

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM A BNC-FORMAÇÃO

Rita de Cassia Santos de Lira¹

Mayanne Gomes da Silva²

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente as políticas educacionais no contexto da formação de professores de Geografia, focando na comparação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de 2019, sob a influência do modelo neoliberal. Destaca-se a oposição entre a BNC-Formação e autores que defendem uma formação teórico-prática, baseada na articulação dos saberes docentes e na profissionalização dos futuros professores. O estudo utiliza metodologia qualitativa, realizando revisão bibliográfica e análise documental das diretrizes educacionais. Destaca-se a resistência contra os modelos curriculares impostos, exemplificada pela Rede EduGeo Paraíba, que se opõe à reforma curricular nos cursos de Licenciatura em Geografia no estado da Paraíba, Nordeste do Brasil. A discussão enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, o papel do currículo e sua relação com as ideologias dominantes na sociedade. Críticas são feitas à maneira como a Geografia é tratada nos documentos oficiais, sendo reduzida na BNCC enquanto ensino tecnicista. As considerações finais ressaltam a necessidade de uma formação inicial baseada na articulação dos saberes docentes e da resistência contra políticas curriculares neoliberais na formação de professores em Geografia, visando a construção de redes de enfrentamento e contribuição teórica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Currículo; Políticas Educacionais; Ensino de Geografia; BNC-Formação.

ABSTRACT

This article critically analyzes educational policies in the context of Geography teacher training, focusing on the comparison between the National Common Curricular Base (BNCC) of 2018 and the

¹ Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na UFPB. E-mail: ritadecassia.cnb@hotmail.com

² Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na UFPB. E-mail: mayanne.ufpb@hotmail.com

National Common Base for Basic Education Teacher Training (BNC-Formação) of 2019 , under the influence of the neoliberal model. The opposition between BNC-Formação and authors who defend theoretical-practical training, based on the articulation of teaching knowledge and the professionalization of future teachers, stands out. The study uses qualitative methodology, carrying out a bibliographic review and documentary analysis of educational guidelines. The resistance against imposed curricular models stands out, exemplified by the EduGeo Paraíba Network, which opposes curricular reform in Geography degree courses in the state of Paraíba, Northeast Brazil. The discussion emphasizes the importance of articulating theory and practice in teacher training, the role of the curriculum and its relationship with dominant ideologies in society. Criticisms are made of the way Geography is treated in official documents, being reduced in the BNCC as a technical teaching. The final considerations highlight the need for initial training based on the articulation of teaching knowledge and resistance against neoliberal curricular policies in the training of teachers in Geography, aiming to build networks of confrontation and theoretical contribution.

KEY WORDS: Teacher training; Curriculum; Educational Policies; Teaching Geography; BNC-Training.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetivamos analisar documentos oficiais sobre currículo e políticas nacionais para formação de professores, com ênfase na formação inicial, partindo da crítica ao modelo neoliberal que vem sendo construído através das modificações legislativas brasileiras e seu impacto na atual formação de professores de Geografia (Assis, Lira e Monteiro, 2022), desde a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) e, baseada nela, a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica- BNC-Formação (2019). Com este recorte temporal, chegamos até a BNC-Formação (2019) e construímos uma crítica a este modelo com aporte na teoria já construída sobre formação de professores, na defesa da formação para sujeitos sociais pautados na reflexão da prática e da profissionalidade docente, seguindo uma linha contrária ao que propõe a BNC-Formação.

Na contramão do que é proposto pela BNC-Formação, autores como Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2012) e Cavalcanti (2012), defendem uma formação inicial teórico-prática, alicerçadas na articulação dos saberes docentes, na construção da identidade e na profissionalização dos futuros professores, e neste trabalho buscamos dialogar sobre a importância desta linha de formação em detrimento da BNC-Formação.

Por fim, destacamos a importância da luta contra os modelos curriculares atuais que estão sendo impostos para os professores, através da escola (BNCC) e da universidade (BNC-Formação), dando ênfase a Rede Edu Geo Paraíba, que resiste a essa reforma curricular nos cursos de Licenciatura em Geografia no estado da Paraíba, Nordeste do Brasil, como poderemos observar no decorrer do resumo.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada para a realização desse estudo foi a qualitativa (Ludke; André, 1986; Pessoa, 2017) e adotou como procedimentos a revisão bibliográfica e a análise documental que tratam da formação inicial de professores, através de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs de 2002, 2015 e 2019, assim como com a BNC-Formação (2019). Ludke e André (1986) dão destaque à importância da utilização de documentos oficiais - ou primários - na pesquisa, como fonte de investigação "natural", mas que estão inseridas em um contexto que deve ser analisado pelo pesquisador.

Além disso, esta pesquisa também conta com referencial bibliográfico de autores que se debruçam sobre currículo, políticas educacionais, neoliberalismo na educação e ensino de Geografia Zeichner (2013), Ball (2001), Saviani (2020), Fonseca (2022), Cavalcanti (2012), Cacete (2017) e por Assis, Albuquerque e Morais (2022). Destacamos também a presença das autoras na construção e participação do evento "I Seminário de Formação de Professores de Geografia na Paraíba: Avanços e Resistências na Reforma Curricular", citado neste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, novas perspectivas foram vislumbradas para a educação no país, especialmente para a formação inicial docente. Várias mudanças foram propostas e impactaram de forma significativa a formação de professores. Dentre as mudanças trazidas pela LDBEN, estava a obrigatoriedade da Licenciatura Plena para professores do Ensino Fundamental II e do Ensino

Médio. Já para os cursos de formação inicial as modificações instituídas foram direcionadas aos currículos que a partir de então deveriam oportunizar uma articulação entre teoria e prática no decorrer do processo formativo e no mínimo 300 horas de Práticas de Ensino (estágios) (Barreiro e Gebran, 2006; Brasil, 1996).



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

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

Diante desse cenário, em 2002, o Ministério de Educação- MEC, através do Conselho Nacional de Educação- CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação em nível Superior em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena (DCNs). Entre as principais exigências postuladas neste documento estavam a separação entre os cursos de licenciatura e bacharelado, ou seja, não era mais permitido a dupla formação desses profissionais, e a diminuição da carga horária mínima dos cursos de 3200 para 2800 horas, o que garante a valorização de ambas as formações, cada uma com sua especificidade.

Na sequência da apresentação das DCNs, foi lançada a Resolução CNP/CP.1 de 18 de fevereiro de 2002, a qual determinava como os cursos deveriam distribuir a sua carga horária total através dos seus componentes curriculares. Sendo assim, a estrutura curricular dos cursos deveria ser organizada da seguinte forma: 1800 horas destinadas aos conteúdos curriculares, 400 de práticas como componentes curriculares, 400 de estágios supervisionados e 200 horas de conteúdos opcionais. Além disso, novas concepções formadoras foram incorporadas aos estágios, esses até então denominados de práticas de ensino, deveriam ser desenvolvidos a partir de um viés teórico-prático.

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

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

Esses princípios destacados evidenciam que os cursos de formação inicial de professores orientados pelas DCNs (2002) deveriam organizar seus currículos objetivando uma aproximação universidade-escola, compreendendo os dois espaços como co-formadores, e além disso, priorizar no decorrer do processo formativo à pesquisa.

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

A partir das DCN de 2015, inicia-se um processo que visa promover uma articulação entre os diversos níveis de educação e, também, estabelecer e fortalecer a relação teoria-prática para superar a ideia de que o conhecimento específico é superior ao conhecimento didático-pedagógico na formação inicial (Farias, 2019). Esta DCN levou 13 anos para ser implementada, com amplo diálogo com a comunidade educacional. Porém, com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, a história da educação brasileira voltou a mudar para ares ainda mais neoliberais.

Portando, alicerçados nas reformas neoliberais que assolam a educação brasileira, como afirmam Assis, Lira e Monteiro (2022), em dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP N° 2, que instituiu as novas DCNs, também denominadas de BNC-Formação. Prevendo nova alteração dos currículos das licenciaturas, a nova resolução retoma um perfil tecnicista e prescritivo que impõe, sobretudo, a construção de competências voltadas à valorização da prática na formação de professores.

As competências profissionais designadas através da BNC-Formação estão divididas em três dimensões fundamentais, que são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). O documento permite observar que é nítida a preocupação apresentada, não apenas na maneira como serão organizadas as competências profissionais como também no decorrer de toda a BNC-Formação, de se articular a formação inicial docente às concepções, princípios e conteúdos explicitados da BNCC da educação Básica (ANPEGE, 2021), que já vem sendo objeto de resistência nas escolas de educação básica e universidades de todo país.

Não por acaso, a formação docente é estabelecida na BNC-Formação e na Base Nacional Comum para Formação Continuada– BNC- Formação Continuada, aprovadas respectivamente em 20 de dezembro de 2019 e 27 de outubro de 2020, como instrumentos de implementação da BNCC da Educação Básica. É nesta perspectiva que faz sentido forjar a formação docente ou restringi-la a aprendizagem de um conjunto de estratégias metodológicas, cujo objetivo primordial é implementar propostas pensadas por outros

sujeitos que diminui a carga horária do componente curricular Geografia das salas de aula do Brasil, não valoriza a práxis (Freire, 2013) e torna a educação pública brasileira cada vez mais tecnicista.

Em função disso, a prescrição acrítica de receituários pedagógicos, o reducionismo de uma formação ao mundo do trabalho, voltados à participação e ação mecânica dos estudantes têm ampliado cada vez mais seu escopo nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas plataformas educacionais e na produção bibliográfica (ANPEGE, 2021, p.43). E isso tem reverberado nas salas de aula, voltadas cada vez mais para grandes avaliações e caminhando para a distância do conhecimento crítico da realidade.

Para que ocorra uma formação inicial de qualidade, ela tem que articular teoria-prática, assim como o tripé acadêmico das instituições públicas de ensino superior no Brasil, ensino, pesquisa e extensão, para se constituir como uma instância diferencial e decisiva para a formação e a profissionalização de bons docentes. Nessa concepção, a teoria irá subsidiar a prática docente, caminhando juntas, auxiliando na compreensão dos processos culturais, sociais e históricos (Pimenta; Lima, 2012). Tornando assim a teoria e a prática presentes ao longo de toda formação inicial de professores.

A formação inicial deve ser pautada pela investigação da realidade e pela reflexão da própria ação docente (Barreiro; Gebran, 2006), dentro do espaço universitário e escolar. Nesse sentido, Freire (2013, p.24) nos adverte que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”. Por isso, não havendo o entendimento correto para a efetiva articulação teoria-prática, a qualidade requerida para um bom profissional da educação, que está sendo formado, pode não ser alcançada. E este entendimento perpassa os currículos.

O currículo ganhou destaque nos debates relacionados à formação de professores nas últimas décadas, principalmente, pelas inúmeras políticas públicas direcionadas para a reformulação e reestruturação curricular nas diferentes etapas do ensino. Dentre tais políticas

destacamos, no campo da formação docente, as DCNs (2002; 2015) e a BNC-Formação (2019), debatidas anteriormente.

Com a imposição dessas ferramentas legais, que fomentam as mudanças curriculares, objetiva-se, para além da reestruturação dos currículos, alterar as práticas formadoras nas diferentes esferas de ensino. “Assim, vão delineando caminhos a serem trilhados e lutas a serem travadas” (Cavalcanti, 2012, p.55). Nesse contexto, entendemos que o currículo não é

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

Destacamos que o currículo não é estático nem neutro, ele é moldado a partir de ideologias, da cultura e da política dominante. Logo, é um instrumento de luta e poder, carregado de significações, representando um plano maior de educação nacional. Portanto, discutir currículo é, antes de qualquer coisa, uma ação política (Straforini, 2011; Apple, 2006).

Baseados nessa compreensão, Straforini menciona que:

A relação desigual das classes sociais no sistema educacional é mediada pelo currículo, uma vez que é por ele que a classe dominante mantém sua hegemonia sobre a classe hegemonzada, impondo suas ideologias de convencimento por meio de saberes previamente selecionados, cujo objetivo final é manter naturalizada essa relação desigual de classes (Straforini, 2011, p. 47).

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

Ressaltamos que, cada ator social tem uma compreensão diferente sobre o que é o currículo. Uns compreendem como as disciplinas cursadas pelos discentes, outros os define como um guia curricular no qual estão descritas as habilidades almejadas. No entanto, “uma concepção comum de currículo é a de que ele se refere aos tópicos ensinados e aos livros ou materiais utilizados” (Darling-Hammond et al, 2019, p. 142).

Nesse sentido, o currículo não é apenas o instrumento responsável pela organização e apresentação das matérias ou disciplinas das unidades de ensino. O currículo não é estático e neutro, ele é moldado a partir de ideologias, da cultura e da política. Logo, é um instrumento de luta e poder, carregado de significações, representando um plano maior de educação

nacional (Apple, 2006). Por isso damos destaque a pesquisa sobre o âmbito curricular, sua importância para a formação de professores críticos e como isso reverbera na resistência às mudanças neoliberais tanto na escola quanto nas universidades.

Sacristán (2013, p. 17) define o currículo como “uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada”. O

O currículo não é neutro, influencia diretamente no cotidiano escolar, uma vez que seus conteúdos e procedimentos são carregados de significações e de imposições. Diante disso, as políticas nacionais de formação de professores que orientam a organização dos currículos dos cursos de licenciatura vêm sendo amplamente questionadas por imporem currículos padronizados, engessados, desconsiderando as diversidades existentes em nosso país e objetivando a precarização e a retirada da autonomia do trabalho docente.

Dentro da BNCC, a Geografia encontra dificuldade para chegar até a sala de aula. Com a precarização do trabalho e a diminuição da carga horária deste componente curricular em detrimento de atividades voltadas para o mercado de trabalho, a Geografia acabou entrando numa junção de conhecimentos com outras ciências, que sofrem o mesmo nas salas de aula do Brasil. A Geografia é colocada dividida entre “Ciências Humanas” e “Ciências Naturais”. Couto (2016) afirma que a Geografia nunca se encaixou nesses parâmetros divididos, e que cada campo científico incluídos nestes grupos possuem epistemologia própria, não apenas uma epistemologia das ciências humanas, por exemplo. O autor também dá destaque a forma como no próprio texto oficial do documento, o papel destas ciências para a sociedade é pouco citado.

As discussões amplas que a Geografia permitia na educação básica foram negadas, resumindo a ciência às 18 páginas de Geografia no documento, com sua maior parte contendo descrição de conteúdos, competências e habilidades. A seguir, Couto descreve a presença da Geografia na BNCC:

O componente geografia é apresentado em 18 páginas, da 266 à 283. Pequeno texto de duas páginas e meia apresenta a sistematização da geografia no século XIX, o conceito e o objeto de estudo da geografia, as possibilidades de interdisciplinaridade, a finalidade da geografia na escola, a progressão desde o ensino fundamental até o ensino médio de ações de aprendizagem, da alfabetização e letramento geográficos, da percepção das espacialidades vividas e das construções conceituais (Couto, 2016, p. 194).

Percebemos então como a Geografia foi minimizada na educação básica. O autor ainda afirma que “A organização da BNCC em objetivos de aprendizagem não favorece a compreensão da proposta e, sobretudo, dificulta a avaliação e análise dos objetivos e

conteúdos do ensino de geografia” (Couto, p. 194). Porém, em sala de aula e nas universidades, os professores de geografia têm lutado contra os documentos oficiais que impõe um ensino tecnicista e nada crítico desta ciência. Girotto (2016), por exemplo, dá ênfase no papel da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) contra os currículos neoliberais que afetam as escolas e os cursos de formação de professores. Essas lutas também vem de outras instituições, assim como podemos observar nos manifestos publicados pela

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação³ e Pesquisa em Educação ou pela Frente Revoga BNC-Formação⁴, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Atualmente, o terceiro mandato do Governo Lula, com o Ministério de Educação- MEC sob comando do Ministro Camilo Santana, voltou a discutir o Novo Ensino Médio, com propostas de revogação, com um projeto que retoma as 2,4 mil horas de formação, a volta das disciplinas que foram retiradas como obrigatórias⁵, Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos, vedação de oferta de componentes básicos no formato EAD e veto da permissão de contrato de profissionais com notório saber.

Já em âmbito estadual, a luta e resistência dos professores formadores e professores da educação básica vem se dando de maneira diversa, muito específica de cada ciência. No estado da Paraíba, no ano de 2022, ocorreu o I Seminário de Formação de Professores de Geografia, em formato híbrido (online e presencial) que juntou discentes, docentes e coordenadores de cursos de licenciatura em Geografia de todas as universidades públicas que possuem este curso no estado. Este encontro permitiu o diálogo entre discentes e docentes de instituições diferentes, estaduais e federais, de cursos presenciais e à distância, contando com 9 cursos de Licenciatura em Geografia.

Além do contato aproximado, um dos objetivos do evento, realizado com êxito, foi o diálogo sobre o processo de resistência destes cursos perante a BNC- Formação. Com mesas que abordaram a Geografia na escola e a formação inicial e continuada de Professores de Geografia, os presentes tiveram a oportunidade de discutir sobre as possibilidades de resistência perante o novo currículo para formação de professores, imposto pelo Governo Bolsonaro.

Como resultado do evento, em seu último dia de atividades, 19 de maio de 2022, foi criada a Rede EduGeo Paraíba, contando com a participação de todos os que estavam presentes no evento, garantindo o diálogo e resistência em grupo contra a BNC-Formação. Portanto, atualmente todos os cursos de Licenciatura em Geografia estão unidos nesta discussão e resistência.

³ Disponível em:

<https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>

⁴ Disponível em:

<https://campanha.org.br/noticias/2023/04/20/manifesto-fundador-da-frente-revoga-bnc-formacao-defende-a-formacao-de-professorases/>

⁵ Disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, a formação inicial do professor de Geografia deve ser pautada e postulada a partir da articulação e construção dos saberes docentes durante todo o processo formativo. Para tanto, a articulação teoria-prática, a aproximação escola-universidade e a tríade ensino-pesquisa-extensão são extremamente necessárias, imprescindíveis e relevantes. Sendo que, para isso, torna-se fundamental que o currículo prescrito e praticado pelos professores formadores e ofertados pelos cursos de formação inicial sejam organizados e estruturados baseados a partir dessas articulações, pois irá proporcionar a construção e a profissionalização da identidade e assegurar o domínio dos saberes docentes almejados para o exercício com qualidade da atividade docente.

No entanto, o que se tem visto nos últimos anos são políticas educacionais nacionais voltadas para a formação inicial docente fundamentadas nas perspectivas neoliberais que priorizam um perfil técnico e prescritivo do futuro professor. São políticas articuladas entre todos os níveis de ensino, como a BNCC do ensino básico e a BNC-Formação, que assolam a educação brasileira por priorizar currículos descontextualizados, uniformes, centrados na mercantilização e precarização da educação. Neste trabalho, buscamos analisar as leis que antecederam a BNC-Formação e como tem se dado a luta e resistência contra esta base nacional na formação inicial de professores, além de enfatizar a necessidade de um maior alcance de trabalhos que tratem desta resistência curricular, para construção de redes de enfrentamento e contribuição na base teórica sobre formação de professores e currículo em Geografia.

REFERÊNCIAS

ANPEGE- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. **Manifesto: Crítica às reformas neoliberais na Educação prólogo do Ensino de Geografia**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

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

ASSIS, Lenilton; LIRA, Rita; MONTEIRO, Maria. BNC-FORMAÇÃO: o realinhamento às políticas neoliberais de influência norte-americana na formação de professores no Brasil. In: ASSIS, Lenilton; ALBUQUERQUE, Maria; MORAIS, Nathália (org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA: avanços e resistências na reforma**



_____. João Pessoa: Editora do Ccta, 2022. Cap. 2. p. 32-59. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/formacao-de-professores-de-geografia-na-paraiba-avancos-e-resistencias-na-reforma-curricular>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf> Acesso em: 1 nov. 2023 .

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

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

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

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

CACETE, N. H. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores (1930-2000)**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.



COUTO, Marcos. Base Nacional Comum Curricular- BNCC, Componente Curricular: Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**. p.183-203, V.12, n.19, jul-dez.2016.

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

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

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

FONSÊCA, F. N.; ASSIS, L. F. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 27–44, 2019. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/196> Acesso em: 02 nov. 2023.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos Pncs A Bncc: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal / from pncs to BNCC: the geography teaching under the neoliberal domain. **Geo**

UERJ, [S. l.], n. 30, p. 419–439, 2016. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781> . Acesso em: 13 nov. 2023.

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



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

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

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> Acesso em: 25 out. 2023.

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

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

ZEICHNER, K. M. **Política de Formação de Professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.