



POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: possíveis impactos para a formação cidadã

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva ¹
Edna Maria Goulart Joazeiro ²

RESUMO

A Geografia, enquanto ciência, suscita reflexões sobre a realidade concreta e, conseqüentemente, pode contribuir para a compreensão das transformações que nela ocorrem. Para tanto, a Geografia escolar deve mediar a construção de uma maneira crítica de pensar, isto é, um modo de pensar geográfico, o que pressupõe a construção de um pensamento que questiona a razão e a forma como as coisas estão dispostas no espaço. Nesse sentido, o ensino de Geografia demanda um processo de construção de conhecimentos geográficos que seja significativo para os estudantes, o que, evidencia a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores. Sobre essa questão, defende-se que os modelos de formação de professores sejam assentados na profissionalização docente. Assim, questiona-se: a maneira como estão apresentadas as políticas públicas de formação docente no Brasil, corresponde às demandas educacionais para a formação crítica do estudante? Dessa forma, esse texto que constitui as reflexões de uma pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI, objetiva analisar os principais marcos legais que tratam sobre a formação docente no Brasil e os possíveis impactos para a formação na perspectiva da cidadania crítica. Como metodologia, foi adotada a abordagem qualitativa de cunho bibliográfica, por meio da literatura especializada que trata sobre a formação docente e, especificamente, a formação docente de Geografia, dentre os quais, Nóvoa (2022), Cavalcanti (2019), Callai e Cavalcanti (2023) e Veiga (2022), bem como, a legislação que rege a formação docente brasileira. Os resultados evidenciam a necessidade de ampliação do debate acerca das necessidades formativas dos docentes, afim de possibilitar a formação crítica dos estudantes, no sentido de que, compreendam a complexidade do tempo presente, decifre a realidade vivida e o seu lugar na construção de um mundo melhor e sustentável.

Palavras-chave: Formação docente, Formação crítica, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência capaz de suscitar reflexões sobre a realidade na qual estamos inseridos. Enquanto componente curricular, pode contribuir para a construção de uma maneira particular de pensar. Ou seja, pode possibilitar a construção de um raciocínio geográfico, capaz de estimular o estudante a questionar a realidade em que vive. Nesse contexto, o ensino de Geografia deve ocorrer de maneira crítica e articulada com a vivência dos estudantes e, isso pressupõe uma ressignificação na formação dos professores que atuam na Educação Básica.

Nesse sentido, esse texto que representa as reflexões teóricas de uma pesquisa de

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI; E-mail: profrancisca.43@gmail.com;

² Pós doutora em Serviço Social; Doutora em Educação; Docente do Departamento de Serviço social e do Programa de pós-Graduação da UFPI; Email: emgoulart@uol.com.br



doutorado, em andamento, no programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí – PPGPP/UFPI, teve como objetivo analisar os principais marcos legais que tratam sobre a formação docente no Brasil e os possíveis impactos para a formação na perspectiva da cidadania crítica. Dessa forma, para além das reflexões acerca das políticas de formação docente, de maneira geral, tencionou refletir sobre as implicações das referidas políticas na formação dos professores de Geografia, posto que, esse componente curricular pode contribuir sobremaneira para a formação cidadã do estudante.

O percurso metodológico, adotado aportou-se na abordagem qualitativa de cunho bibliográfica, por meio da literatura especializada que trata sobre a formação docente e, especificamente, a formação docente de Geografia, dentre os quais, Saviani (2011), Tardif (2014), Nóvoa (2022), Cavalcanti (2019), Callai e Cavalcanti (2023) e Veiga (2022), bem como, a legislação que normatiza a formação docente no Brasil.

Os resultados evidenciam a necessidade de ampliação do debate acerca das necessidades formativas dos docentes, e a formulação de políticas que possibilite a formação crítica dos professores e, em consequência, para que estes profissionais desenvolvam suas práticas de maneira reflexiva, autônoma e com autoria docente, o que pode culminar com a formação crítica dos estudantes, no sentido de que, compreendam a complexidade do tempo presente, decifre a realidade vivida e o seu lugar na construção de um mundo melhor e sustentável.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas de formação docente se apresentam como um tema que suscita debates, notadamente em meio às demandas da sociedade, cuja busca é pela formação de indivíduos ágeis, proativos capazes de compreender os problemas enfrentados pela sociedade, bem como propor soluções para os mesmos.

Atravessada por questões para além de didático-pedagógicas, mas também por questões políticas, encontra-se a formação docente, cujo anseio é por políticas que atenda às necessidades dos docentes, considerando-os como sujeitos do seu próprio conhecimento, conforme defesa de Tardif (2014). No entanto, pomo-nos a questionar sobre o que de fato, é necessário à formação docente para que estes se tornam sujeitos do seu próprio conhecimento, e no sentido de realizar o seu fazer docente de maneira ativa e reflexiva e em consequência formar cidadãos críticos.

Sobre essa questão buscamos fundamentação em Tardif (2014), que ao debater sobre os saberes inerentes ao professor, propõe que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de várias fontes. Esses, são os saberes disciplinares, curriculares,



profissionais [...] e experienciais” (Tardif, 2014, p. 33). Dentre os quais, nos deteremos sobre os saberes da formação profissional, posto que este constitui, na perspectiva de Tardif (2014, p. 36) “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]”.

Nesse sentido, o autor defende duas teses: a primeira tese considera que os professores são sujeitos do seu próprio conhecimento. A segunda, defende que a prática docente vai para além de um lugar de aplicação de saberes, constituindo -se em espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes (Tardif, 2014). Seguindo essa concepção, o autor propõe mudanças substanciais em relação à formação docente. Dentre as quais, destaca-se o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento.

Ao corroborar com as ideias de Tardif (2014) é salutar refletir acerca da formação docente que ocorre, nas universidades de maneira descolada da realidade dos professores nas escolas. Pode-se observar nos currículos das instituições de ensino, propostas disciplinares em que a teoria e prática ocorrem de maneira desconectada e fragmentada. Ao futuro docente é apresentada, de maneira impositiva, uma teoria e após esta, são realizados estágios nas escolas que, por vezes, são insuficientes para a construção de saberes docentes.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2022), assinala que existe uma dubiedade entre as publicações, a escola e os professores. De um lado, apresentam-se os que negam a necessidade de realizar movimentos de transformação. Do outro, aqueles imbuídos de levar a transformação às escolas por meio de propostas ultramodernas em que é proposta a substituição de escolas e professores pelas novas tecnologias, como por exemplo, a inteligência artificial.

Ao aproximar-se das ideias de Tardif (2014), Nóvoa (2022), nos traz uma questão que é cara ao tema em debate, ao se referir à existência de uma falha diante do que ele conceituou como “literatura prolixa”. Para ele, essa literatura, reflete de maneira insuficiente “sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. E quando essa reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos, não pelos professores da Educação Básica” (Nóvoa, 2022, p. 3).

Nesse sentido, o autor nos traz uma questão central para a formação de professores, pautada pelo atravessamento de “disputas e controvérsias” (Nóvoa, 2022, p. 3). Para tanto, essa questão, vai para além das questões técnicas ou metodológicas. “Não são meras questões técnicas ou metodológicas, mas visões distintas, e muitas vezes contraditórias, da educação e da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 3-4).

Nesse contexto, destaca-se a importância da criação das escolas normais primárias e escolas normais superiores, no século XIX. No entanto, para o autor, a segunda metade deste século, configurou-se como principal referencial à prática em que, eram fornecidos aos



professores os métodos e os meios para que os conhecimentos fossem transmitidos. O que constituía uma visão instrumental e tradicionalista (Nóvoa, 2022). A aprendizagem da docência, se constituía por meio da prática, nos estágios, juntamente com os professores mais experientes, o que na perspectiva do autor, continua a ocorrer, na atualidade.

Deste modo, percebe-se a permanência, nos cursos de formação de professores, de práticas dicotômicas em que teoria e prática, estão fragmentadas. É fato que mudanças vêm sendo propostas nos currículos desses cursos, no entanto, ainda é comum que o estágio supervisionado esteja situado nos últimos anos dos cursos de licenciatura, conforme Nóvoa (2022). Para além disso, o autor assinala a existência de regressos, especialmente nas primeiras décadas do século XXI, às formas como era realizada a formação de professores no passado. O que ocorre por meio de argumentos sofisticados e “sustentados no princípio de que os professores se formam na prática ou no chão da escola” (Nóvoa, 2022, p. 4).

Nesse contexto, tornam-se professores pessoas com qualquer formação e que dominam determinada matéria e goste de ensiná-la. Estas, são treinadas em curtos intervalos de tempo, em que são valorizadas as competências técnicas e tecnológicas e a visão das ciências da aprendizagem que consideram a educação como mera aplicadora das evidências produzidas pela ciência (Nóvoa, 2022). Esse fato, nos leva a refletir acerca da eficácia do modelo da formação de professores, no tocante a uma formação autônoma e reflexiva destes profissionais.

Todavia, é perceptível a desresponsabilização das instituições de formação de professores para a construção de saberes que levem à autonomia docente, no sentido de uma formação pautada em processos reflexivos, críticos e que problematizem a realidade. Em contrapartida, é salutar questionar a maneira como vem sendo proposta a formação de professores, com a oferta de cursos aligeirados, que dicotomizam teoria e prática e, conseqüentemente, se distanciam de uma verdadeira práxis, que possibilitaria a formação de professores crítico-reflexivos.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: os principais marcos legais

As tomadas de decisões no sistema educacional, constitui uma ação do Estado e estão voltadas para as organizações nacionais e internacionais, sendo marcada por transformações decorrentes do capitalismo, na fase neoliberal. Nesse contexto, no sistema educacional brasileiro, “A educação, na perspectiva neoliberal, passou a ser visualizada como um elemento provedor de superação da crise econômica que se instaurava pelo país, bem como em outros países considerados em desenvolvimento” (Molina; Rodrigues, 2020, p. 56).



Na perspectiva dos autores, a partir da década de 1970, o sistema educacional brasileiro passa por reestruturações, cujas reformas pautavam-se “nos novos modelos de produção, que são marcados pela apropriação de condutas que valorizam a autonomia, a polivalência e a flexibilidade” (Molina; Rodrigues, 2020, p. 56). Dessa forma, as mudanças ocorridas desde esse período buscam adequações, marcadas pela intervenção de organismos internacionais e com vistas à formação de um novo modelo de homem que atenda ao novo padrão social, advindo das demandas da globalização neoliberal (Molina; Rodrigues, 2020).

Saviani (2011), adverte que as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro apresentam um quadro de descontinuidade, mas sem romper com os modelos implementados no Brasil. Nesse sentido, a questão pedagógica introduzida a partir de 1930, ainda revela permanente “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2011, p. 10).

O quadro abaixo demonstra as mudanças ocorridas na legislação que trata sobre a formação docente no Brasil.

Quadro 1-Síntese das principais Políticas educacionais brasileiras

SÍNTESE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA PÓS LDB 9394	
Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.	Regulamenta a formação docente na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (artigos 61-65).
Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001.	Fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica.
Resolução CNE/CEP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Resolução CNE/CEP n.º 2, de 1 de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura ⁶) e para a formação continuada.

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Fonte: Saviani (2011); Portal MEC; Organização: as autoras

Sobre a formação de professores, Saviani (2011) adverte para a existência de dilemas presentes nas resoluções por ele analisadas: (CNE/CP 9/2001; CNE/CP n. 1/2002; CNE/CP n. 5/2005 e CNE/CP n.1/96). Para o autor esses pareceres “não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente”. (Saviani, 2011, p. 14”).

Dos dilemas apresentados, destaca-se três. Primeiramente, o dilema que trata sobre a “centralidade da noção de competências versus incapacidade de superar a incompetência formativa” (Saviani, 2011, p. 12). Para o autor, ao tratar sobre competências, imprime-se o discurso da política oficial, fundamentado na pedagogia das competências, de matriz behaviorista, em que, “as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas significava adquirir as competências correspondentes” (Saviani, 2011, p. 12).

Outro dilema que merece destaque está relacionado à formação do professor técnico versus formação do professor culto. Sobre essa questão e, no contexto do Estado neoliberal, a política educacional está alinhada ao que é defendido por organismos internacionais, cujas “reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (Laval, 2019, p. 37).

Saviani (2011), enfatiza que a política educacional em vigor se orienta pela redução de custos, atendendo ao “princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (Saviani, 2011, p. 13), lógica visivelmente neoliberal. No tocante à formação de professores, o autor avalia que esta lógica se traduz “pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto (Saviani, 2011, p. 13). Ora, essa questão assenta-se no debate de que para ser professor, basta adentrar a sala de aula, aplicar os conhecimentos técnicos e transmiti-los aos



estudantes, o que evidencia claro desprezo aos “fundamentos científicos e filosóficos que permitem compreender o desenvolvimento da humanidade (Saviani, 2011, p. 13).

Por fim, Saviani apresenta a questão da dicotomia entre dois modelos básicos de formação de professores. O modelo cultural cognitivo e o modelo pedagógico-didático. Para o autor, os pareceres apresentam um avanço no tocante à formação docente, posto que, na Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, no inciso único do artigo 11, está especificado que tanto na Educação infantil, quanto nos anos iniciais, os tempos dedicados à constituição de conhecimentos sobre os objetos de ensino, deverão preponderar em relação aos outros tipos de conhecimentos. No tocante às demais licenciaturas “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Sobre as Resoluções CNE/CP de 2015 e 2019, Veiga (2022), assinala que as dimensões contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum (BNC-Formação), deveriam orientar as Instituições de Ensino superior, na construção de seus projetos pedagógicos para a formação de professores. Entretanto, há um distanciamento entre os fundamentos das Resoluções 2/2015 e 2/2019. Para a autora, “a nova resolução não rompe com a visão instrumental, tecnicista e pragmatista da formação de professores; pelo contrário, ela a reforça.” (Veiga, 2022, p. 139).

Outra questão se refere à base conceitual em que está fundamentada a Resolução 2/2019, e que está alinhada aos objetivos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, na visão da autora “burocratiza, reparte, dicotomiza e condiciona a prática pedagógica” (Veiga, 2022, p. 140). Nesse sentido, a Resolução 2/2019, “propõe mais um treinamento de competências e habilidades (Veiga, 2022, p. 140), o que culminará com um modelo educacional em que os estudantes “serão moldados nos termos do trabalho fabril, o que poderá gerar a alienação, passividade, mecanização do trabalho docente e a individualização (Veiga, 2022, p.140).

Concordamos com Veiga sobre o debate acerca do processo de formação de professores. Para a autora, a formação de professores no contexto do Estado neoliberal, “visa o mercado e a preparação de um consumidor” (Veiga, 2022, p. 147), em que à educação é atribuído status de mercadoria, exatamente para atender à lógica capitalista e a constante busca pelo lucro em detrimento de um modelo educacional que priorize a formação crítica dos estudantes.

Por fim, a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) e fundamentada



na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, não faz referência explícita quanto ao alinhamento à BNCC.

No entanto, o capítulo IV, artigo 11, inciso 4º, que refere-se ao âmbito de atuação do licenciado, postula que o licenciando atuará nas diversas áreas do conhecimento articuladas à base nacional comum para a Educação Básica. Infere-se, portanto, que a Resolução n. 4/2024, de maneira implícita alinha-se à BNCC, conforme especifica o referido inciso.

Uma questão que merece reflexões encontra-se no capítulo II, que trata sobre os fundamentos e princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica. O artigo 4º do capítulo supracitado afirma que a formação dos profissionais, deve atender as especificidades da atividade docente e, apresenta como fundamento o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos que serão objetos de ensino nos diversos componentes curriculares e áreas, que compõem os currículos das instituições de ensino.

Ocorre que, diante desse fundamento, é salutar debater sobre a organização dos currículos da formação dos licenciandos, nas diferentes instituições de ensino superior-IES. A necessidade desse debate é justificada pela evidente escassez, no tocante à construção de conhecimentos teóricos, assim como de conhecimentos metodológicos, previstos nos projetos políticos pedagógicos das referidas instituições de formação.

Outra questão também apresentada no artigo 4º, do capítulo II, conforme o texto, é a defesa de que haja a associação entre teorias e práticas pedagógicas, por meio de atividades orientadas em que sejam consideradas as realidades educacionais. Depreende-se que há na Resolução n. 4/2024, uma preocupação com a sólida formação de professores, cuja produção de conhecimentos seja pautada na ciência e, em consonância com a adoção de estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam o aprendizado dos estudantes.

3.2 As implicações na formação de professores de Geografia

No bojo das discussões sobre a formação docente, no Brasil, insere-se a formação em Geografia e a contribuição destes profissionais para a formação dos estudantes na perspectiva da cidadania. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 38), defende que o ensino do referido componente curricular, contribui efetivamente para a formação da cidadania “ao abordar na escola temas da gestão coletiva dos espaços, identificando problemas e propondo caminhos para resolvê-los”.

Para tanto, a autora advoga que, o ensino de Geografia deve ir para além de ensinar os conteúdos disponíveis nos manuais didáticos. Deve-se ensiná-la, por meio dos conteúdos e na



perspectiva de que o estudante “é um sujeito sociocultural e epistêmico nos procedimentos escolares (Cavalcanti, 2019, p. 38). Dessa forma, a construção de conhecimentos geográficos implica diretamente o fazer pedagógico do professor, o que pressupõe uma formação que o prepare na perspectiva crítica, da autonomia e autoria docente, para que estes profissionais possam no entender por que, para que e como ensinar Geografia.

Ainda sobre a formação docente em Geografia, Callai; Cavalcanti (2023) assinalam que os cursos destinados a formação de professores de Geografia para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio estão estruturados conforme a Resolução de 2002, mesmo com a vigência das Resoluções de 2015 e 2019. Para as autoras as mudanças para a estruturação dos cursos de Licenciatura em Geografia, ocorrem de maneira paulatina.

Nesse contexto, as autoras destacam dois aspectos que consideram fundamentais para a docência. Trata-se das dimensões técnica e pedagógica da formação e a relação teoria e prática. Estas dimensões, apresentam-se de maneira disciplinar, o que corresponde a estrutura nas escolas, além de apresentar um viés bacharelesco.

Para exemplificar, pode-se citar o fato de os cursos, de Licenciatura, serem, predominantemente, ofertados em institutos ou departamentos de Geografia que, também, formam os bacharéis, o que na perspectiva das autoras traz um certo privilégio para as disciplinas específicas e, provoca, “A perda de identidade dos cursos, fazendo com que eles sejam estruturados com um viés “bacharelesco”, provocando certo privilegiamento para as disciplinas específicas (de conteúdo) [...]” (Callai; Cavalcanti, 2023, p.43).

Ao corroborar com as ideias das autoras, pontuamos que, de fato, é necessário que os professores da Educação Básica, dominem os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No entanto, é necessário que o docente de Geografia tenha o domínio da dimensão pedagógica dos conteúdos, sob pena de caso contrário, não alcançar a construção de conhecimentos geográficos com os estudantes que os leve a condição de cidadão em sua plenitude.

Mediante à defesa das autoras nos reportamos ao que é disposto na Resolução n. 4/2024, artigo 5º do capítulo II. O referido documento reitera como princípios que, a formação dos professores da Educação Básica seja pautada na construção de conhecimentos com fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-político, o que possibilita ao futuro profissional do magistério a realização do seu fazer docente de maneira reflexiva. No entanto, esta é a defesa do texto. Análises futuras são necessárias no sentido de verificar se corresponde às realidades educacionais nas instituições de formação de professores.

Convém dizer que a formação de professores vem passando por mudanças desde o início do século XXI, mediante ao surgimento da legislação que trata sobre as políticas de formação



docente. Na perspectiva de Morais *et al.*, uma das mudanças ocorridas no processo de formação de professores, corresponde às normativas estabelecidas pela Diretrizes Curriculares nacionais (DCN). Para os autores, no tocante à formação dos docentes de Geografia, as mudanças têm sido marcadas por divergências e “embate travado entre o Ministério da Educação [...] e parte dos educadores brasileiros” (Morais *et al.*, 2020).

Os autores assinalam que com a homologação das DCNs para a formação de professores da Educação Básica de 2002, as mudanças objetivavam a qualificação do docente. Para tanto, propunham o aumento da carga horária mínima de formação, ampliação das disciplinas de cunho didático-pedagógico ao longo do curso, integração da relação teoria-prática no processo formativo de professores, e repensar a estrutura dos estágios Curriculares supervisionados.

Após as DCNs de 2002, foram promulgadas as Resoluções de 2015 (CNE/CP, 2015) a nº 2 de 2019 (CNE/CP, 2019) e, mais recentemente, a Resolução nº 4 de 2024 (CNE/CP, 2024). Na perspectiva dos autores, esses documentos, com exceção da Resolução de 2024, que não foi objeto de análise, possuem especificidades que os diferenciam. No entanto,

“coadunam quanto às concepções basilares sobre a formação de professores, quais sejam: 1) a sólida formação teórico-metodológica; 2) a unidade entre teoria e prática; 3) o trabalho docente como princípio educativo para a formação profissional; e, 4) a pesquisa como fundamento cognitivo e eixo nucleador dos cursos de formação de professores (Morais *et al.*, 2020).

Sobre a formação de professores de Geografia, os autores reconhecem que deve haver um esforço no sentido de interpretar e decodificar o contexto político, no qual está inserido o processo de formação. Dessa forma, reconhecem que existem desafios a serem resolvidos no processo de formação docente. Dentre os quais destacam-se aqueles relacionados ao avanço teórico-metodológico e que favoreçam a autonomia docente; ao fortalecimento e ampliação que favoreçam a integração universidade e escola; ao processo de formação continuada e o desenvolvimento de pesquisa colaborativas (Morais *et al.*, 2020).

Corroboramos com o pensamento em destaque e destacamos a necessidade de repensar a formação docente e, especificamente dos docentes de Geografia, no sentido de ressignificar o fazer pedagógico e sobretudo, de garantir as condições de aprendizagem significativa para os estudantes e, na perspectiva da formação para a cidadania, o que implica diretamente a formação de professores com conhecimentos epistemológicos, teórico e metodológico que os encaminhem para a autonomia docente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse texto nos possibilitou a reflexão sobre as políticas de formação docente no Brasil e, especificamente, dos professores de Geografia que atuam na Educação Básica. A princípio, foi realizada uma contextualização acerca das políticas educacionais de formação docente, em que fundamentada nas ideias de Tardif (2014) e Nóvoa (2022), foi realizada uma revisão bibliográfica, o que resultou em apontamentos de questões concernentes à formação docente. Os autores coadunam, no tocante à defesa de que, embora seja perceptível algumas mudanças no processo formativo dos professores, ainda, há permanências e, portanto, problemáticas a serem resolvidas.

Em seguida, foi apresentada um levantamento sobre os principais marcos legais que normatizam a formação docente no Brasil. Nesse contexto, é indispensável a contextualização do lugar em que ocorre as formulações dos referidos marcos legais. Trata-se de um Estado neoliberal, cujas influências ocorrem desde o processo de planejamento das políticas de formação de professores. Nesse sentido, ao apresentar uma síntese das principais políticas de formação docente, no Brasil, foi perceptível algumas permanências e/ou retrocessos, conforme fundamentação em Saviani (2011) e Veiga (2022).

Por fim, foi realizada uma breve reflexão sobre as implicações das Resoluções apresentadas na formação de professores de Geografia. Para tanto, nos valem das ideias de Callai e Cavalcanti (2023) e Morais *et al.*, que após analisarem as principais resoluções que tratam sobre a temática em tela, destacam aspectos fundamentais para a formação docente, dentre as quais estão a relação teoria e prática.

As autoras ainda assinalam a necessidade de reformulação nos modelos de formação docente em curso, para que sejam possibilitadas aos professores, o domínio dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, mas também, o domínio da dimensão pedagógica dos conteúdos. Caso contrário, podem não obter êxito na construção de conhecimentos geográficos, com os estudantes na perspectiva da formação cidadã.

Portanto, ao considerar os levantamentos sobre os marcos legais que normatizam a formação docente no Brasil e os possíveis impactos sobre a formação dos professores de Geografia da Educação Básica, reconhecemos algumas mudanças ocorridas, seja sob a forma de avanços ou retrocessos. No entanto, concordamos com os autores nos quais o texto está fundamentado, para pontuar a necessidade de reformulações nas políticas de formação docente em nosso país e que as mesmas, sejam desarticuladas das defesas do Estado neoliberal e que defendem interesses contraditórios às necessidades dos docentes e dos estudantes.



Assinalamos, ainda, a necessidade de políticas de formação docente que instrumentalize os professores de Geografia da Educação Básica, no sentido da construção de conhecimentos epistemológicos, teóricos e metodológicos que possibilitem a formação de profissionais, capazes de ensinar com autonomia e autoria docente. Por fim, destaca-se a necessidade de uma análise mais profunda e a necessidade de maior clareza nas políticas em discussão, incluindo a mais recente delas, a Resolução nº 4 de 2024.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Sousa. Formação inicial de professores de Geografia no Brasil: diretrizes e demandas para uma qualificação profissional. **REIDICAS. Revista de Pesquisa em Didática das Ciências Sociais**, [S. eu.], n. 13, pág. 33–51, 2023. DOI: [10.17398/2531-0968.13.03](https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.03). Disponível em: <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2244>. Acesso em: 17 set. 2024.

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1.ed – São Paulo: Boitempo, 2019.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, MG. V. 27. N.1. jan./abr. 2020.

MORAIS, *et al.* FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL: tópicos em discussão. In MORAIS, Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Org.). **Formação de professores no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. V. 27. 2022. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 15. ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 16 set. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: Uma análise por dentro da Resolução. 2/2019. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.