



AS CONSTANTES “REFORMAS” NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS IMPACTOS SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA NO ESTADO DE SÃO PAULO¹

Caynã Conti ²

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma investigação inicial que integra parte de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento cujo objetivo é identificar, analisar e discutir as tendências formativas expressas pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas em Geografia de duas universidades públicas localizadas no Estado de São Paulo, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – Campus Zona Leste) e Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus Ourinhos). No entanto, como parte de um complexo cenário, precisamos considerar que esses documentos são construídos a partir das mais recentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015; 2019; 2024) que normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, na qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é entendida como elemento incontornável para a formação de novos professores. A pesquisa se apoia na investigação de caráter documental e bibliográfico, buscando estabelecer a composição de um cenário que evidencie os caminhos desenhados para formação de professores de Geografia.

Palavras-chave: Formação de professores, BNC-Formação, Licenciatura em Geografia, Geografia.

ABSTRACT

This paper is the result of initial research that forms part of a master's thesis currently in development, the objective of which is to identify, analyze, and discuss the educational trends expressed by the Course Pedagogical Projects (PPC) of the geography degree programs at two public universities located in the state of São Paulo: the Federal University of São Paulo (UNIFESP – East Campus) and São Paulo State University (UNESP – Ourinhos Campus). However, as part of a complex scenario, we must consider that these documents are based on the most recent Resolutions of the National Education Council (BRAZIL, 2015; 2019; 2024) that regulate the National Curriculum Guidelines (DCN) for the initial and continuing training of teachers in Brazil, in which the National Common Core Curriculum (BNCC) is understood as an essential element for the training of new teachers. The research is based on documentary and bibliographic investigation, seeking to establish a scenario that highlights the paths designed for the training of geography teachers.

Keywords: Teacher training, BNC-Formação, Geography Degree, Geography.

¹ Esse artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, campus Guarulhos.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, c.conti@unifesp.br;



INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é parte inicial da construção de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento. Portanto, tem caráter preliminar. O objetivo é compartilhar as primeiras reflexões, análises e resultados provisórios e, tem por finalidade, coletar a impressão de leitores e demais pesquisadores presentes no grupo de comunicação oral do Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE), realizado em setembro de 2025, para que seja possível refletir sobre os próximos passos.

Espera-se, que ao discutir os fundamentos, ou seja, os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que constituem os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas em Geografia das universidades que aqui serão apresentadas, seja possível identificar as tendências formativas dos novos professores de Geografia.

Para que isso seja possível, e, buscando explorar diferentes variáveis que fazem parte desse processo, precisamos considerar de que forma e, até que ponto, esses PPC são, ou não, influenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Não é possível analisar um desses documentos sem considerar a influência do outro. Tanto os PPC como as DCN acabam por definir fundamentos, princípios, perfil dos egressos, estrutura e currículos a serem observados pela Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por sua gestão, avaliação e regulação dessas licenciaturas (BRASIL, 2024).

Para que isso seja possível, considerando o formato exigido para escrita deste artigo, e lembrando que são análises iniciais de uma dissertação de mestrado em andamento, será necessário delimitar o período de publicação desses documentos. A respeito das DCN publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), consideraremos apenas as Resoluções nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e nº 4 de 29 de maio de 2024 (BRASIL, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, evidenciou uma perspectiva crítica acerca das finalidades educativas escolares e do papel dos professores, tendência que seria suprimida na resolução posterior, CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que ficaria conhecida como BNC-Formação,



formulada com o claro propósito de homogeneizar o processo formativo com base em um currículo padronizado (LIBÂNEO; SANTOS; MARQUES, 2023).

Essa mudança tinha por objetivo impactar de forma significativa a construção dos PPC das licenciaturas, principalmente porque nesse mesmo período seus objetivos deveriam, segundo indicava a resolução, dialogar diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e com a reforma do assim chamado Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), pois, a partir da referida resolução, precisariam estar no centro das preocupações da formação de professores (PEIXOTO; LUQUETTI, 2024).

Vale ressaltar que o cenário político-econômico em que foram aprovadas a versão final da BNCC (BRASIL, 2018) e da própria reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), era um cenário marcado pela erosão das políticas sociais, pelo avanço de políticas neoliberais e pelo declínio do sentido público da educação (CARVALHO, 2008), assim como foi com a reforma da previdência, a trabalhista e a do regime fiscal (teto de gastos), aprovadas no bojo do golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 (CÁSSIO; GOULART, 2022), que respondiam aos anseios do empresariado brasileiro pela desregulamentação das funções e obrigações do Estado.

A educação não estava fora desse processo, pelo contrário, em meio a essas reformas, instituições e fundações privadas ligadas ao setor da educação, representando os interesses de seus mantenedores, ou seja, de empresários que atuavam nos bastidores, conduziam os rumos das mudanças que acabariam culminando na mercantilização da educação, pensada a partir de um conjunto de soluções que supostamente elevariam a qualidade do ensino no país (KRAWCZYK, 2014).

Recentemente, em 2024, dois anos após o retorno do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, abriu-se a possibilidade de revogar a chamada reforma do Novo Ensino Médio, cuja mudança produziria certamente a necessidade de modificar também os pressupostos para a formação de professores ao nível superior, ou seja, a BNC-Formação. Porém, o caminho escolhido foi o da reforma da reforma, tanto para a questão do ensino médio como para a formação de professores, postura condizente com o projeto político do *lulopetismo* organizado na perspectiva da conciliação de classes.

Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº4 de 29 de maio de 2024 (BRASIL, 2024), apresentada de forma impetuosa, considerando que sua construção acabou por cercear a participação da sociedade civil (ANFOPE, 2024), se caracterizou por seu aspecto de “bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais” (Ibidem).



Assim, se em um primeiro momento a revogação da Resolução nº 2 de 2019 (BRASIL, 2019), poderia ser considerada um avanço, em um segundo momento tal expectativa foi frustrada pelo caráter reformista da Resolução nº 4 de 2024 (BRASIL, 2024).

Quanto aos PPC, como pode ser observado no título, o foco está no Estado de São Paulo, porém, nesse momento, utilizaremos apenas duas universidades para ilustrar as primeiras investigações desenvolvidas. Os critérios para escolha dessas universidades têm relação com a localização e com o tempo de existência dos cursos.

Portanto, entendemos que seria interessante começar a investigação com uma universidade do interior paulista e outra da região metropolitana. Já sobre o tempo de existência do curso, consideramos que os mais recentes poderiam contribuir com a investigação, pois foram criados no contexto das reformas, além de evidenciar a necessidade de formar mais professores de Geografia para atender a demanda de determinados lugares.

Assim, selecionamos a Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus Ourinhos), cujos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia foram inaugurados em 2003, e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - Campus Zona Leste), que passou a contar com o bacharelado e a licenciatura em Geografia a partir de 2020.

No entanto, para além dos critérios de localização e tempo de curso, os mais recentes entre as universidades públicas do Estado de São Paulo, ambos os cursos possuem projetos pedagógicos com características singulares, as quais veremos mais a frente, que tornam pertinente essas escolhas.

Entendemos que esses objetos de pesquisa, DCN e PPC, podem ser vistos “apenas” como documentos de um determinado período e lugar, porém, é preciso considerar que a produção de seus pressupostos e intencionalidades são resultado das contradições e determinações que constituem a sociedade, portanto, precisam ser considerados “[...] na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural.” (FRIGOTTO, 2011, p.236).

Os documentos que aqui serão analisados constituem parte de um processo, e, ao mesmo tempo, representam uma particularidade no contexto de uma universalidade inseridas no campo da formação de professores de Geografia. Dito isso, é preciso deixar claro que o recorte realizado para fins de exposição dessas primeiras reflexões, não encerram em si mesma toda a questão.

Refletir sobre essas questões implica, necessariamente, considerar os pressupostos político-econômicos e ideológicos que sustentam a racionalidade que legitima uma visão conjuntural e estrutural da realidade que é orientada pelos interesses de uma fração minoritária



da sociedade – a detentora do capital – que nas últimas décadas, passou a definir os rumos da educação e da própria escola, agora reduzidas à função de fabricar sujeitos neoliberais (DARDOT; LAVAL, 2017).

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, na medida em que busca compreender significados e intencionalidades que atravessam os documentos analisados. O levantamento de dados está ancorado na pesquisa documental de fontes primárias, e bibliográfica de fontes secundárias.

Esse tipo de análise documental, como destacam Alves et al. (2021), não se limita ao simples levantamento de informações, mas implica em um processo interpretativo que considera a produção humana em suas múltiplas dimensões históricas e sociais. Assim, compreender como fontes os PPC da UNESP – Capmpus Ourinhos (2023) e da UNIFESP – Campus Zona Leste (2023), assim como as DCN (BRASIL, 2015; 2019; 2024), exige reconhecer que esses documentos expressam disputas de concepções de formação docente, sendo, portanto, elementos indissociáveis da realidade política e econômica que os constitui.

Nesse sentido, adota-se a análise documental como procedimento metodológico na perspectiva de Júnior et al. (2021), para que seja possível examinar e compreender o teor de documentos diversos, extraindo deles informações significativas para o problema de pesquisa.

No caso desta investigação, o corpus é formado por documentos oficiais considerados fontes primárias, e por textos complementares que auxiliam na contextualização crítica, entendidos como fontes secundárias. Assim, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pela utilização de fontes primárias e secundárias que não receberam ainda um tratamento analítico sistemático. A análise que pretende-se desenvolver, não se restringe à descrição dos conteúdos, mas envolve um exercício de categorização e interpretação, conforme propõem os autores, a fim de explicitar tanto o que está dito quanto o que se encontra subentendido ou silenciado.

Tais escolhas não são aleatórias, mas respondem a critérios relacionados à localização, ao tempo de existência dos cursos e à singularidade dos seus projetos, o que contribui para evidenciar como as recentes reformas educacionais incidiram sobre a formação de professores de Geografia nessas universidades.

Como afirmam Alves et al. (2021), cabe ao pesquisador selecionar, organizar e sistematizar as informações, produzindo sínteses que revelem as intenções e contradições



presentes nas fontes. Assim, a investigação busca compreender de que maneira as DCN (BRASIL, 2015; 2019; 2024) e os PPC (UNESP, 2023) e (UNIFESP, 2023) traduzem projetos de formação docente que respondem, em maior ou menor medida, às demandas de um contexto político marcado pela tensão entre políticas de caráter crítico-emancipador e políticas de orientação gerencialista neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2017).

Sobre as fontes secundárias, especificamente sobre as análises que pretendemos contruir a partir de autores que já discutiram diferentes aspectos relacionados a formação de professores, à epistemologia da Geografia e ao contexto histórico de formulação das políticas educacionais, nos apoiamos no conceito de estado da questão que “[...] configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento [...]” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p.9) e leva o pesquisador a registrar seus resultados “[...] a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance [...]” (Idem, p.7). Ao mesmo tempo, torna-se nítido que os documentos escolhidos para este trabalho não dão conta de toda a complexidade da realidade em questão, portanto “Neste caso, a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais” (Idem, p.8)

Portanto, a metodologia aqui adotada articula a análise documental com uma leitura crítica da realidade educacional brasileira. Mais do que identificar diretrizes e conteúdos prescritos, interessa examinar como esses documentos expressam racionalidades que eventualmente possam impactar diretamente na formação de professores de Geografia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Não é possível discutir a questão da formação inicial de professores de Geografia sem considerar os possíveis efeitos das DCN (BRASIL, 2015; 2019; 2024) sobre os PPC (UNESP, 2023; UNIFESP, 2023), no entanto, entendemos que é preciso ainda adicionar mais duas variáveis nessa equação.

A primeira, é a influência de correntes do pensamento geográfico brasileiro na construção desses PPC, que explicitam, ou, pelo menos deveriam explicitar a própria compreensão do que é ensinar geografia na escola básica. Ou seja, o que faz o professor de Geografia, ou, em última instância, o que se entende por Geografia?



A segunda, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que normatizou, distribuiu e hierarquizou competências, habilidades e objetos de conhecimento para o ensino fundamental e médio.

Portanto, para que seja possível identificar, analisar e discutir os diferentes aspectos circunscritos à formação de professores de Geografia, precisamos considerar todos esses elementos destacados até aqui, e deixar claro ao leitor quais são os nossos pressupostos e pontos de partida para repercutir essas questões.

Antes mesmo da Geografia ter seu primeiro curso superior, inaugurado no ano de 1934 na Universidade de São Paulo (USP), ela já aparecia como disciplina escolar no século XIX nas discussões que problematizavam, já naquele tempo, a preocupação em universalizar a educação e, para isso, a formação de professores que dessem conta dessa importante tarefa (SAVIANI, 2017a, 2017b,).

A presença da Geografia na formação inicial de professores remonta a criação da primeira escola normal brasileira criada na Província do Rio de Janeiro em 1835, que contemplava em seu currículo “ler e escrever pelo método Lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; **elementos de geografia**; princípios de moral cristã.” (TANURI, 2000, p. 64, grifo nosso).

Conforme o debate avançava em torno da necessidade de formar professores no Brasil, os currículos das escolas normais passavam por um processo de complexificação, que ganhou destaque com a Reforma Leôncio de Carvalho, normatizada pelo Decreto 7.247 em 1879, cujo currículo das escolas de formação de professores deveria

[...] abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; **geografia e cosmografia**; história universal; história e **geografia do Brasil**; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; (Idem, p. 67, grifo nosso)

Portanto, fica nítida a importância da Geografia no contexto de formação dos professores desde que a questão da educação se tornou incontornável para o desenvolvimento do país no final do século XIX e que permanece nos dias de hoje. Inclusive, podemos destacar a existência de uma preocupação sobre a qualidade do ensino de Geografia, pois os professores ainda eram considerados semiprofissionais.

Esta situação de semiprofissionalismo dos **primeiros professores de Geografia** foi alvo de crítica de autores como Rui Barbosa que, em seus pareceres sobre a reforma Leôncio de Carvalho, no final do século XIX, apontava os impactos sobre os alunos de uma **Geografia mnemônica**,



decorativa, ensinada por docentes que pouco sabiam sobre esta área de conhecimento (GIROTTI; MORMUL, 2019, p. 422, grifo nosso)

A crítica realizada por Rui Barbosa é muito interessante, pois está em consonância às reflexões que permearam o desenvolvimento do pensamento geográfico brasileiro, que atribuiria a essa Geografia praticada no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX a pecha de tradicional, pois tinha um caráter patriótico, mnemônico e de subordinação do cidadão ao Estado, respaldada numa abordagem positivista (Ibidem).

Essas problematizações fizeram com que, na segunda metade do século XX, uma nova geração de geógrafos questionasse a função da Geografia na escola, e, também, da própria ciência na universidade. No entanto, “Os geógrafos na academia experimentavam pouco ou quase nenhum debate teórico acerca de sua disciplina. Por esse caminho, passavam as dificuldades, ou mesmo o constrangimento, de definir o que particularizava a sua disciplina frente às demais.” (ALMEIDA; MARTINS; SILVA, 2019, p. 10)

É nesse contexto que se fortalece a perspectiva de uma geografia crítica, ou, movimento de renovação crítica da Geografia (FRANÇA FILHO, 2012; 2019) que, por sua vez, contribuiu para consolidar a ideia de que a Geografia estudaria o espaço, ou o espaço geográfico. Tal necessidade advinha da necessidade de dar uma resposta às críticas dirigidas à Geografia, frequentemente acusada de manter uma postura positivista e dicotômica, ora voltada às questões sociais, ora às naturais.

Milton Santos (2008, p. 144) considerava que “desgraçadamente, porém, de todas as disciplinas sociais, a Geografia foi a que mais se atrasou na definição do seu objeto e passou, mesmo, a negligenciar completamente esse problema”. Dessa forma, ao propor um conceito capaz de integrar simultaneamente os aspectos físicos e naturais com as dinâmicas sociais e culturais (MOREIRA, 2008) a noção de espaço geográfico seria capaz de superar antigas fragmentações e limitações, consolidando posição central, se não única e hegemônica, no campo da Geografia. No entanto, se para muitos essa é uma discussão superada, entendemos que ainda precisamos refletir sobre ela

A centralidade do espaço geográfico como o objeto e categoria de análise que define os objetivos da Geografia e de seu ensino na escola básica, precisa ser compreendida em sua especificidade. Quais são os seus fundamentos? Esses fundamentos aparecem nesses referenciais curriculares? São estudados ou questionados na formação inicial de professores? Para além dos objetivos mais aparentes, e a indicação de um objeto de estudo, é preciso identificar o estatuto epistemológico que serve



de suporte para tais propostas e, consequentemente, para a própria concepção de ciência subjacente ao discurso escolar, em nosso caso, da Geografia. (CONTI, 2024, n.p.)

Entendemos que ao colocar o espaço como objeto da Geografia, é possível identificarmos fragilidades presentes em sua fundamentação enquanto objeto definidor de uma ciência que, por sua vez, explicita limitações, tensões conceituais e metodológicas que colocam em dúvida a capacidade de sustentar, de forma plena, a identidade e a especificidade da disciplina, já que essa posição pode ser “[...] bastante vaga e encerra aspectos problemáticos. O principal deles incide na necessidade explicitar o que se entende por espaço [...]” (MORAES, 2007, p.34).

A discussão sobre o significado de espaço não é exclusiva da Geografia, mas também da filosofia, da física e da geometria. Tampouco pode ser superada pela simples adjetivação do espaço por espaço geográfico, pois também seria necessário explicitar o que se entende por geográfico (SANTOS, 2003) e o fato “de dizer que a Geografia estuda o espaço geográfico não quer dizer muito. Isso é um exercício de caráter tautológico e tende a chegar a lugar nenhum.” (Idem, p. 122). Nenhum objeto ou fenômeno é geográfico à priori. Quem pergunta sobre a dimensão geográfica das coisas é o sujeito (Ibidem). O objeto ou fenômeno estudado só passa a ter uma dimensão geográfica na medida que determinado conhecimento emerge da relação construída entre sujeito e objeto (Ibidem).

Tal discussão se torna incontornável para a composição dessa pesquisa, uma vez que seus desdobramentos incidem diretamente sobre a compreensão dos fundamentos que orientam a formação inicial dos professores de Geografia.

Isso se manifesta nos PPC das licenciaturas aqui analisadas, e, sobretudo pelos parâmetros, bases e referenciais curriculares da educação básica que reproduzem essas concepções e as legitimam enquanto objetivo do ensino de Geografia (CONTI, 2024). Sobre a BNCC, é possível perceber a tentativa de especificar e diferenciar os objetivos do ensino da disciplina geografia de sua ciência de referência.

Em sua versão de 2018 a BNCC, apesar de indicar que a contribuição da Geografia na Educação Básica é “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo[...]” (Brasil, 2018, p. 360), aparentemente superando a ideia do espaço geográfico como objeto da Geografia, faz questão de ressaltar que o conceito de espaço é o “mais amplo e complexo da Geografia” e nos avisa que “é



necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.” (Brasil, 2018, p. 361). Portanto, apesar de não colocar o espaço geográfico explicitamente como o objeto de estudo, deixa claro que seu domínio conceitual é de fundamental importância para o desenvolvimento do chamado “pensamento espacial” e do “raciocínio geográfico”. (Ibidem, n.p.)

Portanto, essas reflexões precisam ser consideradas dentro do processo constituído a partir das influências das DCN, PPC, BNCC e os fundamentos e pressupostos teóricos do pensamento Geográfico brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos últimos dez anos, vivenciamos um aprofundamento na implementação de políticas neoliberais na educação brasileira, as quais estão sendo implementadas de forma mais coordenada desde a década de 1990 (ADRIÃO, 2006). O que estamos querendo dizer, é que há uma sequência de transformações intrinsecamente relacionadas (DA SILVA AGUIAR; DOURADO, 2019), e, tais relações encontram na implementação na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) seu elo de ligação, que prepara o terreno para a reforma do ensino médio, e, por sua vez, se desdobra nas resoluções que alteram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores ao Nível Superior para a Educação Básica (BRASIL, 2019; 2024), que constituem parte dos objetos interesse desta pesquisa.

É preciso considerar que tais resoluções, não especificam as particularidades das diferentes áreas de conhecimento, pois elas versam sobre aspectos mais gerais que servem de base para que os todos os tipos de licenciatura formulem seus PPC. Portanto, se pretendermos olhar com atenção para como os professores de geografia estão sendo formados na atualidade, não podemos perder de vista a interdependência e o impacto que essas transformações desempenham nesse processo. É preciso perguntar, em que medida, elas afetaram, ou não, os Projetos Pedagógicos de Curso das universidades aqui mencionadas? Tais projetos apresentam um alinhamento às tendências formativas preconizadas pelas DCN, ou se organizam a partir de outras perspectivas? Portanto, passaremos as análises dos PPC das universidades até aqui pesquisadas preliminarmente.



A criação dos cursos de Geografia na UNIFESP – Campus Zona Leste e na UNESP – Campus Ourinhos refletem diferentes momentos e contextos da expansão do ensino superior público paulista, mas ambos revelam forte compromisso com a formação docente e com a democratização do acesso às licenciaturas e, em específico, a de Geografia.

O curso da UNIFESP, implantado no Campus Zona Leste em 2019, nasce a partir da demanda social por políticas educacionais em regiões periféricas da metrópole paulista, tendo como tema estruturador a cidade e os múltiplos processos decorrentes da urbanização desigual. Essa é uma característica, de certa forma, curiosa. Um curso de licenciatura que tem em sua origem a questão da cidade como eixo norteador de suas características.

Já o curso da UNESP, criado em Ourinhos em 2004, integra o movimento de interiorização da universidade, respondendo à necessidade de formação de professores qualificados para a rede pública na região, que se desenvolve, como veremos, a partir de uma sólida base teórica, metodológica e prática que valoriza tanto o ensino em sala quanto as atividades de campo.

Embora inseridos em realidades distintas, os projetos dos dois cursos, em linhas mais gerais, compartilham a premissa da formação de professores críticos, reflexivos e socialmente comprometidos.

O PPC da UNIFESP destaca a necessidade de articular teoria e prática em diálogo com a realidade local, estimulando a atitude investigativa e a aproximação com movimentos sociais, de modo a formar educadores capazes de problematizar e intervir nas contradições urbanas (UNIFESP, 2023). O PPC da UNESP, por sua vez, privilegia a interdisciplinaridade, a análise integrada das relações entre sociedade e natureza e a centralidade do trabalho de campo como recurso pedagógico, preparando docentes para atuar de forma crítica e contribuir com o desenvolvimento do conhecimento geográfico (UNESP, 2023).

No site da UNESP, o PPC disponibilizado como sendo o mais recente, é o das turmas ingressantes a partir de 2023, no âmbito da curricularização da extensão universitária, integrando atividades de extensão diretamente no currículo da graduação e garantindo um percentual mínimo de horas. No entanto, quando o documento é aberto, no título consta “Roteiro para Apresentação do Projeto Político Pedagógico 2022”, mas o referido projeto foi aprovado em outubro de 2023. Portanto, ainda não foi atualizado tendo em vista a Resolução do CNE/CP nº 4 de maio de 2024 (BRASIL, 2024).

Essa informação, que pode parecer pouco relevante, na verdade revela um cenário de incertezas, disputas e fragilidades, constituído pelas sucessivas alterações das DCN. A cada



nova resolução há um tempo para que as Instituições de Ensino Superior se adaptem, no entanto, como as alterações acontecem sucessivamente dentro de um pequeno período, os PPCs reformulados já se tornam “desatualizados”, considerando que precisarão novamente revisar seus pressupostos a partir de novas resoluções, como CNE/CP nº 4 de maio de 2024 (BRASIL, 2024).

Um ponto importante que precisa ser destacado, é que tanto na versão atual, como na versão anterior de 2021 (UNESP, 2021). Não há mudança no texto que descreve o perfil do egresso ou perfil do profissional formado. As terminologias mudam de um para o outro mas, em ambas, o texto afirma que o licenciado esteja “[...]apto a construir com seus estudantes as formas de observação, **análise e discussão do espaço geográfico** de forma crítica e integrada ao cotidiano utilizando de diferentes linguagens e tecnologias.” (UNESP OURINHOS, 2023, grifo nosso, n/p). Portanto, de forma provisória, podemos concluir que para além das alterações das DCN, o PPC da licenciatura em Geografia tem se mantido alinhado ao projeto original.

Na busca pelos documentos supracitados, chamou a atenção o texto contido no site do curso de licenciatura, atualizado no longínquo ano de 2016, onde nove tópicos resumem o que seria imprescindível para o futuro professor, estando em evidência o título “competências e habilidades”. No entanto, não há menção direta para o desenvolvimento de competências e habilidades na seção do perfil do profissional formado no PPC mais recente.

De forma geral, o PPC de Ourinhos se ocupa mais em destacar o histórico do curso, seu processo de expansão, as avaliações do ENADE que assegurariam a qualidade do curso, assim como sua nota no Guia do Estudante. O espaço destinado a evidenciar seus pressupostos teórico, metodológicos e epistemológico é muito restrito. Supõe-se que no decorrer das investigações, analisando a grade de disciplinas, seja possível apontar outras impressões que aqui são levantadas preliminarmente.

De forma mais geral, a estrutura da licenciatura de Ourinhos está organizada em eixos articulados entre fundamentos teóricos, conteúdos específicos da Geografia e práticas pedagógicas (UNESP, 2023). As disciplinas obrigatórias incluem tanto áreas clássicas da Geografia Física e Humana, como (Climatologia, Geomorfologia, Cartografia e Geografia Urbana) quanto campos aplicados (Geotecnologias, Ensino de Geografia e Educação Ambiental). Além disso, há um núcleo de formação pedagógica (Psicologia da Educação, Didática, Políticas Educacionais, Gestão Escolar), evidenciando a articulação entre a dimensão científica e a prática docente.



O projeto de curso também prevê estágios supervisionados e projetos de extensão, que permitem a aproximação com a realidade da escola básica e o desenvolvimento da prática profissional desde os anos iniciais do curso.

Em termos de tendências formativas, a matriz privilegia uma formação generalista, crítica e interdisciplinar. Destaca-se a preocupação em integrar tecnologias digitais (particularmente as geotecnologias), bem como em fomentar o engajamento em práticas de pesquisa e extensão, reforçando a concepção de professor como sujeito reflexivo e pesquisador.

Além disso, a valorização das disciplinas ligadas à educação ambiental, diversidade cultural e inclusão apontam para um perfil formativo que prepara o futuro professor não somente para transmitir conteúdos, mas também para intervir criticamente na escola e na comunidade onde está inserida (UNESP, 2023).

Dessa forma, esses são os primeiros apontamentos que podemos realizar até o momento de construção da pesquisa. Entendemos que para compreendermos a fundo o perfil desses futuros professores, teremos que recorrer às ementas das disciplinas cursadas na graduação. Levantando mais dados que possam subsidiar uma análise mais completa e robusta.

Já o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - Campus Zona Leste), nasce do compromisso direto com a realidade social e urbana da região em que está inserido. A Zona Leste de São Paulo é marcada por desigualdades históricas e por uma população majoritariamente trabalhadora, e esse contexto é assumido pelo projeto pedagógico como ponto de partida para a formação docente.

De forma geral, o curso busca formar profissionais capazes de dialogar com os problemas concretos da realidade que constitui o dia a dia das escolas públicas da região, interpretando as contradições da urbanização e estabelecendo vínculos entre a escola pública e movimentos sociais. O objetivo do curso é formar professores de Geografia

[...]com espírito crítico e autonomia intelectual, preparados para trabalharem de forma coletiva e colaborativa em equipes multiprofissionais, contribuindo por meio de seus conhecimentos específicos relacionados à Geografia e a docência, para investigar, problematizar, pensar e propor práticas pedagógicas que envolvam o reconhecimento e a proposição de soluções de problemas, particularmente aqueles associados à dinâmica da urbanização e das cidades, a partir de uma atitude cientificamente rigorosa e socialmente solidária e generosa; (UNIFESP, 2023, p. 28)



O perfil do egresso, por sua vez, aponta para um professor que combine sólida formação teórica e metodológica com sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial e geracional presente nas escolas. Espera-se, portanto, um profissional criativo, ético e capaz de atuar de maneira democrática e inclusiva. Nessa seção, fica expresso que “Será um profissional comprometido com o ensino e a pesquisa, para que possa abordar de modo sistemático [...] os conhecimentos da ciência geográfica que lhe permita estabelecer o domínio dos conteúdos e de seus fundamentos epistêmicos [...]” (UNIFESP, 2023, p.29).

A matriz curricular, com mais de 3.200 horas, foi organizada para integrar teoria e prática ao longo de todo o percurso formativo. Ela valoriza a interdisciplinaridade, a problematização da realidade urbana e o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante. Nesse percurso, o estágio supervisionado cumpre papel importante, pois é nele que o estudante vivencia o cotidiano escolar, identifica problemas e experimenta caminhos para enfrentá-los. Complementando esse processo, as Práticas Geográficas Pedagógicas Programadas acompanham o aluno desde o início do curso, aproximando-o da docência de forma progressiva e articulada com a realidade social e educacional da região (UNEIFESP, 2023).

Em conjunto, esses elementos mostram que o curso aposta em uma formação docente comprometida com a transformação social. Segundo o projeto, o licenciado pela UNIFESP é pensado como um educador capaz de propor alternativas pedagógicas inovadoras e de atuar como agente de mudança dentro e fora da escola. O PPC deixa claro que formar professores, nesse contexto, é também formar sujeitos críticos e engajados com a construção de cidades e sociedades mais justas e democráticas (UNIFESP, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa fase inicial da pesquisa, que irá compor o texto final da dissertação de mestrado, tornou-se evidente a necessidade de considerar um conjunto de variáveis, ou seja, de documentos, para que seja possível repercutir as tendências formativas das licenciaturas em Geografia e identificar como estão sendo pensadas as formações dos futuros docentes.

Como evidenciado nas seções desse artigo, é preciso considerar as relações que se estabelecem entre Projetos Pedagógicos de Curso, Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores em nível superior e a Base Nacional Comum Curricular.



Dessas relações emergem evidências que nos permitem indicar as tendências formativas dos futuros professores de Geografia e, com isso, aprofundar nossas reflexões sobre a própria concepção de Geografia e de seu ensino na educação básica.

Não será tarefa fácil, pois, muitas vezes, considerando a superficialidade de alguns desses documentos, será preciso trabalhar a partir daquilo que não foi dito, ou inferir possibilidades a partir da relação conjuntural em que os referidos documentos tenham sido publicizados.

A preocupação em discutir os rumos da formação de professores de Geografia torna-se incontornável, tendo em vista o avanço do neoliberalismo, do gerencialismo e a consequente precarização da profissão docente. O ensino de Geografia organizado a partir de competências e habilidades pode contribuir com o esvaziamento da função social e a especificidade de seu papel no interior da escola, na medida em que importantes conteúdos ficam subalternizados por currículos pensados nessa lógica.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo. **Xamã**, 2006.

ALMEIDA, Cecília Cardoso T. de; MARTINS, Elvio Rodrigues; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. A necessidade de saber o que é geografia para ensinar geografia. **XIII ENANPEGE** 2019.

ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Brasília, abril de 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>, Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da**



União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>, Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília, DF: **MEC**, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. 2019, Seção 1, p. 142. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de jun. 2024, Seção 1, pp. 26-29. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **RBEP-Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 89, n. 223, p. 411-424, 2008.

CONTI, Caynã. A geografia que ensinamos e a geografia que aprendemos. In: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). **Anais do CBG 2024**. AGB, 2024. Disponível em: <https://www.cbg2024.agb.org.br/resources/anais/9/cbg2024/1727459143_ARQUIVO_92ac49e927966978e00f0fdaccdcae7b.pdf> Acesso em: 05 out, 2025.

DA SILVA AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 13-30, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. **Boitempo editorial**, 2017.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. Considerações sobre a renovação crítica da geografia brasileira. **Geografia em questão**, v. 5, n. 1, 2012.



_____. A Geografia que se ensina nos anos 1980: uma programática do movimento de Renovação da Geografia. 2019. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehana. O perfil do professor de geografia no Brasil: Entre o profissionalismo e a precarização. **Caminhos de Geografia**, v. 20, n. 71, p. 420-438, 2019.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 21-41, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antônio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019. **ETD Educação Temática Digital**, v. 25, 2023

MORAES, Antônio Carlos Robert. Geografia: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: **Annablume**, 2007.

MOREIRA, Ruy. O Pensamento geográfico brasileiro-Vol 1: as matrizes clássicas originárias. **Editora Contexto**, 2008.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16, 2004.

PEIXOTO, Priscila de Andrade Barroso; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Formação de professores: histórico, delimitação do campo e sua perspectiva para a área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290084, 2024.

SANTOS, Douglas. Entrevista com Douglas Santos. Entrevista realizada pelos membros do CEGeT, Marcelino Andrade Gonçalves e María Franco García, em outubro de 2002 na cidade de São Paulo. **Revista Pegada**. Vol.4, n.2, 2003.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia nova. 6. Ed. São Paulo: **EdUSP**, 2008

SAVIANI, D. *et al.* O Legado Educacional do Século XIX no Brasil. Campinas, SP, **Autores Associados**, 2017a. E-Book.



SAVIANI, D. *et al.* O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas, SP, **Autores Associados**, 2017b. E-Book.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

UNESP. Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação, Câmpus de Ourinhos. **Roteiro para Apresentação do Projeto Político Pedagógico (2022)**. Ourinhos: UNESP/FCTE, 05 ago. 2023. Disponível em: <https://www.ourinhos.unesp.br/Home/ensino/graduacao/cursos/geografia/roteiro-para-apresentacao-do-ppp_05_agosto_2024_adequacao---versao-atual-.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (Licenciatura) – Campus Zona Leste**. São Paulo: UNIFESP, 2023. Disponível em: <<https://cursos.siu.unifesp.br/graduacao/curso/2266/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 6 set. 2025.