



PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS A ASSEGURAR: (in)certezas sobre políticas públicas, currículos e formação docente em Geografia

Suzana Ribeiro Lima Oliveira
suzanarili@ufj.edu.br

Doutora em Geografia pela Universidade
Federal de Goiás (UFG) e Professora da
Universidade Federal de Jataí (UFJ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-3517>

RESUMO

No Brasil, nos últimos cinco anos (2019-2023), sabe-se de ocorrências de fatos que tencionaram compreensões, distintas e diversas, sobre a concepção de democracia. Nessa trama, foram fortalecidas discussões que não estão previstas na legislação brasileira e se apresentaram divergentes. Os impactos de tais reflexões geraram fragilidades para a compreensão de fatos e fenômenos ambientais, tanto naturais como sociais, e incluíram questionamentos sobre a eficácia da Ciência. Não obstante, tais questionamentos, impactados pela fragilização da Educação, em especial do ensino superior, engendrada a partir de cortes orçamentários, repercutiu de maneira significativa na formação docente e nas dimensões que as compõem, ressalta-se nesse trabalho, as dimensões que tecem Identidade Docente Geográfica, com destaque para a importância dos saberes sobre os conhecimentos específicos e dos fundamentos teóricos e epistemológicos da Geografia. A meta de elaboração e implementação de políticas públicas com foco centrado em preceitos competitivos de mercado, nos últimos cinco anos, ganharam representatividade em parte considerável da sociedade impactando na Educação. As incertezas, que para alguns representantes legislativos eram certezas, geraram projeto em âmbitos legislativos de ordens variadas, como exemplos: defesa de um projeto de escola denominada sem partido, que alguns nem sabiam que o decretado na constituição federal é uma escola democrática; elaboração de orientações curriculares que desconsideraram os processos históricos dos documentos vigentes e as concepções de Educação neles contidas. Tensionando a (re)valorização de princípios democráticos defende-se, nesse artigo, a concepção de Educação e de processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a análise das orientações curriculares, objetivando a promoção de reflexões comprometidas com princípios que contribuam com a compreensão das relações e das interações que estão envolvidas na organização do espaço geográfico e do papel social dos sujeitos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade docente geográfica; Formação docente em Geografia; Ensino-aprendizagem em Geografia.

**DEMOCRATIC PRINCIPLES TO ENSURE:
(in)certainty about public policies, curricular and teacher
training in Geography**

ABSTRACT

In Brazil, in the last five years (2019-2023), we know of occurrences of facts that have altered different and diverse understandings about the concept of democracy. In this context, discussions were strengthened that they are not standardized in Brazilian legislation and they were considered divergent. The impacts of such reflections generated weaknesses in the understanding of environmental facts and phenomena, both natural and social, and included questions about the effectiveness of Science. However, such questions, impacted by the weakening of Education, especially higher education, engendered from budget cuts, had a significant impact on teacher training and the dimensions inside them, it is important in this work, the dimensions that compound Identity Geography Teacher, with emphasis on the importance of knowledge about specific acknowledgment and the theoretical and epistemological foundations of Geography. The goal of developing and implementing public policies with a focus on competitive market precepts, in the last five years, has increased representation in a considerable part of society, impacting Education. The doubts, which for some legislative representatives were certainties, generated projects in legislative spheres of varying orders, for example, the defense of a so-called portuguese for nonpartison school project, which some people did not even know that the in the federal constitution is defended a democratic school; elaboration of curricular guidelines that disregarded the historical processes of current documents and the concepts of Education contained in them. Intending the (re)valuation of democratic principles, this article defends the conception of Education and the teaching-learning process, with emphasis on the analysis of curricular guidelines, aiming to promote reflections committed to principles that contribute to understanding of the relationships and interactions that are involved in the organization of geographic space and the social role of subjects in this process.

KEYWORDS

Geographic teaching identity; Teacher training in Geography; Teaching-learning in Geography

**PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS PARA GARANTIZAR:
(in)certeza sobre políticas públicas, currículos y formación
docente en Geografía**

RESUMEN

En Brasil, en los últimos cinco años (2019-2023), conocemos hechos que han afectado diferentes y misceláneas comprensiones sobre la concepción de democracia. En ese contexto, se fortalecieron discusiones que no están previstas en la legislación brasileña y fueron divergentes. Los impactos de tales reflexiones generaron debilidades en la comprensión de hechos y fenómenos ambientales, tanto naturales como sociales, e incluyeron interrogantes sobre la efectividad de la Ciencia. Sin embargo, tales cuestiones, impactadas por el debilitamiento de la Educación, especialmente de la educación superior,

generado por los recortes presupuestarios, tuvieron un impacto significativo en la formación docente y las dimensiones que la componen, destacando en este trabajo, las dimensiones que tejen la Identidad Docente Geográfica, con énfasis sobre la importancia del saberes sobre conocimientos específicos y los fundamentos teóricos y epistemológicos de la Geografía. El objetivo de desarrollar e implementar políticas públicas con enfoque en preceptos de mercado competitivo, en los últimos cinco años, ha ganado representación en una parte considerable de la sociedad, impactando la Educación. Las incertidumbres, que para algunos legisladores eran certezas, generaron proyectos en ámbitos legislativos de distinto orden, por ejemplo, la defensa de un llamado proyecto de escuela apartidista, que algunos ni siquiera sabían que era el decretado en la constitución federal, es una escuela democrática; elaboración de lineamientos curriculares que desconocían los procesos históricos de los documentos vigentes y los conceptos de Educación contenidos en ellos. Tensando la (re)valoración de los principios democráticos, este artículo defiende la concepción de Educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en el análisis de las diretrizes curriculares, buscando promover reflexiones comprometidas con principios que contribuyan a la comprensión de las relaciones e interacciones que están involucrados en la organización del espacio geográfico y el papel social de los sujetos en este proceso.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente geográfica; Formación docente en Geografía; Enseñanza-aprendizaje en Geografía.

Introdução

A multiplicidade teórico-metodológica, que tem direcionado as pesquisas sobre a formação docente em Geografia para atuar nos diferentes níveis de ensino, reforça a importância de se garantir espaços de diálogo e divulgação sobre a relevante temática: Percursos de formação e Geografia Escolar: espaços, tempos e narrativas em contextos de crises, promovida em um dos principais eventos no Brasil, o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG, que está em sua décima quinta edição, por ser reconhecido cientificamente e possuir grande representatividade para diferentes profissionais que se dedicam a investigação sobre a formação docente em Geografia e processos de ensino-aprendizagem, nessa área, em contextos diversos e desafiadores.

Destacar a multidimensionalidade que compõe a profissionalidade docente, reforçando o seu caráter epistemológico, tem sido um dos esforços de diferentes pesquisadores e pesquisadoras, evidenciados no ENPEG, que buscam compreender as dimensões de concepção; de centralidade, seja na Educação como um todo e/ou no processo de ensino-aprendizagem e, nesse caso, na Geografia Escolar, entre outros.

O contexto social de disputas de ideias, de interesses e com muita intensidade, de ideologias, tem impactado as políticas públicas e em especial as educacionais brasileiras. Visualiza-se a importância de (re)conhecer o “poder” simbólico (Bourdieu, 2000) que tem sido fortalecido socialmente pelos sujeitos, em que diferentes agentes sociais desconsideram o que é democracia e que ela também é parte intrínseca dos fundamentos educacionais.

Para a formação docente, o que tem sido prioridade é a valorização de preceitos competitivos de mercado; a gestão pautada na eficiência e eficácia; a formação exclusiva e específica para o mercado. Tem ganhado expressividade discursos sociais em defesa do resgate de “valores nostálgicos” de transferência de informações e de fatos isolados, em detrimento do que são os valores sociais democráticos que têm como princípio a formação humana que leva em consideração seu contexto social, cultural e histórico.

Lembrando ainda que a ciência e o conhecimento científico foram alvos recorrentes de desprestígio e desvalorização. Reforça-se que ao desconsiderar a importância da investigação científica e do conhecimento sobre a origem histórica e as transformações do objeto de estudo das diferentes áreas do conhecimento, aqui falando da geográfica e de seu objeto de estudo, o espaço geográfico, a compreensão da formação para a docência estará limitada ao simples fazer, com foco em técnicas e instrumentalizações.

É essencial o reconhecimento da docência enquanto campo epistemológico. Nesse entendimento, a construção do currículo deve priorizar os direitos sociais conquistados democraticamente desde a publicação da Constituição Federal de 1988, não no discurso, mas em políticas públicas que priorizem meios de acesso equitativo à Educação de qualidade, à cultura, à ciência e tecnologia, à pesquisa e à inovação para toda a sociedade.

Identidade docente geográfica: multidimensionalidade, profissionalidade e seu caráter epistemológico

Entende-se que a ciência geográfica, por meio de seu objeto de estudo, o espaço geográfico, promove a compreensão de mundo. No entanto, ela não ocorre espontaneamente. Para que isso ocorra, é necessário, na contemporaneidade, considerar como o espaço é produzido e reproduzido (Lefebvre, 2006), reconhecendo os processos socioespaciais, sendo eles: da materialidade, os que compõem modos de vida dos

diferentes sujeitos, a cultura diversa, ou seja, os modos de ser do/no mundo e que são e/ou estão situados historicamente.

Nesse entendimento, destaca-se a necessária reflexão sobre as dimensões da (re)produção do espaço, que são compostas por elementos indissociáveis e pode ser analisada por meio da seguinte tríade: vivido, concebido e percebido. O espaço vivido, o dominado, ou espaços de representação; O espaço concebido, o dominante, ou de representação do espaço; o espaço percebido, relativo à prática social (Lefebvre, 2006). Os sujeitos ou, conforme Lefebvre (2006, p. 269), o corpo espacial é “produto e produção de um espaço, dele recebe imediatamente as determinações: simetrias, interações e reciprocidades de ações, eixos e planos, centros e periferias, oposições concretas, ou seja, espaço temporais”.

Cavalcanti (2019, p.120), ao se referir sobre o espaço geográfico como conceito-chave do pensamento geográfico, reitera que, “o espaço não é inocente, nem é receptáculo, o espaço conta, do mesmo modo, a visão de que é preciso abordar criticamente a sociedade contemporânea, tendo como parâmetro a ideia de justiça social”.

Nessa concepção, Cavalcanti (2019, p.120), ao abordar sobre o espaço geográfico enquanto conceito chave do pensamento geográfico, afirma que “o entendimento sobre o conceito científico que define o foco das análises nesse campo disciplinar deve ter uma preocupação a mais, a de torná-lo ferramenta de análise dos alunos”. Considerando esses referenciais, entende-se que essa ferramenta de análise, é componente importante para o entendimento sobre o objetivo do trabalho docente na Geografia, que é buscar compreender as especificidades dos espaços em diferentes escalas geográficas, de ensinar para que o estudante aprenda a pensar pela Geografia, é esse conhecimento sistematizado e intencional que o difere de outras áreas que também são importantes para a formação de docentes para atuar na educação básica.

A partir dessas considerações, ao refletir sobre o caráter epistemológico da profissionalidade docente em Geografia, surge a seguinte reflexão: que dimensões seriam fundamentais à construção do conhecimento profissional docente, que promova o entendimento da indissociabilidade das dimensões que compõem a (re)produção do espaço, a partir da compreensão da Educação como prática social? Acredita-se que uma possibilidade seja pela discussão sobre o que é identidade e como ela é construída que remete a uma dimensão de prática social, ou seja, a “construção identitária é uma construção social” (Oliveira, 2016, p. 30) resultante das interações de “trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (Dubar, 1997, p.264).

Em relação à necessária concretização da profissionalidade docente em Geografia, defende-se que é por meio da compreensão das dimensões que compõem a construção da Identidade Docente Geográfica que fundamenta seu caráter epistemológico.

Nesse propósito, argumenta-se que as dimensões que compõem a Identidade Docente Geográfica, de forma indissociável, perpassam: a trajetória pessoal, de formação profissional e espacial, sendo elas: a) *Dimensão espacial*: busca considerar o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 1996) e a compreensão da realidade como totalidade; b) *Dimensão lugar*: procura reconhecer o lugar de pertencimento dos sujeitos e a relação sociedade-natureza nele contidas, que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem; c) *Dimensão saberes docentes*: pretende compreender os saberes estruturantes da docência que são os didático-pedagógicos, os da ciência geográfica e da experiência, reforçando que não existe hierarquia entre eles; d) *Dimensão docência universitária emancipadora*: busca conceber a docência universitária como prática social emancipadora para o processo do ensino, da pesquisa e da extensão, para construção do conhecimento por discentes em um processo indissociável de ensino-aprendizagem; e) *Dimensão discentes*: voltada à formação crítica, criativa, emancipatória, cidadã, ou seja, um ser socioambiental que atua consciente no mundo (Oliveira, 2016).

Nesse entendimento, compreende-se que as Identidades Docentes Geográficas estão em constante (re)construção por entender que as dimensões que as compõem também são (trans)formadas cotidianamente e cada uma precisa ser compreendida em seus diferentes contextos e, dentre eles, as regulamentações que direcionam e/ou imobilizam a sua construção.

Dimensão da formação docente em Geografia

Os direitos conquistados democraticamente desde a publicação da Constituição Federal de 1988, que é a igualdade de direitos, gratuidade, equidade, laicidade, a não homogeneização; a superação das desigualdades, em todas as suas dimensões; o direito a pensar de forma plural e livre; garantia do padrão de qualidade, a autonomia didático-científica tem sido alvo de desvalorização, distorção e descaracterização.

Aqui é importante destacar que, para garantia da autonomia didático-científica, é fundamental a construção do conhecimento da profissionalidade, e que para a formação

docente em Geografia são compostos, conforme detalhado anteriormente, por diferentes saberes.

Portanto, entende-se que a formação docente em Geografia precisa contemplar, em seu currículo mínimo, os seguintes saberes: a) dos conteúdos específicos da Geografia; b) dos conteúdos didático-pedagógicos para ensinar Geografia; c) dos fundamentos teóricos e epistemológicos da Geografia; d) da prática, que além de contemplar os estágios supervisionados significativos, precisam estar presente em cada uma das disciplinas, a denominada Prática como Componente Curricular; e) da extensão, que perpassa a compreensão da importância dessa profissão para a sociedade (Oliveira, 2016).

Para cada uma dessas dimensões existem regulamentações específicas que precisam ser analisadas, discutidas e adequadas aos contextos em que os cursos de formação docente em Geografia estão inseridos. É ainda necessário e imprescindível que docentes tenham base teórico-metodológica, didático-pedagógica para que, ao analisar os documentos direcionadores/orientadores e/ou definidores, não sejam limitadas as possibilidades de construções que reverberem em expressivos documentos formadores da profissionalidade docente. Roldão (2005, p.108), define “profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Para Dubar (1997), Nóvoa (1995, 1989) e Giméno Sacritán (1995) existem características ou descritores de profissionalidade que, conforme Roldão (2005), ao escolher os comuns entre eles, afirma que compõem um conjunto de pressupostos que são invocados a definirem as especificidades dessa profissionalidade, sendo eles: especificidade da função, saber específico, poder de decisão e pertença a um corpo coletivo.

É consenso mesmo no senso comum, ao referir-se ao que o docente faz, a resposta imediata é: ensina. No entanto, sobre a concepção de ensinar existem diferentes representações que, na compreensão de Roldão (2005, p.115), destacam-se duas grandes referências, sendo elas:

[...] ensinar como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”) [...] e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os).

A primeira concepção, ainda nos dias de hoje, é a mais recorrente e representativa, o que contribui com a fragilização da profissionalidade docente; a segunda, e menos difundida, é a que possibilita reforçar a construção da profissionalidade docente, no entendimento que a função de ensinar, que lhe é específica, na compreensão requerida com base na “afirmação da função de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2005, p.118). Assim,

O saber enquanto caracterizador do acto de ensinar enferma, também e ainda mais no ensino superior, da limitação de se centrar no conteúdo do saber ensinado, e muito pouco no saber educacional, integrador do saber conteudinal e do saber processual. E, contudo, é este saber, propriamente educacional, que configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo. A associação da investigação à docência parece, no ensino superior, a via mais promissora para este reforço da profissionalidade docente no que se refere ao saber (Roldão, 2005, p.122).

O documento oficial institucional que compõe o que deve ou não ser ensinado em cada curso é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e esse deve ser construído por toda a equipe profissional onde será praticado, e ainda precisa ser orientado pelas diretrizes curriculares para a composição da matriz curricular.

É importante salientar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe exclusivamente sobre a carga horária mínima (CHm) dos cursos, e não faz referência a carga horária máxima (CHM), deixando-a a cargo de cada instituição, considerando os seus contextos. Para a Geografia, no caso da integralização no bacharelado, a CHm é de 2.400h, de acordo com a resolução CNE/CES nº 2/2007, e para as licenciaturas, ou seja, a formação docente em Geografia, a CHm na resolução CNE/CP Nº 02/2002 era de 2.800h, e hoje é de 3.200h, desde a homologação da resolução CNE/CP Nº 2/2015, há oito anos, e consta a mesma carga horária na resolução, em vigência, CNE/CP Nº 2/2019, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 - Quadro da distribuição da carga horária nas resoluções da formação docente para atuar na Educação Básica

Resolução	CNE/CP 2/2002	Resolução	CNE/CP 2/2015	Resolução	CNE/CP 2/2019
CH Total	2.800	CH Total	3.200	CH Total	3.200

Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Brasil, 2019).

Todos os saberes descritos anteriormente são ou deveriam ser formalizados no documento oficial denominado Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e precisam ser compreendidos para que sejam garantidos, mesmo que as resoluções possam (in)validá-los. São eles:

a) *Os saberes dos conteúdos específicos da Geografia*, que compõe o currículo mínimo de um PPC, são regulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução CNE/CES 14/2002, que foi elaborada em 2001, Parecer CNE/CES 492/2001. Esses saberes, precisam ser construídos considerando os contextos regionais em que estão localizados e os que compõem a rede de influência, que pode vincular-se a diferentes escalas geográficas. Destaca-se que a referida DCN, considerando os processos de (re)produção do espaço atual, precisa ser atualizada, e tem sido um dos desafios dos Núcleos Docentes Estruturantes (BRASIL, 2010) e dos docentes para a construção do mencionado documento.

A referida DCN em Geografia, ressalta a possibilidade de as instituições construírem estruturas curriculares flexíveis, tendo como pressupostos o reconhecimento das múltiplas interações entre a sociedade e natureza, compreendendo a “realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica” (Brasil, 2002, p.10). Nele consta a definição do perfil do formando, que é o de,

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 (Brasil, 2002, p. 10).

Espera-se, conforme descrito na referida DCN que o estudante: compreenda, domine, aprimore e aplique. Quais devem ser os padrões que definem a aprendizagem pretendida? Ou seja, é importante dar destaque para como será o processo de construção dos conhecimentos esperados para o perfil do egresso em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e ainda reforçar quais processos cognitivos serão aprendidos com esse conhecimento (Anderson, 2002). Mas quais conteúdos específicos da Geografia devem constar nas ementas dos componentes curriculares para composição do processo de construção esperado que formará o perfil do egresso?

Evidencia-se que as orientações curriculares previstas para a formação de professores, em cada uma das resoluções publicadas a partir de 2002, altera o termo para

se referir aos conteúdos específicos da Geografia, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir.

Entende-se que não são apenas mudanças de terminologias e/ou nomenclaturas, e sim, de sua organização curricular, que podem ser compreendidas pela (des)valorização dos conteúdos específicos. Assim, em 2002 eram 1.800h destinadas aos conhecimentos específicos da Geografia e sua articulação com a formação didático-pedagógica; em 2015, essa quantidade foi ampliada para 2.200h, sendo indicados para além dos conhecimentos específicos da Geografia e sua articulação com a formação didático-pedagógica, foram também incluídas a formação geral e a atuação profissional; em 2019, foi reduzida para 1.600h e não evidencia articulação, indissociabilidade, ou inerência da aprendizagem dos conteúdos específicos com os demais descritos anteriormente, ou seja, é evidenciada uma organização formada por um conjunto de práticas denominadas reais articuladas ao aprendizado por competências e habilidades que deve ser realizada do 2º ao 4º ano.

Quadro 2 - Quadro das nomenclaturas utilizadas nas resoluções para formação docente que compõem conteúdos curriculares específicos da Geografia

CNE/CEP 2/2002	Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural: específicos, de formação complementar e de natureza didático-pedagógica. Da oferta: não definida.
1.800h	
CNE/CP 2/2015	Atividades formativas: estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I -formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; II -área de atuação profissional do artigo 12. Da oferta: não definida.
2.200h	
CNE/CP 2/2019	Aprendizagem dos conteúdos específicos: componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento. A oferta deve ser efetivada do 2º ao 4º ano.
1.600h	

Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Brasil, 2019).

A partir dessas ponderações, considerando as terminologias utilizadas na resolução de 2019, que está em vigência, questiona-se: os conteúdos específicos ou o aprofundamento de estudos na área de conhecimento não trabalhados no primeiro ano do curso poderão promover a aprendizagem para o domínio pedagógico desses conteúdos? Em outras palavras, é possível mediar a construção do conhecimento

profissional docente em Geografia sem considerar a indissociabilidade entre os conteúdos específicos, os conteúdos didático-pedagógicos, os didático-pedagógico do conteúdo para a formação geral e para a atuação profissional?

b) Os saberes didático-pedagógicos dos conteúdos geográficos, ou didático para ensinar Geografia, são compostos pela Didática e a Didática em Geografia, ressaltando as especificidades didático-pedagógicas para os fundamentos do ensino de Geografia, as quais precisam ser compreendidas em sua totalidade, complementariedade e interdependência.

Os saberes da Didática, fundamentam-se em contribuições de Libâneo (2008); Candau (1986); Veiga (2004); Pimenta... [et al] (2019); que reconhecem que seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem, reforça-se a concepção de ensino-aprendizagem indissociável, que considere a articulação das dimensões humana, técnica e político-social, aborda ainda, a reflexão sobre a prática pedagógica concreta e a indissociabilidade entre teoria-prática;

Os saberes da Didática em Geografia, fundamentam-se em contribuições de Cavalcanti, Oliveira e Rabelo (2023); Cavalcanti (2022, 2019); Caso e Gurevich (2014); Silva e Pires (2013); Souza (2011); que é o saber de como ensinar um modo de pensar pela Geografia que possibilite o planejamento de percurso didático para ensinar Geografia e para a construção de uma aprendizagem significativa e reverbere em práticas espaciais cidadãs, ou seja, de forma ativa com importante relevância social.

Para isso, é imprescindível conceber que na prática docente em Geografia não é suficiente saber o conteúdo da ciência geográfica, mas é também de grande relevância, e é o diferencial da profissão, saber como ensinar os conteúdos geográficos.

Nas orientações curriculares previstas para a formação de professores, em cada uma das resoluções publicadas a partir de 2002 sobre os saberes didático-pedagógicos dos conteúdos geográficos, ou didático para ensinar Geografia, não é explicitada a quantidade de carga horária destinada, somente a de 2/2019 que é definido como conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, com carga horária específica de 800h, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Quadro das nomenclaturas utilizadas nas resoluções para formação docente que compõem os saberes didático-pedagógicos dos conteúdos geográficos ou didático para ensinar Geografia

Resolução	CNE/CEP 2/2002	Resolução	CNE/CP 2/2015	Resolução	CNE/CEP 2/2019
CH Total	2.800	CH Total	3.200	CH Total	3.200
0	0	0	0	Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos	800

Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Brasil, 2019).

Entende-se a importância do trabalho com esses saberes, no entanto, a definição de carga horária pode enrijecer a matriz curricular dos cursos.

c) *Os saberes dos fundamentos teóricos e epistemológicos da Geografia*; esses saberes estão diretamente relacionados ao reconhecimento da Geografia como campo do saber científico, a indispensável compreensão do ato de produzir conhecimento que contribui para a construção de um conhecimento crítico sobre as práticas sociais. É a compreensão de que “a realidade social é intelectualmente construída” (Santos, 1996, p. 63). É esse saber que reforça a importante reflexão de que:

[...] não se pode negligenciar o papel da ciência. A humanidade, que ao longo do século XX, viveu avanços tecnológicos nunca antes vistos, sofreu também com as especializações, a falta de reflexão do seu próprio poder de criação e destruição. Como a ciência só existe como produto da abstração, do trabalho da inteligência humana para a humanidade, é contextualizando-a socialmente que precisamos abordá-la (Spósito, 2004, p. 196).

Esses saberes não são identificados nas resoluções. Tratando da resolução em vigência, tem-se no capítulo II, Art. 5º, inciso I: a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; nesse capítulo, apesar de abordar os fundamentos científicos nos quais poderiam estar contidos os fundamentos teóricos e epistemológicos, no mesmo artigo, parágrafo único destaca-se especificamente os conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação. Assim, cabe ao NDE do curso inserir na matriz curricular conteúdos que contribuam para a construção desses saberes, mesmo não estando definido pela legislação.

d) *Os saberes da prática*, que além de contemplar os estágios supervisionados significativos, ao longo do curso precisam estar presente em cada uma das disciplinas e/ou componentes curriculares, a denominada Prática como Componente Curricular (PCC).

Os saberes da prática estão diretamente relacionados à prática educativa enquanto uma prática social em que todos estão inseridos, “trata-se de uma práxis – atividade teoricamente fundamentada (pensa-se a teoria; recria, inventa-se a prática e se pensa enquanto sujeito)” (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p.27).

Desde 2002, mantém-se a mesma carga horária para os estágios e para PCC, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Quadro da Carga Horária para estágios e PCC nas resoluções para formação docente desde 2002

Resolução	CNE/CEP 2/2002	Resolução	CNE/CP 2/2015	Resolução	CNE/CP 2/2019
CH Total	2.800	CH Total	3.200	CH Total	3.200
PCC	400	PCC	400	PCC	400
Estágio	400	Estágio	400	Estágio	400

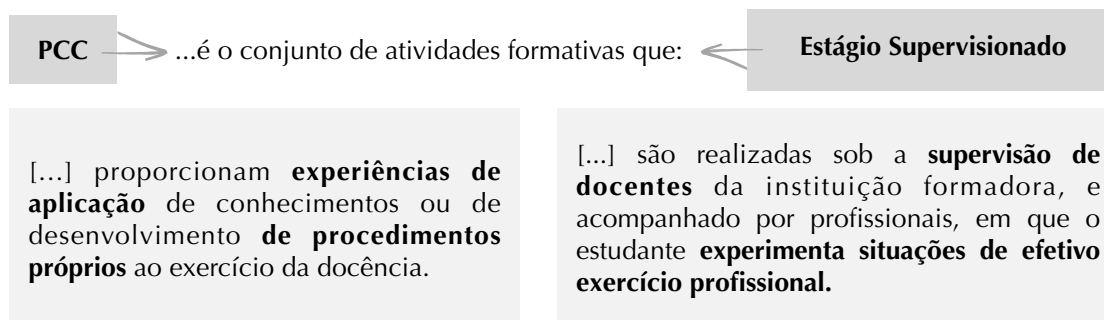
Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Brasil, 2019).

As orientações para a distribuição da carga horária de estágio e PCC na resolução 02/2019, no Art. 15, são:

No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

É necessário compreender que existem diferenças conceituais de prática, conforme Figura 1.

Figura 1 - Conceito de PCC e Estágio Supervisionado



Fonte: adaptado pela autora (Brasil, 2001).

Sobre os estágios supervisionados em Licenciatura em Geografia, Oliveira e Santos (2019, p.104) afirmam que possuem “especificidades que são inerentes a práxis docente que se fundamentam em pressupostos educacionais e da ciência em questão”. E destacam o entendimento de que,

[...] a práxis docente no sentido de prática social e de indissociabilidade entre teoria e prática na vivência educacional, que possibilita a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e os sujeitos envolvidos, os reconhecendo para e na ação de forma coletiva e colaborativa (Oliveira; Santos, 2019, p.109).

Nesse entendimento, a prática do estágio deve perpassar, no mínimo, quatro dimensões: a pedagógica, organizacional, profissional e social (Pimenta; Lima, 2012).

As orientações previstas sobre a PCC é a de que deve ser ofertada desde o primeiro ano do curso. Dessa forma, é importante retomar a pergunta apresentada sobre os conteúdos específicos ou o aprofundamento de estudos na área de conhecimento, acrescentando que: se não trabalhados no primeiro ano do curso, poderão promover a aprendizagem para o domínio pedagógico desses conteúdos? Aqui adiciona-se que, se é a PCC que deve objetivar a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1989), como ela poderá refletir e/ou problematizar cada conteúdo no primeiro ano, se os conteúdos específicos ainda não foram abordados?

As matrizes curriculares que estão sendo construídas seguindo essa determinação, para a implantação do conhecimento específico a partir do segundo ano e da PCC já a partir do primeiro, estão sendo forçadas a realizar uma “adequação” curricular que não se assemelham, nem minimamente, a uma reestruturação curricular.

e) Os *saberes que envolvem as atividades de extensão Curricularizáveis* (CNE, 2018), que devem compor dez por cento da carga horária total dos cursos, perpassam a compreensão da importância dessa profissão para a sociedade. As diretrizes para as ações de extensão universitária são: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante e impacto e transformação social. Consta o destaque para o estudante como protagonista de sua formação acadêmica.

Enfatiza-se, que em diferentes instituições, o que tem sido utilizado para a construção dos documentos orientadores - o PPC - para a formação docente em Geografia é a legislação vigente sem considerar os pressupostos e as dimensões que são requeridas para a formação da profissionalidade docente geográfica.

Conforme percorrido nesta seção, defende-se que o projeto pedagógico de curso, que direcionará o fazer aulas e formação docente em Geografia, precisa integrar estratégias didático-pedagógicas que tenham como eixo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, considerando as subjetividades, os contextos sociais, a sociabilidade colaborativa para a construção da profissionalidade docente em Geografia.

Algumas considerações finais

Defende-se que formar para a docência em Geografia é também compreender os conhecimentos didático-pedagógicos “gerais”, os didático-pedagógicos do conteúdo e não exclusivamente os conteúdos específicos dessa área, esses são imprescindíveis, mas não únicos ou mais importante, e ainda, é fundamental entender seu contexto histórico, cultural, social, além de reconhecer que não há conhecimento deslocado de um projeto histórico de disputas e contradições. Infere-se, assim, que uma formação para a profissionalização docente em Geografia é uma atividade teoricamente fundamentada, ou seja, é práxis, capaz de compreender o espaço geográfico e (re)construir uma sociedade democrática.

A concepção de formação docente em Geografia que tem como defesa a constituição de uma sociedade democrática compreende: que o currículo e as perspectivas de ensino-aprendizagem em Geografia devem considerar os sujeitos envolvidos no lugar de realização do processo; a construção identitária que tem como dimensão a coletividade; a dimensão política do ato educativo; a mediação didática do processo de ensino-aprendizagem, que possibilite a formação do pensamento geográfico e que proporcione a compreensão da dinâmica sócio espacial em diferentes escalas geográficas, interpretações vinculadas à totalidade do mundo, voltada para a formação plena do ser humano, tornando-o crítico, criativo e transformador da realidade que o rodeia.

Referências Bibliográficas

Anderson, Lorin W. Curricular alignment: a re-examination. **Theory into Practice**, vol. 41, n. 4, 2002.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília, 2001.

- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Brasília, 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 14/2002**. Brasília, 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 2/2007**. Brasília, 2007.
- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CONAES 1/2010**. Brasília, 2010.
- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Brasília, 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 7/2018**. Brasília, 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Brasília, 2019.
- Bourdieu, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.
- Candau, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In: Candau, V. Didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- Caso, María Victoria Fernández; Gurevich, Raquel (direc.). **Didática de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores**. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- Cavalcanti, Lana de Souza; Oliveira, Suzana Ribeiro Lima, Rabelo, Kamila Santos de Paula. Didactic journey at school: a collaborative experience of mediation in geographical thinking formation. **Research in Geographic Education**, v. 24, p. 9-33, 2023.
- Cavalcanti, Lana de Souza. Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia. *In: Richter, Denis; Souza, Lorena Francisco de; Menezes, Priscylla Karoline de (org.). Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar*. Goiânia: C&A Alfa-Comunicação, 2022.
- Cavalcanti, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.
- Dubar, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- Giméno Sacristán, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: Nóvoa, Antônio (org.) Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Lefebvre, Henri. **A produção do espaço**. Paris: Editions Anthropos, 2006.
- Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- Nóvoa, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In: Nóvoa, Antônio (Org.) Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Nóvoa, Antônio. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.
- Oliveira, Suzana Ribeiro Lima. **Formadores de profissionais em Geografia e Identidade(s) Docente(s)**. Tese. Goiânia: UFG, 2016.
- Oliveira, Suzana Ribeiro Lima; Santos, Luline Silva Carvalho. Dimensões da docência em Geografia: o Estágio Supervisionado, os sujeitos e o registro. *In: Vallerius, Daniel Mallmann; Mota, Hugo Gabriel; Santos, Leovan Alves dos. O Estágio Supervisionado e o professor de Geografia: múltiplos olhares*. Jundiaí: Paco editorial, 2019.
- Pimenta, Selma Garrido [et al] (org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- Roldão, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, 2005.

Oliveira, S.R.L.

Santos, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1996.

Spósito, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: Contribuições para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Silva, Eunice Isaias da; Pires, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC/GOIÁS, 2013.

Shulman, Lee S. **La investigación de la enseñanza**. In: Wittrock, M.C. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.

Souza, Ruth Catarina Cerqueira R. de; Guimarães, Valter Soares. Docência e Identidade profissional do professor. In: Souza, Ruth Catarina Cerqueira R. de; Magalhães, Solange Martins Oliveira (org.). **Professores e professoras**: formação: poíesis e práxis. Goiânia, PUC Goiás, 2011.

Souza, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.1, n.1, p. 47-67, jan/jul, 2011.

Veiga, Ilma Passos (org.) **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 2004.

Recebido em 12 de agosto de 2023.

Aceito para publicação em 28 de fevereiro de 2024.

