

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: DESAFIOS NA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

TEACHER TRAINING EXPERIENCE IN GEOGRAPHY: CHALLENGES IN
PROVIDING QUALITY EDUCATION

Ciências Humanas • 05/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785817705](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785817705)

Any Gabrielly de Oliveira Freitas
Bruna da Costa Viana de Jesus
Maria Eduarda Santos de Jesus
Diana Mendonça de Carvalho

RESUMO

O ato de formar profissionais da educação não tem sido fácil, diante de institucionalismos legais, por vezes inoperantes, e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se coloca como um documento que estabelece competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação básica e que reverbera na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios da formação docente na oferta de educação geográfica de qualidade, mediante adequação à BNCC e a BNC-Formação. Para tanto, parte-se da perspectiva analítico-empírica, com embasamento qualitativo, a partir de revisões bibliográficas, assim como da experiência vivenciada na Escola Municipal Professora Clara Meireles Teles, Itabaiana/SE, mediante atividades do Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Por esse encaminhamento, atesta-se que a formação docente é algo que deve ser contruído continuamente.

Palavras-chave: Formação Docente; Desafios; Qualidade.

ABSTRACT

The act of training education professionals has not been easy, given the sometimes ineffective legal institutionalisms and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), which is a document that establishes competencies and skills that students must develop throughout their basic education and which is reflected in the National Common Base for the Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação). In view of this, this article aims to analyze the challenges of teacher training in offering quality geographic education, through adaptation to the BNCC and BNC-Formação. To this end, we start from an analytical-empirical

perspective, with a qualitative basis, based on bibliographic reviews, as well as the experience lived at the Municipal School Professora Clara Meireles Teles, Itabaiana/SE, through activities of the Program Licenciandos/as na Escola (PROLICE) of the Federal University of Sergipe (UFS). Through this approach, we attest that teacher training is something that must be built continuously.

Keywords: Teacher Training; Challenges; Quality.

INTRODUÇÃO

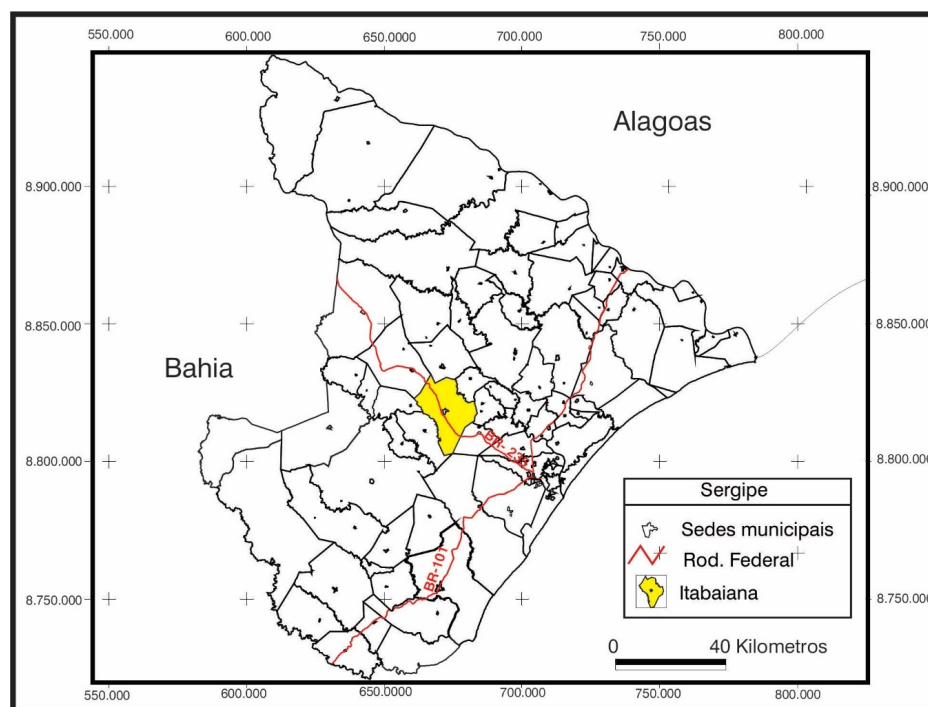
O ato de formar profissionais da educação não tem sido fácil, diante de institucionalismos legais, por vezes inoperantes, e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se coloca como um documento que estabelece competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação básica e que reverbera na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A efetiva implementação da BNCC depende em grande parte da formação docente, que se torna uma peça-chave para alcançar metas educacionais interpostas por políticas públicas neoliberais, desconsiderando os desafios contemporâneos que afetam o processo de ensino-aprendizagem discente.

Diante disso, a proposta da BNCC é interessante ao subsidiar um currículo de base nacional, mas mingua áreas consideradas essenciais para a formação social, intuindo assim a necessidade de analisar que tipo de educação se deseja; uma educação calcada em números, expressando qualidade? Ou uma educação que prime pelo reconhecimento do aluno quanto ao seu lugar no mundo?

Neste contexto, o presente trabalho visa analisar os desafios da formação docente na oferta de educação geográfica de qualidade, mediante adequação à BNCC e à BNC. Na mesma esteira, serão abordadas questões como a formação (inicial e continuada) do docente para atuação em sala de aula e o fomento ao pensamento crítico e criativo, diante das condições postas.

O presente trabalho, parte-se da perspectiva analítico-empírica, com embasamento qualitativo, a partir de revisões bibliográficas, assim como de experiências vivenciadas na Escola Municipal Professora Clara Meireles Teles, município de Itabaiana/SE, mediante atividades do Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE) (Figura 01).

Figura 01. Localização da Unidade escolar Professora Clara Meireles Teles



Fonte: Base Cartográfica SEPLANTEC (2013). Organização: Carvalho (2022).

O artigo se justifica na importância da preparação dos educadores que atuarão e atuam na Educação Básica de Ensino Fundamental II, para oferta de educação geográfica de qualidade, diante das

imposições propositivas da BNCC (2017). No mesmo sentido, observar os desafios e ferramentas necessárias para tornarem seus discentes cidadãos ativos, competentes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e particulares em todo o território brasileiro, apesar de desconsiderar as particularidades culturais socioespaciais. Nessa lógica, o Ensino Fundamental nos anos finais é organizado em cinco áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, trabalhando competências específicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem que devem primar pela execução dos pilares propostos pela UNESCO para educação, que são: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p. 89-102).

Deste modo, a base tem sua importância diante da adequação dos processos formativos de discentes de modo integrado no contexto da educação nacional, com intuito de conhecer, fazer, viver e ser, enquanto condição social. Contudo, registre-se que o currículo orientado pela BNCC (2017), mediante ações normativas, divide os conteúdos por unidades temáticas a serem trabalhadas de forma interdisciplinar, caso das Ciências Humanas, que integra ciências diferentes num único rol, a exemplo da História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Este processo de integração dos

conhecimentos acaba desvalorizando o espaço-tempo da evolução humana em suas especificidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996) já previa a necessidade de uma base, que norteasse os currículos da Educação Básica e subsidiasse a normatização dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, condicionando a edificação de propostas pedagógicas para todas as escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Deste modo, a BNCC é homologada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), como sendo uma base para unificação de conhecimentos, competências e habilidades, cujos estudantes deverão desenvolver ao longo da escolaridade básica (BNCC, 2017).

Entretanto, a implementação da BNCC representa também, um desafio para a educação brasileira, pois requer a revisão de práticas pedagógicas, formação continuada de professores, atualização de materiais didáticos e a adaptação das escolas para promover uma educação mais integrada e contextualizada. Além disso, a unificação de disciplinas por áreas gera danos irreversíveis ao integrar e resumir conhecimentos que seriam prioritários para a formação dos cidadãos brasileiros, mas que são sucumbidos a uma condição, sobretudo na lógica do ensino público, de proletariados sem poder de reflexão de sua própria condição. Sendo assim, com perspectiva de manobrar a sociedade via estudos formativos em prol de obediência a um pacote do Estado burguês (HYPOLITO, 2021).

É importante destacar que essa reconfiguração está alicerçada na teoria do capital humano, sumariamente díspar da teoria do desenvolvimento humano, pois está subsumida em uma lógica que assinala a educação como fator estratégico de desenvolvimento

econômico e social, essencial para o fortalecimento do modo de produção capitalista, por ser claramente mercadológica (XIMENES, 2022), sem no entanto, gerar liberdade social no seu sentido pleno. Logo, desconsidera a educação como um dos focos do desenvolvimento da nação.

QUALIDADE DE EDUCAÇÃO E METAS

No que diz respeito à educação de qualidade é necessário primeiro explicar o que é, de fato, uma educação de qualidade. Essa é referendada de forma polissêmica, pois não se faz de forma unitária, mas congregando uma diversidade de fatores extra e intra-escola, que vão da educação enquanto ação prática de construção do conhecimento na escola e nas relações sociais estabelecidas no seio familiar e junto a sociedade.

Já para Dourado e Oliveira (2007, p. 09), a qualidade da educação é definida pela

[...] relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (op. Cit).

Por esse pensamento, conjuga-se a ideia insumo-processos-resultados pregados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que prezam pelos custos da educação e a eficácia da mesma no reflexo do rendimento escolar. Fato que repercute no Brasil em programas de avaliação educacional e de repasses financeiros à administração escolar e ao Estado, cujo sentido é de políticas públicas de manutenção da educação e de atingimento de metas.

O Estado via Constituição Federal (1988) constroí junto a educadores e a sociedade civil, de forma decenal, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), com o intuito de tornar a educação responsabilidade dos entes federados. Todavia, apesar de resultados já poderem ser visualizados em várias das 20 metas no ano de 2024, o país ainda não atingiu a meta de investir 10% do PIB na educação. Aspecto que não ocorre, haja vista a política fiscal (controle fiscal do orçamento nacional) e também, a relação público-privada, que dificultam investimentos na educação pública de forma plena e incisiva em pontos que seriam estratégico para a efetivação de uma educação de qualidade (Silva et al., 2017).

Além da ausência de eficiência na aplicabilidade de políticas públicas que dirimem o poder qualificador da educação brasileira, não se pode desconsiderar a condição tecnificante adotada pela educação brasileira nos últimos anos, mesmo que prevista no artigo nº 39 da LDBEN nº 9394 de 1996, revista na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, e conjugada ao Ensino Integral, que promoveu a inclusão do Ensino Técnico como forma de potencializar nos alunos, o sentido induzido de desenvolverem suas próprias capacidades de caráter produtivo, isto é, conduzindo-os a perspectiva do trabalho, a

ideia de lograr meios de vida sustentáveis, de conseguirem viver na sociedade de forma pacíficas e democrática, além de terem bem estar individual. Por essa acepção, a qualidade na educação não é um processo fixo e localizado, mas inebriado de ilusões a ser imposto junto aos discentes em todo o país.

Diante disso, Dourado e Oliveira (2009, p. 203) demonstram que a qualidade escolar está circunscrito a

[...]um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação -- como direito social e como mercadoria --, entre outros.

Deste modo, a educação é reflexo do contexto histórico vivenciado, no que tange as demandas mercadológicas e aos institucionalismos gerados pelo Estado em prol de amenizar a demanda social requerida. Nesta perspectiva,

[...] é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Neste quesito, percebe-se que existem indicadores de educação, bem como fatores determinantes, como concentração de renda, desigualdade social e outros, que demonstram que a qualidade da educação se reflete nas várias dimensões e perspectivas das relações sociais. Neste cenário, a escola se coloca como uma das principais instituições responsáveis pela execução da educação, porém será que todas as escolas brasileiras são de qualidade? No Brasil, são as instituições Federais, Estaduais e Municipais que devem proporcionar e ofertar majoritariamente a educação, de maneira descentralizada, com vista a equidade do ensino em todos os espaços-tempo.

Dessa forma, como todos terão acesso à educação de qualidade? Essa dúvida permite a análise do cenário nacional e a necessidade de uma política pedagógica mais inclusiva, que oportunize acesso e qualidade, no sentido de compreensão da realidade mundo e sem dirimir a função do ensino público frente as instituições privadas. É sábio que a BNCC tem seguido essa retórica de igualdade na perspectiva do ensino do país, mas desconsidera a liberdade que o

ensino privado tem no quesito de serem mais eficientes no alcance do ensino superior por não desconstruírem o cabedal conteudista e inciviso aos concursos; deixando aos discentes pobres a possibilidade de se tornarem meros operários mediante ensino profissionalizante e disciplinas, que primam por uma falsa qualidade de vida.

Neste contexto, o compromisso do Brasil e dos chefes de Estado nacionais precisam ser repensados no intuito de ofertar igualdades de educação, seja no quadro profissional, seja na condição didático-pedagógica, seja na perspectiva curricular. Aspecto referenciado por John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, que refletiu no início do século XX, a atividade educativa prática com respeito à diversidade, a liberdade de expressão e a responsabilidade coletiva, como condizentes para com a efetiva qualidade da educação. Essa qualidade contribuiria na construção de uma sociedade democrática, com indivíduos capacitados a participarem dos processos sociais e políticos.

Ainda no pensamento desse autor, a escola não pode ser visualizada como mero espaço de transmissão de conhecimentos, mas como espaço de construção de ideais democráticos, no sentido de refletirem, pontuarem e proporem soluções para os problemas sociais complexos vividos em sociedade, mediante o desenvolvimento de habilidades, competências e empatias pelas condições refletidas de forma colaborativa. Neste sentido, a escola deve ser o espaço genuíno da relação professor-aluno em que se valorizem as “[...] reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também da nossa aptidão para dirigirmos o curso de experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p. 83).

Sendo assim, e de acordo com o pensamento de Dewey (1959), a educação deveria ser um instrumento de transformação social e política, pois é por meio dela que os indivíduos se tornam cidadãos e podem de forma coletiva lutarem por suas demandas. Contudo, a educação é construída mediante perspectivas políticas, como a prescrita pelo documento da ONU (1990), intitulado “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que passa a exigir das nações a institucionalização de planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. No Brasil, como já ressaltado, essa demanda é correspondida pelo PNE, que tramita desde 1996, quando se começou a traçar o plano decenal para o período de 2001 a 2010. Todavia, a primeira proposta não tinha caráter mensurável (CORREIA E COELHO, 2018).

A segunda proposta de PNE tramitou no Congresso Nacional por mais quatro anos, tendo sua lei efetivada em 2014 (lei 13.005/14) com vigência até 2024. Todavia, por falta de nova proposta, o então vigente PNE foi prorrogado pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, até 31 de dezembro de 2025. No momento de sua consolidação, o PNE teve acréscimo de planos sub-nacionais, tramitados por estados e municípios do país, com intuito de definir estratégias locais para alavancar as metas nacionais. As 20 metas e 254 estratégias previstas no plano nacional, nos planos estaduais (PEE) e nos planos municipais (PMEs) visam a universalização, qualificação, igualdade e inclusão na educação. Entre essas metas, as de número 12, 13, 14, 15 e 16 visam a formação docente com indução a formação inicial e continuada, de profissionais que lidam diretamente com os discentes nas escolas do país.

Portanto, é visível que existem instrumentos que consubstanciem a cooperação no processo de ensino-aprendizagem, visando alcançar

uma melhor educação no Brasil. Existem políticas públicas, mas não existem continuidade de ações governamentais para alcançar as metas estabelecidas, haja vista, ideologias políticas, cortes orçamentários crescentes na educação brasileira, mostrando que essa não é a meta do estado brasileiro; e mesmo, a ausência de conhecimento por parte dos alunos e professores de seus poderes de demanda e transformação dessa condição socioeconômica da educação. Assim, não basta apenas estabelecer metas e estratégias, é necessário cumprí-las, considerando claro os obstáculos e buscando contorná-los sem prejudicar o resultado, tornando a educação não só um direito descrito em lei, mas uma condição colaborativa para a sedimentação da liberdade individual dos seres e da condição democrática da nação.

OS DESAFIOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

É imprescindível que para atingir uma educação de qualidade, as escolas possuam não só uma boa estrutura, mas também profissionais qualificados, capazes de avaliar e se autoavaliar. Por isso, é importante uma formação inicial e continuada. A formação inicial mediante as normatizações existentes e as contínuas atualizações curriculares dos cursos de licenciaturas, a exemplo do visualizado com a definição da BNC-Formação, que apresenta fragilidades quanto ao enfrentamento dos desafios que a educação atual impõe, no que tange a diversidade dos alunos, a desconexão entre a teoria e a prática, a ausência de infraestruturas e tecnologias educacionais nos ambientes formativos e de atuação.

No intuito de diminuir os desafios da formação inicial, as instituições de Ensino Superior tem ofertado, através da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (via Decreto n.º

7.219/2010 e Portaria 096/2013), programas para preparar o futuro professor (PIBID, RP e por conseguinte, o PROLICE, enquanto programa da própria instituição). Todavia, argumenta-se: apenas esses programas dão conta de prepará-los? E depois da graduação? A formação continuada também é muito importante, mas ainda pouco ofertada nos meios acadêmicos no sentido de indicativos de melhorias para a prática docente, apesar de esse pressuposto estar presente como uma das metas do PNE (2014-2024) estabelecidas pelo MEC.

A formação do docente não pode ser concluída com a entrega do diploma. Esse processo formativo precisa ser contínuo diante dos crescentes desafios que a profissão enfrenta com a inserção de inovações tecnológicas e os novos hábitos sócio-culturais na práticas didático-pedagógicas. No Brasil, de acordo com a Resolução nº 02, de julho de 2015, artigo 3º, a formação inicial e continuada do docente visa qualificar a atuação do professor para atuar em sala de aula, e posteriormente, desenvolver alunos reflexivos. Porém, é importante ressaltar que a qualidade do ensino também depende das condições do seu trabalho, da infraestrutura da unidade escolar e outros. Na mesma resolução, o artigo 5º destaca que a formação do professor deve ser para todas as etapas da educação básica, sendo um compromisso público do Estado, visando a educação de qualidade de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a educação básica. Portanto, percebe-se que a Constituição reconhece a importância da formação continuada, porém a negligência, ou seja, não a oferece nos moldes necessários ao pleito educacional, colocando-se assim, como um grande desafio em questão.

Como seria possível formar cidadãos críticos e reflexivos sem que eles aprendam com professores que detenham o mínimo conhecimento teórico-prático necessário? E como ofertar docentes com esse poder social sem prepará-los com formação inicial e continuada? O referido contexto integra-se a condição político-mercadológica assumida pela educação, que não possibilita mudanças no contexto formativo. Deste modo, faz-se necessário refletir e modificar a formação com melhorias nas propostas da BNC e da própria BNCC, considerando a formação discente plena em todas as áreas do conhecimento, sem descréditos de uma área em relação a outras (XIMENES, 2022).

A implementação da base tem se colocado como grande desafio, pois os docentes do país tem tentado se adaptar a um “receituário de bolo”, o qual a fermentação não tende ao pleno conhecimento discente. Neste contexto, mecanismos tem sido buscados como formas de qualificação docente, primeiro no intuito de entender de forma ampla o que é a base; e, por conseguinte, como buscar sanar problemas que ela traz no sentido de cortes de conteúdos, sobretudo do que se considera Ciências Humanas, que não reflete a lógica de formação do sujeito social-histórico transformador do espaço. Logo, a base, desde sua implementação sofre

[...] duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional (XIMENES, 2022, p.747).

O referido fato também tem reverberado na BNC-formação, que se tornou, segundo Curado Silva (2020, p. 104), um mecanismo para “[...] formar professores para ensinar a BNCC”, isto é, a formação docente está submetida aos ditames do Estado e da perspectiva neoliberal, que prevê a condição do lucro incessante, mediante desconhecimento, despolitização e tecnificação da educação, diminuindo custos socioeconômicos, gerando mão-de-obra barata e exércitos de reserva sem poder de luta. Diante disso, a necessidade de se repensar uma educação com conhecimentos e preparação dos discentes, não só para o mundo do trabalho, mas para se viver em sociedade.

VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

A Escola Municipal Professora Clara Meireles Teles está localizada no Bairro Rotary, Itabaiana-SE (Figura 02). Essa se constitui como uma das maiores escolas municipais de Itabaiana, atendendo dos anos iniciais (Fundamental Menor de 1º ao 5º ano) aos anos finais (Fundamental Maior de 6º ao 9º ano), nos turnos manhã e tarde, além de receber alunos especiais (EJA especial). Possui um total de

844 alunos, sendo 34 deficientes. A escola conta com 31 funcionários, 49 professores e 30 estagiários.

Figura 02. Infraestrutura da Escola Municipal Prof^a. Clara Meireles Teles (2023).



Fonte: CARVALHO (2023).

Além disso, a escola ainda não tem sede própria, mas o prédio em que está situado possui 22 salas, uma biblioteca, uma sala de informática, um pequeno auditório, uma pequena cantina, um grande pátio, coordenação, direção, sala de professores e banheiros. Porém, é importante citar que as salas não são acessíveis a todos,

visto que apenas podem ser acessadas subindo escadas, ademais são pequenas e nem todas carteiras e paredes estão em pleno estado para o uso. Das 3 salas acompanhadas pelos prolicianos, todas tinham aluno especial, sendo que 2 deles possuía monitor em sala. Também foi possível perceber uma sala somente com PCD'S (pessoas com deficiências), mas infelizmente não foi possível acompanhá-los.

Enfim, já contextualizados sobre o espaço citado, o texto abordará as experiências de quatro universitários graduandos em geografia da UFS (Universidade Federal De Sergipe) dentro do programa universitário (PROLICE/UFS).

As atividades e visitas à escola foram iniciadas no dia 20 de Julho de 2023 e três horários diferentes foram observados, sendo todos eles às terças-feiras das 07:00 às 07:50 (8º ano B1), das 07:50 às 08:40 (7º ano A), e das 08:40 às 09:30 (7º ano C), com intervalos para o lanche (fornecido pela escola) e em seguida o recreio antes das 9 horas.

A vivência com a educação básica nessas três turmas, enquanto acadêmicos e prolicianos de Geografia na escola, fez-nos perceber as influências negativas da BNCC, quanto a redução das aulas de Geografia e a introdução de um componente curricular chamado Sociedade e Cultura, ministrado pela professora de geografia que acompanhamos. Além disso, ao analisar/ consultar rapidamente os livros didáticos disponibilizados, logo ficava perceptível a redução do conteúdo e encurtamento dos temas abordados, via-se que os capítulos eram pequenos, com bastante imagem porém pouca explicação, tratados de maneira rasa, objetiva e acrítica, de maneira que vem a prejudicar o aluno no sentido de sua aprendizagem.

Sobre a relação professor e aluno, notou-se que essa existe de forma bem pacífica e com respeito e carinho. A professora é bastante interativa e compreensiva, mas também tem pulso firme para a ordem em sala, sendo chamada de 'professora policial' por parte dos alunos quando necessário. Com os prolicianos os procedimentos não foram diferentes, todas as turmas foram bastantes receptivas e atenciosas, foi possível até construir uma pequena confiança e amizade, dentro dos limites, apesar do curto período de tempo. Tivemos a oportunidade de ajudar na resolução de tarefas, aplicar atividades, fazer dinâmicas, seguindo as instruções da professora e a abordagem do livro, e participar das explicações, completando falas da professora, citando exemplos e outros. Assim, foi possível acrescentar à aula e interagir com todos. Tais experiências foram sem dúvida alguma cativantes e preparativas para professores em formação, que num futuro próximo exercerão a profissão.

Interessante citar que um dos temas trabalhados no 7º ano foi as secas do Nordeste, principalmente no contexto da hidrografia, e a fim de complementar a professora citamos exemplos de Itabaiana e de municípios circunvizinhos, aproximando os alunos do assunto e da realidade local vivida. Também abordou-se as divisões territoriais do país, sendo que nessa parte a professora também reforçou bastante a divisão do Nordeste com atividades de escrever num mapa impresso e entregue aos discentes, em que eles foram estimulados a escrever o nome do estado, a capital e suas respectivas siglas.

No 8º ano, os assuntos acompanhados, abordavam sobre questões financeiras, populacionais, hidrográficas, entre outros assuntos, do continente Africano. Nessa turma foi possível que nós explicássemos um pouco sobre a África Subsaariana, por meio de uma dinâmica

baseada no texto do livro, do qual traçamos 10 perguntas, dispostos cada uma em balões diferentes que passaram de um aluno para o outro, cantando 'passa passa a bola'. O aluno que estivesse com o balão nas mãos, na pausa da música, a estourava. Logo, lia-se a pergunta em voz alta e a respondia, caso acertasse ganhava um pirulito, mas ao final todos receberam o doce. Assim, foi possível ter um momento de aprendizado de maneira diferente e descontraída com maior promoção da relação professor-aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, seguindo as principais ideias do artigo aqui exposto, faz-se interessante citar Bauman (2003) e a sua teoria da modernidade líquida, quando referencia as instituições zumbis, visto que a sociedade possui as esferas de poder necessárias para garantir a ordem, mas no entanto, não cumpre com o seu papel social. Nesse caso, o Ministério da Educação, as Universidades e as Escolas se definem como instituições zumbis que existem, mas não conseguem cumprir com seu papel social de oferecer oportunidade, formação e qualidade, mediante oferta de educação justa e libertadora à sociedade.

Neste quesito, não se pode deixar de expressar como os programas universitários são importantes no processo de formação inicial docente. Todos eles e aqui em especial os que preparam os graduandos, futuros professores para exercer melhor sua profissão, proporcionando momentos próximos dos que serão cotidiano quando professores. É fato que esses programas, através de bolsas, além de contribuir para a formação profissional, por meio da integração de teoria e prática, também contribui para a relação professor-aluno e processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, afirma-se que este artigo reconhece as intenções do Estado em conjunto com o MEC de ofertar educação de qualidade, porém, também se atenta à negligência e a falta de ações para concretizar tais intenções. Não basta promulgar leis e estabelecer metas, faz-se necessário executá-las, acatando ações junto a estrutura da escola, acolhimento aos discentes e a formação do professor, pois só assim poderá-se galgar qualidade e desenvolvimento social plenamente libertadores.

Sendo assim, toma-se como referência Freire (1979): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. [e] Pessoas transformam o mundo”. Nesta premissa, referenda-se a necessidade de pensarmos a qualidade como reflexo de um conjunto de ações que vai da luta social à prática do Estado, mas também da condição de responsabilidade e respeito a liberdade dos indivíduos, considerando que a educação não é apenas dogmática e orientadora, mas progressista, libertadora e crítica, como também referendada por Libâneo (2006). Assim sendo, só com educação plena em termos de possibilidade de transformar a sociedade e por fim, o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996**. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Plano Nacional de Educação, PNE 10172/2001.**

Disponível

em: <https://www.google.com.br/#q=Lei+n%C2%BA+10172+de+09%2F01%2F2001>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Plano Nacional de Educação, PNE 13.005/2014.

BRASIL. Lei do Plano Nacional de Educação, **PNE 12007/2009.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.html. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Os desafios do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.

CORREA, S. de S. e COELHO, A. L. O atual Plano Nacional de Educação: uma análise das metas e estratégias para a educação básica. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 110-124, jan./jun., 2018.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf. Acesso 21 nov. 2024.

DEWEY, J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma exposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** uma introdução à filosofia da educação. 3. edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DOURADO, L.F. e OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização Curricular, Padronização da Formação Docente: Desafios da Formação Pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35- 52, jul. 2021. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915/5832>. Acesso em 10 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

XIMENES, P. DE A. S.; MELO, G. F.. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739–763, set. 2022.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciados nas Escolas

(PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4793-7304>

² Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciados nas Escolas (PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1011-883X>

³ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciados nas Escolas (PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8885-0474>

⁴ Professora Dr^a do DGEI//UFS/Campus Alberto Carvalho. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5934-8165>