



**A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA MICRORREGIÃO DO BAIXO JAGUARIBE - CE**

TEACHER EDUCATION IN GEOGRAPHY: POSSIBLE PATHWAYS BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL IN THE BAIXO JAGUARIBE MICROREGION - CE

LA FORMACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA: CAMINOS POSIBLES ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA EN LA MICROREGIÓN DEL BAIXO JAGUARIBE - CE

**Francisco Lucas Melo Freire**

Professor de Geografia na Escola de Ensino Infantil e Fundamental José Alves de Moura, Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil, melo.freire@aluno.uece.br

**Camila da Silva Pereira**

Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE-FAFIDAM) Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil, mila.pereira@uece.br

**Francisca Elizonete de Souza Lima**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Assú (UERN-CAA) Assú, Rio Grande do Norte, Brasil, franciscaelizonete@uern.br

**Resumo:** A formação docente em Geografia no Brasil ganhou destaque entre o final do século XX e início do século XXI, impulsionada pelas transformações técnico-científicas e sociais que motivaram reformas curriculares na escola e na universidade. Este trabalho buscou analisar as relações entre universidade e escola na formação inicial e na profissionalização docente em Geografia, na microrregião do Baixo Jaguaribe - CE. A pesquisa fundamentou-se em revisão bibliográfica com base em Brzezinski (1998), Lima (2008), Nóvoa (2019), Nascimento (2019), entre outros; realizou-se uma análise das legislações pertinentes à formação docente e, como parte do trabalho de campo, analisaram-se os cursos de licenciatura em Geografia existentes na referida região, bem como aplicaram-se questionários semiabertos com professores de Geografia da Educação Básica. Os resultados evidenciam que alguns componentes curriculares e projetos institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o *Nós Propomos!*, contribuem para aproximar universidade e escola na formação inicial, assim como fortalecem a profissionalização docente dos professores pesquisados. No entanto, persistem desafios, como o distanciamento entre a Geografia acadêmica e a escolar, a escassez de políticas públicas de incentivo à iniciação à docência e o número limitado de vagas em programas que promovem a inserção dos licenciandos no espaço escolar. Tais questões apontam para a necessidade de repensar as políticas de formação docente, de modo a valorizar a articulação entre teoria e prática e fortalecer a parceria entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, que também são espaços de formação.

**Palavras-chave:** Geografia; formação inicial; profissionalização docente.



**Abstract:** Teacher education in Geography in Brazil gained prominence between the late twentieth and early twenty-first centuries, driven by techno-scientific and social transformations that led to curricular reforms in schools and universities. This study aimed to analyze the relationships between universities and schools in the initial training and professionalization of Geography teachers in the Baixo Jaguaribe microregion, Ceará State. The research was grounded in a literature review based on Brzezinski (1998), Lima (2008), Nóvoa (2019), Nascimento (2019), among others. It also included an analysis of relevant legislation on teacher education and, as part of the fieldwork, an examination of Geography undergraduate programs in the region, along with semi-structured questionnaires administered to Geography teachers in Basic Education. The results show that certain curricular components and institutional projects, such as the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and *Nós Propomos!*, help to bridge the gap between universities and schools in initial teacher education and strengthen the professionalization of the teachers surveyed. However, challenges remain, such as the distance between academic and school Geography, the scarcity of public policies encouraging teaching initiation, and the limited number of positions in programs that promote the insertion of undergraduates into the school environment. These issues highlight the need to rethink teacher education policies in order to value the articulation between theory and practice and to strengthen the partnership between training institutions and Basic Education schools, which are also spaces of formation.

**Keywords:** Geography; initial teacher education; teacher professionalization.

**Resumen:** La formación docente en Geografía en Brasil adquirió relevancia entre finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, impulsada por las transformaciones técnico-científicas y sociales que promovieron reformas curriculares en la escuela y en la universidad. Este estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones entre la universidad y la escuela en la formación inicial y en la profesionalización docente en Geografía, en la microrregión del Baixo Jaguaribe, en el estado de Ceará. La investigación se fundamentó en una revisión bibliográfica basada en Brzezinski (1998), Lima (2008), Nóvoa (2019), Nascimento (2019), entre otros; se realizó también un análisis de la legislación pertinente a la formación docente y, como parte del trabajo de campo, se examinaron los cursos de licenciatura en Geografía existentes en dicha región, además de aplicarse cuestionarios semiabiertos a profesores de Geografía de la Educación Básica. Los resultados evidencian que algunos componentes curriculares y proyectos institucionales, como el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y *Nós Propomos!*, contribuyen a aproximar la universidad y la escuela en la formación inicial, así como fortalecen la profesionalización docente de los profesores investigados. Sin embargo, persisten desafíos, como la distancia entre la Geografía académica y la escolar, la escasez de políticas públicas que fomenten la iniciación a la docencia y el número limitado de plazas en programas que promueven la inserción de los estudiantes de licenciatura en el espacio escolar. Estas cuestiones señalan la necesidad de repensar las políticas de formación docente, con el fin de valorar la articulación entre teoría y práctica y de fortalecer la colaboración entre las instituciones formadoras y las escuelas de Educación Básica, que también son espacios de formación.

**Palabras clave:** Geografía; formación inicial; profesionalización docente.

## **Introdução**

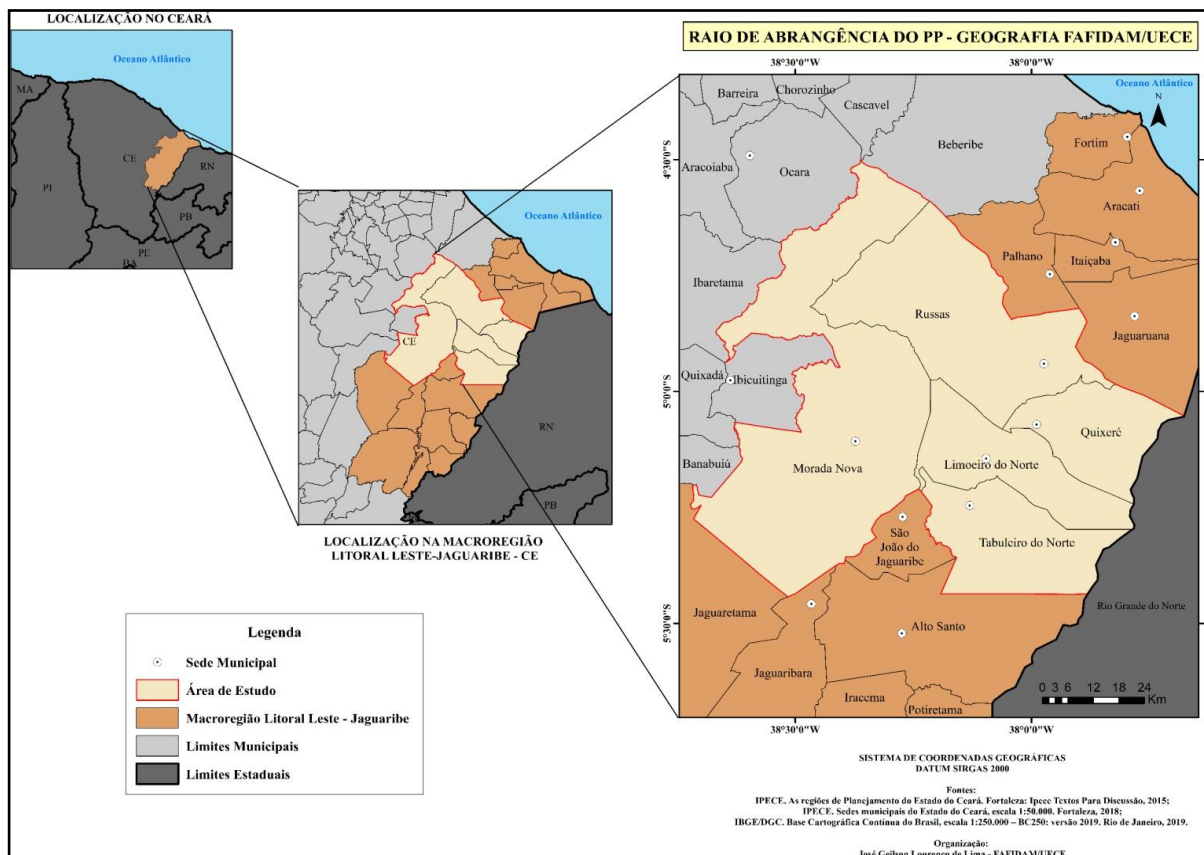
A formação inicial docente, como afirma Flores (2003) e problematizada por Pryjma e Winkeler (2014), contempla o início de um processo permanente de formação para a aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias ao exercício da profissão. Essas capacidades abrangem o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em equipe, de conhecer o funcionamento do sistema de ensino e da escola, a organização dos conteúdos didáticos e a reflexão acerca dos valores e objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, destacam-se reflexões sobre a formação docente em Geografia, considerando que o professor dessa área de conhecimento é responsável por conduzir os estudantes à construção de um pensamento espacial, a partir dos princípios do raciocínio geográfico na educação básica. Entende-se que a forma como esse profissional atua em sala de aula está em conformidade com o aperfeiçoamento de sua prática docente, por meio da relação entre a universidade e a escola, construída desde a formação acadêmica inicial, mas também durante o exercício da profissão docente, por meio de parcerias que continuam a se estabelecer entre essas instituições de ensino por meio de projetos, formações, eventos, e outros elos formativos.

Sabe-se que, embora existam desafios para uma maior aproximação entre a universidade e a escola, a relação entre essas instituições formadoras fortalece o processo de construção da identidade profissional, pois leva o futuro professor a conhecer a realidade do espaço escolar e a considerar as suas potencialidades formativas, assim como contribui para que a universidade aprofunde a formação de professores de acordo com as realidades dos contextos de ensino com os quais estabelece colaborações.

De modo específico, em relação à formação docente em Geografia na microrregião do Baixo Jaguaribe, no estado do Ceará, constatou-se a relevância da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como instituição central formadora de professores de Geografia. Nesse sentido, o recorte espacial de pesquisa são os municípios que compõem o raio de abrangência onde se estabelecem as maiores parcerias entre o curso de Geografia da FAFIDAM e as escolas de Educação Básica, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (UECE, 2012): Limoeiro do Norte, Russas, Morada Nova, Tabuleiro do Norte e Quixeré (Mapa 1).

Mapa 1 - Municípios de abrangência do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM - UECE, 2023



Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar as relações entre universidade e escola na formação inicial e na profissionalização docente (formação continuada)<sup>1</sup> de professores de Geografia na microrregião do Baixo Jaguaribe - CE. Os objetivos específicos são: avaliar as principais legislações que orientam e normatizam a formação docente; apresentar um panorama dos cursos de licenciatura em Geografia existentes na referida microrregião; e discutir, com base na pesquisa online realizada com os professores de Geografia da Educação Básica, os meios de fomento da formação inicial e continuada, a partir das relações estabelecidas entre a universidade e a escola. A pesquisa, de natureza qualitativa, também utilizou dados quantitativos produzidos a partir do questionário semiaberto aplicado aos professores de Geografia da rede básica de ensino nos municípios focos da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos abrangeram pesquisa bibliográfica com base em

<sup>1</sup> Neste artigo utilizam-se os termos profissionalização docente ou formação continuada para se referir ao processo de aperfeiçoamento contínuo do exercício da profissão. A profissionalização docente é entendida no sentido político-organizacional de aquisição de direitos e melhorias das condições de trabalho, incluindo a formação continuada como uma necessidade, dada a sua relevância tanto para o professor, quanto para a instituição (Ferreira, 2009; Pivetta; Isaia, 2007).

Callai (1995), Brzezinski (1998), Lima (2008), Nascimento (2019), Nóvoa (2019) e outros. Realizou-se análise documental de algumas normativas que orientavam e/ou regulamentam a educação básica e a formação de professores no Brasil, a citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002, 2015); a Base Nacional Comum para a formação de professores (Brasil, 2019) que orientava a organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, substituída pela normativa mais recente, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir dessa última fazem-se alguns apontamentos neste artigo, visto que tal normativa altera os currículos das licenciaturas e acrescenta mais entraves ao processo de formação inicial<sup>2</sup>.

Em relação à pesquisa de campo, foram levantados dados das Secretarias Municipais de Educação Básica (SEMEB) dos municípios focos da pesquisa e da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE-10), sobre o quantitativo de professores atuantes na componente de Geografia nas escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio<sup>3</sup>, respectivamente. Em seguida, foi elaborado, via Google Forms, um formulário online com questões semiabertas e enviado por email a estes docentes para que respondessem. O intuito das questões foi compreender as relações entre a universidade e a escola no contexto da formação inicial em Geografia, e a relação mantida entre essas instituições após o encerramento do curso, no exercício da docência, seja através de projetos, eventos e outras ações de ensino, pesquisa e extensão proporcionadas pela universidade em parceria com as escolas da microrregião pesquisada.

Nesse sentido, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: Na primeira seção são analisadas, brevemente, as normativas mais recentes que orientam a formação inicial docente em Geografia, sobretudo, a partir da LDB de 1996. Na segunda seção é apresentado o cenário do quantitativo de professores de Geografia e as instituições formadoras para entender a importância da FAFIDAM enquanto universidade pública no cenário da presença e expansão dos cursos de licenciatura na modalidade Educação à Distância (EaD). Na última seção, discutem-se os desafios e potencialidades da relação que se estabelece entre universidade e escola, tanto na formação inicial quanto continuada, a partir das informações colhidas através

---

<sup>2</sup> Na época da realização desta pesquisa, ainda estava em vigor a Resolução BNC-Formação Nº 02/2019. Na revisão do texto para essa publicação, julgou-se importante atualizar esse dado e acrescentar, na pesquisa documental, alguns apontamentos sobre a Resolução Nº 04/2024, ainda que de forma geral, pois não é o foco debruçar-se sobre essa legislação.

<sup>3</sup> A componente curricular Geografia se enquadra na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, conforme Novo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024), que alterou a Lei nº 13.415/2017.

do questionário semiaberto aplicado com os professores de Geografia na microrregião do Baixo Jaguaribe - CE.

### **Marcos legais e contradições: a formação inicial de professores no Brasil**

A formação inicial docente em Geografia no Brasil ganha destaque na última década do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, sobretudo, a partir de diversos marcos que têm regulamentado as condições da profissão docente, com destaque para a (LDB) 9.394/96. Na sequência, tem-se a (DCN) Resolução CNE/CP nº 01/2002, que orientava os currículos da formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, assim como direcionava o perfil dos formandos, as habilidades e competências, a organização dos cursos, os conteúdos curriculares, o estágio supervisionado e a avaliação. Enfatiza-se, também, a (DCN) Resolução CNE/CP nº 2/2015 que definia as diretrizes 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.

Em 2019, homologou-se a resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual previa mudanças sobre o Ensino Básico brasileiro e a formação inicial e continuada de professores no Brasil; associada a esta, teve-se e a Resolução nº 491/2021, do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE), que aprofundou a Resolução BNC-Formação e orientava as Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Ceará quanto à organização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos de licenciatura. Ressalta-se que a BNC-Formação não está mais em vigor e, conseqüentemente, a normativa 491/2021 do estado do Ceará não está em vigência. A resolução que, atualmente, orienta a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura é a de nº 04/2024, abordada à diante no artigo.

Com relação a LDB 9.394/96, centrou-se na análise sobre a formação de professores. A Lei, destaca no Art. 62º, evidencia que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2023, p. 46).

Além da LDB, criada na década de 1990, período marcado pela reformulação das políticas nacionais de educação, houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais



(PCN), que eram recomendações curriculares para o trabalho docente em sala de aula nas disciplinas escolares. Sendo o PCN do Ensino Fundamental séries iniciais (1ª a 4ª série) lançado em 1997, o PCN dos anos finais (5ª a 8ª série) em 1998, e o PCN do Ensino Médio em 2000. Os parâmetros, como apontado anteriormente, eram recomendações, não tinham o caráter obrigatório, mas nortearam a construção dos currículos escolares, visto que a criação de um currículo com caráter mais normativo, e integrando toda a educação básica nacional, só ocorreu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017.

Vale destacar que, ao longo dos anos, temos visto contínuas reformas e alterações nos documentos normativos que tratam da educação no país, e, portanto, da formação de professores. Um exemplo disso se deu com a Lei 12.796 de abril de 2013 que altera alguns artigos da LDB, ajustando-a para alinhá-la a política de universalização da educação infantil e a busca por uma formação docente mais qualificada, com ênfase no nível superior.

Recentemente, ocorreram duas reformas curriculares já previstas na LDB de 1996, a criação da BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM). A BNCC foi promulgada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, que “[...] institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 1). Este documento direciona a organização curricular de todas as escolas do Brasil, públicas e privadas, e estabelece os conteúdos curriculares, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa do processo formativo dos estudantes, buscando reduzir a desigualdade e melhorar a qualidade do ensino. Porém, há várias críticas a esse currículo, pois no discurso seria uma tentativa de promover equidade no ensino e na aprendizagem, mas, na prática, as desigualdades regionais e locais se apresentam como entraves a essa proposta, considerando que as escolas, de modo geral, enfrentam problemas estruturais e lidam com problemáticas socioeconômicas que as atravessam e estão para além de uma construção curricular.

Giroto (2018) alerta, sobre as competências e habilidades a serem alcançadas conforme indica a BNCC, para uma tentativa de ocultar as desigualdades e as responsabilidades de outros sujeitos no processo educativo, a exemplo do Estado e das famílias, uma vez que, em países como os Estados Unidos, esse documento serviu para responsabilizar o professor pelo fracasso escolar. Alinhada aos princípios formativos da BNCC, homologou-se a BNC-Formação, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que orientava, também, competências e habilidades necessárias à formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A BNC-Formação, no Art. 4º, apontava para a necessidade de formação continuada como componente essencial de profissionalização, promovendo aquisição de conhecimento necessário para a condução dos alunos nos trilhos do desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. Trazia a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014<sup>4</sup> que evidenciava que, até seu último ano de vigência, 50% dos professores de Educação Básica deveriam possuir pós-graduação, e ser garantido a todos o direito de uma formação continuada na sua área de atuação pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2014).

É interessante frisar que, no Brasil, as reformas educacionais, com exceção da LDB 9.394/96, foram criadas em governos autoritários e até antidemocráticos, como é caso das duas primeiras LDB (1961 e 1971) que representaram, expressivamente, os ideais do neoliberalismo e o interesse privado na educação, contexto que também norteou a construção da atual LDB.

Embora se esteja vivenciando um governo do campo progressista no momento em que esta pesquisa foi revisada (2025), as parcerias com a iniciativa privada e a centralidade em uma formação voltada para o desenvolvimento de construção de competências e habilidades - imposições do neoliberalismo - ainda atravessam a formação docente no Brasil, pois estão previstas na atual resolução que orienta a formação inicial e continuada de professores, a Resolução CNE/CP nº 04/2024.

Dessa forma, nos últimos 20 anos foram publicadas quatro resoluções pelo CNE com o intuito de orientar as diretrizes curriculares para a formação de professores. Com exceção da primeira, a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que passou 13 anos em vigência, as demais tiveram curta duração, o que não permite uma avaliação qualitativa dos seus impactos. Em uma rápida análise, a Resolução nº 02/2015, foi a que mais se construiu com diálogo e representou o interesse dos sujeitos envolvidos, daí o movimento pela revogação da Resolução nº 02/2019 e a tentativa de retomada da Resolução nº 02/2015 pelas entidades de classe.

Durante os movimentos pela revogação da Resolução nº 02/2019, ocorreu a homologação da Resolução CNE/CP nº 04/2024 elaborada sem o diálogo necessário com as universidades e, principalmente, sem qualquer escuta das escolas. Mais uma vez, o CNE ignora o trabalho que se realiza nas instituições de Ensino Superior e nas escolas públicas,

---

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 25 ago. 2025.



assim como desconsidera a responsabilidade social com a formação de professores e professoras, em sua maioria, filhos e filhas da classe trabalhadora. Com as imposições dessa nova resolução, a formação desses sujeitos se torna ainda mais complexa, pois compromete o processo formativo e rompe com a concepção de estágio como *práxis*, e com a escola como espaço de pesquisa e de formação crítica. Um dos entraves que se coloca é a obrigatoriedade dos estágios iniciarem desde o primeiro período do curso de formação, sem que sejam dadas as condições de infraestrutura e recursos às universidades e às escolas para que essa atividade se desenvolva com qualidade. Além disso, não se visualiza, na referida resolução, um comprometimento com a formação continuada de professores.

No contexto das universidades, mais uma vez, impõe-se a necessidade de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), de modo que atendam às normativas da Resolução nº 04/2024, sem considerar a diversidade dos sujeitos, as particularidades das universidades e as especificidades dos territórios em um país de dimensões continentais. Trata-se de uma política verticalizada, voltada para responder às avaliações externas, desconsiderando o tempo necessário para sua implementação e a importância de uma escuta qualificada às instituições e entidades representativas. Isso se enfatiza nos posicionamentos divulgados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em abril de 2024, e pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), em novembro de 2024, que denunciaram a falta de transparência e o caráter autoritário na elaboração da Resolução nº 04/2024, solicitando sua revogação e a retomada da Resolução de 2015. No entanto, até o momento, não houve qualquer resposta positiva por parte do Conselho Nacional de Educação.

Desta forma, percebe-se que as políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil, assim como outras, têm sido pensadas e implementadas descoladas da realidade dos territórios, sem reconhecer as especificidades regionais e, por isso, silenciam os sujeitos envolvidos, impedindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas. Esse *modus operandi*, mantido ao longo dos diferentes governos, avança e recua conforme as conjunturas políticas, mas perpetua uma lógica excludente e centralizadora.

### **O cenário da formação de professores de Geografia na microrregião do Baixo Jaguaribe - CE**

Esta seção foi construída a partir da análise de dados secundários e primários, coletados e produzidos, respectivamente, junto às SEMEB e à CREDE-10, bem como por meio de questionários semiabertos aplicados aos professores de Geografia da rede básica de

ensino. A partir desses instrumentos, foi possível compreender o cenário das IES e a predominância da FAFIDAM na construção de relações sólidas entre essa instituição e as escolas da microrregião do Baixo Jaguaribe, fundamentais para a formação inicial e continuada de professores de Geografia.

A formação de professores, concebida como um processo, de acordo com Callai (1995), se organiza em dois momentos: 1) a habilitação formal; 2) a formação como processo. O primeiro é restrito à duração do curso de licenciatura, com características específicas da instituição em que é realizado. O segundo é permanente e decorre da reflexão e teorização sobre a própria prática, na perspectiva da práxis.

Em corroboração com essa reflexão, Nóvoa (2019) problematiza a formação docente e a considera no tempo da metamorfose da escola. O autor destaca o triunfo da escola no que tange, inclusive, ao combate ao trabalho infantil e à sua função, mas ressalta que a escola se mostra incapaz de responder aos desafios contemporâneos, necessitando rever sua forma e lógica. Nóvoa (2019) assevera que a formação docente precisa superar a oposição estabelecida entre escolas e universidades, de modo que a escola não seja vista apenas como lugar da prática, e a universidade, como o espaço da teoria e da construção da intelectualidade. Ele propõe o que denomina de *triângulo da formação*, no qual, no topo, estão os professores e, na base, a universidade e a escola. Nóvoa (2019, p. 7) aposta na relação simbiótica entre os três vértices do triângulo que garante a “[...] formação para uma profissão”.

Para Nóvoa (2019), tanto a formação inicial quanto a continuada precisam partir da relação intrínseca entre formação e profissão. A formação inicial carece de elementos básicos, como a *indução profissional*, promovida por programas como o PIBID. A formação continuada, por sua vez, completaria “o ciclo do desenvolvimento profissional”. Contudo, Nóvoa (2019) afirma que essa formação deve ocorrer na escola, em conjunto com os pares.

[...] a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

De posse dessas ideias, considera-se a importância de pensar a formação docente inicial e continuada (profissionalização). Nesta etapa da análise, as reflexões inspiram-se em Nascimento (2019), que discute a formação inicial e profissionalização docente em Geografia no Ceará e em Portugal. Um dos pontos centrais neste estudo é a relação entre universidade e

escola na formação inicial e na profissionalização docente em Geografia, que a autora denomina de processo de retroalimentação - permanente e necessária -, pois as bases que orientam a formação docente na universidade precisam ir ao encontro da aprendizagem na escola e vice-versa.

Para compreender a relação entre universidade e escola, aplicou-se um questionário semiaberto com os professores de Geografia da Educação Básica nos municípios focos da pesquisa: Limoeiro do Norte, Russas, Morada Nova, Tabuleiro do Norte e Quixeré.

Para entender o cenário da formação inicial dos professores, foram solicitados, por meio de ofícios enviados às SEMEB e à CREDE-10, os seguintes dados: o quantitativo de professores formados em Geografia que atuam nessa área, indicando-se, também, a instituição e o ano de formação. Além disso, solicitou-se o quantitativo de professores formados em outras áreas, mas que atuam em Geografia, bem como a indicação da instituição, do ano e do curso de formação.

O Quadro 1 apresenta o quantitativo de professores de Geografia da rede estadual de ensino do Ceará, nos municípios pesquisados e anteriormente mencionados - portanto, professores do Ensino Médio - e as IES de formação.

Quadro 1 - Quantitativo e IES de formação dos professores atuantes em Geografia na rede estadual de ensino público nos municípios pesquisados, 2023

Nº de professores	IES de formação
25	FAFIDAM
02	UERN
02	UVA
01	Universidade do Piauí <sup>5</sup>
Total: 30	

Fonte: CREDE-10/Ceará. Organização dos autores (2023).

Segundo os dados repassados pela CREDE-10, dos 30 professores, cerca de 33% (10 docentes) são temporários, sendo que o município de Quixeré possui apenas dois professores de Geografia, ambos nessa condição. Essa situação contribui para a precarização do trabalho docente e dificulta o estabelecimento de vínculos no espaço escolar e universitário, por meio de programas de fomento à iniciação à docência, por exemplo, uma vez que esses programas orientam que, preferencialmente, os professores tenham vínculo efetivo.

Entretanto, é positivo evidenciar que todos os professores que atuam na rede estadual de ensino nos municípios pesquisados possuem formação em Geografia, o que representa um avanço, visto que ainda é comum encontrar docentes com formação em outras áreas atuando

<sup>5</sup> Nos dados fornecidos pela CREDE-10 não foi especificado se é entidade federal ou estadual.

nessa disciplina.

Em relação ao quantitativo de professores de Geografia nas escolas de nível municipal (Ensino Fundamental) e, com base nas informações fornecidas pelas SEMEB de cada município em estudo, elaborou-se o Quadro 2, que representa o quantitativo de docentes e as IES formadoras.

Quadro 2 - IES de formação e quantitativo dos professores atuantes em Geografia na rede pública municipal de ensino nos municípios pesquisados, 2023

Russas		
IES de formação	Quantitativo	Total
FAFIDAM	18	24
UNIASSELVI	01	
FACULDADE INTEGRADA DE ARIQUEMES	01	
UNOPAR	01	
UERN	01	
UVA	02	
Limoeiro do Norte		
IES de formação	Quantitativo	Total
FAFIDAM	10	16
UECE	02	
NÃO INFORMADO	04	
Morada Nova		
Quantitativo	IES de formação	Total
FAFIDAM	09	15
UVA	06	
Tabuleiro do Norte		
Quantitativo	IES de Formação	Total
FAFIDAM	10	20
UVA	10	
Quixeré		
Quantitativo	IES de formação	Total
FAFIDAM	08	16
UVA	08	

Fonte: SEMEB. Organização dos autores (2023).

Com base no Quadro 2, tem-se um total de 91 professores atuando em Geografia, sendo 55 (60,43%) formados pela FAFIDAM e 26 (28,57%) pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). As instituições Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), Faculdade Integrada de Ariquemes, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) possuem, cada uma,

um professor formado por elas, totalizando quatro docentes, enquanto a UECE/Itaperi possui dois. Essas últimas quatro IES, juntas, contabilizam seis professores formados por elas que lecionam Geografia no Ensino Fundamental (anos finais). Em Limoeiro do Norte, quatro professores (4,33%) não tiveram IES de formação identificada. A partir desses dados, percebe-se a predominância da FAFIDAM como principal instituição formadora de professores de Geografia que atuam tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, nos municípios focos do estudo.

Em relação ao número de docentes que atuam em Geografia, mas têm formação em outra área, tem-se o seguinte cenário (Quadro 3).

Quadro 3 - Quantitativo de docentes com formação em outras áreas e que atuam na componente curricular de Geografia na rede pública municipal de ensino nos municípios pesquisados, 2023

<b>Russas</b>	
<b>Área de formação</b>	<b>Quantitativo</b>
Língua Portuguesa	01
História	01
<b>Limoeiro do Norte</b>	
<b>Área de formação</b>	<b>Quantitativo</b>
História	04
<b>Quixeré</b>	
<b>Área de formação</b>	<b>Quantitativo</b>
Pedagogia	03
Língua Portuguesa	02
Áreas específicas	01
História	02
História/Filosofia	01
Letras	01
Matemática	02
<b>Total: 18</b>	

Fonte: SEMEB. Organização dos autores (2023).

Com base no Quadro 3, tem-se um total de 18 professores de Geografia na rede pública municipal de ensino no recorte espacial da pesquisa, mas não possuem formação nessa área. Desse total, dois lecionam em Russas, quatro em Limoeiro do Norte e 12 em Quixeré. Nos demais municípios, constatou-se que todos os professores de Geografia possuem formação específica na área. Em relação ao município de Tabuleiro do Norte, não foi possível aferir a existência de professores com formação distinta da Geografia, uma vez que a SEMEB do referido município não forneceu os dados solicitados.

Percebe-se uma redução no número de professores formados em outras áreas que atuam na disciplina de Geografia. No entanto, a situação do município de Quixeré, no

momento da realização desta pesquisa (2023), chama a atenção. Dos 16 professores de Geografia no Ensino Fundamental, 12 possuíam formação em áreas não afins, como Português e Matemática. Dois fatores justificam essa lotação na disciplina, conforme informado pelas secretarias de educação: a distância dessas escolas em relação à sede do município, o que dificulta a alocação de professores; e a necessidade de complementação de carga horária de docentes já lotados nessas unidades.

Sobre o número de professores com vínculo temporário nos municípios focos da pesquisa, não se obtiveram informações, pois as secretarias não dispunham de dados atualizados. No entanto, é possível perceber, pelos documentos recebidos da SEMEB de Tabuleiro do Norte, que há professores formados em Geografia lotados na Secretaria de Educação, o que permite pressupor que há outros docentes os substituindo em sala de aula.

Como demonstram os dados da pesquisa de campo, a FAFIDAM foi a IES que formou o maior número de professores de Geografia no Baixo Jaguaribe. Contabiliza-se 121 professores formados em Geografia que atuam nessa área nas escolas estaduais e municipais. Desses, 80 são formados pela FAFIDAM, 28 pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e os demais formaram-se em outras IES.

As relações entre universidade e escola, entendidas como uma via de mão dupla, evidenciam a importância da horizontalidade nessa relação, em que a escola e a universidade são espaços de indução e de construção da profissão docente. No cenário da microrregião do Baixo Jaguaribe, a FAFIDAM é a única instituição de ensino superior pública que oferta, exclusivamente, cursos de licenciatura, não apenas em Geografia, mas também História, Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras (Português e Inglês), Matemática, Química e Física.

Além dos cursos de licenciatura, a FAFIDAM mantém dois mestrados: o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), realizado em parceria com a Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC - UECE); e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Este último tem abrangência nacional, é desenvolvido em parceria com diversas IES e oferta vagas no polo da FAFIDAM, em Limoeiro do Norte.

Segundo o Projeto Político Pedagógico de Geografia da FAFIDAM (2012), esta instituição surgiu em 19 de agosto de 1966, por meio da Lei nº 8.557, sediada em Limoeiro do Norte, tendo como objetivo principal “[...] qualificar profissionais para o ensino, comprometidos com o desenvolvimento educacional, social, econômico, político e cultural da região” (UECE, 2012, p. 6).

Em 1975, a FAFIDAM foi incorporada à Universidade Estadual do Ceará e os



primeiros cursos (Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia) surgiram em um período conturbado para a formação de professores no Brasil, a Ditadura Militar. A formação em Geografia passou por retrocessos tanto no sentido do questionamento à sua relevância nos currículos, quanto em relação aos desafios das oportunidades de atuação, considerando que questões sócio-políticas foram apagadas do conhecimento geográfico e seu espaço de atuação foi reduzido, juntamente com a História, integrando uma única formação. Segundo Almeida (2015), a matriz curricular do curso de Geografia da FAFIDAM de 1984 apresentava o modelo 3+1<sup>6</sup>, com as disciplinas pedagógicas aparecendo somente nos dois últimos semestres do curso.

O modelo de formação 3+1 além de ter, por décadas, inferiorizado a formação docente em relação ao bacharelado, possibilitava relações ainda mais superficiais entre a universidade e a escola, pois as experiências pedagógicas inerentes à formação de professores ocorriam de forma aligeirada apenas no final dos cursos. Além disso, essa condição atribuiu aos estágios uma função simplória de mera prática dissociada da teoria, quando, na verdade, seu sentido é o de culminar no encadeamento dos estudos teóricos ao longo de todo o curso, refletindo a prática docente na vivência do espaço escolar (Brzezinski, 1998).

A partir das DCN de 2002 e das resoluções subsequentes, o modelo 3+1 foi substituído por reformas curriculares que consolidaram os cursos de licenciatura nas suas dimensões teórica e prática, por meio de componentes curriculares fundamentais ao estreitamento das relações entre universidade e escola, a exemplo da ampliação das horas de estágio supervisionado ao longo do curso, as Práticas como Componente Curricular (PCC), mais recentemente a curricularização da extensão, prevista na Resolução nº 04/2024, entre outras possibilidades de projetos de iniciação à docência, extensão e pesquisa que, no contexto da formação de professores da FAFIDAM, tem contribuído para a formação inicial e a profissionalização dos docentes em exercício.

### **A formação inicial e a profissionalização docente em Geografia a partir das relações entre a universidade e a escola no Baixo Jaguaribe - CE**

O questionário semiaberto é um instrumento de pesquisa que combina perguntas objetivas e subjetivas. O questionário aplicado aos professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio, nos municípios focos da pesquisa, foi composto por 20 perguntas, e

---

<sup>6</sup> O Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 regulamentava o sistema 3+1 de formação, que consistia na organização curricular com 3 anos de bacharelado para a formação em disciplinas técnico-científicas e 1 ano de formação didático-pedagógica acrescida com estágio supervisionado (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009).

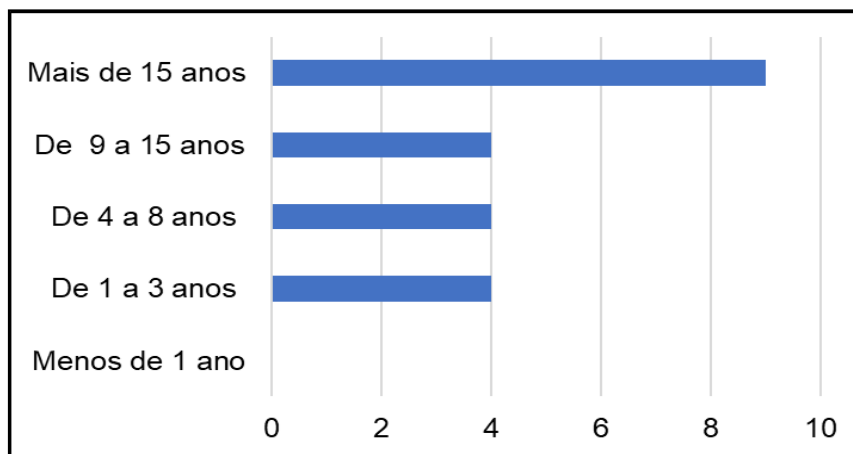
obteve-se, ao todo, 21 respondentes.

As reflexões apresentadas neste item partem do ponto de vista dos professores e abrangem o processo de aproximação e inserção no espaço escolar durante a formação inicial, bem como as relações que se estabeleceram com a universidade após o término dos cursos, no exercício da profissão docente. O objetivo foi identificar de que modo as relações entre a universidade e a escola, mesmo diante das dificuldades, contribuíram ou ainda contribuem para a profissionalização docente.

Destaca-se, neste trabalho, as questões mais relevantes para se entender as conexões entre universidade e escola na formação inicial e na profissionalização dos docentes inquiridos. Inicialmente, buscou-se identificar o perfil profissional desses professores - área de formação, tempo de atuação, rede em que atuam e vínculo profissional (efetivo ou temporário).

Nas duas primeiras questões, levantou-se a área de formação dos 21 respondentes. Destes, 19 são formados em Geografia e dois em História, mas atuam na disciplina de Geografia. Na pergunta 3, questionou-se o tempo de atuação profissional (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo de atuação como professor de Geografia nas escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio, 2023

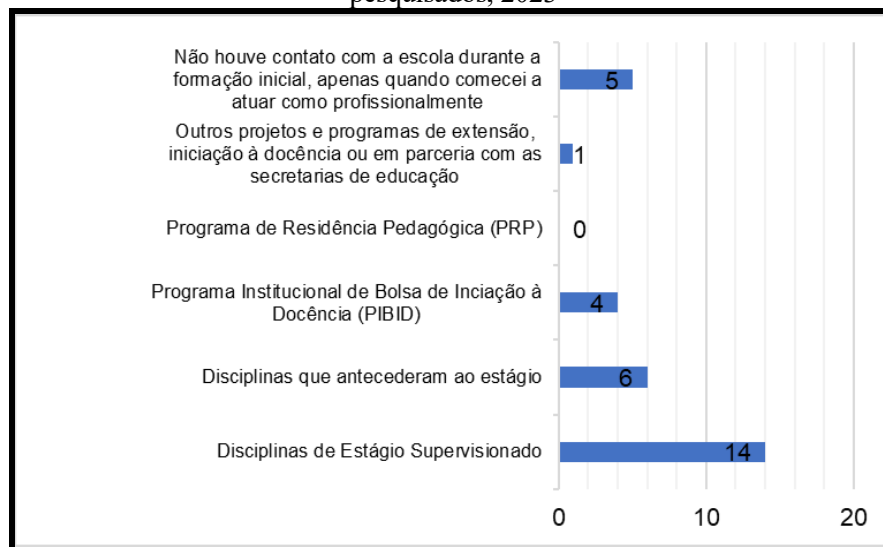


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base no Gráfico 1, a maioria possui mais de 15 anos de experiência, um total de nove professores; seguido de quatro docentes com experiência de 1 a 15 anos. A 4ª questão identificou a rede de ensino em que atuam, 16 são professores da rede municipal (Ensino Fundamental anos finais) e seis são professores da rede estadual (1ª a 3ª Série do Ensino Médio), nesta questão era possível marcar mais de uma opção. Na 5ª pergunta, identificou-se o tipo de vínculo desses profissionais com as respectivas instituições em que atuam, dez são professores efetivos e onze são temporários.

Da 6ª até a 14ª questão, buscou-se compreender aspectos inerentes à formação inicial e à profissionalização docente, a partir de atividades curriculares de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em parceria entre a universidade e a escola. Na 6ª pergunta (Gráfico 2), investigou-se como se dava o contato com a escola durante a formação inicial. Nesta questão, os respondentes podiam assinalar mais de uma opção.

Gráfico 2 - Relação estabelecida entre universidade e escola durante a formação inicial dos professores pesquisados, 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observa-se que, conforme discutido anteriormente, os estágios foram a principal via de incursão dos licenciandos na escola, o que evidencia a expectativa dos graduandos sobre essa componente curricular, indo ao encontro do que Brzezinski (1998) afirma em relação à sobrecarga atribuída a essas disciplinas de caráter prático em evidência.

O que chama atenção é que alguns respondentes não tiveram contato com a escola durante a formação inicial, somente na atuação profissional. É inquietante imaginar formar-se professor e não desenvolver experiências no ambiente escolar para que se discuta e reflita a profissão a partir das vivências. Nóvoa (1989, 1992) aponta que essa é uma problemática recorrente na formação que ele designa de esvaziada da profissão, no sentido de que o professor se forma fora do seu ambiente de trabalho.

Na 7ª pergunta, solicitou-se que fossem especificadas as disciplinas ou projetos que permitiram contato com a escola, e como se deu essa experiência. Nas respostas, destacam-se as disciplinas de Didática, Estágio e o PIBID. Ressalta-se uma das respostas que, de forma contundente, evidencia a importância deste programa na formação dos licenciandos:

[...] por meio dos Estágios o contato foi mais superficial, havendo apenas as observações e as regências exigidas nas disciplinas. Já no PIBID, o contato com a escola foi bem intenso, com momentos diversificados de observação e atuação, como produção e apresentação de materiais didáticos, produção de vídeos, participação em aulas, feiras de ciências, planejamentos e eventos da escola (Professor da Educação Básica, Baixo Jaguaribe - CE, 2023).

Embora os estágios sejam componentes curriculares fundamentais para a formação inicial, se reconhece seu caráter momentâneo, como aponta Lima (2008, p. 198), “[...] seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada”. Para além disso, aponta lacunas presentes nos currículos, no sentido de não promoverem o estreitamento da relação universidade e escola, e teoria e prática.

As perguntas 8 e 9, buscaram identificar se os professores desenvolveram algum projeto ou programa em parceria com a universidade, que tenha contribuído para a formação continuada. Dos respondentes, 13 afirmaram não ter desenvolvido projetos e apenas oito já executaram alguns desses (PIBID; Cinema na escola; *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*). Na pergunta 10 foi questionado se, atualmente, participa ou desenvolve algum projeto em parceria com a universidade, que contribua na formação continuada. Dos respondentes, apenas cinco afirmaram que sim, destacando participação no PIBID.

Em razão das repetidas menções ao PIBID e ao projeto de extensão *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, se reconhece a importância dessas ações na formação. Nascimento (2019) destaca que é no âmbito das orientações internacionais e da imprescindível articulação entre formação, indução e desenvolvimento profissional que surge, no Brasil, em 2007, o PIBID, no seio do Ministério da Educação/MEC, intermediado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sobre o PIBID no curso de Geografia da FAFIDAM, instituição de ensino superior que formou o maior número de professores na microrregião pesquisada, destaca-se que o curso iniciou sua primeira edição do programa em 2012. Entre os anos de 2012 e 2017, o curso foi contemplado com dois subprojetos PIBID. Em 2020, o programa retornou ao curso em sua 3ª edição e, entre 2022 e 2024, desenvolveu a 4ª e última edição até o momento em que se concluiu esta pesquisa.

A respeito do projeto de extensão *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, este é originário de Portugal e vinculado ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT-Lisboa). O projeto foi idealizado pelo professor Sérgio

Claudino, em 2011. Segundo Nascimento (2019), o propósito do projeto é “[...] promover estratégias para o alcance da cidadania territorial local, em uma perspectiva de governança, por meio de componentes curriculares da disciplina Geografia” (Nascimento, 2019, p. 298). A autora acrescenta que o foco desse projeto de extensão é o estudo de caso, voltado à investigação de problemas e à proposição de resolução.

No Ceará, o projeto *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica* teve início em 2019 e, inicialmente, esteve vinculado ao curso de Geografia da FAFIDAM por meio de um projeto de extensão pleiteado pela Prof<sup>a</sup>. Anezilany Nascimento. A prática extensionista do projeto conseguiu *status* de disciplina eletiva na Escola de Ensino Médio Integral Arsênio Ferreira Maia, sendo reconhecida e institucionalizada pela CREDE-10. Atualmente, o *Nós Propomos!* está em execução na UECE-Itaperi, por meio da Pró-reitoria de Extensão (PROEX-UECE).

Enfatiza-se o papel que ambos projetos (PIBID e *Nós Propomos!*) desempenham na manutenção do elo universidade e escola, já que se desenvolvem em parceria com escolas da Educação Básica pública, envolvendo os diversos sujeitos que as compõem: professor universitário, professor escolar, estudantes da graduação, estudantes da Educação Básica e gestão. Além disso, os projetos propiciam a formação continuada desses professores, que fomenta a dimensão do professor reflexivo e pesquisador, preconizada por Schon (1983, 2002). Essa perspectiva, segundo Pimenta (2006), se dá por meio da valorização da pesquisa na ação dos profissionais, ou seja, ocorre por meio da reflexão sobre a reflexão na ação.

As questões 12, 13 e 14, trataram sobre a relação que os professores ainda mantêm com a instituição formadora. Cerca de 52% (aproximadamente onze professores) afirmam manter contato com a universidade e 48% (dez professores) não mantêm. Sobre os motivos da aproximação entre professores em exercício e a universidade, destacou-se o PIBID, pois alguns professores estavam como supervisores do programa na escola, à época dessa pesquisa; destacaram, também, o projeto *Nós Propomos!*, palestras, oficinas, minicursos e o Mestrado MAIE da FAFIDAM.

Da pergunta 15 a 20, buscou-se compreender como se estabelece a relação entre a universidade e a escola. Na 15ª questão, investigou-se se os participantes observam a existência de diálogo entre a universidade e a escola para a realização de atividades e projetos que envolvam professores, estudantes ou a comunidade escolar, de que forma isso ocorre e quais projetos têm sido desenvolvidos. Nas respostas, os professores apontaram a procura pelos estágios e, novamente, destacaram o PIBID:

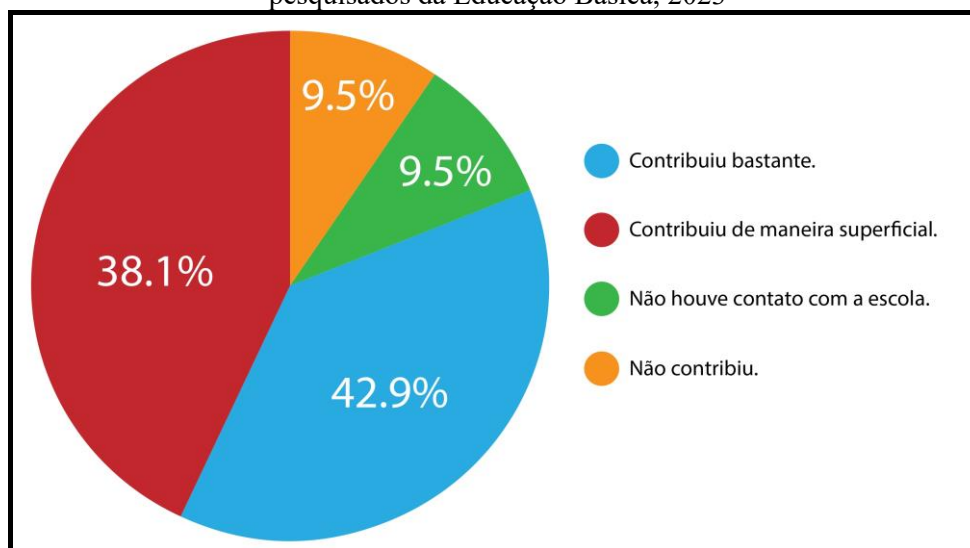
[...] percebo que essa relação entre universidade e escola ainda é muito escassa. Já teve avanços, mas ainda precisa ser melhorada, pois observo que essa interação ocorre mais através dos programas PIBID e Residência Pedagógica, bem como das disciplinas de estágios (Professor da Educação Básica, Baixo Jaguaribe - CE, 2023).

Percebe-se que, apesar dos programas formativos, projetos e estágios, ainda há desafios quanto à aproximação entre a universidade e a escola. Na questão 16, perguntou-se se é observada alguma iniciativa da escola no diálogo com a universidade para a realização de atividades e projetos. A maioria respondeu que a escola não tem demonstrado iniciativa em buscar a universidade; outros mencionaram que essa aproximação ocorre, principalmente, quando são lançados editais do PIBID ou quando se aproxima a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com relação à questão 17, não consideramos relevante para essa seção, pois se tratou apenas de uma autoavaliação sobre a formação inicial.

Na 18ª questão, buscou-se avaliar se a relação mantida com a escola durante a formação contribuiu para a prática docente (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Contribuição da relação universidade e escola para a formação inicial dos professores pesquisados da Educação Básica, 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como se observa, 42,9% (nove professores) afirmaram ter contribuído bastante; 38,1% (oito professores) destacaram que contribuiu, porém, de maneira superficial; e 9,5% (quatro professores) responderam que não contribuiu e que não mantiveram contato com a escola, nem mesmo durante o estágio.

A 19ª questão, solicitou que se destacasse entraves e potencialidades na relação universidade e escola. Em linhas gerais, os professores apontaram como entraves: a distância



entre teoria e prática, o desconhecimento da realidade do espaço escolar e a forma como o estágio foi desenvolvido, com curto período de tempo em contato com a escola. Como pontos positivos, destaca-se o fortalecimento dos laços com a escola e a docência, considerando os aspectos ligados à didática e a relação com professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem e através de programas e projetos de extensão.

Por último, no 20º questionamento solicitou-se que apontassem sugestões para que a relação universidade e escola ocorra de maneira profunda na formação continuada. Os docentes destacaram a importância da ampliação de programas e projetos voltados à atuação dos estudantes de licenciatura nas escolas, realização de cursos de formação para professores, eventos envolvendo palestras, seminários e minicursos sobre aspectos que abrangem a formação e a prática docente. O relato a seguir resume algumas das considerações dos professores:

[...] a relação universidade-escola só existe quando há interesse de ambas as partes. Diante disso, ela só acontecerá se professores da universidade se dispuserem a ir às escolas e difundirem a existência de programas e/ou projetos. Mas é preciso também que os professores das escolas se disponham a formarem parcerias com a universidade em tais atividades (Professor da Educação Básica, Baixo Jaguaribe - CE, 2023).

21

Nota-se que os professores carecem de projetos e programas que partam da universidade em direção à escola, de modo a estreitar essa relação. Na maioria das vezes, os programas e projetos não contemplam um número elevado de professores colaboradores e de estudantes, como é o caso do PIBID, que abrange apenas três escolas parceiras - portanto, três professores - e 24 estudantes bolsistas. Além disso, o projeto estabelece, entre seus requisitos para concorrer às bolsas, a necessidade de coordenação por um professor efetivo da universidade, com experiência na área de formação de professores, e nas escolas, exige-se que o professor supervisor também possua vínculo efetivo.

### **Considerações**

Com base nas discussões desenvolvidas e nos resultados obtidos, reafirma-se que há avanços e desafios significativos na formação inicial e na profissionalização docente de professores de Geografia na microrregião do Baixo Jaguaribe, mediadas pela relação entre a universidade e a escola.

No contexto atual, marcado por um movimento de retroalimentação entre os espaços formativos, percebe-se que ainda há necessidade de avanços, especialmente no que diz

respeito ao fortalecimento das relações entre a universidade e a escola. Em geral, os professores participantes da pesquisa afirmaram não manter vínculos contínuos com a universidade, o que compromete a reciprocidade dessa relação, que deveria ocorrer em uma via de mão dupla.

Por outro lado, foi possível identificar avanços, como a aproximação entre a universidade e a escola, sobretudo a partir dos estágios obrigatórios, bem como por meio da execução de projetos, de atividades extracurriculares e de componentes curriculares que antecedem os estágios supervisionados.

Destaca-se, nesse sentido, a importância dos programas de fomento à iniciação à docência como mecanismos fundamentais para a criação de elos entre escola, universidade e os sujeitos participantes. Os professores apontaram o PIBID e o *Nós propomos!* como experiências fundamentais para a inserção e a permanência dos licenciandos no espaço escolar. Contudo, se faz necessária a ampliação desses programas, de forma a garantir o acesso democrático a todos os professores em formação e em exercício.

A pesquisa também evidenciou que algumas precarizações persistem e impactam a profissionalização docente, especialmente na formação inicial e na prática cotidiana. Entre essas, destaca-se a manutenção de contratos temporários em detrimento da realização de concursos públicos e a presença de professores lecionando Geografia sem formação na área específica, como é o caso do município de Quixeré, onde dos 16 docentes atuantes no Ensino Fundamental, apenas quatro possuem formação em Geografia.

Assim, a formação docente em Geografia, tanto a inicial quanto a continuada, percorre caminhos repletos de obstáculos, desde entraves burocráticos e legislações ainda verticalizadas com pouco diálogo com os sujeitos em seus territórios, até o persistente distanciamento entre os espaços formativos da universidade e da escola. Não se deve esquecer que é no encontro entre os sujeitos que dinamizam esses espaços, e no compromisso de professores e estudantes, que a Geografia se fortalece como área de conhecimento essencial para a construção de uma sociedade crítica, justa e socialmente comprometida.

Os professores da Educação Básica carecem de apoio, escuta e parcerias que podem ser viabilizadas por meio do diálogo e da presença ativa de estudantes e docentes universitários. Há, portanto, um movimento em curso, especialmente no interior das instituições, que sinaliza a importância de encurtar as distâncias entre a universidade e a escola.

Por fim, cabe destacar que é no espaço escolar e na parceria com a universidade que se subverte a ordem imposta e se pode construir um país livre, desenvolvido e com cidadania

plena ao seu povo através do conhecimento. Esse acesso exige a valorização das instituições públicas de ensino, a melhoria das condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, a revitalização dos espaços escolares, a construção de novas escolas, a ampliação de programas de iniciação à docência, de formação continuada e, sobretudo, a garantia do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade para todos. É por esse caminho que começamos a pensar em uma transformação a partir da educação.

## Referências

ALMEIDA, C. S. L. *A formação do professor de geografia da FAFIDAM sob a ótica das matrizes curriculares de 1984 e 2007*. 2015. 77 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *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. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun., 2024, Seção 1, p. 26-29. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *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). Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr., 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 de abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º 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) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul., 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 5 abr., 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 4 mar., 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Senado Federal. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023, p. 64. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 6 abr. 2023.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p 161-173.

CALLAI, H. C. A formação do professor de geografia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 20, p. 39-41, dez., 1995.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 491/2021*. Fixa normas complementares à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e orienta as Instituições de Ensino Superior (IESs) do Ceará quanto à organização dos projetos pedagógicos de seus cursos. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/Res-4912021.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERREIRA, M. O. V. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 281-295, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200007>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

GIROTTI, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v8i23.4015>. Acesso em: 8 abr. 2023.

NASCIMENTO, M. A. G. Formação inicial de professores de geografia no Ceará, Brasil e em Portugal: a relação entre universidade e a escola. 2019. 414 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, out., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, v. 7, n. 1-2-3, p. 435-456, 1989. Disponível em: <https://files.core.ac.uk/download/pdf/80521177.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PIMENTA, S. G. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

PIVETTA, H. M. F.; ISAIA, S. M. D. A. A formação continuada e o significado de ser professor da educação superior: um diálogo intersubjetivo. *VIDYA*, Santa Maria, v. 25, n. 1, p. 37-44, jan./jun., 2005. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/71530feb8f061c9b28cd247752805a9f.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, dez., 2014. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SCHON, D. *The reflective practitioner*. How professionals think in action. Aldershoot: Ashgate Publishing Limited, 2002.

SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books Inc, 1983.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia*. Limoeiro do Norte: UECE-FAFIDAM, 2012.

---

Francisco Lucas Melo Freire

Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE-FAFIDAM). Professor de Geografia na Escola de Ensino Infantil e Fundamental José Alves de Moura.

Endereço profissional: Sítio Arraial, s/n, Zona Rural, em Limoeiro do Norte, Ceará.

CEP: 62930-000

E-mail: melo.freire@aluno.uece.br

Camila da Silva Pereira

Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará, Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE-FAFIDAM). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Endereço profissional: Av. Dom Aureliano Matos, n. 2058, Centro, Limoeiro do Norte, Ceará.

CEP: 60930-000

E-mail: mila.pereira@uece.br

Francisca Elizonete de Souza Lima

Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Assú (UERN-CAA). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Endereço profissional: Rua Sinhazinha Wanderley, n. 871, Centro, Assú, Rio Grande do Norte.

CEP: 59650-000

E-mail: franciscaelizonete@uern.br

---

Recebido para publicação em 10 de julho de 2025.  
Aprovado para publicação em 26 de novembro de 2025.  
Publicado em 04 de dezembro de 2025.