



REFORMAS EDUCACIONAIS E REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL: abordagem a partir do olhar de licenciandos em Geografia

Josandra Araújo Barreto de Melo
ajosandra@yahoo.com.br

Professora Doutora do Departamento de Geografia (DG) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9826-587X>

Lana de Souza Cavalcanti
lana@ufg.br

Professora Doutora Titular do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>

RESUMO

Nas últimas três décadas, a educação brasileira vem passando por reformas que incidem sobre a Geografia, sobretudo no Ensino Médio, retirando a sua autonomia como componente autônomo. Tais reformas, associadas à redução da carga horária e transformações nos livros didáticos, vêm repercutindo na prática dos professores. Mediante o exposto, esta pesquisa objetivou identificar possíveis repercussões dessas mudanças na formação inicial em Geografia, a partir da visão de licenciandos dos cursos de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) e da Universidade Federal de Goiás (Campus Samambaia) sobre experiências vivenciadas nos estágios supervisionados. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de questionário junto à licenciandos nas duas instituições e realização de grupos focais. As falas dos licenciandos foram transcritas e analisadas a partir da proposta de Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2015). Os resultados demonstraram que as transformações no ensino de Geografia vêm repercutindo de forma contundente na formação inicial nas duas instituições, haja vista que mais de 50% dos concluintes não se sentem motivados a serem professores, em virtude da precarização da carreira acentuada por tais transformações.

PALAVRAS-CHAVE

Reformas na educação brasileira; Reforma do Ensino Médio; Formação inicial de professores; Geografia Escolar; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**EDUCATIONAL REFORMS AND ITS IMPLICATIONS
FOR INITIAL TEACHER EDUCATION:
an approach from the perspective of
Geography undergraduates**

ABSTRACT

Over the past three decades, Brazilian education has undergone reforms that have significantly impacted Geography, particularly in High School, stripping it of its autonomy as an independent subject. In this way, such reforms, coupled with the reduction of instructional hours and changes in textbooks, have had a direct impact on teachers' practices. In light of such considerations, this research aimed to identify potential repercussions of these changes on initial Geography teacher education, based on the perspectives of undergraduate Geography students from State University of Paraíba (Campus I) and the Federal University of Goiás (Campus Samambaia) regarding their experiences during Supervised Internships. The methodology employed consisted of administering questionnaires to undergraduate students at both institutions and conducting focus groups, where their responses were transcribed and analyzed using Bardin's (2015) Content Analysis (CA) framework. The results revealed that the transformations in Geography education have had a significant impact on initial teacher training at both institutions, as over 50% of graduating students reported feeling unmotivated to pursue a teaching career due to the deterioration of the profession exacerbated by these changes.

KEYWORDS

Brazilian Education Reforms; High School Reform; Initial Teacher Education; School Geography; Applied Human and Social Sciences.

**REFORMAS EDUCACIONALES Y REFLEJOS
SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL:
abordaje a partir de la mirada de
estudiantes del grado en Geografía**

RESUMEN

En las últimas tres décadas, la educación brasileña ha pasado por reformas que afectan a la Geografía, especialmente en la Enseñanza Media, eliminando su autonomía como componente autónomo. Tales reformas, asociadas a la reducción de la carga horaria y a los cambios en los libros didácticos, han tenido un impacto en la práctica docente. Según lo expuesto, esta investigación ha tenido como objetivo identificar posibles repercusiones de estos cambios en la formación inicial en Geografía, a partir de la perspectiva de estudiantes del grado de Geografía de la Universidad Estadual de Paraíba (Campus I) y de la Universidad Federal de Goiás (Campus Samambaia) sobre las experiencias vividas en las pasantías supervisadas. La metodología utilizada consistió en la aplicación de un cuestionario a los estudiantes de grado en las dos instituciones y en la realización de grupos focales. Los discursos de los estudiantes fueron transcritos y analizados con base en la propuesta de Análisis de Contenido (AC), de Bardin (2015). Los resultados demostraron que las transformaciones en la enseñanza de Geografía han tenido un fuerte impacto en la formación

inicial en ambas instituciones, visto que más del 50% de los egresados no se sienten motivados a ejercer como profesores, debido a la precariedad de la carrera, acentuada por estas transformaciones.

PALABRAS CLAVE

Reformas en la educación brasileña; Reforma de la Enseñanza Media; Formación inicial de profesores; Geografía Escolar; Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas.

Introdução

Nas três últimas décadas, a Educação brasileira vem passando por reformas que incidem sobre a Geografia, sobretudo no Ensino Médio, retirando o seu lugar de componente autônomo no currículo, já que esta matéria, juntamente com Filosofia, História e Sociologia, a partir da Lei 13.415/2017, passou a formar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa mudança, associada à redução da carga horária na escola e modificações nos livros didáticos vem repercutindo na prática dos professores, conforme análise realizada por Melo (2024).

A gênese dessas reformas remete à década de 1990, quando organizações internacionais e nacionais vinculadas ao mercado passaram a ditar as normas para a educação neste país, como é o caso do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de fundações como a Lemann, visando adequar a sociedade às necessidades do capital.

Da Macena Jr. e Melo (2025) compreendem essa interferência sobre a educação como sendo uma ação orquestrada do neoliberalismo sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, objetivando a ampliação das liberdades individuais da propriedade privada a um patamar a perder de vista, fazendo uso do aparelho educacional, numa perspectiva local, para que se ponham em prática objetivos do capital, delineados globalmente.

Uma explicação para esse controle sobre a educação está relacionada ao meio técnico-científico-informacional (Santos, 2023), que requer força de trabalho escolarizada, mas não a partir de uma formação sólida, baseada, segundo Michael

Young, em conhecimento poderoso¹. Nesse caso, o sistema impõe que a instituição escola consiga formar pessoas para ingressar de forma precoce no mercado de trabalho, em atividades que não exijam um nível de conhecimento consolidado, tampouco a construção de um pensamento crítico.

Nesse viés, compreendemos que essas reformas se estruturam contra os interesses da sociedade, motivo pelo qual autores como Ferreira (2017), Santos e Azevedo (2018) e Duarte (2020), as denominam de contrarreformas². Estas não se restringem à educação, pois constituem um conjunto de modificações estruturais, que visam retirar direitos sociais conquistados e, com isso, flexibilizar a exploração do trabalho e reduzir a representatividade do Estado frente às demandas essenciais.

O campo educacional é uma via relevante para dar materialidade a esse projeto, já que o sistema escolar foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista. Nesse contexto, acreditamos que a instituição escola esteja sendo utilizada com o intuito de formar as bases para o assentamento de ideologias empresariais, sendo destinada a construir valores e a formar pessoas que sejam capazes de se adaptar à estrutura que se almeja construir.

Nas palavras de Melo (2024), para colocar em prática essas metas, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), estabelecendo prioridades de alguns componentes do currículo sobre outros. Em continuidade, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino estruturado a partir de competências e habilidades, em detrimento dos conteúdos universalmente consolidados pela ciência. Aliada a essas questões, também foi aprovada a Lei 14.140/2023, que instituiu a Escola em Tempo Integral (ETI), objetivando dar materialidade à meta nº seis, do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei 13.005/2014 - estipulado para ser cumprido entre os anos de 2014-2024³.

Para atender à oferta de itinerários formativos e da parte diversificada do currículo, elementos previstos na estrutura da Reforma, alguns componentes tiveram sua carga horária reduzida, como é o caso da Geografia. Antes da vigência da Lei

¹ Michel Young quando escreve sobre o futuro da Educação numa sociedade do conhecimento, defende uma abordagem de currículo centrada no conhecimento e na disciplina e não no aprendiz, como presume a ortodoxia atual. A este tipo de saber, denomina de conhecimento poderoso (Young, 2011).

² Ferreira (2017), por exemplo, enquadra a Reforma do Ensino Médio como contrarreforma, nos termos usados por Behring (2003), quando estudou o profundo retrocesso das políticas sociais ocorrido na década de 1990. Naquela ocasião, a autora se recusou a vincular o conceito de reforma a processos regressivos, pois esse conceito faz parte do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária.

³ Meta seis do Plano Nacional de Educação: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

13.415/2017, tal componente dispunha de três horas/aulas semanais e, logo após, passou a ter apenas uma hora/aula.

Recentemente, a mencionada lei da reforma foi revogada⁴, sendo substituída pela lei 14.945/2024, ocorrida a partir das pressões dos profissionais da educação e dos estudantes nas várias regiões brasileiras⁵. As modificações não foram substanciais, apenas houve a devolução de parte da carga horária dos componentes curriculares aglutinados em áreas do conhecimento, como é o caso da Geografia. No entanto, o Ensino Médio permanecerá estruturado em áreas, assim como o ensino médio seguirá dando primazia aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática e ainda permanecerá a continuidade de componentes de aprofundamento, nomenclatura que se dá aos itinerários formativos no estado da Paraíba. Nesse quadro, nas unidades escolares em que não for ofertado o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a área perderá importância na escola, fragilizando, assim, seus componentes, inclusive a Geografia.

No que concerne ao ensino de Geografia, essa situação interfere nas condições de vida e de trabalho dos docentes na escola, bem como no cotidiano de professores e licenciandos dos cursos de formação em instituições superiores de ensino. Disso decorrem questões inquietantes. Uma delas é sobre as motivações que se pode despertar nos alunos das licenciaturas para se formarem professores. Também se indaga sobre as formas para motivar esses licenciandos a acreditarem ser possível, no exercício da prática nas áreas de conhecimento, incorporar nas aulas os princípios que norteiam o ensino de Geografia e as condições necessárias para que esse componente auxilie no desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, nos moldes defendidos por Cavalcanti (2019). E, por fim, pergunta-se se os licenciandos têm ciência do significado dessas reformas para o campo de atuação profissional.

Essas reflexões foram fruto da parceria profissional viabilizada pela realização de estágio pós-doutoral da primeira autora, supervisionada pela segunda, e resultou na busca de respostas para esses questionamentos. Um caminho para essa busca foi a identificação de concepções de licenciandos nos cursos de Geografia a que ambas estão vinculadas, a Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) e a Universidade Federal de Goiás (Campus Samambaia).

⁴ Em termos jurídicos, a revogação se deu no formato de derrogação, que é uma forma de revogação parcial de uma lei, em que apenas alguns dispositivos ou artigos são modificados ou eliminados.

⁵ O texto da lei, após a reformulação, não conseguiu refletir as demandas do segmento educacional do país, na medida em que permanecem no texto o notório saber, o ensino técnico integrado ao ensino médio, assim como a aglutinação dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, na implementação dos itinerários formativos.

Mediante o exposto, objetivou-se analisar os reflexos das políticas educacionais para o Ensino Médio na formação inicial de professores de Geografia, a partir da compreensão de licenciandos em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) e da Universidade Federal de Goiás (Campus Samambaia). Como objetivo específico, buscou-se analisar as concepções dos Licenciandos sobre a sua profissão, a partir das experiências acumuladas nos estágios supervisionados, mediante as transformações impostas pelas reformas educacionais analisadas.

Sem a pretensão de dar conta da complexidade que a análise do tema exige, almeja-se contribuir com a pesquisa na área de políticas públicas e formação de professores, que se assenta na necessidade de um movimento constante de reflexão sobre a natureza, os objetivos e a lógica que permeia o exercício profissional docente.

Percurso metodológico

Com vistas ao alcance dos objetivos traçados, elegemos as turmas de Estágio Supervisionado em Geografia III, dos turnos manhã e noite, da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) e da Universidade Federal de Goiás (Campus Samambaia), como universo amostral da pesquisa, que foi realizada no ano letivo de 2024. A escolha dessas turmas se deu em virtude de todos os seus integrantes já terem cursado quase a integralidade dos componentes curriculares e estágios supervisionados do curso tendo, assim, uma visão mais ampla da formação e da realidade do campo profissional, fundamentadas nas suas práticas de ensino nas escolas.

Definidos os sujeitos participantes e após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), contatamos os professores de Estágio Supervisionado III nas duas instituições, e encaminhamos o link de um questionário elaborado na plataforma *Google Forms* dirigido aos licenciandos. Em seguida, os professores apresentaram aos estudantes os objetivos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Parecer Consubstanciado do CEP, solicitando que respondessem ao que foi solicitado.

O Quadro 1 apresenta a distribuição dos licenciandos por instituição e turno. É válido ressaltar que foram convidados a participar da pesquisa a integralidade dos matriculados em cada turma, entretanto participou um número maior de licenciandos que o que integrou os grupos focais. Diante disso, o total dos respondentes embasou a construção do perfil geral dos licenciandos, mas a Análise de Conteúdo (AC) só foi

aplicada para o tratamento das falas dos que se fizeram presentes na aplicação da pesquisa.

Quadro 1: Universo amostral de pesquisa nas duas instituições de ensino investigadas

Instituição	Componente Curricular e turno	Licenciandos que responderam aos questionários	Licenciandos que participaram dos grupos focais
Universidade Estadual da Paraíba	Estágio Supervisionado em Geografia III - Manhã	05	05
Universidade Estadual da Paraíba	Estágio Supervisionado em Geografia III - Noite	19	18
Universidade Federal de Goiás	Estágio Supervisionado em Geografia III - Manhã	17	13
Universidade Federal de Goiás	Estágio Supervisionado em Geografia III - Noite	19	17
Total geral		60	54

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Verifica-se, pelo quadro apresentado, que 60 licenciandos (o total de matriculados) responderam aos questionários e que 54 participaram dos grupos focais.

O questionário foi elaborado com perguntas objetivas, que permitiram traçar um perfil dos licenciandos, assim como diagnosticar outras informações para a pesquisa. Entretanto, como o foco consistiu no levantamento da compreensão dos respondentes sobre o reflexo das políticas educacionais na decisão de seguir na futura profissão, os convidamos a participar de grupos focais, realizados nos mesmos dias e horários das aulas de Estágio Supervisionado III. Os Licenciandos receberam a denominação de L1, L2, L3... até completar o total de participantes.

Realizamos os grupos focais, porque, segundo Bardin (2015), a partir dessa técnica é possível obter dados qualitativos em pequenos grupos de discussão, de modo que o moderador instigue a participação de todos no debate, como forma de apreender suas percepções em relação aos pontos levantados. Dessa forma, exceto na turma da manhã da Universidade Estadual da Paraíba, que só contava com cinco alunos, nas demais, os grupos foram realizados em duas sessões.

As informações consideradas mais relevantes nos grupos focais foram transcritas e categorizadas, com base nas técnicas de análise de conteúdo, conforme Bardin (2015)⁶. Ressalte-se, entretanto, que não apresentaremos na seção dos resultados as respostas que se repetiram ou que apresentaram muita semelhança entre si, motivo pelo qual não serão transcritas as falas de todos os sujeitos, mas apenas cerca de 1/3 dos participantes, apresentando como critério para seleção a escolha das que se distinguem ou apresentarem alguma singularidade no universo da pesquisa.

As questões discutidas nos grupos focais possibilitaram a organização das categorias propostas por (Bardin, op. Cit.), conforme o Quadro 2, que segue.

Quadro 2: Categorias de análise, conforme as etapas propostas na metodologia

Macro categoria (Pré-análise)	Descrição norteadora (Exploração do material)	Micro categoria (Tratamento dos resultados e interpretação)
Escolha pela formação inicial em Licenciatura em Geografia	Exposição dos motivos que levaram os licenciandos a escolherem cursar Geografia e se tornarem ou não professores	Avaliação pelos licenciandos sobre a profissão “Professor” e se almejam seguir nesta profissão
Contribuição do curso de Licenciatura para a formação inicial	Apontamento da contribuição dos Estágios dos cursos de licenciatura da UEPB e da UFG para estimular a formação inicial em Geografia	Análise da vivência no campo profissional, a partir dos Estágios Supervisionados e dos Programas Institucionais de formação para a docência
Percepção sobre os reflexos das reformas educacionais sobre a profissão e possível continuidade na profissão “Professor”	Explicitação e análise das formas de acesso ao conteúdo das reformas educacionais sobre a profissão	Questionamento sobre se as reformas educacionais atuais vêm desestimulando o exercício da profissão, e se isso implica em desistência do exercício da profissão “Professor”.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ao longo do texto, o tratamento aplicado ao conteúdo extraído da fala de cada licenciando será apresentado, a partir da categorização estruturada. Antes de adentrar nessa etapa, iniciaremos apresentando algumas informações mais gerais dos licenciandos em Geografia das duas instituições participantes da pesquisa.

⁶ A Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2015) é uma técnica que identifica a repetição de palavras no texto e busca compreender possíveis categorizações e inferências. A técnica da AC se divide em três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A autora (*ibidem*) ainda suscita que a análise pode ser qualitativa e quantitativa e explica a diferença nas abordagens: “[...] se traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto” (Bardin, op. Cit., p. 177). Já na análise mediante a abordagem qualitativa se “[...] considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” (*ibidem*).

Informações gerais dos licenciandos em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade Federal de Goiás (UFG)

A primeira etapa da pesquisa teve a intenção de realizar um diagnóstico dos sujeitos, desde a sua faixa etária, origem da escola em que tenham cursado o Ensino Médio (pública ou privada) e motivações que os levaram a ingressar no curso de Geografia. Também foi questionado se haviam ingressado no primeiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por eles realizado e, caso não tenha sido, quais teriam sido outras pretensões antes do ingresso na Geografia. Essas informações auxiliaram na compreensão das suas concepções sobre os elementos investigados.

Enquanto resultados, identificamos que mais de 70% dos licenciandos da UFG têm idades entre 20 e 25 anos, enquanto na UEPB 52% dos participantes têm essa mesma faixa etária, sendo o restante da amostra formada por estudantes acima dessa idade, chegando até 45 anos. Em outras palavras, pelos dados apresentados, percebe-se certa diferença no perfil das duas instituições, sobretudo em relação aos que têm até 30 anos, que na UFG são em maior número que na UEPB.

A Tabela 1, que segue, auxilia na explicação desse perfil, já que apresenta informações de quantos licenciandos tentaram ingressar em outros cursos superiores, antes de entrarem na Licenciatura em Geografia.

Tabela 1: Respostas dos graduandos das duas instituições investigadas ao quesito se o curso em Licenciatura em Geografia havia sido a sua primeira opção quando da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Instituição	Tentaram ingresso antes em outro curso	Nº	Se não, em quais cursos?	Nº
Universidade Estadual da Paraíba	Não	12	-	12
	Sim	13	Administração	01
			Direito	02
			Estatística	01
			Fonoaudiologia	01
			Letras - Inglês	01
			Letras - Português	02
			Matemática	01
			Pedagogia	01
			Química	02
			Relações Internacionais	01
			Total	13
Universidade Federal de Goiás	Sim	18	Geografia foi a primeira opção	18
	Não	17	Administração e Psicologia	01
			Agronomia	02
			Arquitetura	01
			Ciências Ambientais	01
			Ciências Biológicas	01
			Direito	01
			Direito e História	02
			Economia e Engenharia de Produção	01
			Engenharia da Computação	01
			História	01
			Jornalismo	01
			Tecnologia da Informação	01
			Três licenciandos já tinham formação superior, sendo dois em Ciências Ambientais e um em Direito.	03
			Total	17

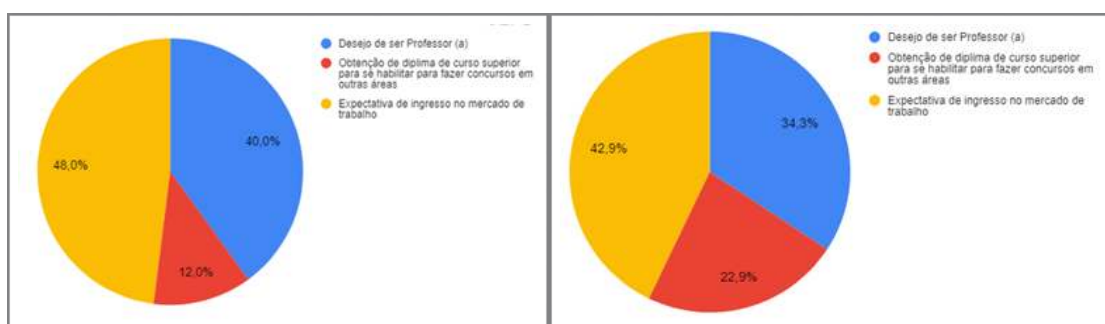
Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram que, em ambas as instituições, cerca da metade dos licenciandos ingressaram no curso de Licenciatura em Geografia a partir do primeiro ENEM realizado; a outra fração tentou ser admitida em outros cursos superiores ou até cursou outra graduação antes de fazer a escolha pela Geografia.

Quando investigamos a origem da rede em que os alunos cursaram o Ensino Médio, visando saber se são oriundos da rede pública ou privada de ensino, identificamos que na Universidade Estadual da Paraíba, mais de 80% dos estudantes de Geografia advém da rede pública de ensino, enquanto na UFG, esse percentual é pouco superior a 60%. Esses dados demonstram que a desvalorização social da profissão docente na UEPB é mais evidente, fazendo com que os alunos que estudem em escolas privadas não façam escolha pelas licenciaturas, dentre elas a Geografia. Tal informação mostra que o perfil dos alunos que adentram nas licenciaturas é oriundo das classes populares, já que no Brasil, o ensino básico privado é privilégio das classes mais favorecidas e essas não elegem a profissão “professor” como relevante socialmente, assim como capaz de reembolsar os investimentos feitos durante a escolarização básica.

A Figura 2 apresenta informações sobre o motivo preponderante para a escolha e permanência no curso de Geografia pelos licenciandos das duas instituições, sendo o primeiro gráfico ilustrativo da pesquisa realizada com os licenciandos da UEPB e o segundo referente às informações da UFG.

Figura 2: Respostas dos graduandos sobre a principal motivação que os fez escolher e permanecer no curso de Licenciatura em Geografia



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

A figura apresentada permite identificar que, mesmo sendo divididas as motivações para o ingresso na Licenciatura em Geografia, prevalecem em ambas as instituições, a “expectativa de ingresso no mercado de trabalho”. Tal informação expressa possivelmente a intenção dos licenciandos em se tornarem professores, mas,

principalmente, ingressarem em cargos públicos que auferam estabilidade, a partir de concurso público para o magistério.

A seguir, serão abordados os resultados da segunda etapa da pesquisa, com enfoque nas concepções dos licenciandos sobre a sua formação inicial, o conhecimento do campo profissional e o impacto das reformas educacionais sobre a sua formação em Geografia, nas duas instituições participantes.

A formação inicial e a profissão “Professor” no olhar dos licenciandos

A formação inicial exerce um papel de suma importância na construção da identidade profissional, já que é durante a graduação que o licenciando tem contato com o conhecimento do curso, em suas mais diversas dimensões, desde a base teórica até os aspectos da atividade prática, sem desconsiderar a conjuntura externa, que interfere no cotidiano do exercício profissional e, em muitos casos, até chega a obscurecer o papel da escola, que é muito importante para a formação de estudantes conscientes e capazes de construir a sua autonomia a partir dessa instituição.

No que diz respeito à formação do professor de Geografia, há muito se discute essa profissionalidade⁷, visando a construção de identidades profissionais em busca da auto realização e de forma comprometida com a sociedade. Conforme a compreensão de Cavalcanti (2024, p. 155-156), o professor de Geografia é um profissional que:

[...] realiza sua formação, em uma área da ciência que lhe afeta, tem a pretensão de conseguir se sustentar com essa atividade profissional, e atua buscando executar suas atividades docentes de acordo com as condições disponíveis, a partir de suas convicções quanto ao melhor para a aprendizagem dos alunos.

Trata-se, pois, de um profissional que, da mesma forma que os demais, atua respeitando a conjuntura normativa que rege a sua profissão, ou seja, encontra-se inserido num contexto concreto e articulado com a conjuntura política e socioeconômica de sua época. Isso faz com que a sua prática seja permeada por desafios, mas também por possibilidades, muito dependentes de quais características cada um desses profissionais carrega, muitas delas advindas da formação inicial.

Os saberes mobilizados na formação inicial, articuladas aos saberes e experienciais (Tardif, 2013), se incorporam, adaptados ou transformados, à sua prática, e,

⁷ Para utilizar a expressão de Contreras (2004), que diferencia profissionalismo de profissionalidade, conforme explanação didática encontrada no artigo publicado por Melo (2024).

com isso, vai-se construindo a identidade profissional docente, esperando-se que supere as características do mero profissionalismo e caminhe em direção à autonomia docente.

De todo modo, antes de ingressarem na licenciatura, esses sujeitos passaram pela escola básica e trazem consigo experiências do contexto escolar, na condição de alunos, o que os fazem ter a dimensão do que é o exercício docente. Isso faz com que, além dos resultados aqui apresentados sobre as primeiras escolhas profissionais dos integrantes desta pesquisa, muitos dos oriundos da escola básica, quando indagados se farão a opção por se formarem professores, respondam de forma negativa.

Cientes dessa realidade, achamos conveniente explorar nos grupos focais os seguintes pontos: O que o (a) fez ingressar na Licenciatura em Geografia? Ao término do curso, você almeja ser professor (a)? No Quadro 3 está a categorização das respostas aos quesitos.

Quadro 3: Respostas dos graduandos acerca dos motivos de escolha pela formação inicial em Licenciatura em Geografia e sobre a expectativa de ser ou não professor (a)

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
	Universidade Estadual da Paraíba (Manhã)	L1: A minha primeira opção era Direito, mas não vislumbrei sucesso na área. Vim para a Geografia pela relevância social do curso. Embora conhecendo os obstáculos, entendo que deveremos continuar perseverantes e lutando contra eles. Portanto, me encontro motivado a ser um professor. L5: Minha primeira opção seria a História, mas a nota só deu para cursar Geografia. Inicialmente, pensei em mudar de curso, mas terminei ficando... Porém, com essas políticas que desvalorizam o nosso curso, não estou tão motivado a seguir carreira docente.

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
Contexto que levou os licenciandos a cursarem Geografia e se pretendem, ao final do	Universidade Estadual da Paraíba (Noite)	L1: Sempre me identifiquei com a Geografia e esta foi a minha primeira escolha. O curso atende às minhas expectativas e me sinto feliz nele. Porém, não sei se quero ser professor, não por conta da sala de aula em si, mas por conta dessas reformas que desvalorizam o nosso curso. L5: Sempre me vi como Professor. Entrei no curso de Química, mas não gostei. Depois, entrei em Geografia e as expectativas foram melhores, sobretudo a partir da experiência do Programa Residência Pedagógica na minha formação. Hoje, sou motivado a seguir como professor. L7: Antes de entrar em Geografia, entrei em Química e em Inglês, mas não me identifiquei. Depois, entrei em Geografia com o objetivo de ser professor. Hoje, quero ser professor. L12: Queria cursar Letras, mas a nota do ENEM só deu para entrar em Geografia. Os meus professores do ensino médio me estimularam, mas hoje não acho que fiz uma boa escolha, porque o curso aqui na UEPB não estimula a docência, além da desvalorização da profissão lá fora. L15: Cursei Inglês por dois anos, mas achei muito difícil e desisti. Entrei em Geografia, porque tinha boas referências de alguns professores da escola nessa matéria. Mas, hoje, não tenho certeza se quero ser professor. L16: Sempre quis ser professora. Não sabia se seria de História ou Geografia, mas a nota do ENEM me possibilitou entrar em Geografia, porém como campo profissional está muito desvalorizado, o que me faz apenas parcialmente motivada a ser professora.

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
curso, exercer a profissão “professor (a)”	Universidade Federal de Goiás (Manhã)	L1: Caí de paraquedas na Geografia, porque gostaria de fazer Biologia. Hoje, gosto do curso, mas tenho dúvidas se quero ser professor, devido à desvalorização da carreira no nosso país. L4: Queria fazer Geografia desde o início, mas estou meio apreensivo com a realidade dos estágios e com as políticas que não valorizam a profissão. L5: Sempre gostei de Geografia, entrei no curso por influência de professores da matéria. Hoje, apesar das dificuldades, quero ser professor. L6: Sempre gostei de História, mas a nota só foi suficiente para entrar em Geografia. Hoje, gosto do curso e quero ser professora. L9: Fiz o ENEM várias vezes. Queria fazer História, mas quando entrei em Geografia, não quis mais sair, mas ainda tenho dúvidas se, de fato, vou querer ser professora de Geografia, por conta da desvalorização da profissão, ocasionada pelas políticas públicas. L12: Queria cursar Direito, mas não consegui entrar. Escolhi Geografia para entrar na universidade. Hoje, não me vejo fazendo outro curso, embora, esse tratamento dado à educação não me motive a ensinar.
	Universidade Federal de Goiás (Noite)	L1: Gostava da ideia de ser professora e tinha certeza de que seria na Geografia. Desejo ser professora, sim. L2: Entrei em Geografia no 2º ENEM, porque a nota não foi suficiente para entrar em outro curso. Não me sinto motivada a exercer a docência, por conta das políticas públicas de desvalorização da carreira. L7: Vim de uma família de professores e sempre gostei da matéria, mas hoje não me sinto motivada para ser professora. É muita desvalorização... L13: Esta é a minha segunda formação, mas não tenho a intenção de lecionar, por conta da falta de incentivo das políticas públicas na educação. L14: Não tive bons professores de Geografia, mas sempre gostei da matéria e, apesar das dificuldades, quero ser professor. L15: Sempre quis ser professor de Geografia, porque me sinto confortável no ambiente escolar.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Dos 23 licenciandos ouvidos nos grupos focais realizados na Universidade Estadual da Paraíba, apenas três deles, pertencentes ao turno da noite, tinham a Geografia como escolha no seu primeiro ENEM; todos os demais tinham outras pretensões, inclusive de entrada em outras licenciaturas, mas, por algum motivo, acabaram ingressando em Geografia. Hoje, a partir da vivência no curso de Geografia, da ciência em relação aos desafios da carreira docente e do conhecimento das reformas até então empreendidas na educação, apenas nove licenciandos têm pretensão de seguir a carreira docente. Os 14 restantes, ou se encontram desmotivados ou desistiram de serem professores, atribuindo a essa decisão expressões que remetem aos efeitos das “reformas educacionais”, “precarização docente” e “desvalorização social da profissão”.

Na Universidade Federal de Goiás, dos 30 participantes dos grupos focais, 15 afirmaram ter escolhido a Licenciatura em Geografia como primeira opção para ingresso no ensino superior; a outra metade ingressou no curso por circunstâncias diversas, que variaram entre Geografia ter sido o que a nota do ENEM permitiu entrar, por influência de familiares com experiência no magistério ou por conta do entendimento de conseguir empregabilidade e mesmo estabilidade mediante concurso público. Quanto a seguir carreira docente ao término do curso, nove licenciandos afirmaram ter certeza de que serão professores, apesar das adversidades inerentes ao exercício docente; 11 têm dúvidas se abraçarão a carreira, em função das políticas de desvalorização da profissão e, por fim, 10 afirmaram não querer exercer a profissão, pela desvalorização da carreira, tanto do ponto de vista social quanto das políticas educacionais.

Os resultados encontrados corroboram com aspectos que já vêm sendo tratados pela literatura da área de formação de professores e ensino de Geografia há bastante tempo. Conforme menciona Rocha (2000), a formação para o ensino de Geografia sofreu em sua trajetória histórica articulações ligadas diretamente às transformações econômicas, sociais e políticas que atravessaram o século passado, tendo esse componente sofrido alterações, ora de supressão no currículo, como no período da ditadura, a partir da Lei 5.692/71, ora de volta com um teor mais crítico, como ocorreu a partir da Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja abordagem oscilou entre os fundamentos da Geografia crítica e os da Geografia humanística.

No momento atual, vige a Base Nacional Comum Curricular, que normatiza um ensino focado em competências e habilidades a serem construídas dos educandos, em contraposição a um ensino mais conteudista. Esse documento retira da Geografia e de outros componentes curriculares competências que, outrora, eram por essas matérias tratadas na forma de conteúdos ou mesmo como temas transversais, a exemplo da

questão ambiental, analisada por Menezes (2023) e por Silva (2024), verificando o quase desaparecimento dessa temática nas competências e habilidades da Geografia, quando comparado com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratavam-na como tema transversal, que deveria perpassar todos os componentes curriculares.

Adicionalmente, enquanto preocupação para os licenciandos, os cursos em que estão matriculados ainda não os preparam para trabalhar em conformidade com a BNCC, no formato de área do conhecimento para o ensino médio⁸, já que os currículos de ensino superior ainda não foram reformulados, de forma a atender à nova conjuntura. Inclusive, pode-se mencionar que o adiamento ao atendimento da BNC-Formação, documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2019, se deu na esperança de uma modificação na sua estrutura com uma possível revogação total da Lei 13.415/2017, o que não aconteceu, já que houve apenas uma derrogação de alguns artigos e incisos.

Essa fragilidade a que está exposta à Geografia e os outros componentes das Ciências Humanas, conforme já abordado, associada ao tratamento secundário atribuído à educação no Brasil, fazem com que não exista interesse pela profissão “professor”. Conforme Mathias e Santos (2010, p. 3), “[...] a procura por cursos de licenciatura nunca foi das maiores entre outros cursos superiores, o que é ainda apontado por diversos pesquisadores como ligado a um processo de feminização dessa profissão”.

No caso da Geografia, não chegamos a identificar essa predominância de mulheres entre os licenciandos, inclusive, no universo amostral desta pesquisa, verificamos a existência de um *corpus* misto, bem distribuído entre pessoas de ambos os sexos. Entretanto, as metodologias arcaicas utilizadas nas salas de aula da educação básica e até mesmo no ensino superior, não são suficientemente atrativas para despertar o interesse pela docência dessa matéria. E, o mais grave, é que essa questão já vem sendo discutida secularmente, a exemplo das críticas estabelecidas por Rui Barbosa, ao tratar da reforma Leôncio de Carvalho, ocorrida ao fim do Século XIX, a respeito do modo como se dava o ensino de Geografia, salientando que esse ensino estava num patamar não mais aceitável, pautado, sobretudo na transmissão de listas nominais de cidades e países, limitando-se no máximo a uma indicação geográfica de tais localidades (Mormul, 2018).

Nesse mesmo sentido, mas em outro contexto, também se dá a crítica de Lacoste (1997) ao caráter descritivo, que é apresentado pela Geografia escolar, na França, do

⁸ No Ensino Médio, a Geografia não é um componente curricular autônomo, mas integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, História e Sociologia, o que requer dos professores saberem trabalhar na perspectiva interdisciplinar, sem deixar esvaziar os conteúdos da sua matéria.

século XX, chegando a intitular de “uma disciplina simplória e enfadonha” o primeiro capítulo da sua obra “A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Nesse caso, o autor está se referindo a Geografia que se ensina nas escolas, denominada por ele de “Geografia dos professores”, que difere da Geografia enquanto conhecimento estratégico, a serviço do Estado, denominada por ele de “Geografia dos estados-maiores” e destinada a fornecer subsídios para que se controle o território e a população.

Esse panorama histórico permite notar como a formação docente, ou a falta desta, considerando a reflexão sobre a prática pedagógica ser algo necessariamente contínuo, em andamento e adaptação às mudanças históricas que envolvem a sociedade, no campo da Geografia, contribuiu para uma desvalorização dessa disciplina em sala de aula, com reflexos sobre a sua visibilidade social.

Além da necessidade de formulação de políticas educacionais de valorização do ensino da Geografia e demais Ciências Humanas, entende-se que essa situação só será revertida a partir da compreensão de que docentes e discentes possuem papel fundamental no ensino, de sujeitos ativos de conhecimento, o docente como mediador do conhecimento e o discente como sujeito de seu próprio conhecimento.

Cavalcanti (2024) corrobora com esse entendimento, expressando que a Geografia não deve se deter à memorização de conteúdos, já que é capaz de auxiliar o discente a interpretar e a conhecer a sua realidade, a partir da compreensão do espaço geográfico como instância social. Assim, o papel do professor é o de apresentar análise da realidade, instigando o interesse pelo conteúdo.

Vencida a primeira etapa, consideramos relevante compreender a visão dos formandos sobre o estágio supervisionado enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, visando identificar o seu papel formativo e as contribuições para a sua futura profissão. O Quadro 4, que segue, apresenta a categorização das respostas.

Quadro 4: Respostas dos licenciandos acerca das contribuições dos Estágios Supervisionados para estimular a formação docente em Geografia nas duas instituições investigadas

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
Contribuições dos Estágios dos cursos de licenciatura da Universidade	UEPB (Manhã)	L1: A experiência de três semestres nas escolas me fez construir mais fundamentos para a docência, me fazendo sentir preparado em relação à mediação dos conteúdos. L5: Sempre me senti muito inseguro nos estágios, o que reflete a frustração em relação à profissão “Professor” quando comparada a outras carreiras. Mas a minha identidade profissional ainda está em construção e as vivências nos estágios têm me feito amadurecer.
	UEPB (Noite)	L1: Sempre me considerei muito tímido, o que me fez ir inseguro para os estágios, mas eles foram muito relevantes para a minha formação, me ensinando a controlar as turmas e mediar os conteúdos. L2: Considerei o tempo dos estágios curto, o que foi melhorado com a participação no Programa Residência Pedagógica. Acredito que essas duas experiências me deixaram em condições de ser professor. L3: Os estágios enriqueceram a minha formação. No início, não me sentia capaz de dar conta das exigências, mas, considero que serei capaz de assumir a sala de aula. Se não seguir como professora, não é por conta da sala de aula em si, mas do contexto da educação. L11: Considero que os estágios contribuíram muito para a minha formação, principalmente porque entramos no curso no momento da pandemia e essa vivência como professora na escola me fez aprender muito e me sentir capaz de ser professora. L13: Os estágios me fizeram gostar mais do curso e não me arrepender da escolha pela docência. Sugeriria que o contato com a escola, na condição de licenciando, se desse cada vez mais cedo. L17: Analiso que o estágio permitiu constatar que existe diferença entre o que se aprende na universidade e o que se trabalha na escola, porém avalio a experiência positivamente, embora tenha dúvidas se quero ser professor, por conta da desvalorização da carreira.

Estadual da Paraíba e da Universidade Federal de Goiás para estimular a formação inicial em Geografia	UFG (Manhã)	L1: O estágio contribuiu para a possibilidade de me tornar professor. Seria capaz de mediar boas aulas na educação básica. L2: Pensei em desistir do curso a partir do Estágio Supervisionado I, mas a experiência com os outros estágios foi positiva. L3: A experiência do estágio foi positiva, apesar das críticas dos professores da escola em relação a nossa escolha profissional, fato que, junto com as reformas, vem me afastando da ideia de ser professor. L6: Fiz os estágios na Escola de Aplicação, o que fez com que houvesse um acompanhamento e uma experiência completa com os alunos. Isso me motiva para a docência. L13: Fiz o estágio na Escola de Aplicação e, ao contrário dos colegas, não me senti professora, porque tive pouca autonomia na turma, mas agora já estou me sentindo mais capaz, a partir da experiência do cursinho, embora não tenha certeza se quero mesmo ser professora.
	UFG (Noite)	L1: Achei os estágios supervisionados muito difíceis, mas o apoio da comunidade escolar contribuiu para a minha formação. L5: Considero que o estágio foi tranquilo ou, até mesmo, excelente e, pensando nos aspectos pedagógicos da Geografia, quero ser professora, porém fico reticente no que se refere ao tratamento atribuído pelo sistema à educação. L9: Identifiquei-me com o estágio, poderia ser professora se o tratamento atribuído à educação favorecesse esta escolha. L12: A experiência em estágio foi complexa, por isso não quero ser professor quando acabar o curso. Some-se a isso, o tratamento atribuído ao professor (a). L13: Deparei-me com turmas difíceis, desorganização no espaço escolar, mas consegui ter controle de turma, ministrar as aulas e até considero que gostei do estágio, porém não quero ser professor, em decorrência da conjuntura desfavorável. L17: O estágio foi relevante para a construção da minha identidade docente. A turma foi tranquila e considero que ministrei boas aulas. Só não sei ainda se quero ser professor.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

A participação nos estágios foi relevante para todos os participantes da pesquisa na Universidade Estadual da Paraíba. Nas falas, eles verbalizaram expressões que

puderam ser interpretadas como uma experiência relevante para a preparação para ministrar as aulas de Geografia, assim como enquanto possibilidade de testar recursos didáticos para a mediação dos conteúdos, saber como agir para controlar as turmas e superar a timidez. Adicionalmente, os licenciandos que ingressaram no curso durante a pandemia expressaram a contribuição positiva do estágio para a construção da identidade docente, considerada pouco consolidada a partir dos componentes ministrados virtualmente.

No entanto, alguns licenciandos teceram críticas em relação a esses componentes, como pouca articulação entre universidade e escola. Alguns consideraram curto o tempo destinado a essa experiência, sugerindo que o convívio com a escola inicie mais cedo. Além disso, os licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica classificaram-no como sendo fundamental para a sua formação, deixando implícito que o tempo dos estágios vem sendo insuficiente para uma boa formação.

Portanto, no que se refere à UEPB, os licenciandos não apresentaram relatos de maiores dificuldades em relação a essas experiências, tendo a maioria dos participantes avaliados de forma positiva, apresentando sugestões para os professores desses componentes e, os que não prosseguirão como professores, atribuíram tal decisão à conjuntura da carreira docente no Brasil e não à realidade enfrentada nas escolas.

Na Universidade Federal de Goiás, a experiência nos estágios foi considerada positiva para a formação inicial em Geografia para 29 dos 30 participantes da pesquisa. O licenciando que teve ideia diversa dos demais atribuiu o fato ao tempo curto da experiência vivenciada, afirmando que isso não permitiu articular teoria e prática e sugerindo ampliação do período destinado aos estágios na licenciatura.

Dos quatro licenciandos que realizaram os estágios na Escola de Aplicação da UFG, três julgaram a experiência valiosa, em virtude da presença constante do professor titular do componente na sala de aula, entretanto isso fez com que um licenciando se sentisse sem autonomia, por não ficar sozinho com a turma.

Uma questão que se repetiu em três falas dos licenciandos da UFG foi a avaliação negativa da docência nas escolas-campo de estágio, efetuada por professores da rede, aconselhando-os a não seguirem a carreira docente.

Na turma da noite da UFG, 12 dos 17 participantes consideraram a experiência de estágio muito complexa e desafiadora, mas apenas dois afirmaram que tais motivos, associados à conjuntura desfavorável da educação, não os fará professores; os outros 10, consideraram válido conseguir vencer os desafios relatados, principalmente no tocante ao controle das turmas.

Das informações levantadas a partir do quesito em análise, identificam-se entre os licenciandos da UFG falas contundentes em relação aos desafios enfrentados nos estágios. Mesmo assim, muitos os compreenderam como inerentes à carreira docente e prosseguirão perseverantes no desejo de ser professor (a), conforme a motivação que os tenha feito ingressar no curso.

Esses dados demonstram a importância dos estágios para a formação inicial de professores, assim como os desafios que precisam ser enfrentados pelas instituições de ensino superior que formam licenciados, estando em conformidade com autores que analisam a temática do estágio na docência em geral, como Pimenta e Lima (2012) ou no ensino de Geografia, como Brito e Melo (2017) e Khaoule *et al.* (2020).

No Quadro 5, apresentamos resultados da última categoria investigada, que se refere ao olhar dos licenciandos sobre as reformas e a sua repercussão sobre a profissão docente e se isso vem afetando o interesse de ser professor (a).

Quadro 5: percepção dos licenciandos sobre os reflexos das reformas educacionais sobre a profissão e possível continuidade na profissão “Professor”

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
	Universidade Estadual da Paraíba (Manhã)	L1: Consigo perceber como as reformas são capazes de exercer influência sobre o trabalho do professor, lhe desestimulando sobre a profissão escolhida. Porém, entendo que deveremos continuar perseverantes e lutando contra elas, além de mostrar aos alunos a controvérsia do que a mídia apresenta como sendo positivo para a sociedade quando, na verdade, é algo negativo para ela. L2: Entendo as reformas como nefastas aos professores de Geografia da escola. Tive conhecimento delas a partir das disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado e Geografia Econômica.

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
Percepção sobre os reflexos das reformas educacionais sobre a profissão e possível continuidade na profissão "Professor"	Universidade Estadual da Paraíba (Noite)	L1: A reforma desvaloriza a nossa profissão, principalmente nós professores de Ciências Humanas e isso influencia na relação com os alunos, já que houve redução do contato; os livros foram resumidos e muitos conteúdos foram realocados em Ciências. L2: Sinto-me desestimulado com a profissão a partir dessas reformas, levando-se em conta a vulnerabilidade a que o professor está exposto a partir delas, mas almejo lutar para exercer a profissão com alegria. L4: Consigo fazer uma articulação entre as reformas na educação e a terceirização e associo que tudo isso se relaciona ao papel que o nosso país ocupa no cenário internacional. Fico apreensivo como tudo isso reverbera na nossa profissão. L6: Esse tema das reformas vem sendo tratado aqui no curso, nos componentes relacionados ao ensino de Geografia. Da mesma forma que alguns colegas, também me sinto desestimulado a seguir na profissão, mas vou concluir o curso. L8: Já sou professora da rede pública, na condição de contratada. Percebo a grande diferença na escola entre o período que comecei a dar aulas e o presente momento, entretanto, como não tenho outra formação, creio que continuarei como professora. L11: Também tive ciência do conteúdo das reformas a partir das aulas aqui no curso e, através do estágio, senti a fragilidade da Geografia nas escolas, sobretudo a partir do livro, que é resumido.

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
	Universidade Federal de Goiás (Manhã)	L1: Não tenho muito conhecimento sobre as reformas na educação e a relação com a Geografia. O que sei é que a partir de comentários informais, nunca assisti palestras a esse respeito. L5: Vejo nessas reformas na educação o esvaziamento das ciências humanas. O sentimento é de desestímulo, mas potencializa a necessidade de enfrentamento. L6: Conheço um pouco dessas reformas. O meu sentimento é de revolta. Na escola em que fiz o estágio só se falava em Português e Matemática. Onde fica a Geografia? Mas não pretendo desistir da carreira, mas de questionar essas mudanças. L12: Também vejo com apreensão os efeitos das reformas sobre a nossa carreira, principalmente no que se refere aos concursos, mas temos que lutar para conseguir reverter essa situação. L13 Vejo que essas reformas, além do aumento da nossa fragilidade econômica, essa redução da carga horária das Ciências Humanas incide sobre o senso crítico. Tudo isso me faz não ter perspectiva de ensinar na educação básica.

Temas da categoria	Instituição e turno	Principais verbalizações efetivadas pelos sujeitos da pesquisa
	Universidade Federal de Goiás (Noite)	L1: Tive conhecimento das reformas educacionais aqui no meu curso, tanto a partir dos componentes da área de ensino quanto de algumas discussões durante eventos realizados. Mesmo assim e diante das dificuldades do estágio, ainda almejo ser professora. L2: Diante das dificuldades do estágio supervisionado e do conhecimento dos impactos dessas reformas sobre a nossa carreira, não tenho certeza se quero seguir a carreira de professora. L3: Essas reformas na educação implicam em pouca valorização social dos professores, começando pelo próprio ambiente escolar, isso me faz não ter interesse em seguir na docência. Vou terminar o curso apenas para obter o diploma. L11: As reformas vêm sendo discutidas no cotidiano do nosso curso e, embora tenha entrado no curso sem expectativa de ser professor, hoje penso que vou seguir carreira docente. L15: As reformas vêm sendo discutidas em sala e nos eventos da UFG, mas continuo com a ideia de ser professor. L17: Essas reformas vêm sendo discutidas aqui no curso, o que fez com que o meu sonho inicial (não me via noutra profissão, senão a de professor) esteja um pouco ofuscado. Hoje, tenho dúvidas se seguirei ou não na docência.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Dos licenciandos da Universidade Estadual da Paraíba, todos têm conhecimento das reformas empreendidas na educação, afirmando que elas vêm sendo discutidas nas aulas dos componentes, sobretudo nos que são direcionados para a docência, a exemplo de Didática, Metodologias do Ensino de Geografia e Estágios Supervisionados I, II e III.

Todos os participantes entendem os efeitos das reformas sobre a profissão, mas cinco (do universo de 23) ressaltam a importância de resistir e lutar contra tais políticas, não desistindo da profissão; nove alunos se sentem desmotivados a seguir carreira docente, a partir desse contexto que afeta, sobretudo, as Ciências Humanas; seis licenciandos relataram conhecimento das reformas e seus desdobramentos sobre a carga

horária, livros didáticos e conteúdos que foram retirados da Geografia, se consideraram apreensivos, mas não afirmaram que desistirão da profissão.

Dos 30 licenciandos participantes dos grupos focais na UFG, 29 manifestaram ter compreensão sobre as reformas educacionais no país e os seus reflexos sobre a futura profissão; os licenciandos informaram ter tomado conhecimento das mudanças a partir dos componentes curriculares voltados para o ensino, assim como em eventos realizados no curso. Manifestaram descontentamento em relação aos reflexos sobre a carreira, expressos na precarização docente.

Nesse cenário, apenas nove licenciandos afirmaram ter certeza de que serão professores e que, apesar das adversidades, formarão resistência em favor da educação; onze têm dúvidas se irão abraçar a carreira, encontrando-se parcialmente desmotivados; por fim, 10 formandos afirmaram não querer exercer a profissão, atribuindo tal decisão a desvalorização da carreira.

Essa repercussão na formação de professores, materializada pela desmotivação ou desencanto pela docência ou, até mesmo, abandono dos cursos de formação decorre do distanciamento que passa a ocorrer entre o que se constrói de conhecimento na área de ensino de Geografia na academia e a limitação da sua implementação na escola básica, em função da exiguidade de tempo das aulas e das próprias condições dos professores de Geografia. Esses professores, juntamente com os docentes dos outros componentes das Ciências Humanas, no contexto da Lei 13.415/2017 e da forma de organização curricular da Escola em Tempo Integral, tiveram que absorver a carga horária destinada à parte diversificada do currículo, em função da redução da específica dos componentes específicos.

Entretanto, embora cientes da repercussão das reformas sobre o mundo do trabalho na escola, o que vem ocasionando desconfiança ou mesmo desmotivação para a docência por parte dos integrantes da pesquisa, foi possível identificar entre a maioria dos participantes, nas duas instituições, o espírito de luta e de não desistir diante dos desafios apresentados. Tal sentimento ficou manifesto pela satisfação por melhor conhecer a Geografia a partir do curso de Licenciatura, dos estágios supervisionados realizados nas escolas e da participação em programas institucionais de fomento à docência, o que significam pontos favoráveis para o componente curricular, para que permaneça presente no currículo e que consiga ser trabalhado de modo a formar cidadãos críticos.

Considerações finais

Os resultados demonstraram que as transformações no ensino de Geografia vêm repercutindo de forma contundente na formação inicial nas duas instituições analisadas, haja vista que mais de 50% dos concluintes não se sentem motivados a serem professores, ao término do curso de Licenciatura em Geografia.

Tais resultados revelam a repercussão das políticas educacionais implementadas no Brasil nos dois cursos de formação inicial de professores de Geografia analisados. Isso ocorre em virtude do complexo jogo multiescalar de influências político-ideológicas e normativas internacionais, nacionais, estaduais e locais, que afetam a prática do professor de diversas formas, a exemplo da redução da carga horária de Geografia, que faz com que o professor tenha que assumir jornadas em componentes diversos da sua área de formação; do aumento do número de turmas para cumprir a jornada mínima estabelecida no seu contrato de trabalho e da subvalorização da Geografia e demais componentes das Ciências Humanas, quando comparada aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Essas condições, somadas à histórica desvalorização social da profissão do professor vêm exercendo influência negativa entre metade dos licenciandos dos cursos analisados, perceptível a partir das falas que descortinam uma concepção minimalista do papel do professor de Geografia no contexto da escola e da sociedade. Esse olhar se reverbera em angústia, insegurança, desestímulo e até desistência precoce em relação ao exercício da profissão ao término do curso.

Por fim, compreendemos que previsões otimistas no cenário da formação de professores no Brasil serão fruto de políticas públicas que atribuam à educação o papel de ascensora para as classes menos favorecidas, o que vai de encontro aos interesses do capital. De todo modo, espera-se contribuir com as reflexões sobre a formação em Licenciatura em Geografia neste país, no cenário das reformas educacionais em curso.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores que compõem o Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, pela liberação das atividades docentes da primeira autora, no ano letivo de 2024, para realização do seu estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), da Universidade Federal de Goiás.

De igual forma, agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa, na modalidade Pós-Doutorado Sênior, de forma a contribuir para a materialização dos objetivos propostos.

Por fim, também expressamos os nossos agradecimentos aos professores e licenciandos participantes dos grupos focais, nas Universidades Estadual da Paraíba e Federal de Goiás, que não mediram esforços para contribuir com a presente pesquisa.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692/71**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 13 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 23 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação, 2014-2024. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 out. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BRITO, Daiane Galdino; MELO, Josandra Araújo Barreto de. O continente americano no ensino fundamental: uma proposta metodológica a partir do estágio supervisionado em geografia. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 105-119, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/565>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

DA MACENA JÚNIOR, Francisco de Assis; MELO, Josandra Araújo Barreto. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 1, p. 77-88, jul., 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.37780/ch.v26i1.5235>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli *et al.* A contrarreforma do ensino médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e22528.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores de geografia no Brasil: dilemas e desafios. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (org.) **Formação de professores de geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 127-158.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MATHIAS, Haroldo José Andrade; SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. O perfil do professor de geografia dos colégios estaduais da cidade de Irati-PR. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 89-104, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68420575004.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MELO, Josandra Araújo Barreto de. Normativas curriculares nacionais para o ensino médio e o currículo de escolas em tempo integral: para onde vai a autonomia docente em geografia? **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 6, p. 1-20, dez., 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/80852/41854>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MENEZES, Geisa Defensor Oliveira. O lugar da educação ambiental na nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, v. 20, n. 75, jun./ago., 2021. Disponível em: <https://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=4152>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MORMUL, Najla Mehanna. O papel do professor de geografia na sociedade contemporânea. **Revista Perspectiva Geográfica**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 18, p. 32-41, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/19667>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2023.

SANTOS, Shilton Roque dos; AZEVEDO, Márcio Adriano. A contrarreforma do ensino médio e os rumos da educação profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 20, p. 78-95, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/39504>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, Fábila Vitória Nascimento. **O lugar da temática ambiental nas aulas de geografia no ensino médio: dos PCNs à BNCC**. 2023. 151 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da

Paraíba, Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4751#preview-link0>. Acesso em: 2 ago. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 48, set./dez., p. 609-623, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Recebido em 28 de janeiro de 2025.

Aceito para publicação em 12 de novembro de 2025.

