

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.068

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O PROCESSO DE INDUÇÃO: OS DESAFIOS PROFISSIONAIS NA ATUALIDADE

ANA PAULA REIS SANTOS DIAS

Pós-graduanda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP ana.dias@ufr.br;

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA

Professor Doutor no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Campus Guarulhos - SP e professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - SP, jorge.barcellos@unifesp.br;

RESUMO

O campo de formação docente tem sido marcado por um intenso debate sobre a profissionalização. Na área de Geografia, as discussões por muito tempo foram marcadas pelo dualismo entre a Geografia tradicional e crítica. Para além disso, na contemporaneidade, a formação docente ganha novos contornos, uma vez que a profissionalização não está associada apenas ao domínio do conhecimento específico. Assim, é importante compreender temas emergentes relevantes para o campo da formação docente no contexto da Geografia, tal como a indução docente. Nesse contexto, este artigo parte do pressuposto de que ao mesmo tempo em que a Geografia escolar tem perdido espaço nas orientações curriculares recentes, a formação docente está sendo redefinida em função de outros horizontes formativos. Para a discussão aqui proposta, foi adotada, como procedimento metodológico, a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e de análise documental, levando-se em consideração a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e o referencial científico de Callai (2011), Cavalcanti (2002), Alhija (2010), Diniz-Pereira (1999), Alarcão e Roldão (2014), Nóvoa (2017; 2019), Cruz et.al. (2020); dentre outros. De modo geral, este é um estudo que se debruça sobre a problemática da formação do professor de Geografia frente ao processo de indução profissional, considerando os "novos" sentidos da profissão docente na atualidade.

Palavras-chave: Formação docente, Geografia, Indução docente, Profissão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo promover uma discussão acerca da formação do professor de Geografia, considerando a concepção de docência e o processo de indução presentes nas novas orientações educacionais, especialmente na BNC-Formação. Além disso, buscamos refletir sobre os desafios profissionais enfrentados pelos professores e enfatizar a importância de assumir o processo de indução como um elemento intrínseco de toda a formação inicial docente.

Antes de iniciar as reflexões aqui propostas, é necessário fazer duas ponderações sobre o contexto que envolve a temática abordada neste artigo. Primeiramente, é importante ressaltar que a formação de professores no Brasil não está alheia às transformações políticas, econômicas e sociais que a sociedade capitalista tem experimentado ao longo de sua história. Além disso, cabe esclarecer que as implicações metodológicas dessa afirmação são diversas, no entanto, dadas as limitações de espaço deste artigo, não será possível uma discussão profunda sobre tais possibilidades. De todo modo, independentemente de qual seja o desdobramento desses fatores no campo da formação docente, entendemos que as políticas públicas, inclusive no âmbito da educação, devem ser resultado de discussão coletiva, nos diversos setores da sociedade brasileira, levando em consideração o conhecimento socialmente construído e sem se restringirem a objetivos e metas governamentais.

É notório que, nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm sido influenciadas pelos parâmetros do neoliberalismo, que propõem diretrizes formativas que priorizam o “modelo aplicacionista na formação dos professores”, dentro de uma lógica empresarial (Giroto, 2013, p. 13).

A propósito, a própria aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96, introduziu mudanças significativas no âmbito da formação de professores, com a criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior (art. 63). Essas mudanças foram motivadas, em grande parte, pela necessidade de diversificar as instituições de ensino superior, buscando uma redução dos custos com o ensino, conforme exigências dos organismos financiadores, para, assim, compartilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e “eficiente” a formação dos profissionais do magistério, essenciais para a atuação nas escolas (Freitas, 2004).

Na visão de Algebaile (2009), “existe uma política educacional oculta que se aproveita das lacunas na legislação e das deficiências do sistema educacional. Isso faz com que o mínimo previsto se torne o máximo oferecido, não apenas em termos de carga horária, mas também em relação aos espaços onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem”. Nessa dinâmica, a formação docente se alinha aos objetivos neoliberais, uma vez que a diversificação das instituições responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura, embora prevista legalmente, tem resultado em diferentes abordagens administrativas e teóricas, que formam professores com características didático-profissionais variadas para atuar na Educação Básica.

Desse modo, ao analisar uma política pública, é necessário ir além de suas características formais e dos marcos institucionais estabelecidos para sua implementação. É preciso questionar quais aspectos da realidade e quais forças sociais ela busca governar, bem como os meios utilizados e os projetos de governo da vida social que esses meios configuram, dentre outros aspectos (Algebaile, 2013).

Tendo em vista que, “antes de se traçar o caminho, é imprescindível conhecer os elementos que compõem o percurso formativo” (Nóvoa, 2019), o presente artigo busca evidenciar os sentidos implícitos presentes nas recentes orientações curriculares educacionais quanto à formação docente, com ênfase na área de Geografia. Isso inclui considerar os aspectos externos ao processo de ensino e aprendizagem, como as políticas públicas educacionais, as condições de trabalho dos professores e a ampliação das funções e tarefas atribuídas à instituição escolar (Lockmann e Traversini, 2017).

É crucial compreender que o que se espera da formação docente é tão relevante quanto realizá-la, pois é o professor, na etapa final da implementação da política pública, que toma decisões, seleciona e constrói a maneira de agir nos espaços formativos. Dessa forma, o exercício da docência se torna um mecanismo importante para combater a premissa de uma educação prescritiva, que tende a transformar o professor em um mero executor de atividades, negando a capacidade dele de pensar de forma reflexiva, crítica e criativa sobre a própria atuação.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consiste na análise qualitativa da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação. A escolha por essa abordagem se deve ao fato de que ela permite

compreender de forma mais profunda as relações existentes entre os eventos analisados, indo além da simples operacionalização de variáveis. Conforme Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Sob essa abordagem, foram utilizados métodos de pesquisa bibliográfica e de análise documental, que permitem uma compreensão mais ampla sobre um grupo social, uma organização, entre outros. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental, apoiada em um referencial teórico consolidado, “pode ser uma técnica valiosa para abordar dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986), posicionamento que ratifica a compatibilidade de ambos os procedimentos adotados neste trabalho.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) concordam que a análise documental é uma metodologia eficaz para extrair e resgatar informações valiosas dos documentos, sendo amplamente utilizada em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. De fato, neste estudo, mostrou-se extremamente útil para ampliar a compreensão da discussão proposta, que partiu da análise rigorosa e detalhada da BNC-Formação, com o objetivo de identificar palavras e parágrafos que, em conjunto com outras leituras, expressassem os sentidos da formação do professor de Geografia na atualidade. Essa escolha metodológica visa não apenas compreender os aspectos que envolvem a formação do professor de Geografia, mas também os novos direcionamentos e sentidos implícitos da profissão.

A Resolução CNE/CP nº 2 se apresenta como um mecanismo de regulamentação da formação docente e do controle organizacional da educação brasileira. A análise qualitativa permitirá uma compreensão mais completa das “novas” diretrizes curriculares para a formação do professor de Geografia.

Nesse sentido, propomos uma análise teórica articulada com os sentidos implícitos desse dispositivo regulatório educacional, especialmente relacionados à formação inicial e ao processo de indução docente, assim como a seus impactos na formação do professor de Geografia na atualidade. Segundo Kripka *et al.* (2015), o maior desafio dessa técnica é a capacidade de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso é estabelecido, enriquece-se os detalhes da reflexão, tornando a discussão mais significativa dentro do contexto analisado.

De modo geral, este estudo considerou a formação docente como um processo em constante (re)construção, utilizando a análise documental e perspectivas formativas provenientes de um referencial teórico amplamente difundido. Esses métodos foram aplicados para refletir sobre a formação do professor de Geografia e suas implicações diante das recentes orientações educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas últimas décadas, a Educação no Brasil tem passado por profundas mudanças, impulsionadas pela opção do Estado brasileiro (compreendido nas suas diferentes classes sociais e frações de classes) de conduzir o setor educacional pautando-se no neoliberalismo. Todavia, essas diretrizes são frequentemente construídas em meio a um contexto político marcado por intensos conflitos, o que tem implicações significativas para a formação de professores e para a organização da Educação Básica como um todo.

Conforme apontado por Frigotto (2009), é um equívoco analisar a educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, como algo isolado, desconsiderando o papel que ela tem dentro de um projeto de sociedade marcada por desigualdades de classe, frações de classes e grupos sociais com características históricas específicas. A educação, na verdade, é definida pelas relações de poder presentes na estrutura e conjuntura da sociedade. Logo, a educação básica, a educação superior e a educação profissional são definidas no contexto do embate hegemônico e contra-hegemônico que ocorre em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser consideradas como fatores isolados, mas sim como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória.

Assim, as grandes reformas no campo educacional são consideradas mecanismos de poder perversos, uma vez que surgem mais de necessidades ideológicas e econômicas do que propriamente educacionais. Essas reformulações ignoram todo o processo histórico de pesquisas, avanços e conquistas sociais na área da Educação no Brasil (Ramires, 2011). Há quase vinte e cinco anos, Diniz-Pereira (1999) já denunciava que existia uma formulação de um conjunto de leis para regulamentar a formação docente no país, com o objetivo de romper com o modelo então vigente de preparação dos profissionais da educação. No entanto, essa abordagem corria o risco de gerar cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores em todo o país.

Atualmente, as políticas públicas educacionais seguem a mesma linha e são consideradas instrumentos relevantes que podem ou não contribuir para uma nova concepção da formação do professor de Geografia. No entanto, é importante ressaltar que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas (Julia, 2001, p. 23).

Para além da discussão da legalidade e da materialidade da BNC-Formação, é importante destacar a hegemonia formativa implícita nessa resolução, que vai contra a concepção de formação docente defendida por muitos pesquisadores da área, como Freire e Shor (1986), Garcia (1999), Imbernón (2000), André (2010), Nóvoa (2019), entre outros. Dentre os vários pontos problemáticos dessa mais recente normativa, dois elementos são especialmente relevantes para a formação do professor de Geografia: as concepções de formação inicial e a de indução docente.

É importante ressaltar que existem diferentes perspectivas sobre o que deve compor a formação inicial do professor. No entanto, concordamos com Imbernón (2000) quando afirma que essa formação deve ser abrangente, abordando os campos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Isso é essencial para que o professor esteja preparado para lidar com a complexidade da tarefa educativa. Nesse sentido, é necessário agir de forma reflexiva, flexível e rigorosa, embasando as ações em fundamentos válidos, a fim de evitar o paradoxo de ensinar a não ensinar e não negligenciar a responsabilidade social e política que permeia a educação.

Da mesma forma, a indução docente envolve diferentes interpretações e práticas quanto à forma como esse período deve ser conduzido e quanto ao próprio termo e respectivas bases epistemológicas. Aqui assumimos que ela deve ser compreendida como um construto que reconhece e defende a necessidade de que esses professores tenham espaço para formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. Isso permite o fortalecimento das qualidades potenciais desses profissionais nos primeiros anos de exercício na docência, em um processo autêntico e dialético (Cruz; Farais; Hobold, 2020).

De acordo com Garcia (1999), o período de indução pode ser entendido como um processo em que os novos professores internalizam as normas, valores, condutas e princípios que caracterizam a cultura da profissão e a da escola em que atuam. É nesse período que eles adquirem o conhecimento e as destrezas sociais imprescindíveis para desempenhar um papel na organização profissional.

Nesse sentido, fica claro que a conexão entre a formação inicial e a indução docente, ao abranger indivíduos, diferentes espaços-tempo e uma unicidade, pode contribuir para que o estudante da licenciatura desenvolva capacidades intangíveis, como a de pensar e agir como professor. Logo, é crucial compreender as ideias subjacentes às diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum-Formação, especialmente aquelas relacionadas à formação inicial e à indução docente.

O documento, composto por trinta artigos, apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica, estabelecendo uma estruturação curricular (Brasil, 2019) e, essencialmente, dedica-se a instituir a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) como referência para o desenvolvimento de aprendizagem da formação docente. Todavia, a normativa não menciona com clareza uma concepção de educação que fundamente essas prescrições, o que abre espaço para uma diversidade de interpretações.

Considerando esse cenário, é importante compreender que os desafios profissionais da atualidade devem ser analisados dentro de uma visão educacional mais abrangente, que não se limite às questões que surgem no ambiente escolar e, tampouco, se relacionem apenas com os problemas do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque o contexto de sala de aula envolve uma série de circunstâncias e elementos que o influenciam, logo, uma melhoria na qualidade educacional não depende apenas de alinhar competências e habilidades a serem desenvolvidas. Do mesmo modo, não é o bastante ter conhecimentos específicos ou pedagógicos para se tornar um bom professor, assim como não é suficiente ter apenas a experiência em sala de aula para garantir uma formação docente de qualidade.

É sabido que a prática pedagógica não pode ser dissociada dos conhecimentos teóricos, uma vez que estes adquirem novos significados quando aplicados à realidade escolar. Nesse sentido, "a distinção entre teoria e prática é uma relação que se faz necessária, porém, ao mesmo tempo, é falsa. Essa necessidade decorre do fato de que a distinção entre teoria e prática permite a compreensão de fenômenos distintos e auxilia na leitura da realidade social e na resolução de problemas específicos. No entanto, essa distinção é falsa quando é tratada como uma separação absoluta, pois teoria e prática não existem como momentos plenamente separados, mas sim em uma relação dialética. Nessa relação, a prática é moldada pela teoria, que atua como um guia para a ação, especialmente em atividades revolucionárias.

Por sua vez, a prática se torna teórica na medida em que essa relação entre teoria e prática é consciente” (Vázquez, 2011).

Por outro lado, é preciso levar em consideração que parte do discurso pedagógico moderno gerou um sentimento de culpa ao abordar os conteúdos, pois, nos últimos anos, movimentos progressistas culpavam a escola tradicional de academismo e intelectualismo pouco relevante, enxergando-a como uma instituição que reproduz a cultura dominante, buscaram romper com a ideia de ensino como mera transmissão e reprodução, adotando modelos de relação pedagógica nos quais a importância do conteúdo era diminuída (Sacristán, 2000, p. 120). No âmbito do ensino de Geografia, por exemplo, observou-se uma tendência que negligenciou a importância das discussões acerca da natureza, sugerindo, de forma equivocada, que os alunos não necessitavam de problematizar os aspectos relacionados à geografia física.

Assim, na maioria das vezes, as políticas públicas são frequentemente apontadas como as principais responsáveis pelo quadro educacional do país, de acordo com uma parcela significativa dos pesquisadores área. Isso ocorre porque tanto a formação docente quanto o “sistema educacional como um todo são atravessados por relações de projetos políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, a educação não se limita apenas a um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também é um campo onde valores, ideologias e projetos de sociedade são definidos” (Arroyo, 2011).

Nessa conjectura, ao analisarmos o conceito de formação inicial implícito na BNC-Formação, nos deparamos com algumas percepções equivocadas. O artigo 2º da resolução apresenta uma visão simplista da formação inicial, restringindo-a ao “desenvolvimento das competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como nas aprendizagens essenciais a serem garantidas aos alunos nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação” (Brasil, 2019).

Essa abordagem coloca o foco no desenvolvimento de competências e habilidades pré-determinadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que acaba limitando o trabalho docente, devido à tentativa de reduzir a capacidade dos professores de pensar e refletir sobre sua prática educativa.

De acordo com Freire e Shor (1986), quando determinados centros de poder impõem, de forma autoritária, o que deve ser feito em sala de aula, eles negam a possibilidade de exercício da criatividade tanto por parte dos professores quanto

dos estudantes. O centro de poder, acima de tudo, está controlando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

A docência manipulada também se manifesta quando a formação de professores se concentra principalmente no desenvolvimento de habilidades pré-concebidas, com o objetivo de aplicá-las na Educação Básica, ou seja, a formação inicial baseia-se em um treinamento, em que se deve reproduzir as técnicas, dominar os objetos de conhecimento da Geografia na Educação Básica e ensiná-los na escola de forma satisfatória na perspectiva do Estado. Na visão de Imbernón (2000), é necessário evitar uma visão funcionalista, mecânica, roteirizada, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, pois limita a capacidade de abstração, flexibilidade e aplicação de uma prática inovadora.

Cabe mencionar também que a descrição dos objetos do conhecimento na BNCC, especialmente os da Geografia no 7º ano do ensino fundamental, é imprecisa, genérica. Termos como "Identidade sociocultural", "Relações entre os componentes físico-naturais", "Transformação das paisagens naturais e antrópicas", "Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras", "Biodiversidade e ciclo hidrológico" e "Atividades humanas e dinâmica climática" são exemplos disso (Brasil, 2017).

A falta de clareza na descrição dos objetos do conhecimento, junto com a precarização do trabalho docente e a falta de materiais adequados fornecidos pelo Estado contribuem para a elaboração de um currículo prescritivo, que na prática acaba negligenciando a perspectiva de uma formação humana e não valoriza devidamente os conhecimentos científicos aos quais os estudantes têm direito (Theisen, 2019).

Essa superficialidade na formação é entendida como autonomia pedagógica pelos defensores da normativa, contudo, tal argumento, ao menos na área da Geografia, não se sustenta, pois há predominância dos mesmos princípios formativos tanto para a educação básica quanto para a formação inicial de professores. É o que se constata no artigo 2º, o qual estabelece que o licenciado deve desenvolver as competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, abrangendo os aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, com o objetivo de promover a educação integral (Brasil, 2019, p. 2).

Essa ideia é reafirmada no artigo 3º, o qual estabelece que o desenvolvimento pleno deve ser baseado nos mesmos princípios das competências gerais definidas

na BNCC e exige que o licenciando desenvolva as competências gerais docentes correspondentes. Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo descreve que as competências gerais docentes, assim como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, são indicadas no anexo que integra a BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 2).

Observa-se que, apesar dos artigos mencionarem expressões como “desenvolvimento pleno” e “educação integral”, que sugerem uma concepção de formação mais humana, o Estado, ao definir as aprendizagens essenciais na BNCC e exigir o desenvolvimento das dez competências gerais, restringe a autonomia do docente. Isso ocorre porque a capacidade de planejamento pedagógico deste está condicionada ao desenvolvimento das aprendizagens determinadas pelo Estado, e não pela comunidade escolar, como essenciais.

Além disso, esses princípios pressupõem “um currículo centrado em objetivos, orientado para o processo ou baseado em resultados” (Hoadley, 2018), o que condiciona a formação inicial a um rito com uma concepção pré-determinada de aprendizagem, escola e educação. Nesse contexto, questiona-se onde fica a autonomia do professor, visto que se busca conformar o exercício da docência às condições vigentes na sociedade, restringindo capacidade de reflexão do docente sobre as necessidades que surgem em diferentes contextos educacionais.

Na esteira do pensamento de Freire e Sohr (1986, p. 71), concordamos quando afirmam que “ao criticar a manipulação, não desejamos cair em uma falsa e inexistente falta de direcionamento na educação. Isto é, a educação é sempre diretiva. A questão é saber em qual a direção e com quem ela é direcionada. Esta é a questão”. Compartilhamos, portanto, da visão de que a educação é ato social libertador.

Todavia, como podemos esperar que os professores desenvolvam uma prática educativa capaz de desdobrar os objetos propostos de forma a atender às necessidades dos estudantes? Afinal, a formação desses profissionais é baseada na aquisição de conhecimentos superficiais, na concepção de escola homogênea em todo o território nacional e, sobretudo, na execução de técnicas que visam instrumentalizar competências e habilidades já estabelecidas.

De acordo com Cavalcanti (2002), o conhecimento geográfico desempenha um papel fundamental na compreensão das razões pelas quais as coisas estão localizadas, onde estão e como e por que estão relacionadas espacialmente umas às outras. No entanto, “é responsabilidade do geógrafo explicar essa localização, buscar suas consequências e examinar as relações, ações e interações que unem

os elementos constituintes do complexo geográfico. Complexo geográfico sim, porque está localizado e implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano. A variedade dos componentes envolvidos torna-se ainda maior na proporção em que seja mais avançado o nível de civilização técnica alcançado pelo grupo humano, que está estabelecido há séculos, senão milênios, e é muito numeroso” (Foucher, 1995).

Nesse sentido, a maneira com que tem sido direcionada a formação inicial do professor de Geografia não é suficiente para promover uma consciência geográfica, o que, dentro de uma perspectiva de emancipação humana, é indispensável para o desenvolvimento da Geografia, que “consiste na teia de relações, e essa é a estrutura; que é a ordem, de uma duração/sucessão dos elementos que coabitam e se relacionam: temos aí o espaço/tempo. E é na estrutura ordenada das relações que a forma se define e, a partir disso, adquire uma lógica” (Martins, 2016, p. 71).

Assumindo tal perspectiva, para que o professor compreenda o que são os objetos, ele deve entender a existência, as categorias e articulação correspondente deles. Portanto, não é possível presumir a disposição da ordem das relações de outros elementos com o objeto do conhecimento se esses elementos não foram apresentados em sua essência frente à realidade da sala de aula. Sacristán (2000) alerta para a existência de uma razão política e social menos óbvia e mais profunda na divisão dos objetos didáticos, em que os conteúdos são determinados por agentes externos à instituição escolar.

Diante desse conjunto de fatores, o artigo 3º da resolução amplia a percepção de um ensino replicável, no qual o licenciado adquire conhecimentos na universidade e os reproduz na escola, uma vez que é exigida dele uma aprendizagem baseada nos mesmos princípios das competências gerais e nos objetos de conhecimentos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2019).

As alterações promovidas pela resolução na formação do professor de Geografia apresentam “tensões e convergências que devem e ser enfrentadas em sua totalidade, ao invés de serem ocultadas. Isso implica um desafio de encarar a realidade e identificar os possíveis caminhos para alcançar uma formação que permita ao professor lidar com as inevitabilidades, mas com o suporte necessário para ter clareza sobre suas ações” (Callai, 2011).

O artigo 6º da legislação em questão estabelece que a política de formação de professores para a Educação Básica deve estar em conformidade com os marcos regulatórios, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa política tem como princípios relevantes garantir o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, por meio da igualdade de oportunidades, que leve em consideração as necessidades de todos e de cada estudante (Brasil, 2019).

Todavia, é possível observar que essa abordagem acaba descaracterizando a questão da qualidade da formação docente. Isso ocorre devido à artificialização do percurso formativo, que se torna predominantemente instrumental. A BNCC, que é a principal referência para a formação, apresenta, no que concerne à Geografia, falta de clareza em relação aos objetos propostos e às habilidades previamente formadas. Essa lacuna acaba empobrecendo o currículo e resultando em uma injustiça cognitiva, uma vez que a formação docente se torna excessivamente focada na prática, em detrimento de uma formação mais ampla e reflexiva.

Diante desse cenário, surge a pergunta sobre quem se beneficia com essa padronização curricular. Quais concepções educacionais estão implícitas nessa homogeneização? A formação inicial baseada principalmente em um alinhamento curricular serve a quem? Não estamos argumentando que a formação de professores não precisa de reformulações, mas questionamos a maneira como elas são impostas, pois isso vai contra a ideia de uma formação docente voltada para a transformação, algo que vinha sendo construído com muita dificuldade em documentos normativos anteriores.

Para Sacristán (2000), o discurso pedagógico contemporâneo preferiu se concentrar principalmente nos problemas internos do contexto escolar específico, em vez de considerar as influências externas que condicionam sua dinâmica. A atividade de ensinar parece estar mais diretamente relacionada ao que ocorre dentro dos marcos escolares, dentro das salas de aula, do que à escola como um todo, como um ambiente ecológico ou como um espaço mais pessoal para os professores. O que acontece fora desses âmbitos escolares parece não fazer mais parte do fenômeno educacional.

Há que considerarmos ainda a ideia de indução docente prevista na Resolução CNE/CP nº 2, que consiste no processo de inserção do estudante em formação inicial em ambiente escolar. De acordo com o art. 15, a indução docente deve ocorrer desde o primeiro ano do curso e inclui uma carga horária de 800 horas para a prática pedagógica. Essa prática deve estar articulada com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares.

Essas 800 horas estão distribuídas da seguinte forma: 400 horas de estágio supervisionado em ambiente de ensino e aprendizagem, e 400 horas para abranger,

ao longo do curso, os temas do Grupo I, que envolvem conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, e do Grupo II, que abordam os conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC.

A partir disso, fica evidente que o processo de indução docente é compreendido de forma unilateral, uma vez que se baseia na “associação entre a instituição formadora, a universidade e o campo de atuação, a escola” (Brasil, 2019, p. 9). Esta, portanto, é considerada apenas como um lócus de atuação, concepção que amplia o fosso entre escola e universidade, favorecendo a ideia de que a “escola é um espaço vazio”, utilizado apenas para aplicar os conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico (Nóvoa, 2017, p. 11).

Constata-se, ademais, que o termo “instituição associada”, de maneira inequívoca expresso no art. 15, inciso I, sugere uma relação de “parceria” entre essas duas instituições. Entretanto, é amplamente reconhecido que, embora elas estejam formalmente envolvidas na formação inicial dos professores, na prática, há um notável “distanciamento entre a universidade e a escola pública” e “existem diversos desafios para a implementação dessa proposição”, como indicado em estudos realizados por Zeichner (2010), Almeida e Pimenta (2014).

Nesse sentido, torna-se imperativo que as diretrizes curriculares sejam mais específicas e esclareçam que a função da escola pública transcende a mera condição de local para recepção e aplicação de planos e/ou projetos acadêmicos. Tais diretrizes precisam promover efetivamente um processo de indução pautado em uma relação de colaboração, na qual tanto a escola quanto a universidade sejam consideradas instituições formadoras. Por meio de um acordo colaborativo e da integração de ambas, é possível alcançar a unicidade entre o conhecimento e a prática, compartilhando recursos, estratégias e saberes, com vistas a alcançar uma formação docente mais humanizada.

Para Nóvoa (2001), se a escola for compreendida como um ambiente educativo no qual o trabalho e a formação não são atividades separadas, ela se torna um centro de formação essencial na construção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento profissional dos professores.

Outro equívoco presente na BNC-Formação em relação ao processo de indução é o desenvolvimento de uma prática essencialmente generalista, desconsiderando as pesquisas que entendem a indução docente como um processo dinâmico e flexível, não voltado apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas e para o desempenho imediato no trabalho. Pelo contrário,

a indução docente possui características próprias que vão além da mera adequação pedagógica, pois reconhece que a escola é uma instituição formativa e produtora de conhecimento.

Para promover mudanças nessa conjuntura, é essencial que a universidade e a escola dialoguem, de modo que o processo de indução de professores esteja alinhado com a “linguagem da prática”, mas não uma prática profissional ancorada na mera transmissão de conhecimento, e sim comprometida com a ideia de que todos somos trabalhadores do conhecimento (Vaillant, 2010).

Assim, é fundamental compreender a indução docente como um processo amplo e integrativo, que vai além de simplesmente fornecer suporte ao professor iniciante. Ela desempenha um papel indispensável como mediadora entre a formação prévia e a imersão no ambiente de trabalho (Alarcão e Roldão, 2014).

Isso posto, a maneira como o professor mobiliza conhecimentos e age pedagogicamente em contexto escolar não pode ser determinada por uma fórmula pronta, devido à natureza dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, o que exige uma docência em constante movimento, adaptando-se às necessidades e características dos alunos. Além disso, “diversos fatores, como gênero, raça e história pessoal, dentre outros, influenciam na efetivação da docência. Esses elementos formam a visão de mundo dos professores, impactando diretamente a sua atuação profissional” (Alhija, 2010).

Sob essa linha de pensamento, a compreensão dos desafios profissionais à luz dos sentidos implícitos implica reconhecer que a prática docente contemporânea está passando por um processo de redefinição, assumindo uma posição predominantemente manual em detrimento da dimensão intelectual. Isso ocorre sem que sejam devidamente reconhecidas as especificidades dos saberes profissionais, em especial a racionalidade educativa a ser aplicada no contexto escolar.

Apesar de a BNC-Formação tentar emplacar o discurso de uma docência mais abrangente, na prática, a formação inicial ainda está assentada em um processo de ensino e aprendizagem bastante homogêneo, estando vinculada a um processo de indução docente altamente restritivo devido à subserviência do papel da escola.

A partir das concepções identificadas nas diretrizes oficiais, entende-se que a formação do professor de Geografia está em sintonia não apenas com a BNCC, mas também com um projeto de educação e, conseqüentemente, de sociedade. Seria ingenuidade pensar que as políticas públicas criariam mecanismos que inviabilizassem o alcance dos objetivos políticos, sociais e econômicos do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão, foi possível clarificar os significados implícitos relacionados à formação do professor de Geografia e ao processo de indução docente na atualidade, presentes na Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação).

A análise de artigos específicos e incisos desse dispositivo educacional revelou que a formação inicial é concebida com certas limitações no aspecto teórico e não reconhece adequadamente a escola pública como parte efetiva do processo formativo. Isso ocorre devido à priorização do desenvolvimento de competências e habilidades pré-concebidas em detrimento do desenvolvimento de uma “consciência geográfica” (Martins, 2016).

Considerando que o exercício da docência é um fator determinante para a concretização ou não do projeto de sociedade idealizado pelo Estado, torna-se evidente a razão pela qual a formação inicial tem passado por constantes modificações no Brasil nos últimos anos. Nesse contexto, os desafios profissionais enfrentados pelos professores possuem naturezas específicas e finalidades subjacentes, em consonância com o ideal estatal de sociedade.

Nesse cenário, é importante ressaltar que a formação docente, por meio do exercício da docência em âmbito escolar, acaba sendo influenciada por aspectos culturais, comportamentais, valores, visões políticas e econômicas da sociedade neoliberal. Esses fatores não atuam isoladamente, mas interagem entre si e com outros elementos contextuais, moldando a formação dos professores e tornando a educação refém de uma lógica em que o mercado desempenha um papel fundamental na regulação das relações sociais. Como resultado, há valorização de uma formação superficial, o que exige dos professores um esforço adicional para problematizar e aprofundar os objetos do conhecimento da Geografia, a fim de proporcionar uma formação mais humanizada aos alunos.

Esses esforços, no entanto, muitas vezes são prejudicados pelas condições precárias de trabalho e pela restrição da autonomia, imposta pela necessidade de desenvolver competências e habilidades pré-determinadas.

Além do mais, a busca pelo refinamento das práticas profissionais se inicia com o reconhecimento de que a construção do conhecimento ocorre por meio de uma formação abrangente, que valoriza a capacidade de reflexão tanto individual quanto coletiva do docente, o que não é o foco das diretrizes oficiais vigentes.

Diante disso, ainda persiste o questionamento sobre qual é o desafio profissional do professor de Geografia na atualidade: reproduzir a concepção de educação estabelecida pelo Estado ou subverter completamente a ordem e ensinar?

Para responder a essa questão, recorreremos à concepção de educação segundo Freire e Sohr (1986): a "educação libertadora, é antes de tudo, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, com o ensino voltado para a transformação social. Nesse contexto, o educador libertador não pode negligenciar os aspectos técnicos da educação, pois eles são fundamentais para sua atuação profissional e sua própria sobrevivência. No entanto, é necessário que esses educadores também levantem questões críticas sobre a formação promovida, sem menosprezar as expectativas educacionais dos estudantes".

Além disso, os educadores libertadores devem promover uma prática docente que desperte uma consciência crítica em relação ao trabalho e à formação profissional. Isso requer uma análise crítica do sistema como um todo, sem que signifique tornar-se um educador incompetente por ser um agente revolucionário. Assim, a educação libertadora busca ser eficiente na formação científica e técnica, ao mesmo tempo em que busca desvendar as ideologias presentes nas próprias expectativas dos estudantes.

O desafio profissional reside, então, na promoção de uma educação libertadora que vá além do mero desenvolvimento de habilidades técnicas. Essa abordagem busca estimular uma reflexão crítica sobre a sociedade, a escola e o próprio processo educativo, com o objetivo de promover a transformação social. Os educadores libertadores reconhecem a importância dos aspectos técnicos da educação, mas também se dedicam a questionar e desvelar as ideologias presentes nas práticas educativas, buscando formar sujeitos com uma consciência geográfica à luz da ciência. Logo, o desafio também se dá pela necessidade de efetivação de práticas contra-hegemônicas no espaço escolar.

Nesse sentido, a formação docente vai além das responsabilidades profissionais e dos aspectos técnicos e metodológicos impostos pelas políticas públicas atuais, que buscam adequá-la a uma concepção prescritiva de educação, alinhada à agenda neoliberal global, e concebem o professor como um mero executor de atividades, negligenciando sua capacidade de pensamento reflexivo, crítico e criativo sobre a própria atuação.

Por fim, os desafios profissionais residem em superar as imposições e limitações do sistema educacional, buscando desenvolver uma prática pedagógica que

estímulo o pensamento crítico, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, fundamentada nos princípios de uma educação libertadora. Isso demanda uma postura ativa e crítica por parte dos professores que buscam transformar a realidade educacional e contribuir para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais humanizada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline. Expansão escolar e reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1693>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALHIJA, Fadia Nasser-Abu, & Fresko, B. Socialization of new teachers: Does induction matter? **Teaching and Teacher Education**, 26(8), 1592-1597, 2010.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí, 2011 – 320 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: julho/2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**. 68: 109-125, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: set/2023.

FOUCHER, Michel. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação educação. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro et. al. 2004. inicial e continuada dos profissionais da **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: s.d.,

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** 2009, vol. 14, n. 40, pp.168-194. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 de nov. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. 1ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999b, 272 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/publico/2013_EduardoDonizetiGirottto.pdf. Acesso em: 5 de nov. 2023.

HOADLEY, Ursula. **Pedagogy in poverty: lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa**. London: New York: Routledge, 2018.

IMBERNÓN, Francico. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**. Vol. 2. Atas CIAIQ, 2015. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública, [S. l.]**, v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2926>. Acesso em: 11 de nov. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é a geografia em pensamento? **GEOgraphia** – Ano 18 – n. 37 – 2016. Disponível em: <https://doi.org/GEOgraphia2016.v158>. Acesso em: set/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**. V. 19, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://www.curric.org/ar>. Acesso: maio/2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de julho. 2023.

NÓVOA, António. **Professor se forma na Escola**. n. 142, Maio, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350449964/PROFESSOR-Se-Forma-Na-EscolaAntonio>-Acesso em: 6 de julho. 2023.

RAMIRES, Regina Rizzo. **A formação docente em Geografia na PUCSP a partir do Projeto de Reorientação Curricular da Licenciatura no período de 2005 a 2009**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9625>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul. 2009.

THIESEN, Juares da Silva. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, abr./ jun., 2019. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>. Acesso em: 11 nov. de 2023.

VAILLANT, Denise. Iniciativas mundiais para melhorar a formação de professores. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, núm. 229, set/dez/ 2010, p. 543-561; Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em: 2 set. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.