).

Com foco no ensino da Geografia, Pinheiro (2006) relata que os estudos relacionados à formação de professores no Brasil apontam que os cursos de licenciatura têm apresentado vários problemas quanto à sua função na formação docente para todos os níveis do ensino. No caso específico da Geografia, as pesquisas mostram a desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente, “os problemas residem na organização dos cursos, em sua desvalorização por alguns institutos e professores das disciplinas específicas e pedagógicas, além de sua pouca inserção na realidade” (Pinheiro, 2006, p. 94).

No que diz respeito a formação do professor de Geografia no Brasil a professora Dalva E. Gonçalves Rosa, no livro *Formação de Professores: concepções e práticas*, nos indaga sobre qual é o papel da educação na escola? Quais são as influências dessas transformações para o trabalho pedagógico e para a formação de professores? E, mais especificamente, para a formação de professores de Geografia?

Diante de tais indagações, a autora indica que a educação tem sido um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão e, as opressões de todas as ordens:

Cabe, então, à escola assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã de seus alunos, estabelecendo uma relação autônoma crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. É seu papel formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea (Rosa, 2006, p. 17).

No tocante a autonomia do professor, esta é basilar para que possamos avançar cognitivo e didático-pedagogicamente. Pois, a autonomia nos provê condições de pensar a prática, de questionar a realidade, de tomar decisões e de organizar atividades rotineiras, tudo isso em consonância com o cotidiano escolar, onde, conforme Cavalcanti (2017), ocorre a chamada Geografia escolar, na qual o professor de Geografia deve buscar por metodologias para aprendizagens mais significativas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem por projetos, estudos de caso, aprendizagem cooperativa.

Tudo isso buscando-se a união da forma e do conteúdo, parafraseando Saviani, a junção da teoria e da prática, pois a prática é dinâmica e é também outra dimensão da



formação, uma vez que “Na prática se obtém saberes, sabedoria, destreza, traquejo, para realizar as tarefas esperadas. É na prática cotidiana que os professores têm de lidar com seus alunos reais, com seus dilemas, suas dificuldades. Por isso, é sempre muito relevante estar atento ao que acontece ali, no cotidiano da sala de aula. (Cavalcanti, 2017, p.106).

A autora ainda nos orienta que as atividades de ensino devem ter relevância e significado para o desenvolvimento dos alunos, pois requer esforço investigativo e pedagógico-didático, pois o objetivo do ensino de Geografia deve ser para pensar o mundo, para ajudar o aluno a compreender o mundo e se compreender no mundo. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade na aplicabilidade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não se lograram exitosas suficientemente, para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Carvalho e Straforini (2018) fazem uma interpretação do passado, por meio do método da arqueologia concebido por Michel Foucault, analisando os discursos contidos em documentos/arquivos na década de 1930, momento da criação dos cursos superiores de Geografia e da formação inicial dos professores dessa área. Esses autores afirmam que as pesquisas em Geografia no Brasil tiveram início no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e com as sociedades geográficas, sobretudo, a do Rio de Janeiro, no século XIX. De modo similar, antes das universidades já havia a Geografia escolar, nesse mesmo século, ensinada aos filhos da elite do Brasil desse período.

Carvalho e Straforini (2018) partem de um questionamento sobre o porquê dos conteúdos específicos da área de atuação do futuro profissional de Geografia e os pedagógicos-didáticos serem, quase sempre, ministrados de maneira separada (e desconectada). Para esses autores, por muito tempo prevaleceu o chamado modelo “3+1”, ou seja, nos primeiros anos as instituições de formação de professores oportunizavam as disciplinas específicas da área de formação e, no último ano, as disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, esses autores mostram-nos que o estado de São Paulo, em 1934, publicou o Decreto 6.263/1934 afirmando o seguinte sobre a matéria:

Compunham a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, denominadas de “licença cultural”. No entanto, a licença para o magistério seria concedida apenas



para o candidato que concluisse posteriormente o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação. (Carvalho; Straforini, 2018, p. 1231).

Os autores mostram que essa estrutura dos cursos de formação de professores, que historicamente priorizou a formação no conteúdo (Saviani, 2009), têm raízes desde a fundação dos cursos superiores no Brasil. Todavia, naquela época quem formulava as políticas atinentes à formação desses profissionais não estava preocupado em que momento do curso as disciplinas deveriam ser ministradas, porém, com a concepção de universidade que deveria ser pautada na produção de conhecimento. Diante das análises dos documentos os autores apontam ainda que:

[a] análise dos documentos normativos, bem como dos textos produzidos pelos geógrafos em destaque nesse texto, permite-nos afirmar que não estava na pauta da criação das universidades brasileiras em que momento da formação do professor as disciplinas pedagógicas deveriam entrar nos currículos dos cursos, mas sim o próprio sentido de universidade enquanto espaço de produção de conhecimento. Logo, a ordem e a disposição das disciplinas não ocupavam o centro do debate, mas o próprio sentido de conhecimento que se produzia na universidade. (Carvalho; Straforini, 2018, p. 1231).

As constatações de Carvalho e Straforini (2018) evidenciam que nessa época, nas décadas de 1930/1940, o tema dos conteúdos pedagógicos-didáticos não era foco de preocupações para os geógrafos. Contudo, Saviani (2009) e Seferian (2018) mostraram que, para além dos cursos de formação inicial de professores de Geografia, já havia preocupações em que momento do curso deveriam ser ministradas as disciplinas pedagógicas-didáticas, como foi o caso da Reforma Paulista, de 1890, para as Escolas Normais. Como esses dois últimos autores apontam, esse ímpeto reformista não durou muito, e após 10 anos, volta-se os conteúdos de ensino para o último ano de formação dos professores.

Numa temporalidade mais recente, a formação inicial de professores de Geografia, foi investigada por distintas perspectivas e autores, como Cavalcanti (2008) que enfatizou a formação de docentes pautada nos conteúdos específicos e as escolas como espaço de aplicação; Callai (2011) que abordou aspectos da formação de professores e a relação conteúdo-didática; Menezes e Kaercher (2015) que tematizaram a formação de professores e o pensar complexo; Shimizu e Pezzato (2017) que discutiram as matrizes curriculares de Geografia de alguns cursos no Brasil; Pires e Cavalcanti (2019) que abordaram o conjunto de legislação que dá as diretrizes para a



elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e, ainda, Castellar (2019) que trouxe aspectos do raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia.

Para Cavalcanti (2008) quando se trata das discussões acerca da formação inicial, de modo geral parte-se do pressuposto que esse momento é para dotar os futuros professores de conhecimentos teóricos que serão aplicados no estágio e na carreira profissional. Nas suas próprias palavras, “[p]elo sentido mais corrente, o momento da formação é o do acesso à teoria, da divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação” (p. 85).

Nesse mesmo estudo, a autora enfatiza a necessidade da teoria e da prática, na formação, serem tomadas como dimensões indissociáveis da realidade para se contrapor a longos períodos formativos, a exemplo do “3+1”, em que teoria e prática eram separadas e que para essa primeira parte da formação era atribuída um significado de superioridade em relação à segunda. Igualmente é mister tomar a escola, como defende a autora, como lugar de formação e produtora de conhecimento, não apenas como lugar de aplicação dos conhecimentos que são adquiridos nas universidades.

No que se refere ao tema formação de professores, Callai (2011) defende que as pesquisas têm avançado tanto em número quanto na qualidade nos últimos anos, e aponta que “no bojo dessa discussão tem se acentuado o embate entre os significados da ciência geográfica e a geografia ensinada” (p. 2). A autora propõe a formação calcada no sentido da educação geográfica como sendo capaz de atenuar esses embates, pontuando que “[a] intenção é fazer a formação docente na perspectiva de uma educação geográfica e pode ser considerada a partir da discussão sobre: qual o sentido da formação do professor de Geografia?” (Callai, 2011, p. 2).

Callai (2011, p. 15), tratando dados produzidos junto a alunos de graduação em Geografia, evidencia que esses graduandos apontam dilemas da seguinte magnitude:

Falta da prática, desconhecimento de metodologias para aplicar nas aulas, falta de interação com a escola, pouca carga horária para questões práticas e disciplinas que tratem da prática. Seria importante mais aulas de didáticas assim como falta maior orientação de como fazer as tarefas práticas, quer dizer como dar as aulas. Falta de preparação para trabalhar com o aluno.

Nesta pesquisa a autora destaca um problema (o qual é sinalizado por outros pesquisadores do campo do Ensino de Geografia) que é a dificuldade da integração



teoria-prática. A particularidade da pesquisa de Callai (2011) são as tentativas de apontar caminhos para atenuar os embates na formação docente entre o que se aprende na universidade e o que se ensina na escola. Outra questão que foi tematizada no que tange à formação de professores é o raciocínio geográfico.

Castellar (2019), para além da formação sólida nas bases teóricas e práticas interdisciplinares, discutiu a vida intelectual do professor e do futuro professor de Geografia e a importância da apropriação das categorias geográficas para desenvolver o raciocínio geográfico. Sobre a vida intelectual dos professores, inclusive como parte de sua formação docente, a autora defende a ideia:

De uma vida intelectual calcada no repertório indissociável entre o estatuto epistemológico e as metodologias e estratégias didáticas pelo professor, em sua formação inicial, impondo-se como um desafio coletivo, principalmente entre os professores universitários (p. 15).

Shimizu e Pezzato (2017) analisaram as matrizes curriculares para a formação de professores de Geografia em seis universidades brasileiras (uma por região, com exceção da Região Sudeste, a qual teve duas matrizes curriculares analisadas), uma na Espanha e outra em Portugal. Nesses dois últimos foram investigadas as matrizes dos cursos de licenciatura e de mestrado, em função das particularidades para a formação docente nesses países.

Os objetivos da pesquisa de Shimizu e Pezzato (2017) foram investigar as iniciativas de interdisciplinaridade, articulação teoria-prática, interação entre a universidade e o campo de estágio e inserção da pesquisa e de tecnologias voltadas ao ensino na formação inicial para a docência. Nas conclusões é afirmado, acerca das estruturas curriculares analisadas, que:

Ficou evidente a permanência de modelo fragmentado de conhecimento, fortemente disciplinar e voltado a uma estrutura curricular de especialidades. Assim, fica cada vez mais nítida a dicotomia entre os conteúdos específicos da Geografia e os conteúdos específicos da docência com o prevalence da formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos de Geografia, tanto no que concerne às disciplinas obrigatórias como às optativas. (Shimizu; Pezzato, 2017, p. 21).

Nesse aspecto, as maiores contribuições dessa pesquisa são no sentido de oferecer uma leitura para além do Brasil, apontando que a formação de professores tanto em nosso país como na Espanha e em Portugal, pautam-se na seleção dos conteúdos específicos, dando menor importância aos conteúdos didáticos-pedagógicos. Os autores



apontam que “a carga horária das disciplinas específicas chega a ser três vezes maior que a das pedagógicas” (Shimizu; Pezzato, 2017, p. 22). Em relação às mudanças do antigo modelo “3+1”, por força da legislação, as disciplinas pedagógicas agora podem ser distribuídas ao longo do curso e não mais apenas no último ano.

Outra ação que vem se mostrando como possibilidade de formação docente na interface da teoria-prática-teoria é, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nele os alunos têm a oportunidade de serem inseridos nas escolas desde o primeiro semestre de curso e contam com acompanhamentos de professores supervisores, tanto de área, como dentro da escola que vão atuar. Luline Carvalho (2016) analisou os projetos das regionais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e os relatórios dos bolsistas e dos professores supervisores no período de 2011 a 2014. Como resultado é apontado que:

Descrevendo os impactos das ações, todos os relatórios informam que o PIBID atua na formação de todos os seus envolvidos. Dessa maneira, há uma qualificação na formação inicial, as metodologias têm contribuído com a melhoria da educação básica, e o professor supervisor, por meio do PIBID, tem a possibilidade de refletir sobre suas práticas, reaproximar-se da academia, e ainda contribuir com a formação dos pibidianos (Carvalho, 2016, p. 117).

Destacamos que embora o programa em tela possibilite a formação dos futuros docentes de modo mais consistente, a autora ressalta que eles atuam e vivenciam o cotidiano da escola, chamando atenção para as fragilidades, tais como: pouco rigor na escolha dos professores supervisores de área, sendo que alguns não têm o ensino de Geografia como objeto de pesquisa e reflexão, assim como, alguns relatórios não apresentam o rigor necessário para subsidiar análises mais acuradas dos reais impactos do PIBID.

Assim, também destacamos outros programas de subsídios escolar como, Programa de Residência Pedagógica (PRP), com último ciclo (2022-2024) finalizado em 2024, que é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por finalidade induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O aluno residente para atuar no programa deverá ter integralizado, no mínimo, 50% da carga horária total de seu curso de graduação com vigência de 18 meses.



Outro importante programa de inclusão e acessibilidade educacional, é o Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura (PROLICEN), que incentiva a participação de estudantes dos cursos de licenciatura em projetos de pesquisa que promovam a articulação das licenciaturas com a educação básica e invistam na qualidade dos cursos, buscando aprimorar uma sólida formação docente. Os projetos devem ter caráter pedagógico, compreendendo investigações que resultem em produção de conhecimento e instrumentos pedagógicos, provoquem questionamentos, busquem novas perspectivas para o ensino ou ainda discutam seus limites.

Toda essa estrutura, no entanto, não evita por completo ouvir de concludentes de cursos de graduação em Geografia a afirmação de que “na teoria a Geografia escolar é uma coisa e na prática é outra”. Com efeito, Luckesi (2010, p. 32-33) é enfático em analisar que tal:

[...] separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes os profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado e executado (...) este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer” sem nunca lhes permitir interferência no “o que fazer”.

Se torna quase natural se escutar daqueles que já exercem o magistério a seguinte asserção: “você vão ver que tudo isso aí que está no papel bonitinho, na prática, vai se desmanchar”. E ainda mais, “a Geografia crítica na escola é uma ficção; o negócio por lá é cumprir a burocracia e os horários de aula, pois o conteúdo é o menos discutido” (Landin Neto; Barbosa, 2012, p.143)

Estas observações reforçam o que Kaercher (2004) indaga “a Geografia crítica na escola era um pastel de vento?”. Deve-se ter a clareza de que a ciência geográfica constitui um ramo científico social e, ao ser estudada, tem que considerar o aluno e a sociedade de que é partícipe. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada e desconectada da realidade, um amontoado de assuntos ou temas soltos e/ou fragmentados, sempre defasados ou de difícil compreensão pelos estudantes. Ela não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou de fragmentos do espaço. Para Callai (2001, p.58):



A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (...) O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

Se o estudante for visto como um ser neutro, sem vida, sem cultura, nem história, um ser que não trabalha, tampouco produz riqueza, entidade alheia ao momento histórico e aos espaços geográficos determinados, “a verdade geográfica do indivíduo (aluno) se perde, e a geografia torna-se alheia a ele” (Resende, 1989, p.84). Isso implica uma qualidade de ensino que deixa muito a desejar. A Geografia que se ensina e se aprende não motiva mais o aluno e sim o distancia das suas reais necessidades.

Cabe ressaltar a importância da formação inicial do professor de Geografia como agente educacional que propicia diversas elaborações e reelaborações dos saberes geográficos no ensino básico. Entende-se que prática e teoria na atividade professoral jamais se separam. O que pode haver é uma polarização de competências, pois conforme ensina Brandão (2010, p.56), ocorre pela divisão entre “os que se situam preponderantemente do lado do fazer (professores e técnicos nas escolas) e os que se situam preponderantemente do lado de pensar (pesquisadores e cientistas em universidades)”. Se isso for verdade, o que passa a existir agora são práticas docentes diferenciadas dentro da escola, exercícios vinculados a teorias diversas (individuais, estatais, neoliberais e crítico-radicais) ou há os que se limitam a determinadas teorias, por exemplo do uso do livro didático como o que encaminha a aula, sem saber que as usam enquanto tais.

No que concerne ao ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, torna-se necessário considerar a análise crítica que se faz atualmente da instituição escolar e dos cursos de formação de professores, situando-os no contexto político, social e econômico do Brasil. Tanto a escola quanto a disciplina e o professor de Geografia devem ser compreendidos em sua inserção na sociedade, reconhecendo-se a escola como instituição formadora, também responsável pela produção de saberes. Nesse sentido, o PROFGEO constitui exemplo significativo, pois possibilita o desenvolvimento de pesquisas a partir das experiências vividas no chamado “chão da escola”. É nesse espaço concreto, onde se materializam as relações entre professores



e alunos, que se constroem conhecimentos que alimentam a ciência e fortalecem a educação geográfica escolar.

Diante dessa realidade, destacamos a relevância das políticas educacionais que ampliam o acesso de professores da rede pública ao ensino de pós-graduação stricto sensu, como o PROFGEO. Esse programa valoriza a produção científica e fortalece as políticas de formação docente, ao permitir que aqueles que estão cotidianamente na sala de aula expressem suas vivências e as transformem em contribuições intelectuais para a melhoria da qualidade da educação escolar, em especial no ensino de Geografia. Assim, a escola se afirma não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos, mas também como locus legítimo de produção científica e cultural.

Essa contextualização se integra ao objeto da ciência, à dinâmica apresentada pela disciplina na escola, à questão pedagógica, e a escola também como instituição de formação geográfica escolar e de produção científica, que envolve necessariamente a conjunção de problemas do objeto, da ciência e do método.

Embora se queira “avançar” no nível das discussões acadêmicas, muitas coisas parecem estar resolvidas, a prática da sala de aula é ainda hoje deveras fragmentada em itens sem sentido, isolados, e, no conjunto, sem o encadeamento que lhe permita ter significado. Esse fracionamento dos conteúdos é reflexo direto da formação acadêmica em que há docentes e estudantes fechados em seus mundos geográficos, sendo a especialização dos conhecimentos já incentivada desde o início do curso de graduação. No mesmo caminho desta ideia, Vesentini (2009) entende com lucidez, que:

Formar especialistas é uma atribuição dos cursos de pós-graduação (ou de especialização) e não da graduação. E o geógrafo (professor ou não, pois essa diferença no fundo é ou deveria ser pouco importante) deve ter uma formação completa na sua área, estando apto a dar aulas no ensino elementar ao ensino médio, e a exercer outras atividades nas quais a sua presença costuma ser requisitada: análise ambiental, turismo, planejamentos etc. (p. 239).

Convém enfatizar a noção de que a formação do professor constitui elemento primordial para a constituição e reformulação dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seus significados sociais. Na lição de Marinho (2006, p. 354), “a mudança na universidade pública exige uma educação com formação efetiva, na formação de um pensamento que interrogue, reflita e critique e que eleve ao plano dos conceitos os problemas postos como dados e insuperáveis”. Para tanto, não basta ao professor possuir domínio da matéria (conteúdos), mas é fundamental que ele possua a



capacidade de pensar criticamente, desvendar os fenômenos que permeiam a realidade social e que se imponha como sujeito transformador desta realidade.

Portanto, diante das reflexões apresentadas, volta-se aos delineamentos do curso de Geografia na modalidade de Licenciatura da UFGD, considerando sua constituição curricular e o modo como os discentes elaboram percepções e perspectivas acerca de seus processos formativos e possibilidades de atuação profissional.



CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFGD

2.1 O histórico da instituição e do curso de Geografia

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nasceu do desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O CEUD, antes Centro Pedagógico de Dourados – CPD (Figura 1), começou a funcionar no município em 1971 e passou a apresentar um elevado índice de crescimento, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

Figura 1. Centro Pedagógico de Dourados (em construção) – anos finais da década de 1960



Fonte: Álbum especial “Mato Grosso, um salto no tempo” apud Cominet (2018).

O Centro Pedagógico de Dourados (CPD) foi uma unidade educacional criada em 1970 e implantada em 1971 (em prédio construído para tal fim), sob estrutura administrativa da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), cuja sede funcionava em Campo Grande (MT). Após a divisão administrativa da Unidade Federativa de Mato Grosso (criando os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), em 1977, a UEMT acabou extinta na sua forma estadual para dar vazão à criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 1979 (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).



A universidade seria assim uma “precursora do progresso”, evidentemente, daquele que envolvia os interesses do processo de expansão do capitalismo, na lógica da integração nacional impressa desde o Golpe de 1964. Desse modo, o antigo CPD teve sua gênese histórica em um conjunto de medidas editadas pelo governo do então Estado de Mato Grosso, entre 1969 e 1970, relativas à criação de condições para instalação de cursos de ensino superior no antigo Mato Grosso. Mais populosa, economicamente representativa na economia estadual, a parte Sul de Mato Grosso, com centralidade em Campo Grande, expressou força política com a criação de centros de ensino superior nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Dourados (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

O campus de Dourados abrigava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia na década de 1970. Em 1980, foram implantados os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática. Em 1991, o Centro passou a abrigar o curso de Ciências Biológicas e nessa década começou a funcionar também o curso de Análise de Sistemas e os primeiros cursos de pós-graduação, o Mestrado em Agronomia e em História. Já em 2000, foram implantados os cursos de Medicina, Direito, Administração, os mestrados em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e em Geografia e o primeiro doutorado da região, em Agronomia (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

Levando em consideração essa notável ampliação das atividades, tornou-se necessário promover a ampliação das instalações, sendo que, em conjugação com essa necessidade, começou a ganhar corpo a ideia da constituição em Dourados de uma cidade universitária, voltada ao ensino superior público, gratuito e de boa qualidade. O projeto de Cidade Universitária ganhou amplo apoio da comunidade, das lideranças políticas de Dourados e das cidades vizinhas, e caminhou para sua plena concretização.

Apesar do crescimento do campus da UFMS de Dourados e da criação da UEMS, estas instituições públicas não conseguiam atender à imensa demanda da região por ensino superior. Isso é comprovado pelo incremento significativo de instituições privadas de ensino superior. A cidade de Dourados apresentava-se como uma das mais estruturadas de Mato Grosso do Sul em termos de bens e serviços de apoio à produção (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).



No contexto do programa federal Avança Brasil (2000-2003), no qual o país foi delimitado geograficamente em nove eixos nacionais de integração e desenvolvimento, a cidade de Dourados e seu espaço regional foram inseridos no Eixo Sudoeste. Esse eixo teve como uma de suas funções essenciais permitir a integração territorial com os países limítrofes, por constituir, na visão governamental, um espaço geográfico privilegiado, estratégico no processo de desconcentração da produção, na capacidade de difusão do setor terciário e na integração com o Mercosul (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

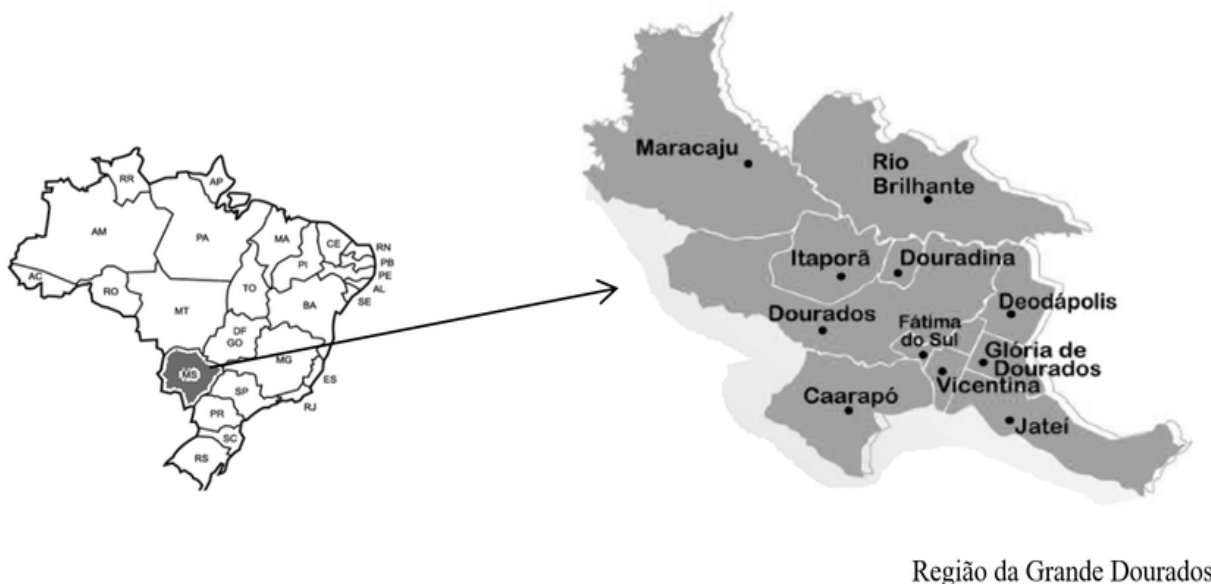
Portanto, no interior dessas diretrizes estratégicas, a ampliação das pesquisas e dos estudos parece inserir-se positivamente, na medida em que produz conhecimento acadêmico sobre essa realidade. Trata-se de um espaço que abrigava uma modernização contínua em busca de competitividade, que foi incentivada pela implantação de uma universidade autônoma administrativa e financeiramente, com destaque para a verticalização do conhecimento e da tecnologia produzida regionalmente (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

A cidade de Dourados e seu entorno têm suas potencialidades econômicas representadas pela infraestrutura já instalada, assentada numa malha rodoviária bem estruturada; pela alta produtividade agropecuária e agroindustrial; pelo potencial de profissionais qualificados e mercado regional que devem solidificar a agroindústria e a indústria tradicional (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados). Assim, a expansão do ensino universitário público em Dourados poderia assumir sistematicamente a função, no contexto regional, de laboratório difusor de experiências de alta produtividade no país em termos agropecuários e agroindustriais, em busca de mercados nacionais e internacionais.

Por essas considerações e características acima mencionadas, o Instituto de Planejamento de Mato Grosso do Sul (IPLAN/MS), em 2000, por ocasião da elaboração de seu plano de desenvolvimento regional, dividiu o território estadual em oito regiões de planejamento, mantendo, nesse conjunto, a denominação Região da Grande Dourados (Figura 2) para o espaço geográfico cuja cidade-polo é Dourados, representando uma área polarizada pela cidade de Dourados no contexto social, econômico e cultural de Mato Grosso do Sul.



Figura 2. Mapa de Mato Grosso do Sul -Região da Grande Dourados



Fonte: Gandra; et al. (2021, p. 6).

A comprovação da Universidade Federal da Grande Dourados, Projeto de Criação e Implantação, se afirmou no próprio fluxo de acadêmicos que convergiam para o campus de Dourados e que extrapolava a Região da Grande Dourados, abrangendo outras regiões denominadas Sul-Fronteira e Leste.

Além dos aspectos ambientais e de biodiversidade da região da Grande Dourados, um outro aspecto singular consistia no fato de grande parte dos municípios que a compunha estarem situados na fronteira com a República do Paraguai, o que lhe conferia características econômicas, sociais, políticas e culturais que exigiam atenção especial do ponto de vista científico e acadêmico. Tendo em conta tais processos, os espaços fronteiriços foram considerados áreas privilegiadas para estudos sistematizados que contemplavam a diversidade cultural própria da formação histórica da sociedade fronteiriça. Há que se registrar, ainda, em 17 dos 36 municípios apontados como integrantes da região, a presença da população indígena Guarani (Kaiowá/Ñandeva), que constitui ainda hoje como a maior população indígena do estado e representa, historicamente, importante papel na construção da identidade socioeconômica e cultural da região (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

Buscando atender aos anseios da sociedade regional visando ao desenvolvimento sustentável, surgiu então o projeto de criação da UFGD apresentando



vocações como responsabilidade cidadã e social; estudos de preservação dos recursos naturais, incluindo a biodiversidade; aplicação do conhecimento científico e tecnológico para exploração do potencial econômico da região; e desenvolvimento da agropecuária e da agroindústria (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

Aproveitando o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal, criou-se em 2005 a UFGD, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás (UFG), com investimentos públicos em infraestrutura física e de pessoal e na criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação, com pretensões de incorporação do Hospital Universitário à estrutura da nova universidade (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

A instituição, inicialmente com seus sete cursos de graduação, passa a se expandir consideravelmente depois com a sua inclusão no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Vê ampliado seus cursos de graduação, de pós-graduação, o número de docentes e técnicos administrativos e a oferta de vagas para estudantes de todo o Brasil. Com uma política de educação inclusiva, a UFGD começa a ofertar vagas também para ensinos diferenciados, como para comunidades indígenas e de assentamentos rurais, e para municípios polo da região através da Educação a Distância (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

A UFGD prossegue com a missão de gerar e socializar conhecimentos, saberes e valores por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, tendo como norte a transparência, a ética, o compromisso e a responsabilidade social, promovendo o debate democrático e a igualdade de oportunidades para todos. (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

Considerando em específico o curso de Geografia, como já referido, este teve seu funcionamento legalmente autorizado a partir da Portaria RTR/UFMS nº 102, de 9 de setembro de 1982, sendo reconhecido pela Portaria MEC nº 553, de 11 de novembro de 1987 (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados). Tal curso associava-se, neste momento, à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Dourados, permanecendo nesta condição até 2003.



Neste ínterim, o curso de Geografia ofereceu a formação em licenciatura e/ou bacharelado, de modo que a maioria expressiva dos alunos fazia a opção pela dupla diplomação. Com a criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2005, e sua implantação em 2006, o curso de Geografia, vinculado à Faculdade de Ciências Humanas (FCH), teve seu quadro docente ampliado, o que representou não só maior número de docentes diretamente envolvidos com o curso no regime de Dedicação Exclusiva como, também, a diversificação de áreas de pesquisa.

Em termos acadêmicos historicamente as atividades oferecidas pelo curso de Geografia têm colaborado com a qualificação de professores que já atuam na rede pública de ensino, pois há elevada frequência nos eventos promovidos, assim como nos cursos de extensão que são oferecidos aos professores e outros profissionais. Os egressos têm obtido ampla aprovação nos concursos públicos, o que demonstra tanto a qualidade do curso quanto sua importância na formação de profissionais qualificados para o preenchimento das necessidades da ampla rede de estabelecimentos de ensino, tanto públicos como privados, do Mato Grosso do Sul e especificamente de Dourados (Portal UFGD; Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados).

No ano de 2007 foi implantado o Programa de Pós-Graduação em Geografia, nível Mestrado, e em 2013, o Doutorado, ampliando ainda mais a possibilidade de qualificação dos formandos e formados em Geografia, inclusive com a possibilidade da inserção de professores convidados, visitantes, bolsistas seniors, intercâmbios nacionais e internacionais, que passam também a colaborar no curso de graduação. É de reconhecido saber que o funcionamento da pós-graduação em muito alavanca a qualidade da formação da graduação e isso deve ser computado como um dos pontos fortes do curso de Geografia da UFGD.

Além do Programa de Pós-Graduação em Geografia, há na FCH-UFGD um segundo programa de pós-graduação vinculado à Geografia, o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO. O PROFGEO é um curso semipresencial realizado por Instituições de Ensino Superior associadas em Rede Nacional, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Comissão Acadêmica Nacional, que opera sob a égide da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



2.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFGD e a formação docente: um olhar para o PPC de 2016

De acordo com o Projeto Pedagógico de 2016, o curso de Geografia vincula-se à Faculdade de Ciências Humanas (FCH), efetiva-se na modalidade presencial e oferece os graus de licenciatura e bacharelado. A flexibilidade curricular é uma característica explicitada no PPC (2016), que permite ao acadêmico definir o grau a ser obtido no terceiro semestre, o que influencia nas disciplinas e componentes que cursará ao longo de seu processo formativo.

O regime de matrícula é semestral por componente curricular, sendo os turnos de funcionamento do curso noturno, de segunda-feira a sexta-feira, e matutino e vespertino aos sábados (PPC, 2016). A carga horária da licenciatura é de 3.200 horas/ 3.840 horas-aula, sendo que o tempo mínimo de integralização corresponde a 08 semestres/ 4 anos e o tempo máximo, a 14 semestres/ 7 anos.

Oferecendo um total de 50 vagas, as formas de ingresso no curso de Geografia da UFGD, são: Processo Seletivo Vestibular; SISU; Transferência de outras IES Nacionais; Mobilidade Interna; Portadores de Diploma de Curso Superior de Graduação, e outros editais de ingresso/mobilidade adotados pela UFGD.

Conforme o PPC (2016), o curso de Geografia é balizado por 27 fundamentos legais, entre leis, decretos, resoluções, portarias, pareceres e diretrizes (Anexo 1), das quais enfatizam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes para a Formação de Professores (Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2015) e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia (Resolução CNE/CES nº 14/2002), que foram objetos de análises nesta pesquisa.

Entende-se que o PPC de Geografia expressa uma concepção de formação docente que busca atender às determinações legais e dialogar com as especificidades da área, evidenciando uma tentativa de alinhar a formação inicial às exigências nacionais e institucionais.

É especificado no documento que se espera, com a estrutura curricular proposta, atender os objetivos do curso, no que concerne à formação de professores de Geografia. Nesse ínterim, é definido como objetivo geral “formar profissionais para o exercício do



magistério no ensino fundamental, médio e superior” (p. 17). E como objetivos específicos:

- 1) Formar profissionais com domínio dos conhecimentos da ciência geográfica que assegurem uma base sólida para a construção de uma prática pedagógica autônoma e sintonizada com as atuais necessidades do ensino desta disciplina;
- 2) Capacitar o profissional a realizar a transposição didática dos conhecimentos geográficos de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- 3) Habilitar o profissional para o planejamento e execução das atividades didáticas, visando o desenvolvimento do processo de alfabetização geográfica dos alunos no ensino fundamental e médio;
- 4) Formar profissionais capazes de compreender as inter-relações entre as dinâmicas econômicas, ambientais, sociais, culturais e políticas e, pensar povos e culturas, global e local, sociedade e natureza;
- 5) Formar profissionais da educação capazes de debater as diversas-diferentes fronteiras do conhecimento, étnicas, geográficas, da alteridade e da humanidade (PPC, 2016, p. 17).

Tais objetivos enfatizam a formação de professores críticos, capazes de compreender as múltiplas dimensões do espaço geográfico e de atuar na Educação Básica de forma ética e socialmente comprometida. Essa perspectiva insere-se no debate levantado por Pimenta (1997), para quem a identidade docente é construída a partir da passagem de aluno a professor, processo que demanda sólida base científica e pedagógica. Ao prever a articulação entre conhecimento geográfico e prática pedagógica, o PPC se aproxima do que Saviani (2009) identifica como superação do dualismo entre forma e conteúdo, presente historicamente na formação de professores.

Vinculado aos objetivos, outro aspecto importante expresso no PPC (2016) é o delineamento do perfil do egresso (Anexo 2). De acordo com o documento, os futuros professores devem ser qualificados para participarem de atividades pedagógicas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem; interrelacionarem ensino e pesquisa na elaboração de projetos didático-pedagógicos e; elaborarem, coordenarem, proporem e avaliarem projetos de pesquisas que associem temáticas geográficas a práticas pedagógicas interdisciplinares na escola (PPC, 2016). Além disso:

O professor de Geografia será capaz de compreender as inter-relações entre as dinâmicas econômicas, ambientais, sociais, culturais e políticas e, pensar povos e culturas, global e local, sociedade e natureza. Assim, trabalhar a produção do espaço geográfico, de forma interdisciplinar através de habilidades técnicas e humanísticas, as quais, favorecem o entendimento e a análise do espaço geográfico em diversas escalas e perspectivas. Além disso, o Curso de Geografia da UFGD forma profissionais da educação capazes de debater as diversas-diferentes fronteiras do conhecimento, étnicas, geográficas, da alteridade e da humanidade (PPC, 2016, p. 18).



Percebe-se que o perfil do egresso, delineado no documento, indica que o licenciado deve possuir domínio dos fundamentos da ciência geográfica, habilidade em articular teoria e prática e capacidade de intervir criticamente na realidade escolar. Callai (2003) sustenta que a função da Geografia no ensino é justamente permitir que o aluno compreenda o espaço em que vive e se perceba como sujeito ativo nesse processo. Assim, o perfil do egresso, ao vincular o conhecimento científico à prática escolar, reafirma a importância de formar docentes que não apenas dominem conceitos, mas saibam traduzi-los pedagogicamente.

Enfatizando a matriz curricular do curso de Geografia – Licenciatura, esta é constituída por componentes curriculares/disciplinas de: eixos temáticos de formação comum à universidade³; formação comum à área⁴; obrigatórias específicas do curso e; eletivas⁵. Tais componentes curriculares/disciplinas, bem como as respectivas cargas horárias e lotações estão especificadas no Anexo 3.

As disciplinas do Núcleo Básico (Bacharelado e Licenciatura) contabilizam um total de 23 disciplinas, as quais abordam temáticas vinculadas a área da Geografia Física, Humana, Cartografia e/ou a articulação dessas. Já o Núcleo Específico (Licenciatura) é formado por 6 disciplinas, das quais 2 são da área da Geografia Escolar (Cartografia Escolar e Geotecnologias aplicadas ao ensino e Geografia Escolar: Concepções e Práticas); 3 são da área da Educação (Políticas e Gestão Educacionais, Fundamentos de Didática e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem); e uma (LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais) atende o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002.

Acerca das disciplinas classificadas como Formação Comum à Universidade, os licenciandos precisam cursar 3, de uma oferta de 12 disciplinas⁶, embora apenas uma

³ Conjunto de disciplinas obrigatórias que visam promover uma formação interdisciplinar, abordando temas como Ética, Direitos Humanos, Cidadania, Sustentabilidade e Interculturalidade (Portal UFGD, s/d).

⁴ Disciplinas que visam uma formação mais ampla e que incluem temas relevantes a todos os cursos de uma faculdade. No caso do curso de Geografia, disciplinas importantes aos cursos da Faculdade de Ciências Humanas (Ciências Sociais, Geografia, História e Psicologia) (Portal UFGD, s/d).

⁵ Matérias que o aluno pode escolher cursar para complementar sua formação, além das obrigatórias do seu curso. Elas permitem personalizar o currículo e ampliar o aprendizado em áreas de interesse, podendo ser de outros cursos ou provenientes de atividades como programas de iniciação científica, extensão ou cultura (Portal UFGD, s/d).

⁶ 1. Cidadania, diversidades e direitos humanos; 2. Ciência e cotidiano; 3. Conhecimento e tecnologias; 4. Corpo, saúde e sexualidade; 5. Economias regionais, arranjos produtivos e mercado; 6. Educação, sociedade e cidadania; 7. Ética e paradigmas do conhecimento; 8. Linguagens, lógica e discurso; 9. Sociedade, meio ambiente e sustentabilidade; 10. Sustentabilidade na produção de alimentos e energia;



explicita no título a dimensão educacional (Educação, sociedade e cidadania), reconhece-se que muitas delas podem viabilizar discussões que envolvam as problemáticas da Educação Básica e do trabalho docente. Porém, é preciso reconhecer que também há a possibilidade de que a discussão sobre educação fique restrita apenas a disciplina anteriormente aludida, uma vez que as demais não fazem menção direta ao aspecto educacional em seus nomes.

As disciplinas relativas à Formação Comum à Área, são: Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Laboratórios de Textos Científicos I e Tópicos de Cultura e Diversidade Étnico-racial, as quais auxiliam na resposta a algumas demandas importantes colocadas para a formação docente de Geografia no contexto da dimensão social, humana e inclusiva. Entende-se que tais disciplinas são importantes porque contribuem para:

- Criar uma cultura universal de direitos humanos;
- Promover a valorização das diversidades;
- Formar professores para identificar e tratar questões relacionadas à discriminação;
- Contribuir para a construção de uma escola baseada em princípios inclusivos;
- Possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira;
- Promover o conhecimento da história do Brasil com a visão de mundo da população negra.

Acredita-se que todas essas discussões fortaleçam a concepção da educação como um processo formador de caráter e que tem um papel fundamental na busca por meios de fazer com que alunos, professores, pais e a escola como um todo compreendam melhor os direitos humanos, a diversidade, a inclusão e as problemáticas étnico-raciais no contexto brasileiro e sul-mato-grossense e, a partir disso, convivam e construam uma sociedade menos discriminatória e desigual.

Da lista de Disciplinas Eletivas, que totalizam 25 disciplinas, apenas uma se vincula explicitamente à área do Ensino de Geografia e, portanto, contempla obrigatoriamente reflexões próprias ao fazer docente, a disciplina em questão é As Linguagens no Ensino de Geografia, que tem carga horária de 72 horas, sendo 54 horas

11. Tecnologias da informação e comunicação e; 12. Território, fronteiras e globalização (Portal UFGD, s/d).



de carga horária teórica e 18 horas de prática. Isso demonstra uma carência na oferta de Disciplinas Eletivas que discutam especificamente a dimensão didático-pedagógica no curso de Geografia – Licenciatura, o que se torna mais preocupante quando se pondera as problemáticas presentes na Educação Básica na contemporaneidade, como, por exemplo, as avaliações externas, a educação inclusiva, o uso de tecnologias no ensino etc, que poderiam ser abordadas em disciplinas dessa natureza ao longo do curso.

Os Estágios Supervisionados em Geografia (ESG) totalizam 5 componentes curriculares, sendo que o ESG I tem carga horária de 72 horas (60 horas de carga horária teórica e 12 horas de carga horária prática) e os demais, possuem apenas carga horária prática de 108 horas cada. Os estágios iniciam no 4º semestre e se estendem até o final do curso.

No caso da Licenciatura, o estágio supervisionado compreende as atividades de aprendizagem profissional e sociocultural voltadas para a prática a ser realizada fundamentalmente na educação básica, mas também outras possibilidades que envolvem a prática docente se somam na consolidação de situações reais, em ambientes de realização ensino-aprendizagem, sob orientação de docentes/orientadores e também professores/supervisores, de acordo com Regimento Próprio (PPC, 2016, p. 65).

No PPC (2016) é acrescentado, ainda, que além do estágio obrigatório o estudante do curso de Licenciatura pode realizar o estágio não-obrigatório e aproveitá-lo como Atividade Complementar. Com base nas ementas dos componentes de Estágio Supervisionado, identificou-se que o ESG I destina-se, sobretudo, a vivência dos estagiários no ambiente escolar e a análise curricular e documental; os ESG II e IV se ocupam de discutir metodologias de ensino de Geografia e orientar o planejamento das regências de classe em turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, respectivamente; e os ESG III e V preveem a realização das regências de classe também no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, nessa ordem.

Essa estrutura sequencial está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece carga horária mínima de 400 horas, e com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que reforça o estágio como espaço privilegiado de aproximação com a escola. Para Pimenta e Lima (2011), o estágio é mais que momento de aplicação, é lugar de construção da práxis, de reflexão sobre a realidade escolar e de ressignificação do saber



docente. O PPC, ao organizar o estágio de modo gradual e articulado, demonstra aderir a essa concepção.

É especificado também, no PPC (2016), que o Trabalho Orientado de Monografia é obrigatório na Licenciatura e divide-se em três componentes: TO I - elaboração do projeto de pesquisa; TO II - a execução do projeto elaborado e; TO III - finalização da pesquisa. Entende-se que tal formato propicia ao licenciando melhores condições de delimitar um objeto, estabelecer objetivos e metodologia e, posteriormente, executar o projeto proposto, materializando a pesquisa em uma monografia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam a importância de formar professores pesquisadores, capazes de refletir criticamente sobre sua prática. Callai (2003) ressalta que a docência exige a problematização constante da realidade escolar, e isso só se concretiza quando o professor assume uma postura investigativa. Nesse sentido, o PPC (2016) se alinha ao entendimento de que a pesquisa deve integrar o processo formativo, e não ser uma atividade acessória.

O documento explica que o modo como as disciplinas estão organizadas viabilizam que os graduandos articulem os conhecimentos específicos da Geografia aos didático-pedagógicos, para o desenvolvimento de uma docência de qualidade. A partir de Pimenta e Lima (2013), considera-se que o conjunto de disciplinas em questão se mostram favoráveis a uma interligação entre as discussões do campo da Geografia com as reflexões viabilizadas pelo rol de disciplinas pedagógicas e estágios supervisionados. No entanto, considera-se importante demarcar o número restrito de disciplinas da área da Geografia Escolar, que teriam a importante função de articular, de modo mais efetivo, os conhecimentos específicos da Geografia aos conhecimentos da Educação.

Mesmo diante desse tensionamento, compreende-se que a organização da matriz curricular responde às orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que prescreve a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Saviani (2009), ao discutir os dilemas da formação de professores, alerta para o risco de que a simples justaposição de blocos curriculares não garanta integração efetiva. A análise do PPC (2016) revela que, ao menos no plano normativo, há a intenção de articular esses campos de conhecimento, reconhecendo a necessidade de superar a fragmentação.

No PPC (2016), a discussão sobre o que se espera do professor de Geografia, e como este aspecto interfere na organização curricular do curso, é feita marcando-se a



importância de o docente utilizar diversas linguagens (música, filme, literatura, imagens etc.) no processo de ensino-aprendizagem, ter acesso às diferentes culturas e aos artefatos culturais, a fim de que desenvolva um olhar multicultural e reconheça que nenhum aluno é igual ao outro (Guimarães, 2015). Considera-se que esses aspectos, em alguma medida, são abordados pelas disciplinas e componentes curriculares ofertados aos licenciandos no decorrer do curso.

Um elemento que merece relevância no documento, é a abordagem feita da Prática como Componente Curricular (PCC). Sobre isso é afirmado que:

A prática como componente curricular está presente em todo o curso, destacando e valorizando a dimensão prática, principalmente nos momentos em que esta é essencial para os objetivos das disciplinas no interior do projeto pedagógico. No caso da Licenciatura, a prática contempla a dimensão pedagógica atendendo aos princípios estabelecidos na legislação vigente e ocorrerá desde o início da duração do processo formativo estendendo-se ao longo deste, articulando-se com os estágios supervisionados e com as atividades de trabalho acadêmico, contribuindo para a formação da identidade do professor como educador (PPC, 2016, p. 19).

Essa configuração curricular dialoga diretamente com críticas já apontadas por autores como Saviani (2009) e Gatti (2010), que alertam para o risco de se produzir licenciados com sólida formação disciplinar, mas frágeis em termos de atuação didática.

No PPC (2016) é apresentado um quadro das disciplinas com Prática como Componente Curricular (Anexo 4), as quais aparecem distribuídas ao longo do curso, como determina a Resolução CNE/CP nº 2/2002. Das 27 disciplinas, duas são de Formação Comum à Área (Laboratório de Textos Científicos I e Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial); 3 são de Trabalho de Conclusão de Curso e; as demais, constituem o Núcleo Básico (Bacharelado e Licenciatura). Nenhuma das disciplinas classificadas como Específicas da Licenciatura compõem o quadro em questão. Todavia, ao consultar, particularmente, a carga horária das Disciplinas Específicas, identifica-se a seguinte conjuntura (Figura 3).

Figura 3. Relação de disciplinas do Núcleo Específico - Licenciatura



NÚCLEO ESPECÍFICO – LICENCIATURA*				
Cartografia Escolar e Geotecnologias aplicadas ao ensino	36	36	72	FCH
Geografia Escolar: Concepções e Práticas	54	18	72	FCH
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	72	-	72	EAD
Políticas e Gestão Educacionais	36	-	36	FAED
Fundamentos de Didática	36	-	36	FAED
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	72	FAED

Fonte: PPC (2016, p. 20).

Apenas as disciplinas vinculadas à área da Geografia Escolar, do rol das Disciplinas Específicas da Licenciatura, possuem carga horária prática. Considera-se este um fator de atenção, uma vez que a apropriação dos conhecimentos abordados nessas disciplinas, bem como suas possibilidades de utilização no contexto escolar poderiam ser potencializadas se os licenciados tivessem a oportunidade de empregá-los, problematizá-los e analisá-los em atividades e elaborações práticas.

A ressalva feita no parágrafo anterior ganha maior importância quando se pondera a defesa de Pimenta e Lima (2011). Para as autoras a prática, concebida como espaço de práxis, deve perpassar toda a formação, pois é nela que se constrói a identidade profissional. O PPC, ao incorporar a Prática como Componente Curricular, demonstra uma tentativa de atender a essa exigência, no entanto, isso ainda é pouco expressivo quando se avalia, por exemplo, as disciplinas do Núcleo Específico da Licenciatura.

Das disciplinas do Núcleo Básico (Bacharelado e Licenciatura), que como já mencionado totalizam 23, apenas uma não têm a Prática como Componente Curricular. Dessa lista, optou-se por enfatizar as disciplinas de Geografia e Trabalho de Campo I e II, uma vez que a discussão sobre a importância do trabalho de campo no curso de Geografia é bastante detalhada no PPC (2016). É abordado, no documento, que na produção do conhecimento geográfico, o trabalho de campo constitui-se em instrumento chave, por articular conceitos, teorias e procedimentos metodológicos (Serpa, 2006).

O trabalho de campo é, então, considerado o laboratório por excelência do geógrafo, tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão, pois possibilita ao aluno desenvolver a habilidade de investigar in loco e não apenas em gabinete. Além de fornecer elementos básicos de iniciação científica, consolida temas teóricos da Geografia por meio da vivência prática dos fenômenos.



O documento reconhece, portanto, a relevância do trabalho de campo como espaço de articulação entre teorias, métodos e realidade empírica e a inclusão sistemática do campo no currículo, faz com que, no PPC (2016), se tenha a preocupação em garantir que o licenciando desenvolva competências investigativas que fortalecem tanto sua formação científica, quanto sua atuação futura como docente.

Um outro quadro apresentado no PPC (2016) também chama atenção, neste são discriminadas as Disciplinas com Dimensão Pedagógica (Anexo 5). Das 9 disciplinas apresentadas, 4 são de Formação Comum a Área, 3 pertencem ao rol de Disciplinas Específicas da Licenciatura e 2 são do Núcleo Básico (Bacharelado e Licenciatura).

Embora esse quadro não seja explicado no texto, o que gera algumas dúvidas em sua interpretação, por exemplo, por que não aparecem todas as disciplinas específicas da Licenciatura? O que ganhou mais relevo na análise aqui realizada foi o baixo quantitativo de disciplinas do Núcleo Básico. Este fato possibilita inferir que as disciplinas deste núcleo não tenham como preocupação articular as reflexões dos conteúdos e teorias com a dimensão didático-pedagógica, relativa ao ensino da Geografia na escola.

Considera-se necessário ressaltar, por fim, que no âmbito da UFGD os licenciandos têm a oportunidade de participarem das seguintes atividades: monitorias oferecidas em disciplinas; iniciação científica remunerada ou voluntária (PIBIC/PIVIC); projetos de ensino e extensão, como bolsistas ou voluntários; Projetos de Pesquisa na; Licenciatura (PROLICEN)⁷; Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Educação Tutorial (PET), entre outras.

Portanto, destaca-se que as Atividades Complementares visam flexibilizar, enriquecer e diversificar o currículo do curso de Geografia, propiciando aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo aluno através de estudos e práticas independentes envolvendo: atividades culturais, acadêmicas e científicas contemplando ensino, pesquisa e extensão.

De modo geral, percebe-se um esforço no PPC (2016) em articular teoria e prática, o que é, sem dúvidas, um dos grandes desafios na formação de professores. A tentativa de integrar, em alguma medida, conteúdos da ciência de referência com saberes

⁷ O PROLICEN não é um programa nacional, mas uma iniciativa institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Seu objetivo é fomentar projetos de pesquisa vinculados às licenciaturas, incentivando a articulação entre teoria e prática e fortalecendo a formação inicial docente.



didático-pedagógicos reflete uma preocupação em responder o que Gatti (2010) identificou como fragilidade das licenciaturas: a separação entre formação acadêmica e experiência escolar. Ao prever a prática como componente curricular, trabalho de campo, pesquisa e estágios, o PPC (2016) busca instituir uma formação menos fragmentada, mais próxima da realidade da docência e mais coerente com as diretrizes nacionais.

A análise documental evidencia que o PPC (2016) procura superar as contradições históricas da formação de professores de Geografia, ao estruturar objetivos claros, perfil de egresso comprometido, matriz curricular integrada e valorização de práticas e pesquisa. A fundamentação teórica adotada neste estudo mostra que o documento está em sintonia com os debates contemporâneos da área, ainda que persistam os desafios de garantir que tais proposições se efetivem plenamente no processo formativo. Como lembram Saviani (2009) e Gatti (2010), a centralidade da articulação entre ciência e didática continua sendo o ponto nevrálgico da formação docente, e é nesse aspecto que o PPC (2016) deve ser constantemente avaliado e atualizado.



CAPÍTULO 3: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFGD

3.1 Percepções docentes sobre o currículo formativo do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD

A formação inicial de professores constitui um campo central das discussões sobre a qualidade da educação básica no Brasil e, no caso da Geografia, assume contornos próprios, dado o papel dessa disciplina na compreensão crítica do espaço, do território e das relações socioambientais. O currículo formativo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) reflete, ao longo de sua trajetória, as tensões entre as políticas educacionais, as diretrizes nacionais e as condições concretas de trabalho docente e discente.

A análise das percepções docentes sobre esse currículo revela como as políticas e normativas, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2016), se materializam (ou não) no cotidiano da formação. As falas da professora Dra. Silvana de Abreu, docente com ampla trajetória na UFGD e foi uma das responsáveis por programas institucionais como o PIBID e o PROLICEN⁸, trazem elementos fundamentais para compreender os avanços, desafios e contradições da formação de professores de Geografia.

A partir dessa perspectiva, este tópico analisa as percepções da referida professora sobre: 1) os impactos das DCNs (2015 e 2024) na formação inicial; 2) a articulação entre teoria, prática e estágios supervisionados; 3) as potencialidades e fragilidades estruturais do curso; 4) o papel dos programas institucionais na consolidação da licenciatura; e 5) a importância das políticas de inclusão e assistência estudantil. Essa análise foi articulada com o referencial teórico da formação docente, dialogando com autores como Pimenta (2012), Tardif (2014), Gatti (2019), Libâneo (2011) e Saviani (2009), que abordam os saberes da docência, a identidade profissional e a articulação entre política educacional e prática formativa.

⁸ Em relação ao PROLICEN a professora Silvana de Abreu participou de sua consolidação institucional na UFGD.



3.1.1 As DCNs e o PPC como orientadores da formação docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (2015) estabeleceram parâmetros para a organização dos cursos de licenciatura no Brasil, definindo uma carga mínima de 3.200 horas, sendo 400 horas destinadas às práticas como componente curricular e outras 400 horas ao estágio supervisionado. A intenção era fortalecer a integração entre teoria e prática, articulando a formação científica, pedagógica e ética do professor (Brasil, 2015).

No entanto, conforme analisa a professora Silvana, *“sinceramente eu não tenho grandes expectativas de avanços a partir de novas normativas. Se a gente observar historicamente, sempre houve mudanças, novas regulamentações e alterações curriculares. Elas indicam intenções de mudança, e eu coloco ‘intenções’ entre aspas, pois é preciso sempre perguntar: intenções de quem? De quê?”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Essa reflexão evidencia uma crítica à efetividade das políticas educacionais. A entrevistada reconhece que as DCNs e as reformas curriculares são, frequentemente, conduzidas por agendas externas à universidade, ligadas a *“interesses de corporações capitalistas, que impõem suas agendas por meio de empréstimos, políticas e relações internacionais”* (Abreu, 2025, informação verbal). Essa leitura aproxima-se da análise crítica proposta por Saviani (2009), ao afirmar que as políticas educacionais brasileiras, muitas vezes, refletem as contradições de um projeto de sociedade marcado pela dependência econômica e pela desigualdade estrutural.

O PPC da Licenciatura em Geografia da UFGD (2016), em consonância com a DCN/2015, organiza o curso em eixos formativos que contemplam os conhecimentos científicos da Geografia, os fundamentos da educação e a prática docente. Contudo, como destaca a professora Silvana, as mudanças curriculares nem sempre resultam em transformações reais na qualidade da formação, pois *“as 400 horas de prática acabaram sendo diluídas em disciplinas teóricas, perdendo seu papel formativo. A prática de ensino, que antes tinha uma função essencial de integrar teoria e prática, foi esvaziada”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Essa observação remete à discussão de Pimenta (2012) sobre a necessidade de compreender a prática como espaço de reflexão e não como mera aplicação técnica de



teorias. Para a autora, a prática deve ser um lugar de problematização, onde o futuro docente elabora significados e constrói sua identidade profissional a partir da experiência. Quando o currículo não garante essa integração, rompe-se o elo entre saberes teóricos, metodológicos e práticos, comprometendo a formação integral do professor.

A professora Silvana também expressa preocupação com a substituição da Prática como Componente Curricular pela creditação da extensão, prevista na Resolução CNE/CP nº 4/2024. Embora essa mudança busque fortalecer o vínculo entre universidade e sociedade, há receio de que a extensão não cumpra plenamente o papel formativo da prática docente, podendo enfraquecer a articulação entre teoria e prática. A efetividade dessa proposta dependerá de como as instituições estruturarem seus currículos, garantindo que as atividades extensionistas dialoguem com os estágios supervisionados e com os fundamentos pedagógicos da licenciatura. *“Para cumprir norma, a tendência é que se contabilize qualquer atividade como ‘extensão’, sem o devido acompanhamento formativo. Para alunos de curso noturno, que trabalham o dia todo, isso é um desafio real, nem todos podem participar de PIBID, PIBIC ou PROLICEN”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Essa observação ressoa a crítica de Gatti (2019), que aponta que a fragmentação curricular e a sobreposição de atividades burocráticas têm prejudicado a consolidação de experiências formativas significativas. Para a autora, a formação docente exige coesão curricular, tempo pedagógico e acompanhamento sistemático, dimensões frequentemente negligenciadas nas reformas apressadas e impostas de cima para baixo (Gatti, 2019).

3.1.2 A articulação entre teoria, metodologia e prática: desafios e resistências

A articulação entre os saberes teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas é um dos eixos centrais da formação docente. Segundo as DCNs (2015), essa integração deve ser transversal a todo o currículo, possibilitando ao futuro professor compreender a complexidade da realidade escolar e desenvolver autonomia crítica.

A professora Silvana, contudo, observa que essa articulação na UFGD, *“já foi mais sólida dentro do curso. Eu vivi um período em que essa integração acontecia de forma*



mais orgânica, especialmente entre 2005 e 2013. Depois, com o acúmulo de reformas, cortes e tensões políticas, percebi certo afrouxamento dessa conexão” (Abreu, 2025, informação verbal).

Essa percepção se alinha ao diagnóstico de Tardif (2014), para quem os saberes docentes se constroem na intersecção entre o conhecimento científico, a experiência e a cultura profissional. Quando o currículo fragmenta essas dimensões, a formação perde sua base epistemológica e prática.

A entrevistada também identifica um enfraquecimento da liberdade de cátedra e da autonomia docente, afirmando que *“o professor é constantemente monitorado, obrigado a registrar o que faz, como faz e quando faz, o que o impede de exercer plenamente a liberdade de cátedra”* (Abreu, 2025, informação verbal). Tal observação aponta para um contexto de vigilância e tecnicização da docência, criticado por autores como Libâneo (2011), que denuncia a transformação do professor em mero executor de políticas e currículos prescritivos.

A formação crítica, segundo a professora Silvana, sempre foi um valor constitutivo do curso de Geografia da UFGD, pautado na *“universalidade das concepções geográficas, na pluralidade de ideias teóricas e metodológicas, e no comprometimento com os aspectos sociais do ensino da Geografia”* (Abreu, 2025, informação verbal). Essa perspectiva se aproxima da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2009), que entende a formação docente como um processo de apropriação crítica do conhecimento socialmente produzido, em vista da transformação da realidade.

A perda dessa organicidade entre teoria e prática é, portanto, não apenas um problema pedagógico, mas também político e existencial. Nas palavras da professora Silvana, *“o grande desafio não é apenas didático ou metodológico. É existencial e político: como formar professores críticos em um contexto que os amedronta, vigia e tenta silenciar?”* (Abreu, 2025, informação verbal). Essa reflexão traduz a tensão entre o ideal emancipador da formação docente e o contexto contemporâneo de mercantilização da educação e precarização do trabalho docente, identificado também por Giroux (2015) ao discutir o “professor como intelectual transformador”.

3.1.3 Potencialidades e fragilidades na formação e inserção profissional



Ao refletir sobre a estrutura do curso e as condições institucionais da UFGD, a professora Silvana reconhece tanto potencialidades históricas quanto fragilidades estruturais. Dentre as potencialidades, destaca “*o comprometimento dos professores, a formação crítica que o curso buscava oferecer e a relação próxima com a realidade escolar por meio de programas como o PIBID e o PROLICEN-UFGD*” (Abreu, 2025, informação verbal).

Esse compromisso com a formação socialmente engajada reflete a concepção de professor-pesquisador, defendida por Pimenta (2012) e Nóvoa (2009), na qual o docente é compreendido como sujeito reflexivo que aprende com e sobre sua própria prática, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, as fragilidades apontadas são significativas. A professora Silvana observa “*uma queda no domínio teórico dos estudantes*” e a “*falta de integração efetiva entre as disciplinas específicas e pedagógicas*”, além de “*dificuldades estruturais na formação de alunos trabalhadores, especialmente nos cursos noturnos*” (Abreu, 2025, informação verbal).

Essas fragilidades remetem ao diagnóstico de Gatti (2019), que evidencia a heterogeneidade e as desigualdades de condições formativas entre cursos e estudantes, especialmente nas universidades públicas situadas em regiões periféricas. A autora defende a necessidade de políticas institucionais que assegurem o tempo e os recursos necessários para uma formação sólida e humanizadora (Gatti, 2019).

A análise da professora Silvana também revela a persistência de uma fragmentação interna entre os docentes das áreas específicas e pedagógicas, um dilema recorrente na formação de professores de Geografia. Segundo ela, “*muitos professores da Geografia ‘pura’ não se viam como formadores de professores, e sim como especialistas na ciência geográfica. Isso gerava certa divisão interna no curso, como se houvesse dois grupos distintos*” (Abreu, 2025, informação verbal).

Tal percepção é amplamente discutida por Libâneo (2011) e Pimenta (2012), que alertam para o risco de uma formação excessivamente disciplinar, incapaz de articular os saberes científicos à prática pedagógica. Para que o professor de Geografia possa compreender a realidade escolar como espaço de produção de conhecimento, é indispensável superar essa dicotomia entre ciência de referência e didática específica, uma das finalidades expressas no PPC (2016) de Geografia.



No plano externo, a entrevistada ressalta que a desvalorização do magistério e a ausência de concursos públicos comprometem a inserção profissional dos egressos: *“muitos professores formados seguem contratados por anos, com salários menores e sem estabilidade. Isso torna difícil convencer os alunos de que vale a pena ser professor, quando eles veem o próprio sistema desvalorizando quem está na docência”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Essa constatação dialoga com Tardif (2014) e Gatti (2019), que apontam que a valorização profissional e as condições objetivas de trabalho são dimensões estruturantes da identidade docente. Sem políticas consistentes de carreira e remuneração, o discurso sobre “formação de qualidade” se esvazia, tornando-se retórico.

3.1.4 O papel dos programas institucionais: PIBID, PIBIC e PROLICEN-UFGD

A formação inicial de professores na UFGD, segundo a professora Silvana, foi profundamente marcada pela participação nos programas PROLICEN-UFGD, PIBIC e PIBID, considerados por ela *“pilares na afirmação da licenciatura em Geografia”*.

O PROLICEN-UFGD, voltado à valorização das licenciaturas, teria fortalecido o debate sobre a identidade docente e incentivado a articulação entre teoria e prática. Já o PIBIC, embora destinado à iniciação científica, *“teve um impacto importante na formação dos licenciandos, pois muitos alunos passaram a compreender melhor a importância da pesquisa na prática docente”* (Abreu, 2025, informação verbal).

No caso do PIBID, a professora enfatiza seu caráter transformador: *“posso dizer, sem exagero, que o PIBID foi um dos programas mais transformadores que já tivemos na universidade. Ele não apenas aproximou a universidade das escolas, mas revolucionou a maneira como os alunos enxergavam a profissão docente”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Essas experiências se alinham à concepção de formação pela práxis de Pimenta (2012) e Schön (2000), segundo a qual a aprendizagem docente ocorre em contextos reais e reflexivos. Ao participar do PIBID, os licenciandos puderam “viver” a escola, compreender seus desafios e reelaborar saberes à luz da experiência.



A professora Silvana também reconhece que esses programas transformaram o olhar dos próprios docentes da universidade, ao estimularem o diálogo com professores da educação básica e a revisão de práticas pedagógicas. Essa dimensão de formação mútua, entre formadores e futuros professores, reforça a ideia de comunidade de aprendizagem profissional, defendida por Nóvoa (2009).

Contudo, a docente lamenta os cortes orçamentários e a instabilidade política que afetaram os programas a partir de 2016, comprometendo a continuidade de ações exitosas. Essa instabilidade reflete, segundo Gatti (2019), a falta de políticas de Estado para a formação docente, substituídas por políticas de governo episódicas e descontínuas.

3.1.5 Programas assistenciais e inclusão: permanência e democratização

Um dos pontos mais enfaticamente abordados pela professora Silvana refere-se à importância dos programas assistenciais e de inclusão na formação dos futuros professores. Ela destaca que, na UFGD, *“muitos alunos vêm de famílias trabalhadoras, da zona rural ou de cidades pequenas. No curso noturno, a maioria trabalha durante o dia e estuda à noite. Então, sem esses programas de apoio, muitos simplesmente não conseguiriam concluir a graduação”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Os programas de assistência estudantil, como o PNAES⁹ e as bolsas permanência, não se restringem ao apoio financeiro, mas representam instrumentos de justiça social e democratização do acesso. Essa visão converge com Frigotto (2018), para quem a política educacional deve ser compreendida como política pública de inclusão e não como compensação.

A professora Silvana ressalta que tais programas têm impacto direto na redução da evasão, especialmente nas licenciaturas, e contribuem para a diversificação do perfil discente. Ela afirma que a universidade deve compreender a inclusão *“não como benefício, mas como direito”*, porque *“sem eles, a universidade volta a ser um espaço de poucos, reservado às elites”* (Abreu, 2025, informação verbal).

⁹ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi lançada em 2024, com o objetivo de ampliar e garantir a permanência de alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em universidades e institutos federais.



Essa compreensão reforça o princípio constitucional da educação como direito social e dialoga com Saviani (2009), que defende a universalização do acesso e da permanência como condição para uma educação verdadeiramente democrática. Além disso, ao possibilitar a presença de estudantes indígenas, quilombolas, com deficiência e de baixa renda, os programas de inclusão tornam o espaço universitário mais plural e representativo, o que repercute na própria concepção de Geografia escolar, uma ciência comprometida com a diversidade dos territórios e das experiências humanas.

As percepções da professora Silvana, sobre o currículo formativo da Licenciatura em Geografia da UFGD, revelam a complexidade de articular as diretrizes nacionais e institucionais às condições concretas da formação docente. Embora as DCNs e o PPC (2016) apresentem orientações coerentes com os princípios de integração entre teoria e prática, formação crítica e compromisso social, a efetividade dessas diretrizes depende de fatores estruturais, institucionais e políticos.

A docente reconhece avanços pontuais, especialmente pela ação de programas institucionais como o PIBID, o PROLICEN-UFGD e o PIBIC, mas adverte que a formação docente não se transforma apenas por decretos ou resoluções, e sim por políticas de valorização, condições materiais adequadas e autonomia pedagógica. Sua afirmação de que *“as resoluções são importantes como orientação, mas, sozinhas, não garantem avanços significativos”* sintetiza essa compreensão crítica.

Do ponto de vista teórico, essa leitura converge com as reflexões de Pimenta (2012) e Gatti (2019) sobre a necessidade de conceber a formação inicial como um processo de construção reflexiva e coletiva, e não como cumprimento de normas curriculares. A formação docente, para ser emancipadora, deve permitir que o futuro professor pense, interprete e aja sobre a realidade escolar e social, dimensão que a Geografia, como ciência crítica, oferece de modo privilegiado.

Assim, as percepções docentes analisadas neste tópico evidenciam que o currículo da Licenciatura em Geografia da UFGD é um espaço de disputas e resistências, entre a burocratização e a autonomia, entre a fragmentação e a integração, entre o desânimo e a esperança. Ao reconhecer as limitações e potencialidades desse processo, reafirma-se que formar professores de Geografia é formar sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem, fazendo do ensino um ato político e socialmente comprometido.



3.2 Percepções e perspectivas dos egressos sobre a formação docente em Geografia

Embora o questionário tenha sido encaminhado tanto a licenciandos quanto a egressos do curso de Geografia da UFGD, não houve retorno por parte dos licenciandos. Dessa forma, as percepções analisadas neste subtópico referem-se exclusivamente aos egressos formados nos últimos cinco anos. Optou-se, portanto, por articular essas reflexões com as discussões apresentadas nos subtópicos seguintes, de modo a compor um quadro mais consistente sobre a formação inicial e a inserção profissional, ainda que restrito ao olhar dos egressos.

A análise interpretativa das respostas foi feita com base nos objetivos do curso (PPC, 2016) e nas questões norteadoras do questionário, articulando-as aos referenciais teóricos e às diretrizes que fundamentam a formação de professores no Brasil.

3.2.1 O currículo formativo e a identidade do egresso em Geografia

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2016) da Licenciatura em Geografia da UFGD concebe a formação de professor como um processo de construção da identidade docente, fundamentado na articulação entre os conhecimentos específicos da ciência geográfica e os saberes didático-pedagógicos. O documento destaca que o egresso deve ser capaz de compreender a dimensão espacial das relações sociais, interpretar criticamente o território e atuar na escola como mediador do conhecimento geográfico.

Nessa perspectiva, as DCNs de 2015 reforçam que a formação inicial de professores deve contemplar a articulação entre formação geral, formação específica e formação prática, garantindo unidade entre teoria e prática e coerência entre o conteúdo científico e o pedagógico (Brasil, 2015). Entretanto, as percepções discentes frequentemente revelam lacunas e distanciamentos entre o ideal curricular e a realidade vivida nos cursos.

Entre as questões propostas no questionário, uma delas indagou se “há uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura e como os egressos percebiam isso no curso de Geografia da UFGD”. *“Sim. O bacharelado no nosso meio é pouco ou não é valorizado, o que acaba por os alunos optarem pela licenciatura. Devido ao mercado de*



trabalho dar mais oportunidades” (Participante 8, egresso, 2020). Essa pergunta buscava compreender se o estudante percebe uma separação entre as dimensões científica e pedagógica e ocupacional da formação, uma crítica clássica nas discussões sobre a formação docente em Geografia (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). O participante 5, (egresso, 2024) disse: *“Existe, muito devido aos currículos formativos”*. Outro participante respondeu: *“Sim. É uma realidade debatida pela comunidade acadêmica. O bacharelado ainda é uma resistência no mercado”* (Participante 3, egresso 2022).

Pesquisas sobre formação em Geografia (Costa, 2016; Carvalho, 2021) indicam que muitos egressos veem o bacharelado como mais “prestigioso” academicamente, enquanto a licenciatura é associada à “prática escolar”. *“Sim. O bacharelado é tratado como luxo, e a licenciatura como fraca”* (Participante 3, egresso 2022). Essa percepção reforça a hierarquização dos saberes, denunciada por Tardif (2014), segundo a qual os saberes da experiência e da prática são frequentemente desvalorizados frente aos saberes teóricos e científicos.

Assim, a percepção dos egressos sobre o currículo formativo é atravessada por tensões epistemológicas e simbólicas, a Geografia enquanto ciência de referência e a Geografia enquanto disciplina escolar. O desafio, como afirma Pimenta (2012), é superar a fragmentação entre o “conhecer” e o “ensinar”, construindo um percurso formativo em que o estudante compreenda o ensino como produção de conhecimento sobre o mundo vivido.

No contexto da UFGD, essa dicotomia pode ser agravada pela organização curricular e pelas condições materiais dos cursos noturnos. Conforme destaca o PPC (2016), o perfil do estudante é majoritariamente de trabalhadores, com tempo limitado para pesquisa e extensão. Essa realidade influencia diretamente a maneira como o egresso vivencia a formação, como também observou a professora Silvana no tópico anterior: *“muitos alunos apresentam dificuldades conceituais, especialmente no campo da Geografia Regional [...] isso não é problema de esforço individual, mas do modelo formativo”* (Abreu, 2025, informação verbal).

Essa fala reforça a ideia de que o currículo precisa reconhecer as condições concretas de formação. A democratização do acesso, sem políticas consistentes de permanência e acompanhamento, pode resultar em trajetórias formativas fragmentadas.



O desafio é, portanto, construir um currículo inclusivo e crítico, capaz de acolher as diversidades e promover aprendizagens significativas.

3.2.2 A articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos

Outra pergunta do questionário propunha que os egressos refletissem sobre a articulação entre os conhecimentos específicos da Geografia e os saberes didático-pedagógicos, diferentes relatos destacaram a importância e ao mesmo tempo a falta de integração no processo de formação da UFGD, *“em geral, apenas disciplinas voltadas à educação fazem essa articulação. Outras não conduzem à avaliação do aprendizado acadêmico em conciliação com a forma pedagógica”* (Participante 4, egresso 2022).

Essa relação é central para as DCNs (2015 e 2024), que estabelecem a integração curricular como princípio orientador. Contudo, alguns estudos (Gatti, 2019; Tardif, 2014; Libâneo, 2011) mostram que essa integração ainda é um desafio recorrente nas licenciaturas. Muitos cursos mantêm uma organização disciplinar fragmentada, na qual as áreas específicas e pedagógicas coexistem sem diálogo efetivo.

O PPC (2016), ao contrário, defende um percurso formativo interdisciplinar, que una teoria, metodologia e prática. Entretanto, como aponta Pimenta (2012), a articulação entre esses campos não ocorre espontaneamente, requer mediação intencional, planejamento e integração institucional. Se essa mediação não é promovida, o estudante tende a compreender as disciplinas pedagógicas como secundárias ou desvinculadas de sua formação geográfica.

Essa situação pudemos identificar na indagação e resposta à questão: “como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos?”. *“Essa dicotomia é muito evidente. O curso separa de maneira rígida os conteúdos específicos da Geografia dos conhecimentos pedagógicos. Isso cria uma formação fragmentada: de um lado, disciplinas altamente teóricas e carregadas de ideologia; de outro, disciplinas pedagógicas que pouco dialogam com a prática real de sala de aula. O resultado é um professor mal preparado para unir conteúdo e didática de forma eficiente”* (Participante 1, egresso 2019).

Esse depoimento retrata uma contradição ao PPC (2016), que como foi dito acima, “defende um percurso formativo interdisciplinar, que una teoria, metodologia e prática”,



e, ao mesmo tempo uma constatação sobre fragmentação e desarticulação entre os conhecimentos específicos e as disciplinas e didático-pedagógicos, conforme percepção dos egressos analisada.

No caso da Geografia há ainda uma outra fragmentação, que se expressa na separação entre os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana, reproduzindo divisões epistemológicas dentro da própria ciência. *“As disciplinas específicas (Geografia física e humana) caminham em uma direção, enquanto as pedagógicas seguem outra. A integração que deveria ocorrer, o uso dos conteúdos específicos em práticas pedagógicas, quase não existe”* (Participante 1, egresso 2019). Essa questão é explicitamente abordada no questionário: “Considerando a importância dos aspectos físicos do espaço geográfico e a relação e interação humana, há diferença entre Geografia humana e física durante a graduação?”.

A percepção dos egressos tende a confirmar essa distinção, refletindo uma organização curricular compartimentalizada. *“Sim, na forma em que essas duas grandes áreas muita das vezes são tratadas como ciências diferentes”* (Participante 6, egresso 2023). Callai (2013) observa que essa fragmentação repercute diretamente no ensino escolar, professores formados em currículos fragmentados reproduzem o mesmo modelo nas escolas, reforçando a ideia de que a Geografia é uma soma de conteúdos isolados.

3.2.3 A prática e o estágio supervisionado: entre o ideal e o vivido

As DCNs (2015) definem que a prática deve ser componente transversal, perpassando todas as disciplinas, e o estágio supervisionado, momento de síntese da formação docente. Contudo, a experiência frequentemente revela uma distância entre a prescrição normativa e a realidade institucional. Em muitos cursos, a prática é “diluída” em atividades teóricas, conforme observou a professora Silvana: *“as 400 horas de prática acabaram sendo diluídas em disciplinas teóricas, perdendo seu papel formativo”*. Essa situação indica que a formação prática carece de espaço e acompanhamento sistemático, transformando-se em um componente residual.

No contexto da UFGD, o estágio supervisionado, segundo o PPC (2016), tem por finalidade proporcionar ao estudante a vivência do cotidiano escolar, o planejamento e a



execução de atividades pedagógicas. No entanto, os relatos dos egressos sugerem que muitos estudantes enfrentam dificuldades de inserção nas escolas, falta de vagas e ausência de articulação entre as escolas-campo e a universidade. Além disso, a carga horária de trabalho dos estudantes do curso noturno compromete o envolvimento efetivo nas atividades de estágio. Tal limitação é reconhecida também por Gatti (2019) e Pimenta (2012), que alertam que a formação docente noturna, quando não acompanhada de políticas de apoio, tende a produzir experiências formativas mais restritas.

Por outro lado, quando há mediação adequada e orientação reflexiva, o estágio se torna um espaço privilegiado de práxis, nos termos de Freire (1996), um lugar em que o estudante articula ação e reflexão para compreender o papel social da docência. É nesse sentido que o PIBID e o PROLICEN-UFGD, mencionados anteriormente, assumem papel estratégico. Essas experiências de inserção antecipada no contexto escolar permitem ao licenciando compreender a escola como território formativo, e não apenas como campo de observação. O contato prolongado com a escola também contribui para desenvolver o sentimento de pertença profissional, fundamental para a identidade docente (Nóvoa, 2009).

Contudo, as percepções dos egressos sobre essas experiências são diversas. Enquanto alguns valorizam a inserção na escola como espaço de aprendizagem, outros relatam sentimentos de insegurança e despreparo para atuar como professores, especialmente diante das condições precárias do sistema educacional. A questão “Você pretende assumir uma sala de aula após a graduação?” é reveladora nesse aspecto. Muitos estudantes, segundo pesquisas correlatas (Carvalho, 2021), expressam hesitação ou insegurança, citando a desvalorização da carreira e a sobrecarga de trabalho docente. Em resposta ao questionário, a participante 4 (egresso 2019) ressaltou *“eu assumi a escola enquanto missão de vida, no entanto a rotina, a estrutura e as dificuldades me assombram”*.

O mesmo raciocínio se aplica à prática de ensino e aos estágios supervisionados. A pergunta “Você considera que os estágios supervisionados oportunizam vivenciar adequadamente o espaço escolar?” buscou captar se o aluno percebia o estágio como espaço formativo ou burocrático. Conforme o que já se observou em pesquisas similares



(Souza; Lima, 2020), muitos licenciandos afirmam que o estágio é visto mais como cumprimento de carga horária do que como experiência reflexiva.

No caso desta pesquisa, as respostas dos egressos revelaram percepções bastante próximas às apontadas pela literatura. Dos oito respondentes (todos egressos), cinco afirmaram que o estágio possibilita conhecer a realidade da escola e a função do professor, enquanto três consideraram que a experiência é limitada por falta de orientação e de tempo para vivenciar plenamente a docência. Um dos egressos sintetizou esse dilema ao afirmar: *“O estágio foi o momento em que realmente entendi o que é ser professor, mas tudo aconteceu de forma muito corrida, sem acompanhamento efetivo”* (Participante 2, egresso 2025). Outro destacou em depoimento que, em sua análise; *“há pouca integração entre a universidade e a escola, o estágio fica restrito à observação”* (Participante 5, egresso 2025). Esses relatos demonstram que, embora os estágios sejam reconhecidos como experiências formativas significativas, ainda prevalece a percepção de distanciamento entre teoria e prática.

Também se evidenciou que parte dos estudantes, especialmente do curso noturno, enfrenta dificuldades para conciliar trabalho e estágio, o que restringe a vivência formativa. Esses achados indicam que, embora os estágios possibilitem experiências significativas, persistem desafios estruturais e pedagógicos que comprometem seu potencial reflexivo e integrador, confirmando o que apontam Gatti (2019) e Pimenta (2012) sobre a necessidade de mediação institucional e orientação contínua nos processos de formação docente.

Essa percepção confirma a crítica de Tardif (2014) sobre o descolamento entre formação e realidade escolar. O estágio, ao invés de ser espaço de integração, torna-se um rito administrativo, esvaziado de reflexão. Por isso, autores como Gatti (2019) defendem a ampliação da prática como componente curricular ao longo de toda a formação, como tentativa de romper a dicotomia teoria–prática. Esse cenário confirma a análise de Libâneo (2011), para quem a crise da formação docente não se limita à dimensão curricular, mas reflete um processo de desprofissionalização e desvalorização social. Portanto, compreender as percepções dos egressos é compreender também como os futuros professores internalizam essa crise e constroem suas expectativas frente à profissão.



3.2.4 O uso das tecnologias e a formação para o contexto contemporâneo

Outro ponto abordado no questionário foi relativo à formação tecnológica, “A formação de professores de Geografia deve priorizar o uso de tecnologias educacionais, ampliando e melhorando a infraestrutura das escolas?”. A discussão sobre o uso das tecnologias digitais ganhou centralidade com as DCNs de 2024, que reafirmam a necessidade de integrar competências digitais docentes ao currículo das licenciaturas. Contudo, a incorporação das tecnologias não deve ser reduzida a uma dimensão instrumental.

Como observa Kenski (2012), a tecnologia no contexto educativo precisa ser compreendida como linguagem cultural e meio de produção de conhecimento. A percepção dos egressos sobre essa questão tende a variar conforme o acesso aos recursos tecnológicos e a formação oferecida pela universidade. Em cursos com infraestrutura limitada, realidade comum em universidades públicas do interior, a vivência tecnológica dos estudantes é muitas vezes restrita.

O PPC (2016) reconhece a importância das tecnologias educacionais no ensino de Geografia, especialmente para o uso de geotecnologias, cartografia digital e recursos audiovisuais. No entanto, sem laboratórios adequados e formação docente continuada, essa dimensão tende a permanecer como conteúdo marginal.

Para Callai (2013) e Pontuschka et al. (2009), a tecnologia deve ser incorporada de modo crítico, articulada à leitura e representação do espaço geográfico. “*O foco principal é capacitar o docente para ser um mediador e um planejador pedagógico que saiba como a tecnologia pode servir aos objetivos do ensino de Geografia*” (Participante 3, egresso 2022). Nesse sentido, as percepções dos egressos sobre o tema podem revelar não apenas carências materiais, mas também potencialidades criativas, já que muitos estudantes desenvolvem estratégias próprias de mediação tecnológica, sobretudo em contextos de ensino remoto e híbrido.

Assim, as percepções sobre tecnologia, mais do que um diagnóstico de carência, indicam novos modos de fazer docência, que integram o cotidiano digital e a produção de saberes geográficos. A formação docente deve, portanto, assumir as tecnologias como práxis e linguagem social, não como simples ferramenta de ensino.



As percepções dos egressos sobre o currículo formativo e o contato com a escola revelam as tensões entre o prescrito e o vivido, entre a formação idealizada nas políticas e o cotidiano concreto do curso de licenciatura, *“a prática deveria ser o centro da formação, mas acaba sendo tratada como um detalhe secundário, sem integração com a teoria”* (Participante 1, egresso 2019).

Embora o PPC (2016) e as DCNs (2015 e 2024) apresentem princípios orientadores coerentes, integração teoria–prática, valorização da escola como espaço formativo, uso crítico das tecnologias e compromisso social, a experiência dos estudantes mostra que a efetividade dessas diretrizes depende de condições institucionais e pedagógicas concretas, *“existe uma diferença entre o discurso e a prática, visto que nem todas as escolas possuem condições físicas e materiais para se utilizar as ferramentas digitais”* (Participante 8, egresso 2020).

As percepções inferidas indicam que o estudante de Geografia da UFGD vive um percurso formativo permeado por desafios: carga horária noturna, sobreposição de conteúdos, pouca articulação entre áreas e dificuldades de permanência. Ao mesmo tempo, há experiências potentes, como a inserção em programas de extensão, o contato com escolas públicas e a valorização da dimensão crítica da Geografia.

Assim, o olhar dos egressos reforça que formar professores de Geografia é mais do que transmitir conteúdos, é formar sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados, capazes de compreender a complexidade do espaço e de intervir na realidade.

Como afirma Pimenta (2012), a formação inicial deve constituir-se como um processo de produção de sentidos e de identidade profissional, e, conforme Gatti (2019), só é possível alcançar qualidade na formação docente quando há integração entre políticas, instituições e sujeitos.

Portanto, as percepções dos egressos analisadas neste tópico reafirmam a necessidade de uma formação integral, contextualizada e humanizadora, que reconheça as condições concretas de vida dos licenciandos e os valorize como protagonistas na construção do conhecimento geográfico e pedagógico, *“se houvesse uma verdadeira integralização o professor sairia com uma formação muito mais sólida”* (Participante 1, egresso 2019).



As percepções dos egressos também revelaram o quanto as políticas de formação e as diretrizes curriculares influenciam o perfil profissional dos licenciados. A partir de 2015, com a reformulação das DCNs e mais recentemente com as de 2024, a formação docente passou a enfatizar competências práticas, saberes experienciais e o domínio de tecnologias educacionais.

Entretanto, como apontam Gatti (2019) e Pimenta (2012), tais políticas só se concretizam quando há condições materiais, tempo de formação e mediação pedagógica adequados. No caso da UFGD, as limitações estruturais, o caráter noturno do curso e o perfil socioeconômico dos estudantes impõem desafios adicionais para o cumprimento integral dessas diretrizes.

É nesse contexto que emergem os principais dilemas do ensino de Geografia. O primeiro diz respeito à relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Os egressos reconheceram a importância da Geografia enquanto ciência, mas apontaram dificuldades em traduzir conceitos complexos, como território, paisagem e lugar, em conteúdos significativos para o ensino básico.

Essa dificuldade está diretamente associada à forma como o currículo da licenciatura organiza as disciplinas, muitas vezes separando os conteúdos específicos dos pedagógicos. Como afirma Callai (2013), o professor de Geografia precisa compreender a totalidade do espaço e mediar o diálogo entre o conhecimento científico e o saber cotidiano dos alunos, e isso exige uma formação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos.

Outro dilema recorrente nas falas foi a distância entre a teoria estudada na universidade e as condições reais das escolas. Os egressos relataram que *“o professor entra na sala de aula perdido, enfrentando realidades muito diferentes do que se discute na universidade”* (Participante 1, egresso 2019), e que *“a realidade da escola é muito diferente do que imaginávamos durante a graduação”* (Participante 7, egresso 2022).

Essas percepções confirmam o que Freire (1996) denominou de choque com a realidade, momento em que o professor iniciante confronta o ideal formativo com o cotidiano concreto da docência. Para que esse enfrentamento não resulte em frustração, é necessário que a formação inicial ofereça vivências reais de escola e espaços permanentes de reflexão sobre a prática.



A formação oferecida pela UFGD apresenta pontos positivos nesse sentido, sobretudo pela inserção dos estágios supervisionados e dos programas de iniciação à docência (PIBID e PROLICEN-UFGD), que possibilitam contato com o ambiente escolar desde os primeiros semestres do curso.

Vários egressos destacaram essas experiências como fundamentais para compreender o papel social do professor e construir identidade profissional. No entanto, outros apontaram fragilidades, como falta de acompanhamento e de continuidade após o término dos programas. Essa questão reforça o alerta de Nóvoa (2009), a formação docente não se esgota na graduação, devendo ser vista como um processo permanente e coletivo.

Além dos aspectos curriculares, os egressos também refletiram sobre a valorização da profissão e as condições de trabalho docente. As respostas indicaram sentimentos mistos: orgulho pela profissão, mas desânimo diante da baixa remuneração, da sobrecarga e das dificuldades de infraestrutura nas escolas. Essa realidade, como observa Saviani (2009), está relacionada à própria estrutura histórica da educação brasileira, marcada por políticas descontínuas e por uma lógica que subordina a escola às demandas imediatas do mercado.

Outro ponto que apareceu com frequência nas respostas foi o papel das tecnologias na prática docente. Muitos egressos reconheceram o potencial dos recursos digitais no ensino da Geografia, especialmente para o uso de mapas, imagens de satélite e aplicativos de geolocalização.

Contudo, destacaram a carência de infraestrutura e a ausência de formação específica para o uso pedagógico dessas ferramentas. Kenski (2012) argumenta que a tecnologia deve ser compreendida como linguagem e mediação cultural, não apenas como ferramenta. Portanto, sua incorporação à prática docente requer uma abordagem crítica e reflexiva, algo que ainda precisa ser fortalecido na formação inicial.

A partir dessas percepções, foi possível identificar que o curso, embora cumpra sua função social de formar professores, enfrenta o desafio de consolidar uma identidade docente integrada e crítica. A superação da fragmentação curricular, a ampliação das experiências práticas e a valorização da formação continuada são caminhos apontados pelos próprios egressos para o aprimoramento da licenciatura.



Assim, os dilemas relatados pelos egressos da UFGD refletem tensões mais amplas da formação docente no Brasil. São dilemas que não se restringem ao campo da Geografia, mas expressam contradições estruturais da política educacional e da organização do trabalho docente. Como enfatiza Gatti (2019), a formação de professores precisa ser compreendida como parte de um projeto nacional de valorização da educação pública, e não como responsabilidade isolada das universidades.

Esses resultados indicam a importância de analisar a formação docente a partir de diferentes dimensões: políticas, epistemológicas, pedagógicas e sociais. Por isso, a pesquisa adotou cinco categorias de análise, apresentadas a seguir, como eixos de leitura das respostas dos egressos: 1) políticas de formação; 2) conhecimento docente; 3) relação teoria-prática; 4) relação universidade-escola; e 5) prática docente no ambiente escolar.

Cada uma dessas categorias permitiu compreender como os egressos articulam suas experiências formativas às condições concretas do exercício profissional, revelando como a formação inicial repercute nas práticas e percepções sobre o ensino de Geografia.

3.2.5 Políticas de formação

Nesta categoria, buscou-se compreender as percepções dos egressos sobre as políticas educacionais que orientaram sua formação e a forma como tais políticas se materializaram no curso. As falas revelaram uma visão crítica e, ao mesmo tempo, reflexiva sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2016).

Parte significativa dos egressos reconheceu que a estrutura do curso está em sintonia com as diretrizes nacionais e que o currículo apresenta um viés crítico e interdisciplinar. Contudo, apontaram que a execução prática dessas políticas ainda é limitada por fatores institucionais e estruturais. O participante 4, (egresso 2019) afirmou, *“o curso é bom na teoria, mas falta uma política que garanta a integração entre universidade e escola. A formação fica muito concentrada em sala de aula, sem vivência prática suficiente”*.



Esse tipo de percepção confirma o que Pimenta (2012) e Gatti (2019) discutem sobre a distância entre o discurso das políticas educacionais e as condições concretas de sua aplicação. Enquanto os textos das DCNs e dos PPCs, em geral, apresentam uma concepção integradora, a materialização dessa proposta depende de planejamento institucional, carga horária adequada e políticas de permanência estudantil.

Alguns egressos ressaltaram que, apesar das dificuldades, o curso contribuiu para a construção de uma visão crítica da educação e da sociedade. Para eles, a formação oferecida pela UFGD ampliou a consciência sobre o papel social do professor, o que é um dos objetivos centrais das políticas de formação docente contemporâneas. Essa percepção converge com o entendimento de Libâneo (2011), que defende que a política educacional deve formar profissionais capazes de compreender a docência como prática social e não apenas técnica.

Entretanto, outros participantes destacaram a falta de coerência entre o currículo e a prática efetiva, observando que “*as disciplinas são muito fragmentadas*” (Participante 1, egresso 2019) e que “*as atividades práticas acabam diluídas dentro das matérias teóricas*” (Participante 1, egresso 2019). Essa crítica se aproxima das análises de Saviani (2009), que entende que a formação docente brasileira sofre com a ausência de um projeto pedagógico sistematizado e com a prevalência de modelos formativos desarticulados.

De modo geral, as respostas sobre políticas de formação indicaram que os egressos reconhecem os avanços normativos, mas percebem lacunas na execução prática das diretrizes. Essa constatação reforça a necessidade de alinhar as políticas educacionais às condições reais de funcionamento dos cursos e às especificidades do perfil dos estudantes de licenciatura.

3.2.6 Conhecimento docente

A segunda categoria de análise trata da forma como os egressos perceberam o processo de construção do conhecimento docente, entendido aqui como o conjunto de saberes teóricos, pedagógicos e experienciais que fundamentam o trabalho do professor. As respostas evidenciam que, para muitos, o curso de Geografia proporcionou sólida base teórica e contribuiu para a ampliação da consciência crítica. No entanto, há



percepções de que os saberes específicos da Geografia e os saberes didático-pedagógicos ainda são tratados de forma pouco integrada. O participante 5, (egresso 2024) afirmou, *“a formação é boa, mas os conteúdos pedagógicos ficam separados da Geografia. Só no final a gente começa a entender como juntar as coisas”*.

Essa visão dialoga com a crítica de Tardif (2014), para quem os saberes docentes devem ser compreendidos como um mosaico integrado de conhecimentos científicos, pedagógicos, curriculares e experienciais. Quando esses saberes são fragmentados, a formação do professor torna-se incompleta.

Alguns egressos relataram que a formação docente os ajudou a desenvolver uma visão mais ampla sobre o ensino da Geografia e o papel da escola na sociedade. Outros, no entanto, destacaram que a ênfase excessiva em conteúdos teóricos, muitas vezes descontextualizados da realidade escolar, dificultou a aprendizagem de metodologias de ensino.

Essa tensão entre o “saber o conteúdo” e o “saber ensinar” é discutida por Callai (2013), que afirma que o professor de Geografia deve ser um mediador entre o conhecimento científico e o vivido, transformando a Geografia acadêmica em conhecimento significativo para os alunos da educação básica.

A dimensão identitária também aparece de forma expressiva nas respostas. Muitos egressos associaram o conhecimento docente à formação da identidade profissional e à percepção de pertencimento à profissão. O participante 2, (egresso 2021) destacou, *“ser professor de Geografia é mais do que conhecer mapas e conceitos; é entender a realidade dos alunos e fazer com que eles percebam o mundo de forma crítica”*.

Essa fala reforça o que Freire (1996) chama de “consciência da prática”, isto é, o reconhecimento de que o ato de ensinar envolve compromisso ético e político com a transformação da realidade. Assim, a constituição do conhecimento docente ultrapassa o domínio técnico e envolve a formação de sujeitos reflexivos, críticos e comprometidos com o papel social da educação.

3.2.7 Relação teoria-prática



A articulação entre teoria e prática foi um dos temas mais recorrentes nas respostas dos egressos. A maioria reconheceu a importância dos estágios supervisionados e das práticas pedagógicas no processo formativo, mas apontou fragilidades na sua execução.

O participante 5, (egresso 2024) destacou que *“os estágios foram o momento de maior aprendizado”*, pois permitiram vivenciar o cotidiano escolar e relacionar as discussões teóricas à prática concreta. Outros, contudo, afirmaram que *“as práticas foram muito reduzidas”* e que *“a carga horária não foi suficiente para compreender a complexidade do trabalho docente”*.

Essas percepções evidenciam o que Gatti (2019) identifica como uma das maiores lacunas da formação de professores, a dificuldade de consolidar a prática como eixo estruturante da formação inicial. Para a autora, as práticas devem ser espaços de reflexão e experimentação pedagógica contínua, e não atividades pontuais concentradas apenas nos estágios finais (Gatti, 2019).

Pimenta (2012) complementa que a formação docente deve promover a práxis reflexiva, isto é, a união entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Quando essa relação não se consolida, o futuro professor tende a reproduzir modelos de ensino tradicionais e pouco críticos.

No caso dos egressos da UFGD, as falas indicaram que a prática foi reconhecida como momento de aprendizado, mas limitada pelas condições do curso noturno e pela falta de acompanhamento sistemático. Apesar disso, muitos afirmaram que a formação contribuiu para compreender a realidade das escolas públicas e as dificuldades enfrentadas pelos professores. O participante 2, (egresso 2021) sintetizou bem esse sentimento, *“a formação foi muito boa em termos de conteúdo, mas a prática foi o que realmente mostrou o que é ser professor. Só na escola é que a gente entende os desafios de verdade”*.

Essa fala remete à concepção de Freire (1996) sobre a docência como prática transformadora, na qual a teoria ganha sentido quando se torna instrumento de leitura crítica da realidade. Assim, a relação teoria-prática é o ponto de convergência entre a formação e a atuação profissional.

3.2.8 Relação universidade-escola



A quarta categoria tratou da percepção dos egressos sobre a interação entre universidade e escola, eixo essencial para a formação docente. De modo geral, as respostas indicaram que essa relação é reconhecida como necessária, mas ainda marcada por descontinuidades e limitações estruturais.

Os egressos apontaram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o PROLICEN-UFGD como experiências fundamentais para a inserção no ambiente escolar. O participante 4, (egresso 2019) afirmou que *“o PIBID foi o momento em que realmente aprendi o que é ser professor”*, e outro destacou que *“a participação em projetos nas escolas ajudou a compreender a função social da Geografia”* (Participante 7, egresso 2022).

Essas experiências, conforme defende Nóvoa (2009), fortalecem a profissionalidade docente ao promover a construção coletiva do saber a partir do diálogo entre teoria e prática. No entanto, os egressos também ressaltaram a descontinuidade dos programas e a falta de acompanhamento após sua conclusão. A ausência de políticas institucionais que garantissem a continuidade dessas ações fez com que as experiências exitosas se restringissem a momentos isolados.

Alguns egressos mencionaram dificuldades logísticas e estruturais, como falta de escolas parceiras, comunicação insuficiente entre orientadores e professores da educação básica, e sobrecarga de atividades. Essas condições, segundo eles, prejudicaram a efetividade da integração universidade-escola e limitaram a vivência da docência como prática social, conforme preconizado pelas DCNs (2015).

A análise das respostas mostrou, portanto, que os egressos compreendiam a relevância dessa integração, mas reconheciam que ela ocorreu de forma parcial. Essa percepção reforça a importância de ampliar programas que aproximem universidade e escola, garantindo acompanhamento contínuo e articulação entre as etapas da formação.

3.2.9 Prática docente no ambiente escolar



A última categoria de análise referiu-se à atuação profissional dos egressos na educação básica, às condições de trabalho e às estratégias utilizadas para enfrentar os desafios cotidianos da escola.

As respostas evidenciaram que, ao ingressar no magistério, muitos professores recém-formados se deparam com realidades adversas: turmas superlotadas, falta de recursos didáticos, infraestrutura precária e baixa remuneração. O participante 1 (egresso 2019) relatou, *“ser professor é uma escolha difícil. A gente precisa gostar muito para continuar, porque as condições de trabalho desanimam”*.

Apesar das dificuldades, as falas também revelaram um forte compromisso ético e afetivo com a docência. Muitos afirmaram sentir satisfação por contribuir com a formação dos alunos e perceberam o ensino como espaço de transformação. Essa dimensão vocacional, embora não possa ser romantizada, é importante para compreender a permanência na profissão mesmo diante das adversidades.

No que se refere ao uso das tecnologias, a maioria reconheceu sua importância no ensino de Geografia, especialmente para trabalhar com Cartografia, imagens de satélite e recursos audiovisuais.

Contudo, destacaram a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a ausência de formação continuada voltada ao uso pedagógico das tecnologias. Essa constatação dialoga com Kenski (2012), que defende que o uso das tecnologias deve estar associado à construção de novas linguagens e práticas pedagógicas, e não apenas à reprodução de conteúdos.

Os egressos também ressaltaram a importância da formação continuada para atualização profissional, mas apontaram dificuldades de acesso a cursos e programas de capacitação. O participante 5, (egresso 2024) afirmou, *“a gente quer continuar estudando, mas é difícil conciliar trabalho, salário e tempo. Falta apoio para que o professor possa se desenvolver”*.

Essa percepção reforça a ideia de Nóvoa (2009) de que a formação docente deve ser concebida como processo permanente, sustentado por políticas de valorização e de condições de trabalho dignas.

Assim, as respostas revelaram que, embora enfrentem limitações estruturais, os egressos da UFGD mantêm o compromisso com o ensino e demonstram consciência crítica sobre seu papel social. Suas falas expressaram a docência como ato político e



como prática de resistência, conforme defende Freire (1996), ensinar é um gesto de esperança e de compromisso com a transformação social.

A análise das respostas dos egressos permitiu compreender que a formação inicial recebida contribuiu para a constituição de uma identidade docente crítica, mas que ainda enfrenta desafios na articulação entre teoria-prática e na integração universidade-escola. As cinco categorias analisadas mostraram que a formação docente é atravessada por contradições que extrapolam o âmbito institucional, refletindo as condições estruturais da educação brasileira.

Os egressos reconheceram avanços, como a ampliação das práticas e o estímulo à reflexão crítica, mas também evidenciaram fragilidades, como a descontinuidade das políticas de formação e a precarização do trabalho docente.

Mesmo diante das dificuldades, suas falas expressaram pertencimento, resistência e desejo de transformação. Como ensina Freire (1996), a educação é sempre um ato de coragem e de esperança. Nesse sentido, a trajetória dos egressos reafirma que a formação de professores de Geografia é também a formação de sujeitos históricos capazes de ler o mundo e agir sobre ele, o que constitui, em última instância, a essência do ato de educar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, especialmente na área da Geografia, constitui um campo de estudos que permanece em constante debate no cenário educacional brasileiro. A presente pesquisa, desenvolvida sobre o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), teve como propósito compreender como o currículo formativo, as políticas institucionais e as percepções de discentes e egressos contribuem, ou limitam, a constituição de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com o ensino.

O percurso investigativo permitiu analisar a formação docente a partir de três dimensões interligadas: a normativa, expressa nos documentos orientadores nacionais e institucionais; a estrutural, materializada no Projeto Pedagógico do Curso e nas práticas acadêmicas; e a vivencial, representada pelas experiências concretas relatadas pelos licenciandos, egressos e docente entrevistada. Essa triangulação metodológica possibilitou uma leitura mais densa da realidade formativa, revelando tanto avanços quanto contradições na formação do professor de Geografia.

De modo geral, constatou-se que a UFGD possui um currículo coerente com as diretrizes nacionais, buscando articular fundamentos teóricos, metodológicos e práticos. Entretanto, a distância entre o prescrito e o realizado ainda é perceptível. A existência de componentes curriculares voltados à prática pedagógica, às metodologias de ensino e ao estágio supervisionado demonstra a preocupação institucional em promover uma formação integral, mas as condições concretas de implementação desses componentes nem sempre favorecem o desenvolvimento pleno das competências esperadas.

O estudo revelou que a prática de ensino e o estágio supervisionado continuam sendo pontos sensíveis na estrutura formativa. Embora o Projeto Pedagógico do Curso reconheça o estágio como eixo articulador entre teoria e prática, as experiências relatadas pelos estudantes mostram fragilidades nesse processo. Muitos enfrentam dificuldades de inserção nas escolas, falta de orientação mais próxima e limitações impostas pelo tempo e pela sobrecarga de trabalho, principalmente no curso noturno. Essa realidade reforça a necessidade de repensar o papel do estágio, de modo que ele se configure como espaço efetivo de práxis e não apenas como exigência curricular.



Outro ponto que merece destaque é a percepção dos discentes sobre a articulação entre os conhecimentos específicos da Geografia e os saberes didático-pedagógicos. As respostas apontaram que, embora reconheçam a importância dos conteúdos geográficos, muitos estudantes sentem carência de formação didática mais consistente, capaz de orientá-los na transposição dos conceitos científicos para o ensino escolar. Esse dado reforça a importância de um currículo que dialogue de maneira mais integrada com a realidade da educação básica, valorizando tanto o domínio epistemológico da disciplina quanto as metodologias de ensino que tornam o conhecimento acessível e significativo aos alunos.

No tocante à dimensão subjetiva da formação, observou-se que os licenciandos constroem uma visão ambígua sobre a profissão docente. Ao mesmo tempo em que reconhecem o valor social e transformador da docência, expressam insegurança e ceticismo quanto às condições concretas de exercício profissional. Questões como a desvalorização da carreira, a falta de infraestrutura escolar e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho aparecem como fatores que influenciam a motivação e as expectativas desses futuros professores. Essa ambivalência reflete um contexto mais amplo de precarização da educação e de desvalorização simbólica do magistério, que transcende a formação inicial e alcança o cotidiano das escolas.

Apesar dessas dificuldades, há evidências de que a formação oferecida pelo curso de Geografia da UFGD contribui para a construção de um perfil docente mais crítico e reflexivo. Muitos participantes destacaram o papel positivo das atividades de extensão, dos programas institucionais e da convivência acadêmica na consolidação de sua identidade profissional. Experiências como o PIBID e o PROLICEN-UFGD foram apontadas como fundamentais para aproximar o licenciando da realidade escolar, permitindo vivências formativas que superam o caráter meramente observacional do estágio. Essas ações revelam o potencial transformador da articulação entre universidade e escola quando mediada por projetos pedagógicos intencionais e comprometidos.

A análise documental demonstrou que as sucessivas atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente as de 2015 e 2024, influenciam diretamente a configuração dos cursos de licenciatura. No entanto, a simples adequação formal às normativas não garante a efetividade da formação. O desafio está em materializar, no



cotidiano do curso, princípios como a indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e a valorização do estágio como espaço de síntese formativa. Isso requer não apenas revisão curricular, mas também políticas institucionais de acompanhamento e incentivo à formação docente, tanto para professores formadores quanto para os estudantes.

O diálogo com a professora entrevistada reforçou essa leitura. Suas observações evidenciaram que a prática de ensino na UFGD evoluiu em termos de estrutura curricular, mas ainda carece de acompanhamento pedagógico mais sistemático e de maior integração com as escolas-campo. A docente também ressaltou que a formação de professores de Geografia deve superar a fragmentação entre o conteúdo científico e o pedagógico, reafirmando o papel da universidade como espaço de formação crítica, comprometida com a realidade educacional e social do país.

Os resultados do questionário também mostraram que os egressos valorizam a formação recebida, mas reconhecem lacunas relacionadas à aplicabilidade prática dos conteúdos e à inserção no ambiente escolar. Muitos relataram que o curso lhes proporcionou base teórica sólida, mas que o início da carreira foi marcado por dificuldades de adaptação às exigências da sala de aula, especialmente no que se refere ao planejamento e à gestão de situações de aprendizagem. Essa constatação aponta para a necessidade de fortalecer a relação entre formação inicial e continuada, de modo que o desenvolvimento profissional do professor seja compreendido como processo permanente.

Em síntese, a pesquisa revelou que a formação inicial de professores de Geografia na UFGD apresenta avanços significativos, mas também enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que limitam o alcance pleno de seus objetivos. Entre os avanços, destacam-se o compromisso institucional com as diretrizes nacionais, a valorização dos programas de iniciação à docência, a incorporação da prática como componente curricular e o estímulo à reflexão crítica. Entre os desafios, sobressaem a insuficiência de integração entre teoria e prática, a limitação das condições de estágio, a falta de acompanhamento mais efetivo e a sobrecarga de estudantes-trabalhadores.

Esses aspectos indicam que a consolidação de uma formação docente de qualidade depende de políticas mais amplas, que envolvam a universidade, o poder público e as redes escolares. É necessário garantir condições materiais e pedagógicas



adequadas para que o estágio seja realizado de forma plena, com acompanhamento próximo de professores orientadores e oportunidades reais de inserção nas escolas. Além disso, a universidade deve continuar fortalecendo sua relação com a educação básica, por meio de parcerias institucionais, projetos de extensão e programas de iniciação à docência que valorizem a vivência cotidiana da escola.

Outro aspecto essencial refere-se à valorização da docência como escolha profissional e como prática social transformadora. Para isso, a formação inicial precisa contemplar não apenas o domínio técnico e científico, mas também o desenvolvimento ético, político e humano do professor. A identidade docente é construída no entrelaçamento de saberes, experiências e valores, e a universidade tem papel fundamental nesse processo. Ao promover uma formação que articula reflexão crítica e compromisso social, a instituição contribui para formar professores capazes de compreender o espaço geográfico como campo de produção de sentidos, de conflitos e de possibilidades.

O ensino de Geografia, em particular, exige uma formação que vá além da transmissão de conteúdos. O professor precisa ser mediador entre o conhecimento acadêmico e as experiências dos alunos, articulando temas locais e globais, aspectos físicos e sociais, práticas escolares e questões contemporâneas. Essa perspectiva demanda um profissional com sensibilidade territorial, consciência política e capacidade de leitura crítica da realidade. Formar esse sujeito implica reconhecer que a docência é uma prática complexa, que requer reflexão constante e disposição para aprender continuamente.

A partir dos resultados obtidos, é possível afirmar que o curso de Geografia da UFGD tem avançado no cumprimento de sua função social, mas precisa seguir investindo na formação de professores que compreendam a educação como instrumento de transformação e emancipação. Para tanto, recomenda-se que a instituição:

1. Amplie o diálogo entre os componentes curriculares de conteúdo específico e didático-pedagógico;
2. Fortaleça a supervisão e o acompanhamento dos estágios, garantindo articulação efetiva entre universidade e escola;
3. Crie estratégias de apoio aos estudantes do período noturno, para que possam vivenciar o estágio com maior qualidade;



4. Incentive a formação continuada dos docentes universitários envolvidos na licenciatura;

5. Valorize práticas extensionistas e interdisciplinares que integrem ensino, pesquisa e comunidade.

Essas ações não apenas respondem às lacunas identificadas, mas também apontam caminhos possíveis para a consolidação de uma formação docente mais contextualizada e humanizadora. A experiência dos participantes demonstra que o envolvimento com a escola, quando mediado por reflexão crítica e compromisso ético, é capaz de transformar a percepção dos licenciandos sobre o papel do professor e sobre o próprio sentido da Geografia escolar.

Por fim, esta dissertação reafirma que a formação inicial não se encerra na conclusão do curso, mas constitui o início de um percurso profissional contínuo, sustentado pela prática reflexiva e pelo compromisso com a educação pública de qualidade. O desafio que se impõe é o de construir coletivamente um projeto de formação que prepare o professor para atuar de maneira crítica, criativa e sensível às realidades territoriais e humanas que compõem o espaço brasileiro.

A docência em Geografia é, antes de tudo, um exercício de leitura e de reinvenção do mundo. Formar professores conscientes dessa tarefa é um compromisso que ultrapassa a dimensão técnica da formação; trata-se de um projeto político, ético e cultural de grande relevância para o futuro da educação e da sociedade. Nesse sentido, espera-se que os resultados e reflexões aqui apresentados contribuam para o aprimoramento dos processos formativos da UFGD e para o fortalecimento de uma prática docente comprometida com a construção de um país mais justo, crítico e solidário.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Políticas de currículo e formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do Currículo**, v. 10, n. 01, p. 49-61, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v130i1.32578/17431>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ANFOPE. Documento final. **IX Encontro Nacional. Campinas**, 1998. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-ix-encontronacional-98.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ANFOPE. **Parecer com a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica** (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura) – parte integrante do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 4/2024. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

ANFOPE. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE**. PUC-Goiás, Goiânia, 2016, 65p. Disponível em: http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%2ENANFOPE%206_3_2017%20Coordenação%20Iria.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BAZZO, V. L. Política Nacional de Formação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/324.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. (BNCC), **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018) BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.



BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996 (Versão atualizada). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2014**. Brasília: MEC/DEB, 2014b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-degestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/ 2002**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2024**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação. 2024a. disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2024**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores da educação básica. 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257521-rcp002-24&category_slug=abril-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3/2024**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores. 2024c. Disponível em:



https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258111-rcp003-24&category_slug=maio-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4/2024**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. 2024d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Documento Referência da CONAE 2010**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: fne.mec.gov.br/doc/DocumentoFinal24.04.15.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar Da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.153, de 29 de Julho de 2005. **Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD**, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, 2005b.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024, Seção 1, p. 26-40. Disponível em: https://educacao.ufpr.br/wp-content/uploads/2025/07/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.



BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.** Brasília: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 28 de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28/2001.** Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1301/2001.** Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 20/2001.** Brasília: Portal MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília: Portal MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados – REUNI-UFGD.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/programa-reuni.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2/2015. **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. Brasília, DF: CNE/CP, 2015b. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília: Portal MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília: Portal MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 nov. 2025.



BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí. Ed: Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena Copetti (2011). O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, Costa Rica, v. 2, pp. 1-20, jul./dic.

CARVALHO, L. F. F.; STRAFORINI, R. (2018). Instituições que educam: a formação do professor de Geografia no surgimento das universidades brasileiras. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1218-1240, out. /dez.

CARVALHO, L. S. PIBID: instrumento formativo de professores de geografia. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 14(1): 99-122, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CASTELLAR, S. M. V. (2019). Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v.1. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CAVALCANTI, L. S. (2016). Para onde estão indo as investigações sobre Ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia (Online)**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CAVALCANTI, L. S. (2008). Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico e metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (org.). **Formação de professores**: reflexões sobre o atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG. 180p.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

VIEIRA, Sonia. **COMO ELABORAR QUESTIONÁRIOS**. Editora Atlas. 2009.



COSTA, M. da C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; ROSA, A. C. F. As “atuais” diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as e o avanço da privatização da educação superior no Brasil. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9236>. Acesso em: 09 nov. 2025.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: organizado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, publicado pela Artmed em Porto Alegre em 2006. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEON, A. R., NADAL, A., GABOARDI, S. C., and ALEGRE, S. C. A importância do trabalho de campo para a formação do geógrafo professor: caminhando rumo a uma abordagem socioambiental. In: KOZENIESKI, É. M., ed. **Trabalho de campo: contribuições do curso de Geografia- Licenciatura da UFFS ao ensino e à pesquisa** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 46-66. ISBN: 978-655019-016-3. <https://doi.org/10.7476/9786550190149.0004>.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Acesso em: 09 nov. 2025.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível 136 em: www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, ano 21, n. 01, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 09 nov. 2025.

FARIAS, M. F. L.; SATHLER, C. N. [Orgs.] **Sob a Proteção das Deusas Clio, Gaia, Atena e Psiquê: a Faculdade de Ciências Humanas da UFGD em narrativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 275-288, 417p.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A PESQUISA DOCUMENTAL NAS INVESTIGAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POTENCIALIDADES E LIMITES**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil – 2019.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos



oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940–956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 09 nov. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GANDRA, É. R. S. et al. Fatores críticos de sucesso na produção de frango de corte a partir da percepção do produtor integrado da região da Grande Dourados/MS. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 59, n. 1, e226679, jan. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348768636>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C.. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. As políticas de formação inicial de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Marcos Legais Dos Cursos De Formação De Professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, p. 37-53. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GATTI, B. A.. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GATTI, B. A.. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-57, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2002.



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

GOLLO JÚNIOR, R. A.; FERREIRA ESTEVES CAMPOS, E. Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: um olhar para as licenciaturas em Matemática. **VEREDAS - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 83-103, 2023. Disponível em: [//periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/481](http://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/481). Acesso em: 09 nov. 2025.

GOMES, M. C. G.; MAFRA, J. R. S. A prática em cursos de licenciatura: um panorama com base na legislação brasileira. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. e22004, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3743>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. (1972) **Métodos em Pesquisa Social**. 4a ed. São Paulo: Nacional. LEÃO, Lourdes Meireles; **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, I. V. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In: RIBEIRO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Mirian Aparecida (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC, 2015. p. 35-59.

HONORIO, M. G. et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul./set. 2017.

KLEEMANN, R.; SCHNEIDER, L.; BOLGENHAGEN, V. R. A.; DUARTE, E. R. Principais alterações nos documentos que orientam a formação docente no Brasil. **Revista Foco**, v. 18, n. 2, p. 155, 2025. Acesso em: 09 nov. 2025.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 09 nov. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

KAUARK, F.; MANHÃES F. C.; MEDEIROS C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.



MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

MATTAR, F. N. (1994) **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise, 2a. ed. São Paulo: Atlas, 2v., v.2.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. (2015). **A formação docente em geografia**: por uma mudança de paradigma científico. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p 47- 59, jul./dez. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2025.

PAULA, É. A. P.; AROEIRA, K. P.; PINHEIRO, M. J. A. As diretrizes curriculares nacionais dos anos de 2015, 2019 e 2024: um caminho de avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 24743-24765, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-218>. Acesso em: 09 nov. 2025.

PIANA, M. C. **A pesquisa de campo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-978857983038906.pdf>

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In ANDRÉ, Marli E. e OLIVEIRA, Maria Rita S. (orgs.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática. Caderno de Pesquisas, São Paulo, v. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PINHEIRO, A. C. **Trajetória da Pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil – 1972/2000 - 257f**. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Geociências. Campinas, 2003.



PIRES, L. M.; CAVALCANTI, L. S. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em geografia, segundo as diretrizes curriculares nacionais (2002) para a formação de professores da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1170-1199 jul. /set. 2019. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2025.

PROFGEO. **Proposta de Programa/Curso Novo submetida à CAPES (APCN)**. 2019.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação, Santa Maria, RS, v. 30, n. 02, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 09 nov. 2025.

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

SEFERIAN, A. P. G. **A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos**: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais. São Paulo: s.n., 2018. 199 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-113250/pt-br.php>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil**: da regulamentação aos Projetos Institucionais. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em:<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/420>. Acesso em: 09 nov. 2025.



SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/380>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em: 09 nov. 2025.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 nov. 2025.

SERRA, H. Implicações das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. **Ensaaios Pedagógicos**. Sorocaba, v. 5, n. 3, p. 21-31, set./dez. 2021. ISSN 2527-158X.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SHIMIZU, R. C. G.; PEZZATO, J. P. (2017). Formação de professores de geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal: uma leitura das estruturas curriculares vigentes em 2013. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e164397. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2025.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e Trabalho de Campo – **Trabalho apresentado no Colóquio O discurso Geográfico na Aurora do Século XXI**. Florianópolis, UFSC, 27 a 29 de nov. 1996.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, ano 4, n. 7. Niterói/RJ, 2002. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/issue/view/8>. Acesso em: 09 nov. 2025.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. In: Geografia: **Revista do Departamento de Geociências**. Universidade Estadual de Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan./jun. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Histórico Da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul**. Dourados. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 09 nov. 2025.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Dourados, MS: UFGD, 2013, 231p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso Geografia Licenciatura e Bacharelado**. Dourados, MS: UFGD, 2016, 76p.
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Comunicação interna circular nº 1/2016. Dourados, MS, 2016.

VENTURI, L. A. B. (org.) **Praticando Geografia** – Técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

VIEIRA, D. M. Políticas de formação docente: Diretrizes Curriculares Nacionais e o Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Retratos Da Escola**, v. 18, n. 42, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i42.2042>. Acesso em: 09 nov. 2025.



ANEXOS

Anexo 1

Os fundamentos legais que balizam o PPC (2016):

- Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado em 17/01/2002 e publicado no DOU em 18/01/2002.
- Parecer CNE/CP nº 27, aprovado em 02 de outubro de 2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado em 17/01/2002 e publicado no DOU em 18/01/2002.
- Parecer CNE/CP nº 28, aprovado em outubro de 2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado em 17/01/2002 e publicado no DOU em 18/01/2002.
- Parecer CNE/CES 492/01, aprovado em 3 de abril de 2001, que institui as Diretrizes curriculares dos cursos Filosofia, História, **Geografia**, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Homologado em 04/7/2001 e publicado no DOU em 9/7/2001.
- Parecer CNE/CES nº 1363, aprovado em 12 de dezembro de 2001, que retifica o Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, **Geografia**, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Homologado em 25/01/2002 e publicado no DOU em 29/01/2002.
- Lei nº 6.664 de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão do geógrafo e dá outras providências.
- Decreto nº 85.138 de 17 de setembro de 1980, que regulamenta a Lei nº 6.664/1979.
- Lei nº 7.399 de 4 de novembro de 1985, que altera a redação da Lei nº 6.664/1979.
- Decreto nº 92.290, de 10 de janeiro de 1986, que regulamenta a Lei nº 7.399/1985.



- Resolução CNE/CES nº 14, aprovada em 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, publicada no DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.
- Parecer CNE/CES nº 108/2003, aprovado em 7 de maio de 2003, que dispõe sobre a duração de cursos presenciais de Bacharelado.
- Resolução CNE/CES nº 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicada no DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 18 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Publicada no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- Resolução CNE/CES nº 14, aprovada em 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Publicada no DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.
- Portaria nº. 1596 de 20/09/2006/MEC, publicada no DOU de 21/09/2009, p. 28, seção I que aprova o Estatuto da UFGD.
- Resolução nº. 22/2006/COUNI que aprova o Regimento Geral da UFGD.
- Resolução 118/2007, 53/2010 CEPEC/UFGD que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD.
- Resolução 89/2008 COUNI/UFGD que aprova as propostas e diretrizes para implantação do REUNI na UFGD.
- Resolução 54/2013, COUNI/UFGD que dispõe sobre formas de ingresso, eixos temáticos comuns no ensino de graduação, áreas de conhecimento, ocupação de vagas ociosas, carga horária de duração dos cursos, pré-requisitos, disciplinas eletivas, mobilidade acadêmica interna e dá outras providências que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD.
- Resolução CEPEC/UFGD nº 14/2014, que aprova alterações nos Componentes Curriculares Comuns à UFGD e em suas ementas.
- Resolução 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.

- Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Resolução CNE/CP nº 1/2012 de 30 de maio de 2012 para a Educação em Direitos Humanos.
- Resolução CNE/CP n. 2 de 15 de junho de 2012 para a Educação Ambiental.
- Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Resolução CNE/CP nº 1/2012 de 30 de maio de 2012, para a Educação em Direitos Humanos;
- Resolução CNE/CP n. 2 de 15 de junho de 2012, para a Educação Ambiental.

Anexo 2

1. Perfil do Formando Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

2. Competências e Habilidades

A) Gerais Os cursos de Graduação devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades gerais:

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;



- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográficos;
- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

B) Específicas

- a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais;
- b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço;
- c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto;
- d. avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos
- e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas.
- f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em geografia nos diferentes níveis de ensino.

Anexo 3

Estrutura Curricular, Carga Horária e Lotação				
COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	CHT	CHP	CH Total	LOTAÇÃO
FORMAÇÃO COMUM À UNIVERSIDADE				
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
Eixo temático de formação comum à Universidade	72	-	72	-
FORMAÇÃO COMUM À ÁREA				
Laboratório de Textos Científicos I	36	36	72	FACALE
Educação Especial	72	-	72	FAED
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial	54	18	72	FCH
Educação em Direitos Humanos	72	-	72	FCH
NÚCLEO BÁSICO - BACHARELADO E LICENCIATURA*				



Cartografia	36	36	72	FCH
Cartografia Temática	36	36	72	FCH
Climatologia Geográfica	48	24	72	FCH
Biogeografia	54	18	72	FCH
Formação Socioespacial	60	12	72	FCH
Geografia Agrária	54	18	72	FCH
Geografia Cultural	54	18	72	FCH
Geografia da População	54	18	72	FCH
Geografia das Indústrias	54	18	72	FCH
Geografia do Brasil	54	18	72	FCH
Geografia, Sociedade e Natureza: Concepções e Abordagens	54	18	72	FCH
Geografia Econômica	54	18	72	FCH
Geografia Política	54	18	72	FCH
Geografia e Trabalho de Campo I	36	72	108	FCH
Geografia e Trabalho de Campo II	36	72	108	FCH
Geografia Urbana	54	18	72	FCH
Geologia I	48	24	72	FCBA
Geomorfologia	48	24	72	FCH
Hidrografia	54	18	72	FCH
Introdução à Ciência Geográfica	72	-	72	FCH
Regionalização do Espaço Mundial	54	18	72	FCH
Solos, Ambiente e Espaço	54	18	72	FCH
Teorias e Métodos em Geografia	60	12	72	FCH

NÚCLEO ESPECÍFICO - LICENCIATURA*

Cartografia Escolar e Geotecnologias aplicadas ao ensino	36	36	72	FCH
Geografia Escolar: Concepções e Práticas	54	18	72	FCH
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	72	-	72	EAD
Políticas e Gestão Educacionais	36	-	36	FAED
Fundamentos de Didática	36	-	36	FAED
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	72	FAED

NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES - DISCIPLINAS ELETIVAS

As Linguagens no Ensino de Geografia	54	18-	72	FCH
Clima Urbano	54	18	72	FCH
Culturas e Fronteiras	54	18	72	FCH
Dinâmicas Territoriais e Questão Agrária	54	18	72	FCH
Estatística Aplicada à Geografia	36	36	72	FCH
Geografia da América Latina	54	18	72	FCH
Geografia da África	54	18	72	FCH
Geografia da Ásia	54	18	72	FCH
Geografia da Saúde	54	18	72	FCH
Geografia do Mato Grosso do Sul	54	18	72	FCH
Geografia e Estudos Ambientais	54	18	72	FCH
Geografia e Povos Indígenas no Brasil	54	18	72	FCH
Geografia e Turismo	54	18	72	FCH
Geomorfologia de Mato Grosso do Sul	54	18	72	FCH
Industrialização do Mato Grosso do Sul	54	18	72	FCH



LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Somente para o bacharelado).	72		72	FAED
Pedologia	54	18	72	FCA
PDI – Processamento Digital de Imagens	24	48	72	FCH
Planejamento e Regionalização	54	18	72	FCH
Saúde e Fronteira(s)	54	18	72	FCH
Território e Territorialização	54	18	72	FCH
Tópicos em Geografia I	54	18	72	FCH
Tópicos em Geografia II	54	18	72	FCH
Urbanização e Cidades Médias	54	18	72	FCH
Urbanização, Industrialização e Meio Ambiente	54	18	72	FCH
Urbano e Cidade em Imagens	54	18	72	FCH
ATIVIDADES ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO				
Atividades Complementares				
Atividades Complementares – Bacharelado	-	-	72	FCH
Atividades Complementares – Licenciatura	-	-	240	FCH
Estágio Curricular Supervisionado - Bacharelado				
Estágio Supervisionado em Geografia		108	108	FCH
Estágio Curricular Supervisionado - Licenciatura				
Estágio Supervisionado em Geografia I	60	12	72	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia II	-	108	108	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia III	-	108	108	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia IV	-	108	108	FCH
Estágio Supervisionado em Geografia V	-	108	108	FCH
Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado e Licenciatura				
Trabalho Orientado de Monografia I	36		36	FCH
Trabalho Orientado de Monografia II		36	36	FCH
Trabalho Orientado de Monografia III	-	72	72	FCH

Legenda: CHT – Carga Horária Teórica. CHP – Carga Horária Prática

*Disciplinas específicas do curso.



Anexo 4

7.3. Disciplinas com Prática como Componente Curricular	
DISCIPLINA EIXO COMUM – LICENCIATURA E BACHARELADO	CHP
Laboratório de Textos Científicos I	36
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial	18
Cartografia	36
Cartografia Temática	36
Climatologia Geográfica	24
Biogeografia	18
Formação Socioespacial	12
Geografia Agrária	18
Geografia Cultural	18
Geografia da População	18
Geografia das Indústrias	18
Geografia do Brasil	18
Geografia, Sociedade e Natureza: Concepções e Abordagens	18
Geografia Econômica	18
Geografia Política	18
Geografia e Trabalho de Campo I	72
Geografia e Trabalho de Campo I	72
Geografia Urbana	18
Geologia I	24
Geomorfologia	24
Hidrografia	18
Regionalização do Espaço Mundial	18
Solos, Ambiente e Espaço	18
Trabalho Orientado de Monografia I	18
Teorias e Métodos em Geografia	12
Trabalho Orientado de Monografia II	72
Trabalho Orientado de Monografia III	72
TOTAL	762



Anexo 5

7.2 Disciplinas com Dimensão Pedagógica			
Educação em Direitos Humanos	72		72
Geografia Escolar: Concepções e Práticas	54	18	72
Cartografia	36	36	72
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	72	-	72
Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial	54	18	72
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	72	-	72
Geografia, Sociedade e Natureza: Concepções e Abordagens	54	18	72
Educação Especial	72	-	72
Laboratório de Textos Científicos I	36	36	72
Total			648



APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aplicado a licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD

Nesta pesquisa o questionário será aplicado com licenciandos do 8º semestre da licenciatura em Geografia da UFGD, assim como egressos dos últimos 5 anos, num percentual de ao menos 1 egresso por turma dos referidos anos pregressos. O questionário foi elaborado a partir da abordagem das temáticas: política de formação, estágio supervisionado, programas da instituição e prática docente. As questões constituintes do questionário são as seguintes:

1. Você se enquadra em:

() Acadêmico do curso de licenciatura em Geografia da UFGD;

() Egresso do curso de licenciatura em Geografia da UFGD.

2. Caso tenha marcado a opção de egresso do curso de licenciatura em Geografia da UFGD, qual foi o ano em que concluiu a graduação?

3. O curso de licenciatura em Geografia da UFGD viabiliza uma formação de professores que atenda as demandas escolares para a melhoria do ensino de Geografia?

4. A histórica dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos tem sido um dos principais entraves para uma formação docente em Geografia. Como você analisa esta problemática no contexto do curso de licenciatura em Geografia da UFGD?

5. Você percebe se há uma articulação entre os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos ao longo do curso de licenciatura em Geografia da UFGD?

6. Considerando a importância dos aspectos físicos do Espaço Geográfico, e ao mesmo tempo a relação e interação humana para compreensão desse espaço no ensino de Geografia. Há diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? De que forma isso se identifica?



() nos debates

() nas correntes de pensamentos

() na apresentação dos trabalhos

7. Você considera que os estágios supervisionados oportunizam vivenciar adequadamente o espaço escolar, bem como re-contextualizar os conhecimentos elaborados na graduação às especificidades da escola?

8. A partir da realização dos estágios supervisionados durante a graduação em Geografia, como você analisa a relação entre teoria e prática no contexto do ensino?

9. Há verdadeiramente uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Geografia no Brasil? Fale sobre, com base na sua formação.

10. Nos estudos sobre a importância da formação continuada de professores de Geografia, considera-se o empenho desse profissional como pensador e pesquisador. Este deve realizar sua interação em grupos de estudos e participar de atividades extracurriculares e produzir projetos de formação continuada. Destaque a importância da formação continuada de professores de Geografia para a melhoria do ensino escolar de Geografia.

11. Como a prática é essencial para a formação profissional do professor de Geografia?

12. A formação de professores de Geografia também deve priorizar o uso de tecnologias educacionais, ampliando e melhorando a infraestrutura das escolas, visto que as ferramentas digitais são essenciais para o aprendizado da disciplina. Comente sobre formação de professores de Geografia e o uso das tecnologias digitais para melhoria do ensino.

13. Do ponto de vista de perspectivas após a graduação, você pretende efetivamente assumir uma sala de aula, pois se sente confortável e preparado? Pretende assumir uma sala de aula porque já está graduado/licenciado mesmo? Não pretende assumir, pois não se sente preparado o necessário para tamanha tarefa e responsabilidade?



Apêndice 2 – Perguntas que constituíram a entrevista com a Prof.^a Dr.^a Silvana de Abreu

- 1)** Mediante qual expectativa e perspectiva você analisa os avanços na formação de professores de Geografia da UFGD, considerando o advento de novas regulamentações como a DCN 2015 e a DCN 2024?
- 2)** Uma maior intensidade no tocante a articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos da Geografia, os conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos da Geografia Escolar e a prática dos estágios supervisionados, na formação de professores de Geografia, continua como um dos desafios para uma melhor e mais ampla formação docente. Como você analisa a contribuição da UFGD nesse aspecto?
- 3)** Como você percebe diante da estrutura da UFGD e da constituição curricular do curso de Geografia, as potencialidades e fragilidades na formação dos licenciandos, em especial para inserção desses no mercado de trabalho?
- 4)** Considerando sua trajetória e conhecimento na e sobre a UFGD, como se deu o estabelecimento de programas como PROLICEN, PIBIC, PIBID, para o fomento e afirmação da licenciatura e formação de professores de Geografia da instituição?
- 5)** Qual é a importância dos programas assistenciais e de inclusão para a formação de professores de Geografia na UFGD?

Apêndice 3 – Transcrição da entrevista com a Prof.^a Dr.^a Silvana de Abreu, docente aposentada do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD

Entrevistador: Olá, boa tarde. Está me ouvindo, professora?

Entrevistada: Espera aí... espera aí. Oi, boa tarde! Está me ouvindo? Deixa eu aumentar o volume aqui... não estou ouvindo.

Entrevistador: Isso... dá um tempo... está funcionando. Oi? Está me ouvindo?

Entrevistada: Estou te ouvindo!

Entrevistador: Sem problema, professora. Tudo bem?



Entrevistada: Tudo bem, satisfação falar contigo.

Entrevistador: Obrigado. Isso mesmo. Estou com a Flávia — a Flávia Gabriela. Ela foi a primeira professora do curso, e depois a orientação foi distribuída entre os professores. Acabei alinhando com a professora Flávia. Anteriormente, em diálogo com ela, surgiu a ideia de enviar o questionário antes da entrevista. Achei que seria mais tranquilo, para que pudéssemos tratar os pontos de forma mais pontual. Não pretendo ser muito formal, até porque o objetivo é analisar os dados a partir das informações que a professora puder colaborar conosco. A minha pesquisa se intitula “A formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da Universidade Federal da Grande Dourados — currículo, percepções e perspectivas”. As questões foram elaboradas com base nessa temática. Surgiu a possibilidade de entrevistá-la, por indicação da professora Flaviana, entre os docentes que dominam essa discussão. Ela chegou a sugerir a professora Silvana, que é aposentada, mas não conseguimos contato. Após várias tentativas, a professora Flávia conseguiu seu contato e, assim, marcamos esta conversa. Vou ser direto nas perguntas. Quero mais ouvi-la, para posteriormente transcrever e analisar com calma suas contribuições. A professora fica à vontade — é uma satisfação poder aprender com sua experiência. São cinco questões, não precisamos ser muito formais. A senhora pode responder livremente, com o tempo que achar necessário. Sou professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul há dez anos, formado em Nova Andradina. Atualmente estou no mestrado profissional, um desejo antigo. Sou do município de Bataiporã, próximo de Nova Andradina. Estamos na luta para concluir essa pesquisa até novembro. A professora pode comentar algo antes, ou posso seguir direto para as questões.

Entrevistada: Tudo bem, pode seguir.

Entrevistador: Certo. Fico muito feliz por ter aceitado o convite. Antes de começarmos, uma dúvida: por obrigação de pesquisa, precisarei de uma autorização da entrevistada, correto?

Entrevistada: Sim. Se você vai publicar o trabalho, precisa registrar que as pessoas entrevistadas autorizaram o uso das falas. Isso se baseia na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). É uma exigência nacional. Antigamente, isso era mais comum nas áreas de ciências biológicas e exatas, mas agora se estende também às ciências humanas. Essa autorização se dá por meio de uma declaração de consentimento.

Entrevistador: Perfeito.

Entrevistada: Dentro do seu projeto, você também aplica questionários a egressos e formandos, certo? Esse mesmo critério se aplica a eles, principalmente se houver identificação pessoal ou respostas abertas. Se for apenas “sim” ou “não”, ou escolha numérica, a exigência pode ser flexibilizada. De toda forma, a sua orientadora pode confirmar com a comissão da universidade.

Entrevistador: Perfeito, professora. Agradeço o esclarecimento. É importante seguir os protocolos, para manter a lisura e o respeito às normativas. Agora, sobre o questionário: construímos as perguntas com base no tema, buscando ser sintéticos e objetivos. O intuito é contribuir com a discussão sobre políticas de formação de professores, que é ampla e dinâmica. A primeira questão trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Optamos por focar na DCN de 2015, que destaca a formação continuada dos docentes, e também na DCN de 2024, que enfatiza a aproximação entre teoria e prática, especialmente por meio dos estágios supervisionados. Sabemos que há incertezas quanto à aplicação prática dessas mudanças, especialmente sobre a inserção dos alunos nas escolas desde o primeiro ano. Dessa forma, a primeira questão é: qual expectativa e perspectiva a professora analisa em relação aos avanços



na formação de professores de Geografia da UFGD, considerando o advento das novas regulamentações, como a DCN de 2015 e a DCN de 2024?

Entrevistada: Ok, Valmir. Bom, não sei se vou te decepcionar, mas, particularmente, não tenho qualquer expectativa de avanços a partir de normativas. Se olharmos para trás, veremos que as mudanças e novas regulamentações sempre existiram. Historicamente, são indicativos de intenções — e eu colocaria essas intenções entre aspas. Intenções de quem? De quê? Geralmente, são intenções de governos, influenciadas por interesses corporativos e econômicos, inclusive internacionais. Essas diretrizes vêm acompanhadas de discursos de valorização da formação docente, de enfrentamento das desigualdades e de melhoria educacional. Mas, na prática, pouco muda. Os professores em formação — e os que já estão na escola — raramente percebem essas mudanças. As diretrizes têm pouco efeito no “chão da escola” e também na realidade universitária. Historicamente, quem chega à universidade não é a elite. Os estudantes das licenciaturas, especialmente nos cursos noturnos, são, em sua maioria, trabalhadores das classes populares. São pessoas que têm menos possibilidade de escolha. E o que veem? Uma profissão desvalorizada, burocratizada, controlada por sistemas que retiram a autonomia docente. Professores contratados, com salários menores, sem estabilidade... Como estimular os estudantes a serem professores diante dessa realidade? Por isso, quando me pergunta sobre “avanços”, vejo poucos elementos concretos que realmente indiquem melhoria. A DCN de 2015, por exemplo, falava em formação sólida e integração entre teoria e prática — tudo muito bonito no papel. Mas o que mudou de fato? Aumentou-se a carga horária: de 2.800 para 3.200 horas, com 400 horas de prática, 400 de estágio supervisionado, 2.200 de conhecimento específico e 200 de atividades complementares. Na prática, o que isso interfere? Na organização curricular. As DCNs definem a base dos cursos, e as universidades ajustam as disciplinas dentro de sua realidade — muitas vezes sem consulta real aos alunos. Na UFGD, por exemplo, nas mudanças de 2015, houve reuniões, debates e participação estudantil — mas isso não garante que o resultado final tenha sido mais adequado. O essencial é compreender que as normativas, por si só, não transformam a formação docente. Elas indicam caminhos, mas a mudança efetiva depende de condições concretas — valorização, condições de trabalho, autonomia e investimento real na educação. Quando falamos em integração entre teoria e prática, essa é uma meta muito difícil de alcançar. Há estágios supervisionados que continuam sendo tratados apenas como formalidade. Algumas escolas apenas assinam os papéis, mas o estudante mal participa das atividades pedagógicas. A proposta de aproximar teoria e prática é boa, mas exige estrutura, tempo, professores comprometidos e escolas abertas à parceria. Sem isso, fica tudo no papel. Hoje, o professor da educação básica é obrigado a alimentar sistemas constantemente — registrar planos, inserir aulas, comprovar frequência — e isso o distancia da liberdade pedagógica. É um processo de sufocamento, de perda de autonomia, que desmotiva. E aí vem a questão: como estimular o estudante de licenciatura a ser professor, se ele vê essa realidade? Então, quando você me pergunta sobre “avanços” com base nas DCNs, eu te diria que há poucos elementos concretos que realmente indiquem avanço. As leis e resoluções mudam, mas as condições estruturais e materiais da docência continuam praticamente as mesmas. As universidades seguem com orçamentos limitados, os cursos carecem de professores, e os alunos — em sua maioria — continuam vindo das classes populares, conciliando trabalho e estudo. Nesse contexto, as DCNs ampliam exigências e carga horária, mas não oferecem suporte real. Portanto, é difícil falar em avanço. O que existe é um reordenamento formal, que muda o formato do curso, mas não necessariamente a qualidade da formação. Historicamente, isso se repete. Cada nova resolução vem com o discurso de “valorização do professor”, “integração entre teoria e prática”, “melhoria da formação docente”... Mas, na essência, refletem políticas de governo e interesses econômicos, mais do que as reais necessidades da educação pública. O verdadeiro avanço viria de uma política de valorização docente de longo prazo, com condições de trabalho, investimento e liberdade pedagógica. Enquanto isso não acontece, as diretrizes serão apenas documentos — importantes, sim, mas insuficientes para promover



transformações reais. Mas a ideia era abrir o debate. E a gente realizou essas mudanças. Então, a gente tinha ali um conjunto de carga horária que precisava ser ajustado, um conjunto de normativos que a gente tinha, porque não era só a questão da diretriz — havia outros normativos que também precisavam ser adequados na base estrutural do currículo do curso. Então, às vezes, as coisas parecem exatas, mas elas não são. Vou pegar um exemplo simples: se você tem um professor ou professora do curso de Geografia que não gosta de dar aula, por exemplo, no terceiro ano, ou no segundo ano, você tem um enfrentamento real. Você entende? Embora isso pareça absurdo, é um enfrentamento real no coletivo das discussões. Trabalhar com alunos de primeiro e segundo ano é mais difícil, porque é um aluno ainda em formação. É óbvio que trabalhar com aluno a partir do terceiro ano é melhor — é um aluno mais pronto. E podem existir outros motivos também. Mas o fato é que isso, às vezes, interfere no desenvolvimento do curso. Você pode ter, por exemplo, um aluno que vai estagiar no primeiro semestre ou no segundo semestre do segundo ano, e esse aluno tem que trabalhar com um tema sobre a Região Nordeste, ou então um tema relativo à Ásia. O que acontece? A grosso modo, esse aluno não teve ainda esses conteúdos, porque a disciplina foi alocada onde o professor queria, para evitar conflito. E aí o professor de Prática de Ensino ou de Estágio Supervisionado fica com a “bomba no colo”. Então, as coisas não se dão de forma linear como gostaríamos. Existem muitos elementos que interferem nesse processo e que, evidentemente, também interferem nos avanços ou nas melhorias. No caso do curso de Geografia, concretamente, nós tínhamos 400 horas de prática, que agora desapareceram. Em 2024, essas 400 horas de prática saíram fora. Lá atrás, em 2015 ou 2016, quando fizemos o processo, essas horas também não faziam muita diferença: foram simplesmente diluídas nas disciplinas que já existiam. De modo que eu penso que, se for comparar, embora do meu ponto de vista isso seja uma perda, do ponto de vista geral pode não parecer. No passado, a prática de ensino tinha uma relação muito forte no processo de formação, na construção dessa relação teoria e prática. E isso já se perdeu em 2015. O Estágio Supervisionado acabou absorvendo esse debate que se fazia nas práticas de ensino e incorporando discussões teóricas e metodológicas necessárias à formação docente. Foi um momento em que conseguimos reintegrar o estágio à grade curricular, porque, até então, ele ficava fora da grade. Isso era um problema, pois não havia espaço formal para a discussão teórica e metodológica — e o estágio era o único lugar onde isso poderia acontecer. Mas não tínhamos dia de aula para essa discussão com os alunos. A professora Fabiana também viveu essa experiência, assim como o professor Adalto e o professor Marcos, que eram responsáveis pelo estágio na época. Era uma experiência complicada, porque eu tinha uma disciplina e, ao mesmo tempo, precisava atender os alunos do estágio. Às vezes, os professores das disciplinas específicas não queriam liberar os alunos para as aulas de estágio. Enfim, olhando para 2015 e para trás, as 800 horas já existiam antes, mas acabaram se tornando, entre aspas, “um peso” no processo de formação dos cursos de licenciatura. Por quê? Porque, para ter um aproveitamento ideal dessas possibilidades, a formação em apenas quatro anos — principalmente no curso noturno — era insuficiente. O ideal seria um curso de cinco anos. Mas havia a preocupação de que, se o curso fosse ampliado para cinco anos, poderíamos não ter alunos. E todas as licenciaturas vivem essa discussão. Então, há uma questão estrutural nessa formação: a baixa procura pelos cursos de licenciatura, que não ocorre porque as pessoas não gostam, mas por causa das dificuldades envolvidas na formação e na carreira docente. Essa discussão era constante, inclusive dentro do próprio curso. E, falando do curso em que trabalhei, é óbvio que havia professores que se distanciavam das questões da formação docente. Eu sempre achei curioso isso: se o curso é de formação de professores, todos os docentes deveriam estar preocupados com a formação docente — independente da disciplina que ministram. Mas sempre houve uma divisão implícita: o “pessoal do estágio” e o “pessoal das áreas específicas da geografia”. Nesse movimento, as chamadas matérias específicas sempre geraram disputa. E até reconheço que havia alguma razão nessa queixa, porque os professores diziam: “Nós temos 800 horas”, mas na verdade eram 400, pois as outras 400 haviam virado práticas distribuídas nas disciplinas. Os cursos tinham, então, uma carga menor de aulas específicas, e os professores



achavam isso pouco — o que, de certa forma, era uma limitação real, dado o número de disciplinas e áreas que precisavam ser contempladas. Hoje, por exemplo, se você me perguntar o que ainda é um problema, eu diria que o campo da Geografia Regional é um exemplo básico: ele foi praticamente apagado do processo de formação. A disciplina Geografia do Brasil ainda existe, mas é uma carga horária pequena para dar conta de estudar o Brasil. Antigamente era no primeiro ano; depois mudou, e não sei como está hoje. Na minha experiência, vi alunos dizendo: “Professora, eu nunca estudei Região Nordeste” — e tinham que ir para a sala de aula montar um projeto pedagógico sobre isso. Era desolador, porque não havia nenhuma outra disciplina que desse conta dessa discussão regional, que é essencialmente geográfica. Nós abrimos mão disso, e outras áreas ocuparam esse espaço. Hoje, por exemplo, o curso de História trabalha com questões regionais. Então, se formos para as diretrizes de 2024, o que temos de real e oficial? Como você mencionou, há uma crítica dentro da própria resolução às mudanças anteriores — especialmente a de 2019, elaborada no governo Bolsonaro — que, sinceramente, foi uma resolução bizarra. Ela estabelecia 800 horas para conhecimentos específicos e educacionais, e 1.600 horas para o aprendizado dos conteúdos da BNCC, com o objetivo de o professor apenas reproduzir esses conteúdos na escola. Isso é inaceitável. Se formos além da crítica, o que a resolução de 2024 propõe concretamente é retomar aspectos positivos perdidos em 2019. O MEC mesmo reconhece que ela busca “resgatar pontos relacionados à qualidade da formação docente” e corrigir distorções. Na prática, mantém-se a carga de 3.200 horas, mas com algumas novidades:

- pela primeira vez, determina-se que pelo menos metade da carga horária deve ser presencial — o que considero um ponto positivo, diante das aberrações de cursos totalmente a distância;
- as 3.200 horas devem ser cumpridas em, no mínimo, quatro anos;
- há 180 horas de formação geral;
- 1.600 horas para aprendizagem dos conteúdos da área (no caso, Geografia);
- 320 horas de extensão;
- 400 horas de estágio supervisionado;
- e as 400 horas de prática foram excluídas.

O que isso significa, concretamente? Depende de como será implementado internamente. Na minha visão, ao retirar as 400 horas de prática, acabamos pasteurizando a prática da extensão. Porque, para cumprir a carga horária, o risco é que qualquer atividade seja contabilizada como extensão. E, considerando que estamos falando de alunos de curso noturno, trabalhadores, cumprir 320 horas de extensão é uma dificuldade enorme. Esses alunos podem até participar de programas como PIBID, PIBIC ou PROLICEN, mas quantos realmente têm tempo para isso? Os que têm disponibilidade conseguem facilmente cumprir as 320 horas — até ultrapassam. Mas a maioria não tem, e isso se torna um problema concreto. Quanto às 400 horas de estágio, minha opinião é que o estágio incorporado desde o primeiro semestre pode ser problemático. O aluno de primeiro ou segundo ano ainda é muito cru. Nós passamos por isso na graduação — é real. Portanto, como isso será estruturado dentro dos cursos de Geografia (e nas outras áreas também) é o que vai definir a qualidade desse processo. Particularmente, eu lamento, porque isso demonstra desconhecimento da realidade da formação docente e reforça uma visão praticista, que já estava presente em 2015 e foi exacerbada em 2019. Essa visão praticista permanece. Há eventuais avanços, sim, mas são limitados. Os verdadeiros avanços dependerão do modo como os colegiados dos cursos, os professores — e talvez até os estudantes — conseguirão implementar as novas exigências legais e como isso repercutirá nas novas grades. Sinceramente, acho que a normativa de 2024 deveria ter revogado a de 2019. Porque a de 2019 representa um risco, uma visão tecnicista absurda do papel do professor — reduzido a um mero reprodutor da BNCC, sem capacidade crítica. Em resumo, vejo que houve uma mudança de paradigma se compararmos com 2019, e uma tentativa de retomada de princípios de 2015. Mas,



ainda assim, não se eliminam completamente os aspectos tecnicistas da norma anterior. Acho que seria mais ou menos isso. Espero ter contemplado sua expectativa.

Entrevistador: Perfeito, professora. Achei bastante ampla sua colocação. Sua perspectiva é crítica, mas ao mesmo tempo muito consciente da realidade social e institucional. (...) Como você analisa a contribuição da UFGD nesse aspecto?

Entrevistada: Fechando um pouco a sua fala, você apresenta alguns elementos da discussão — esses aspectos que você reconhece, que eu acabei colocando e você reconhece como realidade, como professor na escola. Nós estamos falando da perda de autonomia do professor. Quando o professor é vigiado, porque o sistema é, na verdade, um sistema de controle. E não é de controle de falta, de controle apenas burocrático. Ele é também um controle da prática docente. Ou seja, daquilo que você, enquanto professor, diariamente está realizando na sala de aula. Ele te impõe uma prática. Então, a perda de autonomia é um dos maiores problemas que a gente enfrenta, eu acho, hoje, sobretudo no interior da escola básica. Mas, assim, voltando aqui, a gente pode avançar. E as diretrizes curriculares — eu não tenho bem certeza da data, de 2001 ou 2002 — a primeira diretriz curricular era aprovada. Então, você vê que 2015 está longe. Esse processo de mudanças é muito anterior. São várias mudanças. E aí, já começando a minha resposta com relação a esse questionamento que você faz: o curso de Geografia, que hoje é da UFGD, foi implantado em 1983, quando a gente ainda era UFMS. Então, o curso de Geografia era do antigo campus de Dourados da UFMS, depois transformado em UFGD — você sabe disso. Nesse processo, de 1983 até hoje, você imagina a quantidade de mudanças curriculares que aconteceram. Óbvio que, na medida em que surgiam as normativas e as diretrizes que precisavam ser seguidas, o quadro docente sempre procurava, na medida do possível, acompanhar as mudanças, as discussões e o próprio avanço da comunidade geográfica como um todo. Principalmente a partir dos eventos, por exemplo, da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), dos debates, dos cursos que promoviam e dos textos que publicavam — todos fundamentais para o avanço na formação docente, sobretudo depois do final da ditadura militar. A incorporação de princípios — entre os quais a universidade enquanto espaço de universalidade de concepções geográficas e de pluralidade de ideias — sempre teve muito valor dentro do curso, desde a sua criação. Esses princípios, que eu acredito, a gente vem tentando garantir: a preocupação com uma formação que assegure a universalidade das concepções geográficas, a pluralidade de ideias e, sobretudo, o papel da Geografia enquanto saber escolar que precisa contribuir com os aspectos sociais, debatendo a sociedade brasileira. Esses elementos, eu acho, são importantes, salutares. E acredito que é possível encontrar — mesmo com divergências teórico-metodológicas — uma unidade de objetivos no coletivo de professores do curso.

Entrevistador: Quais seriam esses objetivos?

Entrevistada: Por exemplo, sempre foi muito caro, muito importante em todos os nossos projetos pedagógicos, formar professores e professoras que tivessem, a partir dos conhecimentos aprendidos no curso de Geografia, a capacidade de articular conhecimentos empíricos e teóricos. Buscando compreender a produção do espaço, a produção do território — nacional e mundial —, e compreender o processo de organização da sociedade. A desigualdade não é um elemento natural, mas sim uma característica da sociedade em que vivemos. A partir dessa compreensão, é importante estudar a realidade, a sociedade e o território sob essas condições. Esses princípios e objetivos me parecem que permeiam o coletivo do curso de Geografia e de Formação de Professores, hoje, na UFGD. Eu não posso falar com precisão sobre o momento atual, porque quando saí, em 2019, outros professores entraram em meu lugar, e outros também se aposentaram. Mas a impressão que tenho é que isso ainda prevalece. Mas eu me pergunto: se prevalece, como tem se dado essa articulação? Na minha percepção, eu acho que já foi melhor. Não falo apenas do presente, mas até do período em que eu ainda estava na



universidade. Acredito que a conjuntura pós-2013 — com os movimentos de explicitação dos desejos mais absurdos da extrema-direita — fez emergir um discurso perigoso, em que se passou a defender o “direito” de expor publicamente ideias e sentimentos racistas, homofóbicos, antissemitas, ou até defender o assassinato de pessoas, tudo isso sob a justificativa da “liberdade de expressão”. Uma liberdade que, na verdade, ignora o outro e passa por cima dele. Esse movimento, sobretudo alimentado pelas plataformas digitais e redes sociais — sem qualquer regulação —, criou um cenário difícil. Ontem mesmo tivemos, por exemplo, a aprovação de uma lei sobre a “adultização”, que deve impor algum freio mínimo a crimes hediondos. Mas esse processo gerou um clima de medo. Mesmo dentro da universidade, os professores se sentem acuados, “na corda”, o tempo todo se defendendo, muitas vezes sem força para o confronto. Há medo de formar professores hoje. Porque dentro da sala de aula há estudantes que apontam o dedo para o professor e dizem: “isso que você está dizendo não é verdade, porque a Terra é plana”. E diante dessas aberrações, até a ciência vem sendo questionada — vimos isso, por exemplo, na discussão sobre vacinas. Então, o processo de formação hoje me parece permeado pelo medo — tanto na universidade quanto nas escolas. E o que me preocupa é que tenhamos medo de formar sujeitos sociais, ou seja, pessoas com capacidade de intervir na sociedade. O curso de Geografia da UFGD sempre primou por formar profissionais com atitude. Eu nunca tive medo de dizer isso. Nunca me coloquei como neutra; pelo contrário, sempre defendi meus posicionamentos — inclusive políticos —, dentro da pesquisa, do debate, do campo teórico e metodológico em que atuo. O professor tem um papel social, seja na universidade, seja na escola. E o que se espera do profissional de Geografia no mundo atual? Essa é uma reflexão importante. Será que estamos, de fato, respondendo aos objetivos propostos no projeto pedagógico do curso? Ou estamos enclausurados em nossos mundos acadêmicos, fingindo neutralidade, com medo de ser processados por um aluno? Essa reflexão é sua, Valmir. É o seu trabalho. Como isso tem se dado é algo importante para você investigar. Você precisa tentar compreender e não ter medo de dizer o que pensa — mesmo que, em algum momento, precise fazer uma crítica ao curso. No meu entendimento, o curso de Geografia da UFGD, assim como os demais cursos de Geografia das universidades públicas — sejam da UFMS, sejam da UFGD —, são fundamentais. Independentemente das dificuldades, são cursos de qualidade, que produzem conhecimento, pesquisa e extensão, por meio de projetos como o PIBID, o PIBIC, e pelo trabalho de seus professores e estudantes. Reconhecendo isso, é claro que precisamos avançar. Mas não podemos ter medo de fazer a crítica — a crítica construtiva, evidentemente. Ainda vivemos um cenário que não nos favorece. Não é à toa que, há poucos dias, vimos pessoas acorrentadas no Congresso Nacional defendendo a Constituição americana — um retrato do mesmo contexto. E esse contexto também nos abala. É preciso não perder isso de vista: existe um contexto que nos abala. Como estamos reagindo a isso?

Entrevistador: Perfeito, perfeito. A análise é mais... Eu vejo que você faz as colocações. Pode ser que eu esteja um pouco equivocado, mas vejo um depoimento seu um pouco desfrutando da liberdade também, embora você tenha dito que sempre se manifestou à vontade com suas opiniões, defendendo aquilo que sempre achou por bem. Mas ainda mais nesse momento, em função de você estar fora da academia, vejo que há análises que podem ser feitas hoje com o sentido puro da chamada liberdade de cidadania.

Entrevistada: Achei interessante porque pouco se fala nesse aspecto. Quando se pensa em entrevista, pensa-se no padrão formal, mas também fiquei surpreso e motivado por essas questões extra-pautas, como você tratando a questão social, a realidade do professor. Tínhamos um professor, Marcelino, da Unesp, de Presidente Prudente, que também foi diretor aqui do campus. Ele sempre dizia que as discussões deveriam se pautar na realidade vivida e percebida. As discussões recentes, sobretudo a partir de 2013, evidenciam o afloramento da permissividade da chamada liberdade de expressão irrestrita — o direito de atropelar o outro sob a justificativa da própria liberdade. Isso se apresenta, sobretudo, no aspecto educacional: a academia e as



instituições públicas de ensino muitas vezes são vistas como orientadoras de um sistema que, paradoxalmente, limita a liberdade de expressão dentro do ambiente escolar. Isso trouxe prejuízos à academia. A legislação de 2019 intensificou esse cenário, aumentando o nível de ofensas sofridas pelos professores, questionando constantemente quem está à frente da sala de aula por questões ideológicas. Esse quadro vai na contramão das expectativas de melhorias que buscamos na formação docente.

Entrevistador: A professora Lana Cavalcante trouxe bem esse ponto. Agora, sobre a terceira questão: como você percebe, diante da estrutura da UFGD e da constituição curricular, as potencialidades e fragilidades na formação dos licenciados, especialmente em relação à inserção no mercado de trabalho?

Entrevistada: Até 2019, posso falar com mais segurança. Durante todo o período em que estive na graduação e na pós-graduação, participei ativamente. O processo de formação é político e exige negociação diária, até para ministrar 50 minutos de aula. Pensando hoje, não posso falar com total certeza sobre a realidade atual. A formação inicial sempre terá fragilidades e potencialidades. O curso de Geografia, referência no país, não é exceção. Pessoas diferentes percebem essas fragilidades e potencialidades de formas distintas. Quando retornei à universidade em 2014, após um período na pró-reitoria de planejamento, observei, especialmente no estágio supervisionado e no PIBID, que havia dificuldades teóricas nos estudantes. A base teórico-metodológica e o conhecimento geográfico essencial — como a questão regional — haviam se perdido. Ao orientar alunos no estágio, percebi que muitos chegavam sem a base teórica sólida necessária para elaborar projetos na escola, abordar regiões brasileiras e temas geopolíticos mundiais. Esse déficit impactava diretamente a qualidade da formação e o desempenho dos alunos.

Entrevistador: Então, as lacunas se apresentam principalmente no conhecimento teórico e metodológico?

Entrevistada: Exato. Essas lacunas afetam o desenvolvimento do aluno e sua capacidade de se reconhecer como professor. Ao chegar no estágio, o estudante revela claramente o que não domina. Além disso, há dificuldade de diálogo com professores das áreas específicas, que nem sempre reconhecem a importância da geografia escolar. A fragilidade maior está na formação teórica e metodológica de base, essencial para enfrentar desafios na escola e na prática profissional. Outros professores podem ter percepções diferentes, mas minha experiência indicou essas lacunas.

Entrevistador: Como isso se conecta à DCN 2024 e à integração da teoria com a prática desde o primeiro ano?

Entrevistada: A DCN 2024 busca aproximar teoria e prática desde o início, mas a realidade das escolas e a fragilidade da base teórica dos alunos tornam isso desafiador. Muitos chegam ainda “crus”, sem o preparo necessário. Há necessidade de acompanhamento cuidadoso e de políticas que fortaleçam a formação inicial. Mesmo com a legislação, a prática depende do engajamento da escola, da universidade e da estrutura curricular. Caso contrário, daqui a dois ou três anos, estaremos novamente revisando normas e publicando novas DCNs. A DCN 2024 também retoma elementos da resolução de 2015, como a exigência de carga presencial mínima, o que é positivo. Porém, ainda existe o desafio de consolidar a base teórica e metodológica necessária para a atuação docente.



Entrevistador: Lembro que você falou da questão da desvalorização através do concurso público, a falta dele, e comentou sobre o impacto disso. Faço um adendo: no Mato Grosso do Sul, são cerca de 20 mil profissionais em sala de aula, sendo 12 mil contratados e 8 mil efetivos, e esse número tem diminuído. A desvalorização concorrente acaba impactando o tipo de público que as licenciaturas recebem. Se o curso recebe estudantes com essas características, dificilmente sairá algo completamente alinhado com as expectativas. Sua consideração é importante nesta terceira questão. Vamos analisar profundamente, buscando contribuições sobre as potencialidades e fragilidades da formação, especialmente na questão da agilidade do aluno. Entramos agora na quarta questão, que trata dos programas de inclusão. Considerando sua trajetória e expertise na UFGD, buscamos valorizar sua contribuição no estabelecimento de programas como PROLICEM, PIBIC, PIBID, para o fortalecimento da licenciatura e formação de professores de Geografia.

Entrevistada: Quando a universidade foi criada em 2005 e implantada em 2006, o modelo anterior tinha programas de assistência estudantil muito limitados. O PIBID, por exemplo, ainda não existia. Existia apenas o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), que vinculava bolsas a projetos de pesquisa. Na UFMS, alunos dos cursos de licenciatura muitas vezes eram voluntários, pois as bolsas eram poucas e priorizavam cursos considerados mais importantes, como Agronomia. Quando a UFGD começou, nossa administração buscou fortalecer as licenciaturas, alinhando-se aos interesses do governo da época (primeiro governo Lula). O objetivo era ampliar possibilidades, estimulando docentes a propor projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura. Mesmo com orçamento inicial limitado, investimos na execução desses projetos, complementando editais nacionais com recursos próprios. O PIBIC funcionava com bolsas nacionais do CNPq, e a universidade somava bolsas próprias. No início, eram poucas, mas gradualmente chegamos a ter um número equivalente ao do CNPq, garantindo distribuição justa. O PIBID, criado no governo Fernando Haddad, também foi contemplado desde o primeiro lote, com participação ativa do curso de Geografia. É um dos programas mais expressivos de formação continuada: professores da escola, alunos da graduação e coordenadores participam, promovendo aprendizado mútuo. Coordenei o PIBID de 2015 a 2018 e foi uma experiência fantástica, integrando universidade e ensino básico. O PROLICEN, já existente na UFGD, também incentivava projetos de ensino, pesquisa e extensão. O objetivo era gerar práticas pedagógicas sistematizadas, produzindo conhecimento e fortalecendo a formação docente. Participação em eventos e publicação de trabalhos foram incentivadas, agregando valor à experiência acadêmica. Além disso, desenvolvemos políticas de assistência estudantil antes mesmo do Programa Nacional de Assistência Estudantil, também criado no governo Haddad. A ideia era garantir permanência no curso: bolsas, descontos em alimentação, apoio financeiro simbólico mas essencial. Eu defendia que o aluno precisava primeiro sobreviver — comer, aprender e permanecer no curso — antes de qualquer contrapartida. Essas políticas não eram exclusivas da licenciatura, mas abrangiam todos os cursos da universidade. A UFGD teve papel pioneiro, criando programas próprios de incentivo à formação de professores, complementando iniciativas nacionais e garantindo que os alunos das licenciaturas tivessem oportunidades reais de participação em projetos pedagógicos e de pesquisa. A ideia foi aprimorar a formação dos professores com o objetivo de proporcionar condições para a produção de conhecimento, fomentar a integração entre atividades acadêmicas e a escola, e oferecer bolsas de estudo para viabilizar esses projetos. No caso do PROLICEN, acreditamos ter tido um papel relevante, inclusive servindo de referência para o projeto nacional subsequente. Praticamente todos os membros do corpo acadêmico atribuem a esses programas assistenciais — como PIBID e PROLICEN — um benefício diferencial na formação docente. Sempre levanto a indagação: iniciativas que dão certo muitas vezes não são levadas a sério. Por exemplo, o estágio deveria seguir o modelo do PIBID: ao remunerar o estudante, ele se sente mais comprometido e há maior chance de retorno efetivo, em comparação ao voluntariado. Eu mesma fui bolsista de permanência na graduação. No mestrado, optei por não receber bolsa, pois já tinha outro vínculo



com a instituição. Mas vejo claramente que essas políticas assistenciais — bolsas de estudo, financiamento de projetos — têm impacto direto na permanência do aluno na universidade e no desenvolvimento de sua formação intelectual. O investimento da UFGD nessas bolsas foi significativo: equilibrando o número de bolsas federais e institucionais, garantindo ao aluno o mínimo necessário para permanecer e se desenvolver academicamente. Isso foi especialmente importante para os cursos de licenciatura, onde o perfil social dos alunos tende a ser de menor renda. O apoio financeiro não apenas facilita a sobrevivência do estudante, mas também permite que ele mantenha autoestima e engajamento acadêmico. O curso de Geografia, por exemplo, se beneficiou dessa política assistencial. Professores como a professora Flávia Emmer, oriunda de Goiás, puderam integrar-se à UFGD e contribuir para a consolidação do curso. A formação do corpo docente, aliada às bolsas e aos programas de incentivo, fortaleceu a universidade como um espaço inclusivo e democrático. Além do PIBID, PIBIC e PROLICEN, havia também o PROEX, programa de extensão e cultura, que complementava a política de permanência e incentivava a participação ativa dos estudantes em projetos acadêmicos e culturais. A bolsa de permanência, presente desde o primeiro ano da universidade, garantiu que os alunos tivessem condições mínimas de subsistência, permitindo-lhes permanecer e concluir o curso, fortalecendo a formação docente de forma consistente. Portanto, a importância desses programas de assistência e inclusão vai além da ajuda financeira: eles são fundamentais para a democratização do acesso, a permanência na universidade e a consolidação de uma formação de qualidade, capaz de integrar teoria e prática, preparar professores para atuar criticamente na sociedade e fortalecer os cursos de licenciatura da UFGD. A gente tinha a bolsa permanência e foi muito engraçado: quando saiu o programa de assistência estudantil, constavam as bolsas permanência, mas a nossa bolsa já existia desde o início da universidade. Portanto, do ponto de vista da importância, eu não diria que é apenas importante: ela é fundamental, um verdadeiro fundamento. Os cursos de licenciatura historicamente atraem estudantes de baixa renda, pessoas que são muito impactadas pela condição econômica: transporte que não podem pagar, refeição que não têm como custear, livros que não conseguem comprar. Por isso, dentro da perspectiva de permanência, desenvolvemos várias ações que mais tarde se transformaram em políticas de assistência estudantil consolidadas. Houve muita discussão dentro da universidade — até mesmo com colegas considerados progressistas — sobre ter ou não contrapartida para a concessão de bolsas. Eu defendia que a prioridade era garantir a permanência do aluno. Programas meritórios como PIBID, PIBIC, PROLICEN e PROEX eram fundamentais, mas não substituíam a necessidade de condições básicas de sobrevivência: se o aluno tiver fome ou não conseguir moradia, ele abandona o curso. Criamos, então, um conjunto de propostas dentro dessa política: bolsas permanência, suporte inicial para alimentação, gratuidade parcial no restaurante universitário, ampliação para alunos da pós-graduação, além da Casa do Estudante, com unidades habitacionais mobiliadas e seguras. Claro que havia desafios, mas avançamos significativamente nesse processo, sempre buscando garantir que o estudante tivesse condições mínimas de permanecer e se formar. A política de assistência da UFGD, inclusive nacionalmente, se consolidou antes mesmo da política nacional formal. Ou seja, a universidade já antecipava medidas que posteriormente seriam adotadas em âmbito federal, como bolsas permanência, suporte alimentar e moradia estudantil. Essa ação antecipada contribuiu para uma integração acadêmica mais inclusiva e democrática. Mesmo diante de dificuldades orçamentárias, como durante períodos de intervenção ou restrição de governos federais, houve resistência e continuidade das políticas. A universidade se manteve firme em priorizar a permanência estudantil. Para os cursos de licenciatura, especialmente Geografia, essa política assistencial teve impactos significativos. Ela permitiu que os alunos permanecessem, adquirissem formação teórica e prática, e posteriormente reproduzissem esse conhecimento no chão da escola. Esses programas consolidam o vínculo entre formação inicial e prática docente, fortalecendo a qualidade do ensino e da universidade na região. No contexto geográfico da UFGD — considerando sua posição no interior do Mato Grosso do Sul, proximidade com o Paraguai e Mercosul, e a importância econômica e cultural da região — a manutenção dessas políticas se



mostra estratégica, garantindo que os programas assistenciais cumpram seu objetivo: permitir que o aluno permaneça, aprenda e se desenvolva como futuro professor, impactando positivamente a educação básica e a formação docente.

Entrevistador: Já em 2014, passado o momento-chave que você citou em 2013, a internet já estava bem presente na sociedade. Vejo e até sugiro que um dos impactos na questão teórico-metodológica, que você mencionou, talvez tenha sido justamente o advento da internet, que acabou tomando uma parcela significativa do tempo de todos nós, alunos, professores e da sociedade em geral. Professora, fico muito grato por esta conversa. Considero mais um bate-papo, ainda que formal. Elaboramos cinco questões, que poderiam ter sido duas, três ou até doze, mas buscamos ser sintéticos e contemplar as indagações que consideramos essenciais para a pesquisa que pretendemos finalizar até novembro. Oportunamente, espero poder apresentar-lhe os resultados e registrar formalmente que sua contribuição foi decisiva.

Entrevistada: Está certo, Valmir. Agradeço a lembrança e espero ter contribuído.

Entrevistador: Lembrando também a importância do documento, que formaliza a entrevista. Isso faz parte do processo de controle e registro. A escola mudou, a universidade mudou, mas a essência do nosso fazer — o que realmente importa na profissão — precisa permanecer. Ou seja, é preciso reverter movimentos que inibem os professores e recuperar a essência da profissão: a autonomia.

Entrevistada: Exatamente. A autonomia de cátedra é o que define um professor. Ser professor é ter autonomia de pensamento. Quando se perde a capacidade de definir caminhos na relação ensino-aprendizagem, perde-se a autonomia e a condição de professorar. Muitos ex-alunos meus ainda me procuram para relatar como aplicam os ensinamentos e experiências vivenciadas nos estágios. Não é sobre burlar normas, mas sobre superar amarras e construir caminhos próprios dentro da perspectiva da autonomia. Para isso, é necessária uma formação sólida, que nós tivemos: curso estruturado, laboratórios, professores doutores e pós-doutores, equipe jovem e engajada. A aposentadoria é apenas um novo capítulo; o compromisso com a educação e o aprendizado contínuo permanece. Nada é definitivo, tudo é processo: às vezes ganhamos, às vezes perdemos, mas sempre é preciso continuar. A geografia é essencial para formar sujeitos reais na sociedade, não apenas sujeitos do WhatsApp.

Entrevistador: Perfeito. Agradeço profundamente a sua atenção, por disponibilizar este tempo precioso, que poderia estar sendo dedicado a tantas outras atividades prazerosas. É um privilégio poder ouvir sua experiência e conhecimento, especialmente no contexto da formação inicial de professores da UFGD. Oportunamente, entrarei em contato para compartilhar os resultados da pesquisa. Desejo-lhe ótimo descanso, excelentes viagens e muitos eventos. Imagino que, agora aposentada, você tem a liberdade de escolher onde e como participar das discussões, de forma muito mais à vontade, algo que não é possível quando se está totalmente engajada nas atividades institucionais.

Entrevistada: Sim, é verdade. Uma vez professor, professor uma vida inteira. É uma liberdade que surge após décadas de dedicação.

Entrevistador: Muito obrigado mais uma vez, professora. Deus a abençoe grandemente. Qualquer necessidade, estou à disposição. Felicidades e até breve.

Entrevistada: Até. Abraço.



Entrevistador: Abraço também.

Apêndice 4 – Questionários respondidos pelos egressos do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD

- **Participante 1 - 2019| Data: 03-09-2025 23:55:16**

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2019

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Não. O curso deixa a desejar porque está mais voltado aos debates ideológicos do que para a formação prática do professor. Faltam disciplinas que...

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? Essa dicotomia é muito evidente. O curso separa de maneira rígida os conteúdos específicos da Geografia dos conhecimentos pedagógicos. Isso cria uma formação fragmentada: de um lado, disciplinas altamente teóricas e carregadas de ideologia; de outro, disciplinas pedagógicas que pouco dialogam com a prática real de sala de aula. O resultado é um professor mal preparado para unir conteúdo e didática de forma eficiente.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Não de forma consistente. O que se percebe é um distanciamento entre as disciplinas.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Nos debates: geralmente a Geografia humana recebe muito mais atenção.

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Em parte, sim, mas de forma muito limitada. O estágio acaba sendo uma formalidade.

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? A relação é frágil. A teoria está contaminada por ideologias e pouco se volta ao que o professor realmente precisa para ensinar. A prática revela um cenário real, com metodologias aplicadas e recursos didáticos. O que predomina é uma abordagem teórica e ideológica, que pouco contribui para a realidade do ensino básico.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Acredito que sim.

Importância da formação continuada? Não há. A Geografia física sempre se apresentou como parte da compreensão humana do espaço.

Como a prática é essencial para a formação profissional? A prática é absolutamente essencial, mas o curso falha em valorizá-la. Sem prática de verdade, o professor entra na sala de aula perdido. A prática deveria ser o centro da formação, mas acaba sendo tratada como detalhe secundário.



Formação de professores e uso de tecnologias digitais? Priorizar tecnologia na formação é quase uma balela. A prioridade deveria ser alfabetizar os alunos em Geografia. O uso indiscriminado da internet prejudica o aprendizado. Antes de investir em tecnologia, precisamos garantir o básico.

Pretende assumir sala de aula? Eu amo ser professor. Entrei na universidade com esse objetivo e nunca abri mão. Apesar das dificuldades, sou professor com muito orgulho. Não desisto jamais.

- **Participante 2 - |2021 Data: 02-09-2025 15:41:05**

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2021

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Sim

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? Não acredito que haja uma dicotomia. Cabe ao professor construir caminhos para uma Geografia crítica, solidária e cidadã.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Os conhecimentos específicos caminham em uma direção, enquanto os pedagógicos seguem outra. A integração não ocorre. A educação foi dominada por teorias que esqueceram do básico.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Sim. Existe uma dicotomia, e o bacharelado é tratado como luxo, quando poderia contribuir muito para a formação de professores.

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Sim

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? O tempo é curto. Os imprevistos das escolas atrapalham, mas fazem parte da jornada formativa.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Sim. O bacharelado é tratado como luxo, e a licenciatura como fraca.

Importância da formação continuada? A formação continuada na prática é conversa fiada. O professor mal tem tempo. Muitas formações são burocráticas e distantes da realidade.

Como a prática é essencial para a formação profissional? A prática é fundamental. É nela que se aprende a ser professor.

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? Apreendi várias tecnologias, mas as escolas não têm recursos. As ferramentas digitais podem contribuir, mas não devem ser obrigatórias.

Pretende assumir sala de aula? Quando assumi, não me sentia preparado. Mas acredito que essa sensação é normal.



- **Participante 3 - 2022 | Data: 13-08-2025 20:50:44**

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2022

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? A UFGD enfatiza a prática pedagógica desde o início. O objetivo é que os futuros professores participem de projetos didáticos e compreendam a inter-relação entre ensino e aprendizagem.

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? A proposta do curso é articular os conhecimentos específicos com os pedagógicos. Isso aparece nas correntes de pensamento.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Sim, principalmente com programas de incentivo à docência.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Sim. Nos trabalhos de campo e pesquisas dos professores.

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Sim. O estágio é um laboratório de aprendizado, onde a teoria é testada e reformulada.

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? Boa. Os estágios foram muito proveitosos.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Sim. É uma realidade debatida pela comunidade acadêmica. O bacharelado ainda é uma resistência no mercado.

Importância da formação continuada? Deve ir além de buscar novas informações. O modelo deveria ser investigativo, com o professor como pesquisador.

Como a prática é essencial para a formação profissional? É o campo onde o conhecimento acadêmico se torna ação pedagógica, moldando o profissional de maneira completa.

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? A prioridade deve ser capacitar o docente como mediador crítico e planejador pedagógico. A tecnologia deve servir aos objetivos do ensino.

Pretende assumir sala de aula? Me sinto confortável e preparado, com base teórica e experiência prática.

- **Participante 4 - 2019 | Data: 08-07-2025 22:15:39**

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2019

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Sim, no entanto falta a relação mais próxima dos conteúdos escolares.



Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? As disciplinas de Geografia são muito segmentadas, e os professores da universidade não conseguem quebrar esse paradigma. Muitos ficam em suas funções e não contribuem para o fim da dicotomia.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Muito pouco. A universidade constrói pesquisadores em áreas específicas, não profissionais do ensino básico.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Em ambientes alternativos.

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Muito pouco.

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? Na minha experiência, os conteúdos da universidade — como sobre África — nunca foram discutidos. Aprendi muito mais sobre Geomorfologia e Geologia na escola do que no curso, visto que há mais disciplinas sobre o assunto no bacharelado.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Acredito que sim.

Importância da formação continuada? Programas como o PIBID ajudaram a ver a escola como trabalho. Há mais profundidade nos programas do que na disciplina de estágio supervisionado.

Como a prática é essencial para a formação profissional? A prática demanda saberes que não são tão dispare, visto que é possível trabalhar com diferentes grupos sociais e populações aderindo questões da geografia física... como o MST planta em um solo lixiviado, ou, também, como o espaço de uma travesti, vítima da prostituição, é interferido pelo clima...

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? A tecnologia muitas vezes mais atrapalha do que ajuda, pois depende da estrutura da escola. Muitas não têm acesso à internet ou computadores. A educação precisa de leitura, reflexão e formação continuada antes de aprofundar com recursos tecnológicos.

Pretende assumir sala de aula? Assumi a escola como missão de vida, mas a rotina e estrutura me assombram. Amo o que faço, mas odeio meu trabalho.

- **Participante 5 - 2024 | Data: 17-06-2025 09:08:38**

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2024

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Creio que boa parte da grade formativa abarca os currículos do ensino fundamental e médio de Mato Grosso do Sul.

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? A preocupação de juntar os conhecimentos aparece nos últimos semestres da formação.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Muito pouco. A articulação ocorre na reta final do curso, com disciplinas de ensino de Geografia e estágios supervisionados. Alunos que participam de PIBID, PET, etc. têm mais oportunidade.



Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Sim. Nos seminários, trabalhos de campo e pesquisas dos professores.

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? São incontornáveis no processo formativo.

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? Durante o estágio, percebi a necessidade de aliar teoria com prática e vivência dos alunos. A teoria aprendida ajuda na confiança e qualidade da informação repassada.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Existe muito devido aos currículos formativos.

Importância da formação continuada? Concordo plenamente. O desenvolvimento profissional é eternamente inacabado. O professor precisa se reciclar, ressignificar e se reinventar. O estágio é um divisor de águas. Nenhum professor sai pronto da universidade — ser educador é um processo.

Como a prática é essencial para a formação profissional? A prática é indispensável. Se faz professor ensinando, na prática.

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? Vivemos numa era de tecnologia acessível. O desafio é como inserir essa ferramenta nas práticas de ensino. A formação de professores deve munir com estratégias e metodologias inovadoras.

Pretende assumir sala de aula? Assumi aulas no Estado após a graduação. Estava confiante na formação e ciente de que teria que continuar estudando e me lapidar com novas práticas.

- Participante 6 - 2023 | Data: 05-06-2025 00:14:54

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2023

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Sim

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? O curso colaborou para que eu entenda a prática escolar. A teoria se materializa em atitudes e sinais dentro da sala de aula, facilitando atitudes pedagógicas aplicáveis.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Em geral, apenas disciplinas voltadas à educação fazem essa articulação. Outras não conduzem à avaliação do aprendizado acadêmico em conciliação com a forma pedagógica.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Sim, tratadas como ciências diferentes.

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Com certeza oportunizam.



Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? A teoria é totalmente inaplicável. Muitos professores da rede não querem se atualizar ou aprender mais sobre Geografia.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Sim. Muitos não sabem o que um bacharelado em Geografia pode fazer. Dentro do curso, esse pensamento é travado.

Importância da formação continuada? Essa afirmação é correta e deve ser levada em consideração.

Como a prática é essencial para a formação profissional? A prática é essencial para qualquer profissional dedicado.

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? Falar sobre uso de tecnologias no Mato Grosso do Sul é utopia. Não é acessível nem exequível.

Pretende assumir sala de aula? Assumi aula me sentindo totalmente capacitado, inspirado por professores universitários.

- Participante 7 - 2022 | Data: 03-06-2025 20:33:46

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2022

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Sim. O curso oferece formação crítica sobre o ensino de Geografia.

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? A dicotomia deve ser vista como problema no modo como se encara a educação escolar. O conteúdo é tratado como fim, não como meio para discussões geográficas. A confusão vem da ideia de transmissão de conteúdo, e não de construção de leitura crítica com os alunos.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Essa preocupação fica restrita às disciplinas de Estágio, Geografia escolar e Cartografia. Há falta de articulação por parte de outros conhecimentos específicos.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Sim. (limite de caracteres não possibilita elaboração)

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Sim. A carga horária elevada e os relatórios solicitados possibilitam experiência adequada.

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? Fundamental para superar vícios adquiridos na universidade.

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Não tenho propriedade para responder, mas há diferenças nas grades e objetivos das formações.



Importância da formação continuada? Fundamental. Contribui para ampliação de saberes, práticas pedagógicas e análise crítica da realidade. Permite ao professor atuar como pensador e pesquisador da própria prática.

Como a prática é essencial para a formação profissional? Fundamental. Articula teoria e realidade. Exige tempo e construção contínua além dos quatro anos de curso.

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? O curso é deficitário. Apenas a disciplina de Cartografia apresentou aproximação com ferramentas digitais.

Pretende assumir sala de aula? Não acredito que haja curso capaz de preparar para os desafios atuais. Com a consolidação das IAs e destruição da escola pública, esse formato de educação pode não sobreviver à próxima década.

- Participante 8 - 2020 | Data: 02-11-2025 20:33:46

Você se enquadra em: Egresso do curso de Licenciatura em Geografia da UFGD.

Ano de conclusão da graduação: 2020

O curso viabiliza uma formação que atenda às demandas escolares? Sim. O nosso curso possui uma das melhores avaliações.

Como analisa a dicotomia entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos? Em minha análise, o curso apresenta uma abordagem didática alinhada às realidades contemporâneas, estruturando sua metodologia conforme os contextos atuais.

Há articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos? Sim. Temas atuais são abordados constantemente, desde gênero, raça, conflitos sociais econômicos e meio ambiente.

Diferença entre Geografia humana e física durante a graduação? Sim. Nos debates

Estágios supervisionados oportunizam vivência escolar adequada? Sim. Os avanços supervisionados proporcionaram uma vivência fundamental do espaço escolar, permitindo ao futuro professor compreender sua dinâmica, desafios e práticas cotidianas.

Como analisa a relação entre teoria e prática nos estágios? Sim. A relação entre teoria e prática no ensino se fortalece significativamente. Essa experiência prática contribui para a construção de um conhecimento mais integrado, crítico e contextualizado com a realidade social

Há dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Sim. O bacharelado no nosso meio é pouco ou não é valorizado, o que acaba por os alunos optarem pela licenciatura. Devido ao mercado de trabalho dar mais oportunidades.

Importância da formação continuada? De maneira geral os docentes são cobrados por resultados, hoje a educação escolar é números. Como docente tenho que lidar com a apatia dos estudantes, o que de forma geral desestimula a produção.

Como a prática é essencial para a formação profissional? A prática é essencial para a formação profissional do professor de Geografia porque permite a aplicação concreta dos



conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, facilitando a compreensão das dinâmicas escolares e dos desafios pedagógicos.

Formação de professores e uso de tecnologias digitais? Existe uma diferença entre o discurso e a prática, visto que nem todas as escolas possuem condições físicas e materiais para se utilizar as ferramentas digitais. Escolas do campo ou de periferias são realidades desafiadoras. Sem colocar que algumas ferramentas desfoçam o interesse como o celular.

Pretende assumir sala de aula? Sim. Já assumi a sala de aula e continuamente se preparo para realizar essa tarefa.

Apêndice 5 – TCLE

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você responsável está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, cujo tema é “A formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – currículo, percepções e perspectivas. O objetivo geral dessa pesquisa é: analisar o curso de licenciatura em Geografia da UFGD, com ênfase no currículo formativo e nas percepções e perspectivas dos discentes e egressos, dos últimos 5 anos, sobre a formação de professores de Geografia e as possibilidades de atuação no ambiente escolar.

O pesquisador responsável por essa pesquisa é Valmir de Oliveira de Lucena, professor de Geografia da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com lotação no município de Batayporã.

Você responsável receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

Este convite se deve ao fato de que o professor de Geografia é pesquisador na área de políticas de formação de professores, com destaque para; a formação inicial de professores de Geografia da UFGD.

As informações serão obtidas por meio de procedimentos compatíveis com os objetivos desta pesquisa, que se insere no campo da formação inicial de professores. A investigação será desenvolvida a partir da análise de documentos institucionais e normativos, como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFGD e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Além disso, serão aplicados questionários a discentes concluintes e a egressos do curso de Geografia da UFGD, formados nos últimos cinco anos, com o objetivo de compreender suas percepções e perspectivas acerca do currículo formativo, da articulação entre teoria e prática, do estágio supervisionado e da atuação docente no ambiente escolar. Complementarmente, será realizada entrevista semiestruturada com docente do curso, buscando aprofundar a compreensão sobre os desafios, avanços e especificidades da formação inicial de professores de Geografia. A participação dos sujeitos ocorrerá de forma voluntária, com garantia de anonimato, sigilo das informações e utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade. Você



responsável não receberá pagamentos por ser participante. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisador através do(s) telefone(s) (67) 34431226 e (67) 996142450, pelo e-mail valmirlucena230@gmail.com, e endereço R: Jonas Pedro Nunes 1260 – Centro, Batayporã - MS.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com a pesquisador.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisador e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____
Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Assentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Valmir de Oliveira de Lucena

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): _____

Assinatura: _____ Local/data: _____