

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GABRIELE MESQUITA PEREIRA DO CARMO

**Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um  
município paulista**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
da USP, como parte das exigências para  
obtenção do título de Mestre em Educação,  
área: Educação.

RIBEIRÃO PRETO

2023

GABRIELE MESQUITA PEREIRA DO CARMO

**Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista**

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação, área: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória

RIBEIRÃO PRETO  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Carmo, Gabriele Mesquita Pereira do

Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas um município paulista. Ribeirão Preto, 2023.

127 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Lastória, Andrea Coelho.

1. Formação continuada de professores. 2. Professores de Geografia. 3. Redes públicas de ensino. 4. Ensino de Geografia. 5. Formador de professores.

**CARMO, G. M. P. Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas um município paulista. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2023.**

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

*Com muito amor, dedico este trabalho aos meus pais, Eleusa  
Helena Mesquita Arruda e José Maria Pereira do Carmo.  
Obrigada por trilharem um caminho que me permitiu chegar até  
aqui e realizar esse sonho, que pensei ser grande demais para  
mim.*

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Coelho Lastória, orientadora deste trabalho, pelo apoio e suporte nesta caminhada.

A minha mãe, que pacientemente me ouviu contar os detalhes de minha pesquisa com carinho e amor.

Ao meu pai, que torceu por mim e vibrou com cada uma das minhas conquistas.

Ao meu companheiro de vida, Felipe, pelo apoio e incentivo. Por acreditar que eu seria capaz e estar ao meu lado em todos os momentos.

As minhas grandes amigas, Ana Carolina, Camila e Lígia, pelo companheirismo, amizade e afeto. Por me ajudarem de formas tão diferentes e essenciais neste percurso.

Ao Grupo de Estudos da Localidade, que me auxiliou no processo de elaboração da pesquisa e na constituição da minha identidade como professora. Em especial aos meus companheiros de mestrado, Marcelo e Tatiana, e minha amiga Caroline, que estiveram ao meu lado durante toda essa caminhada.

Aos formadores de professores de Geografia participantes desta pesquisa, que compartilharam suas vivências e me permitiram enxergar mais longe.

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, por contribuírem imensamente na minha formação intelectual e crítica.

À Capes, o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Freire, 1996, p. 31.

## RESUMO

CARMO, G. M. P. 2023. **Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

O trabalho do professor é complexo e apresenta inúmeros desafios, a saber: o domínio do conteúdo específico e pedagógico, o relacionamento com estudantes e demais atores da comunidade escolar, a relação entre a escola e a sociedade, dentre outros. A formação inicial não consegue, isoladamente, fornecer todos os elementos necessários para preparar um docente para o intenso trabalho educativo. As formações continuadas são processos importantes para a continuidade da preparação do profissional professor. Elas podem ocorrer de diferentes maneiras e em diversos contextos, o que permite promoção de trocas entre docentes, construção da identidade, aquisição de aprendizagens, dentre outros. Compreendemos que os espaços de formação continuada são também importantes para proporcionar discussões sobre os saberes docentes. Nesta investigação, focalizamos a formação continuada de professores de Geografia, sob a ótica dos formadores. A opção por centralizar nessa disciplina está diretamente ligada a importância que tal área do conhecimento possui no currículo escolar, mais especificamente, ao seu objetivo maior que diz respeito à formação em prol da cidadania. Nossa investigação objetiva compreender a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas, municipal e estadual, de um município paulista, tendo por base um referencial teórico da área do ensino de Geografia e da Educação. Realizamos um trabalho a partir da abordagem qualitativa, coletamos dados por meio de entrevistas semiestruturadas com formadores de professores de Geografia das já referidas redes públicas e, também, realizamos levantamento e análise dos principais documentos utilizados por tais formadores tendo em vista sua tarefa de elaborar espaços de formação continuada para professores atuantes sob suas responsabilidades. As redes investigadas proporcionam momentos classificados como formação continuada de professores de Geografia e possuem um profissional específico para desempenhar tal função, entretanto, as especificidades da função e as condições de trabalho dos formadores se apresentam como um entrave para que a formação ocorra de forma efetiva.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação continuada de professores. Professores de Geografia. Redes públicas de ensino. ensino de Geografia. Formador de professores.



## ABSTRACT

CARMO, G. M. P. 2023. **In-service education of Geography teachers in public schools network of a municipality in the state of São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

The work of a teacher is complex and presents numerous challenges, among them: the domain of specific and pedagogical content, the relationship with students and other characters of the school community, and the relationship between the school and society, among others. Basic training alone cannot provide all the necessary elements to prepare a teacher for the complex educational work. In-service education is an important process to continue the preparation of professional teachers. The continuing formation can occur in different ways and contexts, which allows exchange between teachers, construction of identity, and acquisition of learning, among others. We understand that the presence of spaces for continuing formation is important to promote discussions about teaching knowledge. In this investigation, we focus on the in-service education of Geography teachers, from the trainers' of Geography teachers viewpoint. The option to focus on this discipline is directly related to the importance that this area of knowledge has to the school curriculum, more specifically, to the main objective regarding the training in favor of citizenship. Our investigation aims to understand the configuration of the in-service education of Geography teachers in the municipal and state public schools of a municipality in the state of São Paulo, based on a theoretical framework in the field of teaching Geography and Education. We based our work on a qualitative approach, we collected data through semi-structured interviews with trainers of Geography teachers from public schools and, also, we carried out a survey and an analysis of the main documents used by such trainers regarding their task of promoting spaces to be used for continued training for public school teachers. The public school networks investigated provide moments classified as in-service teacher education of Geography teachers and have a specific professional to perform this position, however, the specificities of this role and the working conditions of the trainers are an obstacle for the formation to occur effectively.

**KEYWORDS:** In-service teacher education. Geography Teachers. Public schools network. Geography Teaching. Teacher trainers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa .....	55
Quadro 2 - Características do vínculo profissional dos formadores de professores de Geografia .....	59
Quadro 3 - Primeira resposta após a pergunta “O que significa para você ser Formador de professores de Geografia na instituição em que atua?” .....	65
Quadro 4 - Papel do formador de professores de Geografia .....	66
Quadro 5 – Ações formativas desenvolvidas pelo formador Chico .....	69
Quadro 6 – Ações formativas desenvolvidas pelo formador Caetano .....	73
Quadro 7 – Ações formativas desenvolvidas pela formadora Gal .....	78
Quadro 8 – Frequência das ações formativas na rede estadual – Formador Chico .....	81
Quadro 9 – Frequência das ações formativas na Escola Técnica – Formador Caetano .....	83
Quadro 10 – Frequência das ações formativas na rede municipal – Formadora Gal .....	84
Quadro 11 – Aspectos considerados para definir os temas e estratégias formativas.....	87
Quadro 12 - Aspectos centrais acerca da formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista .....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC–Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC–Formação	Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CP	Conselho Pleno
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
ELO	Grupo de Estudos da Localidade
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano de Formação do Professor
PETAR	Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIMED	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>20</b>
1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL .....	22
1.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM SERVIÇO .....	30
1.3 OS FORMADORES DE PROFESSORES .....	33
<b>2 O ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>35</b>
2.1 ATRIBUTOS HISTÓRICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL ..	36
2.2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....	45
<b>3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>49</b>
3.1 DELIMITAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS .....	52
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	52
3.3 AS ENTREVISTAS .....	54
3.4 PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....	55
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UM MUNICÍPIO PAULISTA .....</b>	<b>58</b>
4.1 O PAPEL DO FORMADOR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....	58
4.1.1 O VÍNCULO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....	58
4.1.2 O ÂMBITO DE ATUAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....	62
4.1.3 O SIGNIFICADO DA ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	64
4.2 AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO FORMADOR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....	68
4.2.1 AS AÇÕES FORMATIVAS .....	69
4.2.2 A FREQUÊNCIA E A OBRIGATORIEDADE DAS AÇÕES FORMATIVAS .....	81
4.2.3 O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS .....	87

4.3 DOCUMENTOS ESTRUTURAIS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE GEOGRAFIA .....	89
4.3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	89
4.3.2 BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	92
4.3.3 CURRÍCULO PAULISTA .....	94
4.4 SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	107
<b>APÊNDICES</b> .....	113
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	113
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	116
<b>ANEXOS</b> .....	118
ANEXO A: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FFCLRP .....	118
ANEXO B: BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	119

## INTRODUÇÃO

O professor de Geografia dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nos municípios paulistas possui, prioritariamente, como formação inicial, o curso de graduação em Geografia. Para tal propósito o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista, apresenta orientações ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica. Poderão lecionar no Ensino Básico:

A - Docentes Portadores de Curso Superior, licenciatura de graduação, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para provimento de cargo público. B - Docentes Portadores de Licenciatura poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação, embora não sejam específicas do curso, comprovada a carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida em seu currículo; alunos de último ano de Licenciatura, que também apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar, poderão ser autorizados a lecionar, comprovada a carência de professores habilitados em disciplinas específicas. C - Portadores de Diploma de Bacharelado, ou Portadores de Diploma de Tecnólogo que apresentem no Currículo do curso carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida, nelas incluídas as horas de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (Parecer 375/2012), que estão também autorizados a lecionar, persistindo a carência de candidatos habilitados (CEE-SP, 2016).

No Sistema Estadual de Ensino, os editais de seleção de professores são elaborados observando critérios de classificação determinados pelo CEE-SP e a ordem de prioridade, para a seleção de professores de Geografia apresenta-se da seguinte forma:

[...] os portadores de diploma de: a) Licenciatura em Geografia; b) Licenciatura em Estudos Sociais, com Habilitação em Geografia; c) Licenciatura em Ciências Sociais, com Habilitação em Geografia; d) Licenciatura em História, com Habilitação em Geografia (CEE-SP, 2016).

A formação inicial dos professores de Geografia deve garantir aos futuros docentes o conhecimento de diferentes concepções acerca da ciência geográfica, proporcionar a reflexão sobre a importância pedagógica da Geografia e, desta forma, permitirá aos alunos a compreensão de que a Geografia representa propósitos políticos e pedagógicos intrínsecos (CAVALCANTI, 2002). Tal formação proporcionará ao futuro professor um repertório de conhecimentos específicos acerca de aspectos pedagógicos relacionadas ao ensino de Geografia. Em sua prática, será necessário que desenvolva três tipos de saberes da docência. A saber:

[...] **saberes da experiência**, que se referem aos saberes produzidos na prática pelos professores no seu cotidiano docente; **saberes do conhecimento**, que dizem respeito ao entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade; **saberes pedagógicos** que, juntamente com a experiência e os conhecimentos específicos, resultam nos saberes necessários ao saber ensinar (MARTINS, 2015, p. 253, grifo nosso).

O ensino de Geografia é imprescindível para a formação em prol da cidadania. Afinal, a Geografia Escolar busca desenvolver um modo de pensar autônomo, crítico e reflexivo para que os estudantes compreendam seu lugar na sociedade e no espaço. Ademais,

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p.38).

A atuação deste profissional, entretanto, apresenta diversos desafios que não podem ser resolvidos apenas com o repertório adquirido durante sua formação inicial. O professor precisará, durante sua prática, enfrentar desafios relacionados a realidade socioeconômica e a localidade de seus alunos, aspectos metodológicos acerca da prática docente, particularidades da escola na qual atua, questões de caráter interpessoal com a comunidade escolar, dentre inúmeros outros.

Para Libâneo (2004), a formação inicial encarrega-se pelo ensino de conhecimentos teóricos e práticos para a formação profissional e a formação continuada aplica-se



[...] ao prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático do próprio contexto de trabalho, e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Compreendemos as formações continuadas como processos importantes que oportunizam espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional aos docentes. Por meio de espaços formativos, esse processo pode se constituir como profícuos ambientes para troca profissional entre os atores da área educacional. Também podendo possibilitar tempo para a reflexão sobre a identidade docente e ser um processo rico de aprendizagem para os professores.

Compreendemos, ainda, que os espaços escolares destinados ao processo de formação continuada de professores são valorosos para proporcionar discussões sobre diversos saberes da docência, dentre eles, os específicos da Geografia que são dinâmicos e necessitam de ampla reflexão e atualização constante. Os momentos dedicados às ações de formação continuada poderão auxiliar o docente a ressignificar conceitos, rever e ou construir melhor seu repertório profissional para atuar com a multiplicidade de questões relacionadas ao universo da prática escolar e, ainda, com outros aspectos que extrapolam o contexto da sala de aula e da escola.

O interesse em investigar as formações continuadas de professores de Geografia é justificado pela nossa própria formação acadêmica e pelo percurso profissional trilhado.

Ingressamos na universidade em 2011, no curso de Geografia (licenciatura e bacharelado, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Rio Claro. Nos primeiros anos de graduação nos identificamos com a área da Educação e ingressamos, em 2014, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual permanecemos por vinte e dois meses, quando nos formamos. Neste período estávamos na escola duas noites por semana, acompanhando aulas, desenvolvendo projetos, participando de reuniões pedagógicas, acompanhando mostras pedagógicas e participando de festas promovidas pela gestão escolar. Tal vivência nos permitiu conhecer a realidade da escola pública e compreender a importância de espaços comunitários de discussão da prática docente.

Como professoras de Geografia, recém-formadas, ansiávamos por espaços nos quais pudéssemos partilhar as dificuldades encontradas em sala de aula e

construir, coletivamente, uma prática pedagógica significativa. Atuamos, como professoras de Geografia, em duas escolas da rede privada na região metropolitana de Ribeirão Preto - SP. Nestas experiências foram poucos os momentos dedicados a esta construção coletiva, embora houvesse reuniões periódicas com a equipe (nas quais, majoritariamente, líamos textos ou atualizávamos o diário de classe). Em seguida, atuamos como formadoras de professores de Geografia de uma rede privada de ensino no estado de São Paulo. Nesta atuação, visitávamos escolas conveniadas a referida rede e proporcionávamos momentos de reflexão e discussão acerca da prática docente, com foco principal na disciplina de Geografia. Posteriormente, assumimos um cargo de coordenação pedagógica na mesma rede, no qual éramos responsáveis pelos momentos de formação continuada dos professores de todas as disciplinas, incluindo os professores de Geografia. Nossa vivência nos encorajou a nos filiar ao Grupo de Estudos da Localidade<sup>1</sup> (ELO), grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), cujos encontros propiciaram as reflexões centrais que motivaram nossa pesquisa.

A vivência no grupo ELO permitiu-nos conhecer melhor a realidade de diversos espaços de Educação (escolas da rede estadual, municipal e privada, em diversos municípios paulistas), aproximando-nos de diferentes professores atuantes nas redes pública e privada de ensino. Nos encontros do referido grupo tivemos contato com experiências de formação continuada de professores de Geografia e notamos que diferentes redes de ensino proporcionam programas de formações continuadas para seus docentes.

Como professoras de Geografia, julgamos imprescindível focalizar tal área do conhecimento, que está tão presente nas ações do grupo ELO. Para além desses aspectos, nosso trabalho como coordenadoras pedagógicas e, portanto, formadoras de professores de Geografia em uma rede privada de ensino, impulsionou-nos a buscar desvelar várias questões sobre tal temática na rede pública.

---

<sup>1</sup> O Grupo de Estudos da Localidade – ELO é uma comunidade de aprendizagem profissional da docência. Estuda a localidade de Ribeirão Preto - SP. Compartilha saberes da prática pedagógica e das áreas específicas do conhecimento. Reflete sobre as permanências e mudanças realizadas pela sociedade ao longo do tempo. Produz materiais didáticos, pesquisas em ensino e novos saberes docentes. Está inserido no Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador - LAIFE, em Ribeirão Preto - SP. O grupo de pesquisa é cadastrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mais informações sobre o grupo de pesquisa podem ser acessadas no blog <https://falagrupoelo.blogspot.com/>

Ademais, ao vivenciarmos os desafios que um professor recém-formado enfrenta ao iniciar sua trajetória, constatamos que tal formação continuada é imprescindível para a construção da identidade do professor e auxilia significativamente na prática docente, além de outros aspectos.

Essas ações e vivências despertaram nosso interesse, suscitando algumas questões, dentre elas: Como se dá a oferta de formações continuadas específicas para professores de Geografia nas escolas públicas de diferentes redes? Quais práticas são desenvolvidas nessas formações? Quais temas são abordados nas reflexões? Quais metodologias são adotadas nos encontros de formação? Qual a periodicidade dessas formações? Quais documentos orientam o planejamento das formações? O que é considerado pelos formadores de professores de Geografia para definir os temas?

Na presente investigação temos como foco estudar a formação continuada de professores de Geografia de um município do interior paulista. Produzimos uma pesquisa cujo **objetivo central é compreender a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas municipal e estadual de um município do interior paulista, tendo por base referencial teórico da área educacional.**

Em nossa investigação definimos **dois objetivos específicos** que são:

**1- Levantar, sob a ótica dos professores formadores, as características e a sistemática dos programas de formação continuada de professores de Geografia dos referidos programas.**

**2- Refletir sobre as diferenças e semelhanças dos programas de formação continuada, tendo em vista desvelar o investimento de cada uma das redes neste tipo de programa.**

Produzimos um estudo de abordagem qualitativa referenciado pelos trabalhos de Bodgan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2013). Durante a pesquisa realizamos **entrevistas semiestruturadas**, utilizando como suporte teórico o procedimento da entrevista reflexiva, referenciada pelos trabalhos de Szymanski (2008), e a análise documental de referências apontadas pelos formadores de professores de Geografia.

Nosso trabalho foi estruturado em quatro seções, que compõem os eixos centrais da pesquisa. Na primeira seção, apresentamos reflexões acerca da formação continuada de professores. Evidenciamos a formação continuada de professores no Brasil, caracterizando a formação continuada em serviço, foco deste trabalho.

Na segunda seção, apresentamos reflexões a respeito do ensino de Geografia. Apresentamos um breve histórico acerca do ensino dessa disciplina no Brasil e abordamos as especificidades do professor de Geografia.

Na terceira seção, explicitamos os procedimentos metodológicos. Abordamos a origem das questões da pesquisa, delimitamos quais instituições foram investigadas, apresentamos os procedimentos de coleta e sistematização dos dados. Refletimos acerca da abordagem qualitativa utilizada, das entrevistas reflexivas e da análise documental.

Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados sob a perspectiva do nosso referencial teórico. Com a elaboração de tais análise, respondemos algumas de nossas questões de pesquisa e levantamos outras. Posteriormente, estão as considerações finais, referências bibliográficas e os apêndices.

## 1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

“Cabe a cada país e a cada comunidade concreta o desafio de construir sua própria definição do docente e da escola desejados” (MIZUKAMI et al., 2003).

Dedicamo-nos, nesta seção, a refletir a respeito da formação continuada de professores. Abordamos os principais aspectos legais e teóricos da referida temática, com objetivo de contextualizar a temática na atualidade brasileira.

Compreendemos a formação de professores como um processo constante. Tal processo inicia-se no momento de formação inicial<sup>2</sup> (graduação) e prolonga-se nos momentos de formação continuada. A formação inicial encarrega-se pelo ensino de conhecimentos teóricos e práticos para a formação profissional e a formação continuada visa o aprimoramento de tais processos no contexto de trabalho, expandindo sua abrangência para uma cultura mais ampla, que excede o exercício profissional (LIBÂNEO, 2004).

Ademais, a formação deve dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para torná-lo reflexivo ou investigador e a “meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2002, p. 53). Compreendemos a formação inicial e a formação continuada como facetas importantes e relacionadas para a auto e hétero formação ao longo da vida (OLIVEIRA, LASTÓRIA, FORTES E COSTA, 2011, p.2).

Nesta investigação partimos do pressuposto que “a prática docente é, portanto, um lugar de formação e produção de saberes” (LASTÓRIA e ASSOLINI, 2010, p. 20) desta maneira, espaço que por si só nos indica a necessidade de apropriação do mesmo e dos saberes nele produzidos para desenvolver-se profissionalmente. Sobre os saberes docentes, Tardif declara que

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer, de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 38-39).

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa não objetiva discutir a formação inicial do professor, entretanto compreendemos que esta é primordial para a profissionalização docente. Citamos aqui alguns autores que poderão contribuir para a reflexão acerca da referida temática: Nóvoa (2002), Saviani (2008), Tardif (2002).

A formação e a aprendizagem do docente, portanto, exigem que se considere a experiência do trabalho pedagógico (LASTÓRIA; ASSOLINI, 2010).

A formação continuada não se constitui como um processo de acumulação, na qual o professor é sujeito passivo e espectador em cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas. A formação é um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAUI, 1996, p. 149).

Desta maneira, consideramos que para que existam transformações na prática docente, “não basta aprender novas teorias e/ou técnicas, mas é necessário que essas mudanças se reflitam em sua base de conhecimento e apoiem suas atuações nas situações instáveis em sala de aula” (RODRIGUES; REALI, 2013, p. 647).

Ademais, para discutir os conteúdos abordados nos programas de formação consideramos que o professor “requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento de diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p.145).

Ressaltamos que a identidade do professor é constituída pelos saberes, específicos da disciplina e pedagógicos, adquiridos no período de formação inicial e por sua vivência pessoal, pela sua forma de enxergar o mundo. O professor traz consigo sua vivência. Tal fenômeno ocorre com todos os profissionais, entretanto, apenas o educador possui uma especificidade: ele é responsável pela formação de seus estudantes. Assim, a atuação do docente poderá transformar os alunos (COSTELLA, 2022).

Os momentos destinados a formação continuada contribuem para a construção e fortalecimento da identidade docente, uma vez que os professores trazem sua história para a sala de aula e, por isso, “vislumbra-se uma dualidade: um(a) professor(a) aposta na memorização, e outro(a), na criticidade” (COSTELLA, 2022, p.69). Tais momentos poderão proporcionar reflexões que os farão resgatar suas concepções, valores e interligá-los a sua vida profissional. Poderão, no caso dos professores de Geografia, portanto, “fazer com que a Geografia cumpra o seu papel de construir estudantes/cidadãos que consigam ler as invisibilidades e possam dar voz aos silenciamentos” (COSTELLA, 2022, p.76).

Nóvoa (2022) afirma que “tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado.

**Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores”** (NÓVOA, 2022, p.62, grifo nosso). Ressaltamos que a formação continuada auxiliará no processo de tornar-se professor e que tal processo ocorre na coletividade da escola, em parceria com outros professores.

Iniciamos por, de forma breve, mencionar os marcos históricos da formação continuada de professores no Brasil e, em seguida, discutir aspectos relacionados a formação permanente e, mais especificamente, da formação continuada em serviço, objeto desta pesquisa.

## 1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A discussão acerca da formação continuada de professores no Brasil é ampla, compõe diversos estudos, apresenta algumas tendências e

[...] possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes tendências e abordagens metodológicas, que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, pois entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente (ARAÚJO; SILVA, 2009, p.326).

Há uma diversidade de programas de formação continuada existentes no Brasil. A maioria são oferecidos em tempo restrito: oficinas, cursos de curta duração, ciclos de palestras, minicursos, dentre outros. Tais projetos ocorrem, dentre outros motivos, “pelo reconhecimento (entre professores, pesquisadores, pais, alunos e a própria comunidade em geral) das inúmeras facetas envolvidas na profissão docente que a formação inicial não consegue suprir por si só” (LASTÓRIA; ASSOLINI, 2010, p. 21).

Nesta perspectiva, as discussões acerca da formação continuada ou permanente são relativamente recentes nas políticas públicas brasileiras. Tais discussões justificam-se devido as novas exigências sociais e econômicas impostas pela sociedade por um ensino renovado, docentes em aprendizado contínuo e práticas diferenciadas (LASTÓRIA; ASSOLINI, 2010).

Segundo Araújo e Silva (2009), a temática formação continuada de professores, no período dos anos 1970 ao início dos anos 1990, foi marcada por diferentes nomenclaturas: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação etc.

Os processos de formação continuada desenvolvidos nas décadas de 1970 e 1980 foram pautados por pressupostos da racionalidade técnica, cuja visão acerca do trabalho era “determinista e uniforme”. Esse modelo de formação objetivava instrumentalizar o professor, prezando pela neutralidade, pautada por um cunho positivista.

O período foi marcado por formações de caráter pontual e disperso, não havendo articulação com um projeto coletivo e institucional (SANTOS; BATISTA NETO, 2016). A verticalização das relações entre formador de professores e professor é perceptível neste modelo de formação continuada, os momentos eram elaborados pelos formadores que os conduziam, na maioria das vezes, desconsiderando o contexto no qual o professor estava inserido, o repertório que este profissional trazia e as particularidades das escolas nas quais atuava.

Corroborando com os aspectos apontados acerca da formação continuada de professores nas décadas de 1970 e 1980, ARAÚJO e SILVA (2009) reiteram que

Com relação a esse período, os trabalhos que marcam mais essas discussões são os de Fusari e Rios (1995) e o de Marin (1995). Segundo os primeiros apud Carvalho e Simões (1999, p. 3), deve-se chamar atenção para “a necessidade de se problematizar a expressão capacitação de recursos humanos, pois o ser humano não é um recurso, ele possui recursos e cria recursos”. Tal preocupação vem marcar uma necessidade de se olhar o professor como sujeito participante do seu processo de formação, abandonando a velha postura de quem apenas recebe o que para ele foi pensado e criado (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 327).

As discussões acerca da formação continuada no formato de cursos de curta duração (30 até 180 horas), oferecida pelas universidades ou por outras agências, como prática efetiva para a transformação da prática pedagógica, “fornecem informações que, algumas vezes, alteram o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 27).

A perspectiva clássica da formação continuada de professores focaliza a reciclagem, encarada como uma atualização da formação inicial. Neste contexto, as universidades são, muitas vezes, o espaço em que ocorrem tais formações, em diferentes formatos (por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação) (MIZUKAMI et al., 2003). Tal concepção é dicotômica, pois antagoniza



“teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos” (CANDAU, 1996, p. 142). Portanto, tal dicotomia coloca, de um lado, os pesquisadores universitários como produtores de conhecimento e, de outro lado, os professores, que socializam tal conhecimento em sala de aula. Consideramos essa perspectiva insuficiente na formação continuada de professores, já que os docentes, em sua prática, também produzem conhecimentos.

Em oposição a essa concepção surgiram novas perspectivas acerca da formação continuada de professores. Destacamos três teses que condensam essa mudança:

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é **preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.**

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional aquele que já conquistou uma ampla experiência e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p.143, grifo nosso).

Como consequência de tais reflexões, a formação continuada de professores passou a “tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 28).

A necessidade de olhar o professor como sujeito participante de seu processo formativo culminou em uma nova tendência de formação continuada e um novo perfil profissional para o professor. Os autores da área da formação continuada de professores (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998) pontuam que foi a partir da década de 1990 que a área foi considerada fundamental para construir um novo perfil profissional do professor.

A formação inicial não era (e continua não sendo) considerada suficiente para garantir a formação e o desenvolvimento dos professores, devido à complexidade da atividade docente. Corroborando com esses aspectos, Freitas (2005) aponta que

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global (FREITAS, 2005, p. 35).

Neste período as discussões acerca da temática foram ampliadas, e a legislação educacional do ano de 1996 (LEI Nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) assegurou a realização de práticas de formação continuada aos profissionais da Educação:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Corroborando com o contexto de mudança na formação continuada de professores apresentado pelos autores, o Ministério da Educação (MEC) instituiu os “Referenciais para formação de professores”. O documento, que aborda o papel profissional do docente, a formação inicial, a formação continuada, a atuação profissional, a organização curricular e o desenvolvimento profissional, cuja primeira versão foi apresentada em 1997, possui, como finalidade

[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores. [...] Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais (BRASIL, 1999, p. 15).

Acerca da formação continuada, o referido documento pressupõe a concepção crítico-reflexiva, opondo-se ao modelo das décadas de 1970 a 1980, cujo caráter era instrumental e tecnicista. A saber:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Nesta tendência da formação continuada, discutida pelos Referenciais para a formação de professores, os docentes são incentivados a refletir sobre a prática docente e apropriar-se de saberes docentes, próprios da prática pedagógica, com o intuito de serem autônomos e autores de sua docência. É adotada no Brasil, como decorrência desta tendência, a concepção de formação permanente, que

[...] tem por base o entendimento e o reconhecimento da vocação ontológica dos homens de inacabamento, que os impele à necessidade de busca pelo ser mais. Está permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar estão em íntima relação com o fazer docente e encontram-se indissociáveis. Prescinde da reflexão sobre a própria prática e da sistematização de experiências (ARNHOLDT, 2014, p.41).

A concepção de inacabamento também é apontada pelo educador Paulo Freire (1979, 1996). Assentimos com tal concepção, o autor afirma que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, p. 29, 1996). Tal condição implica que não somos seres determinados, mas condicionados. A consciência do inacabamento nos permite ir além dele. A origem da Educação é a consciência do inacabamento, o ser humano, ao descobrir-se inacabado, poderá buscar o conhecimento (FREIRE, 1979). O conceito de inconclusão do ser, e a consciência de tal condição, é fundamental para compreendermos a formação como um processo permanente.

A concepção de formação permanente, que considera o ser humano um ser permanentemente inacabado, e, portanto, em constante construção, é evidente nos Referenciais para a formação de professores:

Aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede o professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar na qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1999, p. 63).

Em contrapartida, havia, concomitantemente, outra perspectiva acerca da temática, na qual a formação continuada “está fundamentada na existência de um vazio deixado pela formação inicial que deve ser preenchido” (LIMA, 2002, p. 39). Tal perspectiva considera que há um conhecimento que deve ser alcançado, concluído, assim a formação deste profissional, não compreende a formação como um processo permanente e o professor como um profissional em constante transformação.

Essa tendência apresenta um caráter liberal-conservador, delimitando os processos de formação continuada a atualização docente, principalmente, através de

cursos, treinamentos, palestras, seminários. O professor, neste modelo de formação, é executor da prática educativa elaborada por especialistas, incitando uma relação hierárquica entre formadores de professores e professores (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Nos anos 2000, foram implantadas novas políticas públicas<sup>3</sup> de formação continuada de professores. Os docentes do ensino básico poderiam ser contemplados com bolsas de estudo e pesquisa para participar de cursos de formação inicial e continuada e do desenvolvimento pesquisas destinadas a produção de metodologias educacionais para a formação docente e para a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>4</sup>.

Dentre tais políticas, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa que insere alunos de licenciaturas nas escolas da rede pública, promovendo a formação inicial destes alunos e a formação continuada dos professores da rede pública. O referido programa<sup>5</sup> objetiva “aproximar teoria e prática e diminuir as distâncias entre a universidade e a escola” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p.11/26). O programa sofreu com a retração de investimentos nos últimos anos e encerrou contratos em diversos municípios.

Esse fato faz do PIBID um exemplo de ação pública que, mesmo tendo reconhecida relevância para o campo educacional e potencial para sua expansão, acaba sendo prejudicada pela diminuição de investimentos para sua execução (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p.11/26).

Salientamos que em 2004 foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A rede atingiu maior alcance a partir do ano de 2009 com o Plano de Formação do Professor (Parfor). Segundo Pinheiro (2015),

O Parfor é ofertado na modalidade presencial e a distância. Trata-se de um programa emergencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2015b) e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as IES (PINHEIRO, 2015, p.150).

---

<sup>3</sup> Tais políticas foram implementadas através da Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2016, que autorizava concessão de bolsas de estudos e pesquisa para docentes da Educação básica, participantes de programas de formação inicial e continuada.

<sup>4</sup> Criada através do Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de expandir a oferta de cursos e programas da Educação Superior, priorizando os cursos de formação de professores, na modalidade de Educação a Distância (EaD).

<sup>5</sup> Segundo Pinheiro (2015), há também o PIBID Diversidade que objetiva aperfeiçoar a formação inicial de docentes que desejam atuar em escolas indígenas e do campo. PINHEIRO, A.C. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, K.S.de P.; BUENO, M.A. Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

Tal rede foi renomeada passando como Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Desta forma, expandiu seus projetos de formação através dos Institutos de Ensino Superior (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018).

Ademais, foi incluído<sup>6</sup> na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) um parágrafo no qual garantiu-se a formação continuada para profissionais da Educação básica “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013). Portanto, o direito a formação continuada de professores permaneceu assegurado por lei.

Os anos seguintes foram marcados por consecutivas prorrogações do prazo para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) de 2015, na totalidade foram três prorrogações, postergando em quatro anos o prazo inicial<sup>7</sup>. Estas Diretrizes representavam “espaço de resistência dos cursos de formação por materializarem avanços que têm sido debatidos democraticamente e defendidos por educadores profissionais nas últimas décadas” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 4). Estas DNC nunca foram implementadas, e sua revogação

tem relação com um contexto político mais amplo, marcado por golpes e reformas indiretas, deflagrado, sobretudo, pelo processo de impeachment de 2016. Neste contexto, colocou-se em curso um acelerado processo de aprofundamento de políticas públicas de cunho neoliberal que vinham sendo realizadas em nosso país desde os anos de 1990 (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 6).

No ano de 2019 foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)<sup>8</sup>, pautadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>9</sup>, que “descaracterizam a formação docente que vem sendo defendida historicamente” (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p.190). Essas mudanças ocorreram com pouquíssima participação de educadores e acompanharam os ideais neoliberais vigentes, cujo objetivo da formação de

---

<sup>6</sup> Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, incluiu o parágrafo único no artigo 62-A.

<sup>7</sup> O prazo inicial para a implementação era 2017 e, após as prorrogações, passou a ser 2021.

<sup>8</sup> Através do Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019.

<sup>9</sup> A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais (conhecimentos, competências e habilidades) que todos os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Básico.

professores é atender o mercado e capacitar docentes para que os estudantes obtenham altos índices em avaliações externas (NOGUEIRA; BORGES, 2021).

Em outubro de 2020, ocorreu a publicação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada)<sup>10</sup>, tal processo rompe com a articulação entre Formação Inicial e Formação Continuada, proposta nas DCN do ano de 2015. O parecer acerca da nova BNC – Formação Continuada, afirma que o documento norteador para a construção da Base foram os “Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada”, desenvolvido por Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undimed) e Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Fundação Carlos Chagas e apoiada pelo Todos pela Educação<sup>11</sup>. Essas instituições privadas participaram de importantes discussões mediante a pareceres ditos como técnicos (produzidos e revisados por elas) e objetivam

que os sistemas escolares formem, de maneira aligeirada, trabalhadores flexíveis que detenham certo número de competências e habilidades de caráter praticista para que, mesmo em condições precarizadas e com instabilidade na carreira, permaneçam em serviço e, ao mesmo tempo, invistam em aprendizagens ao longo da vida (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 9).

Na BNC - Formação Continuada a responsabilidade pela formação dos professores é atribuída às redes escolares e não há menção a ideia de carreira docente (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021). A essência do documento preconiza a formação ao longo da vida a partir de características comuns de formação a exemplo de outros países: “foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC); uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 6).

A organização das formações propostas pela BNC - Formação Continuada apresenta como referência central a BNCC e, por isso, apresenta há uma evidente

---

<sup>10</sup> Tratamos sobre a BNC Formação mais adiante, na página 78.

<sup>11</sup> Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental, que "se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação" (MARTINS, 2009, p. 26).

padronização nos documentos. Propõe atividades realizadas de maneira presencial, a distância, semipresenciais ou híbridas e que abarcam

- a) cursos de atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- b) cursos e programas de extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- c) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, e que articulem o projeto pedagógico da IES e as políticas de formação das redes de ensino;
- d) os cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas por meio de atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da IES e de acordo com as normas e resoluções do CNE, sempre procurando articular com as políticas formativas das redes de ensino;
- e) cursos ou programas de Mestrado e de Doutorado acadêmico ou profissional, por meio de atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da IES, respeitadas as normas e as resoluções do CNE, bem como da CAPES. (Parecer CNE/CP nº 14/2020, 2020, p. 9, grifo do documento) (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 32).

Sob nossa ótica, pelo exposto, consideramos que as mudanças recentes nas políticas de formação continuada de professores evidenciam um retrocesso e, em certa medida, um retorno à tendência tecnicista e positivista. Entretanto, há espaço para resistência e, historicamente, os profissionais da Educação encontram artifícios para tal.

Esta contextualização histórica acerca da formação continuada no Brasil é essencial para a presente pesquisa, entretanto, ressaltamos que tal divisão possui um caráter informativo, uma vez que as tendências predominantes no período histórico e nas políticas públicas não são exclusivas. Tais tendências não ocorrem de forma 'pura' e tampouco captam a totalidade da prática formativa (LIBÂNEO, 1986).

## **1.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

A institucionalização da formação permanente ocorreu no século XX. Durante as décadas de 1980, 1990 e 2000 surgiram, no contexto internacional, diferentes programas de formação permanente. Após esse período, tal modelo de formação

excedeu o foco nas disciplinas e novos modelos foram introduzidos, focalizando aspectos relacionais e participativos na prática da formação, como a resolução de problemas dos docentes (IMBERNÓN, 2009).

No contexto brasileiro destacamos que

[...] do início dos anos 1990 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que bordam e tematizam sobre histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual **toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação** (SOUZA, 2006, p. 31, grifo nosso).

Elucidamos que a formação continuada de professores focalizada nesta pesquisa é a formação continuada em serviço, ou seja, os momentos destinados a formação continuada que estão inseridos na jornada de trabalho do professor. A formação continuada em serviço pode ser compreendida como:

[...] as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar **contemplado dentro da jornada de trabalho do professor**, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço (SANTOS, 2010, p.14, grifo nosso).

Ademais, para que a formação continuada possa ocorrer de maneira efetiva é necessária a participação comprometida dos docentes e o reconhecimento de que a construção de saberes ocorre durante todo o percurso profissional. Portanto,

a formação (de professores) em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável [...] e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Além disso, é fundamental ter um auxílio externo consistente. Boa parte das propostas formativas é promovida por administrações públicas (IMBERNÓN, 2011).

Quando se trata da formação continuada, Ferreira e Santos (2016) asseveram que se deve considerar uma “associação entre necessidades individuais



(professores), profissionais (demandas da profissão) e organizacionais (sistema educacional)” e que

um programa de formação continuada deve possuir como elemento central a colaboração entre os principais interessados no processo, tornando-se uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de "investigação-ação-formação" (FERREIRA e SANTOS, 2016, p. 3).

A formação centrada na escola, possibilita que os professores desenvolvam ferramentas para enfrentar os desafios internos da escola, referentes a comunidade que atendem e aos desafios presentes no cotidiano escolar. Acerca da formação centrada na escola, concordamos com Imbérnon (2006), quando o autor afirma que

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação (IMBERNÓN, 2002, p. 80).

A formação centrada na escola compreende a escola como “lugar onde surgem e pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.171). Para assegurar o êxito deste tipo de formação algumas condições precisam ser asseguradas. A saber: liderança da equipe escolar, que, por sua vez, poderá ser diretamente influenciada pelo clima organizacional (compreendido, nesse contexto, como a relação estabelecida entre a equipe); os professores e a “natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.172).

É importante que os momentos destinados a formação continuada possuam estrutura organizacional: normas, objetivos claros, ações cujo foco seja aprimorar a aprendizagem dos estudantes. Nestes momentos, é essencial que se considere a diversidade (dos docentes e dos estudantes) para que as práticas não sejam uniformizantes. “A formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 35), ademais, precisa estar acompanhada de mudanças no contexto de trabalho do docente.

A formação centrada na escola é parte importante das políticas públicas de formação continuada de professores e ocorrem devido ao reconhecimento da

importância de uma formação elaborada a partir das necessidades específicas da comunidade escolar (MARCELO GARCÍA, 1999).

### 1.3 OS FORMADORES DE PROFESSORES

Os formadores são profissionais encarregados pela formação e, em sua prática, irão mediar os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los. Esses profissionais deverão possuir conhecimentos teóricos e práticos acerca do conteúdo a ser discutido nos momentos destinados a formação. Tais profissionais atuam na formação continuada, são aqueles que irão promover ações com o objetivo de capacitar os professores com os conhecimentos e competências pedagógica e específica da disciplina (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2001).

Os professores, participantes dos momentos destinados a formação continuada, constituem um grupo heterogêneo. Se diferenciam devido a formação inicial, tipos de contrato (professores efetivos e professores temporários), idade, local onde moram, motivação e atitude perante a formação (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2001). Portanto, o formador precisará ter formação teórica e metodológica de aspectos relativos aos conhecimentos pedagógicos e aos conhecimentos específicos da disciplina que o auxiliem perante a essa realidade.

A ação dos formadores de professores que atuam no âmbito da formação continuada sofreu duras críticas por décadas. Este cenário ocorreu devido ao fato de que durante este período tais profissionais assumiram um papel de *experts*, desenvolvendo práticas nas quais eram os detentores do saber e, com seu conhecimento especializado, “ensinavam” os professores a melhor forma de exercer a prática docente (IMBERNÓN, 2009).

Práticas formativas que seguiam esta lógica não consideravam que os professores, em sua prática docente, desenvolvem sua prática pedagógica. Ademais, a prática educativa é modificada apenas quando o professor deseja (IMBERNÓN, 2009).

Paulatinamente, o formador de professores assumiu papel de colaborador no processo de formação continuada, cujo protagonista é o docente, adotando uma postura reflexiva, objetivando criar espaços de reflexão para auxiliar com os

obstáculos da prática docente. As mudanças na prática educativa apenas ocorrerão quando os docentes encontrarem uma solução para os problemas vivenciados na escola (IMBERNÓN, 2009).

As funções do formador de professores são diversas, destacamos, entre elas: auxiliar o professor na aquisição de habilidades e competências necessárias para a docência; coordenar ações formativas com os outros profissionais responsáveis pela formação; implementar ações formativas, acompanhar e oferecer orientações de aprendizagem; verificar se os objetivos de sua ação foram atingidos; analisar as ações propostas e incorpora mudanças de acordo com as exigências do contexto para aprimorar os processos formativos (SÁNCHEZ MORENO, 1997 apud VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2001).

Os formadores “devem aplicar métodos e técnicas pedagógicas que lhes permitam programar, implementar e avaliar ações formativas, além de propor ações que visem a sua própria atualização profissional e melhoria da qualidade”<sup>12</sup> (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2001, p. 144, tradução nossa).

“A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 106). É preciso afastar-se da ideia de que formação é atualização (científica, didática e psicopedagógica), de que um plano formativo deverá auxiliar a aprofundar aspectos teóricos das disciplinas (IMBERNÓN, 2009).

Assim, entendemos que o papel do formador de professores que atua na formação continuada de professores é outro. Esse profissional deverá intermediar situações práticas, refletir acerca do exercício docente, ponderar o sentido e o valor ético dos professores (IMBERNÓN, 2009).

---

<sup>12</sup> Han de aplicar métodos y técnicas pedagógicas que les permitan programar, implementar y evaluar acciones formativas, además de proponer actuaciones dirigidas a su propia actualización profesional y a la mejora de la calidad.

## 2. O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia como disciplina do ensino básico é essencial na formação dos estudantes, uma vez que essa ciência se dedica a compreensão do mundo e da sociedade, que estão em constante transformação, e à formação em prol da cidadania.

A Geografia Escolar diferencia-se da Geografia Acadêmica, uma vez que é fruto da escola e, por isso, apresenta particularidades que atendem as demandas sociais desse local. Destacamos importante contribuição de Cavalcanti que corrobora com tal afirmação:

A relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência [...] convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral (CAVALCANTI, 2008, p.2).

Historicamente, a escola possui a função de mediar os saberes produzidos ao longo do tempo e, no caso específico da Geografia, ressaltamos que “para ler o espaço há que se ter referenciais teóricos, instrumentos metodológicos, conhecer e compreender os conceitos básicos que permitem fazer esta leitura” (CALLAI, 2011, p. 129). Para tal, reforçamos a importância da formação inicial e continuada, momentos nos quais os professores constroem e se apropriam dos conhecimentos necessários para a docência.

**O propósito central da Geografia é a compreensão do espaço geográfico,** compreendido como um produto histórico, “[...] como um conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e (re)constroem” (CASTROGIOVANNI, 2017, p. 7). O ensino de Geografia deverá priorizar a vivência dos alunos, suas representações, para transpor o conhecimento desses sujeitos (CASTROGIOVANNI, 2017). Desta forma, permitirá que reconheçam “seu papel na sociedade tecnológica e computacional em uma economia e cultura mundializadas” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 23). Preconizamos, ancoradas pelos autores citados, um ensino de Geografia que, a partir da vivência e do contexto dos estudantes, possibilite a compreensão do espaço geográfico e priorize a formação cidadã.

Por conseguinte, o ensino de Geografia deverá proporcionar a formação dos alunos para que possam posicionar-se perante os problemas enfrentados em seu cotidiano, na família, na escola e nas instituições as quais participa e irá participar, ampliando sua consciência acerca dos seus direitos e responsabilidades, formando agentes de mudanças (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A referida disciplina possibilita que os alunos compreendam “a espacialidade em que vivem [...], se busca construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla, mais complexa, e que contribua para a formação dos sujeitos [...]” (CALLAI, 2011, p. 129) e oportuniza o reconhecimento das singularidades da vida dos estudantes, assim como seu local de pertencimento no mundo. Esses aspectos são de extrema importância perante o processo massificador, que visa padronizar os sujeitos e suas vivências, ocasionado pela globalização (CALLAI, 2011).

O ensino de Geografia pressupõe o desenvolvimento de conceitos centrais e de uma linguagem específica. São eles, respectivamente: localização, orientação, representação, paisagem, lugar, território e a linguagem cartográfica (CASTROGIOVANNI, 2017).

Justificamos, dessa forma, o foco desta pesquisa na **formação continuada de professores de Geografia**. Preconizamos, assim como os autores citados, que o ensino de Geografia deverá priorizar a formação de cidadãos críticos, que possam compreender a realidade na qual vivem e, desta forma, atuar sob tal realidade.

## 2.1 ATRIBUTOS HISTÓRICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

A Geografia Escolar foi institucionalizada no currículo das escolas brasileiras no ano de 1838, a partir do currículo prescrito para o Imperial Colégio de Pedro II<sup>13</sup>. No referido período, o currículo desse colégio era considerado padrão para todas as escolas brasileiras (ROCHA, 2014).

A disciplina, até a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, era lecionada por não geógrafos, que

---

<sup>13</sup> A presente pesquisa não objetiva detalhar o histórico do Colégio, atualmente denominado "Colégio Pedro II". Mencionamos aqui o site da escola, que apresenta a Exposição Memória Histórica: [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria\\_historica/index.html](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html) e o site da Memória da Administração Pública Brasileira, que apresenta breve histórico do Colégio: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>.

produziam os livros didáticos utilizados nas escolas. Esses profissionais reproduziam a tendência da ciência geográfica do século XIX na Europa, que consistia na “enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, linhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc.” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.46).

O ensino com ênfase na descrição, focalizando em lista de nomes, tipos de relevo, clima, localizações, números populacionais ou econômicos, dentre outros, constitui um ensino enfadonho e pouco significativo para os atores do processo educacional. O foco na nomenclatura e na descrição não objetivava estabelecer aproximações entre os fenômenos, portanto, não havia aproximação a vida dos estudantes e não lhes permitia interpretações complexas acerca dos fenômenos humanos e naturais (GIROTTO, 2017).

A referida perspectiva de ensino de Geografia adotada no período descrito não considerava, no processo de ensino e aprendizagem, os aspectos da localidade escolar, o contexto político e social e os espaços os quais os estudantes ocupavam. Tratava-se de uma prática docente descontextualizada e, portanto, pouco significativa para os alunos.

Rocha (2014) aponta que a tradição metodológica predominante consistia em iniciar os estudos a partir de um objeto mais distante até o mais próximo, por exemplo, iniciavam o conteúdo trabalhando a descrição da esfera celeste, seguiam para a descrição dos diferentes continentes para, por fim, iniciar a descrição do Brasil. Tal prática contava com grande volume de informações e, devido a carga horária baixa destinada para a disciplina, usualmente ocasionava na impossibilidade de completar os programas de modo integral.

A partir do ano de 1938 o processo de formação docente em Geografia é realizado pelas universidades brasileiras. Portanto, a partir desse momento, os profissionais que irão lecionar essa disciplina são formados na área específica. Neste período, Aroldo de Azevedo, primeiro docente de Geografia do Brasil da USP, e Delgado de Carvalho, professor e geógrafo francês, contribuiu para a reforma curricular do Colégio Pedro II, foram importantes autores de livros didáticos e referências no ensino dessa disciplina (GIROTTO, 2017).

Nesse período ocorreu grande influência do movimento da Escola Nova, que propunha novos caminhos para a Educação. O grande representante desta tendência nos Estados Unidos da América e no Brasil foi John Dewey, que afirmava que a

educação era o único instrumento capaz de construir uma sociedade democrática. Defendia uma “escola centrada na atividade, na produtividade e na democracia, tudo associado, a seu jeito, com liberdade do indivíduo e direito de escolha que levariam a dar contribuições para a comunidade” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 135).

No Brasil dos anos de 1930, a referida tendência se desenvolveu no contexto de um acelerado processo de urbanização e expansão da cultura cafeeira, portanto, avanço industrial. Desta forma,

Educar a população, urbana e também rural, pareceu condição primeira para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do País. O ensino seria exigência a todo trabalhador, que deveria adquirir um mínimo de instrução. Educação, assim concebida, ainda não era reputada um direito do cidadão. Era, sim, um instrumento em mãos das duas burguesias. Divulgada uma ideologia desenvolvimentista liberal, o Estado era colocado como o responsável pela educação de todo o povo (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 136).

Portanto, tal período representou um avanço no ensino de Geografia, devido a formação específica para os professores desta disciplina e a perspectiva de que a escola colabora para o estabelecimento de uma sociedade democrática. Entretanto, a educação era concebida como uma forma de alavancar a economia capitalista e não focalizava na formação cidadã, a qual defendemos.

A influência do movimento escolanovista que pode ser observada nos pareceres do jurista Rui Barbosa, do ano de 1882, sobre a reforma Leôncio de Carvalho, do ano de 1879, com críticas ao ensino enciclopedista aplicado no país e apontando a necessidade de transformações. As propostas prezavam por um papel ativo dos estudantes, que os reconhecessem como parte do processo educacional. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>14</sup> sistematizou tais princípios e um de seus signatários foi Delgado de Carvalho (GIROTTO, 2017).

Em 1943, Delgado de Carvalho define, em texto, os princípios da Geografia. A saber: localização, distribuição e correlação dos fenômenos. Essa mudança representa uma ruptura na tendência anterior e na construção da Orientação Moderna no Ensino de Geografia Escolar Brasileira. A partir de tais princípios “[...] toda localização passa a ser relativa, pois só pode ser entendida na relação com a distribuição e a correlação com outros fenômenos” (GIROTTO, 2017, p. 55) e é

---

<sup>14</sup> Defendia uma escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso 14/03/2023.

essencial que “a Geografia esteja na vida, na realidade, no cotidiano” (GIROTTTO, 2017, p. 58).

A abordagem regional no ensino de Geografia é característica primordial desse período. Torna-se necessário conceber a relação entre os fenômenos (naturais e físicos) na organização do espaço, definindo regiões. Esse processo de definição regional se estabelece como objeto de estudo.

Ressaltamos a relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica nesse período:

A revolução epistemológica representada pela abordagem regional significa também uma revolução didática, que alimenta a transformação epistêmica, configurando-se assim, uma nova ciência geográfica, que possibilita a formação de sujeitos, pela pesquisa e pelo ensino, capazes de enfrentar os muitos desafios do tempo em que Carvalho produziu sua obra (GIROTTTO, 2017, p.59).

Ademais, a Cartografia é evidenciada como linguagem necessária para a localização dos fenômenos. Era primordial, no referido período, que os estudantes fossem capazes de identificar localizações, compreendê-las, mapeá-las para que a Geografia descritiva fosse superada (GIROTTTO, 2017).

É perceptível a influência da Geografia francesa no período, em especial as concepções de Paul Vidal de La Blache:

É necessário deixar impresso nos nossos alunos o hábito de que cada vez que se pronuncie o nome de uma localidade sintam a necessidade e o desejo de saber onde se encontra, em que parte do globo, em que posição em relação à que eles ocupam, em condições de extensão e distância em relação com aquelas que podem apreciar diretamente por si próprios. Muitos dos preconceitos e ideias falsas deste mundo procedem de que não sabemos localizar (LA BLACHE, 1943, p.19).

Tais concepções predominaram até a década de 1970, quando o ensino de Geografia e História foram gradativamente suprimidos da grade curricular do Ensino Básico, em decorrência da Lei 5.692/71, que criou a disciplina de Estudos Sociais. A legislação, imposta no período da ditadura militar, objetivava “transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar ainda mais os respectivos conhecimentos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.60). Tal mudança ocasionou prejuízo a formação de uma geração de estudantes. Os Estudos Sociais

[...] apresentavam um conteúdo difuso e mal determinado, não sabendo se se tratava de uma área de estudo ou de uma disciplina escolar, ora



aparecendo como sinônimo de Geografia humana, ora usurpando o lugar das Ciências Sociais ou da História ou pretendendo impor-se como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.60).

No estado de São Paulo, a introdução dos Estudos Sociais, substituindo as disciplinas de Geografia e História, ocorreu na década de 1960. Tal modificação teria sido inspirada em modelos norte-americanos. Não houve proposição de um novo currículo por parte da Secretaria de Educação, apenas determinou-se que as duas disciplinas seriam agrupadas sob novo nome: Estudos Sociais (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). A ausência da elaboração de um novo currículo e de discussões acerca de tais mudanças envolvendo a comunidade escolar evidencia o caráter autoritário e a tentativa de esvaziamento das disciplinas, que são essenciais para a formação cidadã.

A resistência dos professores foi marcante no período, destacamos a luta dos professores pela extinção dos Estudos Sociais nas quintas e sextas séries do primeiro grau, o que hoje equivale aos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, no ano de 1983. Tal enfrentamento ocasionou na aproximação dos professores do Ensino Básico às universidades, por diversos motivos, como protestar contra determinações arbitrárias, construir embasamento teórico objetivando combater os Estudos Sociais ou buscar suporte as entidades que detinham o poder perante os órgãos educacionais (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) contribuíram, construindo críticas embasadas, para a extinção da referida disciplina. As associações contribuíram para a aproximação dos professores às universidades. Esse movimento colaborativo, entre professores do Ensino Básico, universidades e associações profissionais, contribuiu para a divulgação das produções universitárias geográficas e históricas que avançaram, a despeito da repressão do período militar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Ressaltamos a mobilização realizada por educadores, que frente os ataques infringidos às Ciências Humanas, especificamente as disciplinas de Geografia e História, uniram-se e formaram uma frente de resistência. Ademais, tais momentos adversos, usualmente, impulsionam os educadores a produzir conhecimento científico e construir críticas com respaldo teórico.

A década de 1980, no contexto do processo de redemocratização, foi marcada pela produção de livros didáticos e paradidáticos produzidos em parceria com universidades. A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) promoveu encontros objetivando a reflexão acerca do ensino e a produção de artigos. As produções visavam minimizar a fragmentação dos conteúdos escolares, na Geografia representada pela dicotomia 'Geografia física' e 'Geografia humana', e aproximar o ensino da realidade do país. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Ocorreu, nesse momento, um movimento de renovação do ensino que

[...] fez parte do chamado movimento de renovação curricular dos anos 80, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, a qual, necessariamente, passava por uma revisão de conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 68).

Tal movimento de renovação foi, no ensino de Geografia,

inicialmente marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinando uma Geografia dita "tradicional", que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX; e outro, que representava uma Geografia nova, que buscava suplantá-la tradicional, que se proclamava "crítica" (CAVALCANTI, 2010, p.4)

A Geografia Crítica objetivava romper com a falsa neutralidade dessa ciência e expor seu caráter ideológico e utilitário para aprofundar-se no processo de leitura do espaço, "de sua historicidade e de sua relação dialética com a sociedade" (CAVALCANTI, 2010, p.5). Essa vertente da Geografia apresentou, desde seu surgimento, diversidade de interpretações, que foi consolidada nos anos 1990.

Nesse período foi reconhecido o papel da Geografia como importante disciplina para a

[...] formação das pessoas e reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma **compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual** (CAVALCANTI, 2010, p.5, grifo nosso).

Na segunda metade dos anos 1990 foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma política educacional de caráter neoliberal, implementada em âmbito nacional, que instituiu diretrizes para o ensino. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) a proposta para o ensino de Geografia

objetivava “ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (p.75).

Os autores dos PCNs afirmavam que as diretrizes foram estabelecidas com a intencionalidade de abarcar a pluralidade de embasamentos teóricos, o que foi contestado por muitos geógrafos e professor de Geografia. Embora apresente correntes de pensamentos variadas, é notável uma visão na qual a perspectiva socioeconômica da Geografia é minimizada (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Apontamos que há resistência histórica da comunidade geográfica brasileira perante a implementação de propostas curriculares com lógica centralizadora. Para corroborar com tal afirmação, Girotto aponta que

Foi assim [...] durante a construção dos PCNs; tem sido no atual momento de debate sobre a BNCC. Em nossa visão, **esta combatividade cumpre função fundamental diante de um contexto de precarização do trabalho dos professores e professoras de geografia que também se realiza a partir de políticas curriculares com um claro viés tecnicista**, seja na universidade, seja na escola básica e por isso representa um importante movimento que articula a luta política com o compromisso de elaboração de uma Educação Geográfica que contribua para a construção de uma educação de qualidade para todos (GIROTTTO, 2017, p.420-421, grifo nosso).

Os PCNs representaram uma ameaça a autonomia da escola e do professor e vieram acompanhados de cortes de investimentos e precarização das condições de trabalho. O fracasso ou êxito de tal proposta, da qual o corpo docente pouco participou, foi atribuído aos professores. Girotto (2017) destaca uma das críticas realizada pela AGB, os PCNs representavam uma política educacional que seguia as orientações do Banco Mundial, portanto, houve a imposição de um sistema de avaliação padronizado da Educação Básica nacional com viés tecnicista.

A construção das políticas educacionais seguintes aos PCNs, o Novo Ensino Médio, instituído através da medida provisória 746 do ano de 2016, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>15</sup>, homologada em 2018, representaram a continuidade desta lógica. Ambos foram implementados em um conturbado cenário político, caracterizado por um novo avanço neoliberal, após o impeachment da Presidente da República do Brasil<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> O contexto da implementação da BNCC está detalhado na seção 4, subseção 4.3, na página 75.

<sup>16</sup> Dilma Rousseff.

A reforma do Ensino Médio é caracterizada por Farias (2020) como

[...] um conjunto de mudanças que faz a educação nacional retroceder aos mais baixos níveis de qualificação. [...] não garante uma formação integral, universal e omnilateral aos filhos dos trabalhadores brasileiros e, por isso, constitui-se como um ataque frontal ao que reza a Constituição de 1988 e a LBD de 1996, pondo os objetivos do PNE em risco (FARIAS, 2020, p.147).

Ressaltamos que a Geografia, no Novo Ensino Médio, não aparece como disciplina obrigatória. Tal aspecto evidencia a intencionalidade de desmontar a formação básica e suprimir o pensamento crítico (FARIAS, 2020).

Já o ensino de Geografia na BNCC, implementada a partir do ano de 2018, segundo Guimarães (2018), é marcado por uma escrita que obedece “a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de ‘aplicação” (p. 1043). Tais aspectos evidenciam a ausência de profundidade teórica.

Ademais, Guimarães (2018) explicita algumas problemáticas, as quais estamos de acordo, na escrita do documento. São elas: 1) a desconexão entre o texto introdutório da área de Ciências Humanas e o texto da área de Geografia; 2) proposta tecnicista, elencando conteúdos e dispensando discussões acerca da fundamentação teórica e prática pedagógica; 3) o excesso de conteúdos, que pode limitar o professor e tornar sua prática desconectada a realidade dos estudantes; 4) ausência de referências teóricas para explicar conceitos fundamentais; 5) ausência de propostas que discutam, de forma aprofundada, as desigualdades sociais; 6) ausência de definição acerca do pensamento ou raciocínio espacial.

A desconexão entre o texto introdutório da área de Ciências Humanas e o texto da área específica de Geografia é dada por conceitos citados no texto introdutório que não estão presentes no texto específico. A saber: espaço biográfico, espaços percebidos, espaços concebidos e espaços vividos (GUIMARÃES, 2018).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC estabelece unidades temáticas, vinculadas a objetos de conhecimentos, e, em seguida, apresenta as habilidades que deverão ser desenvolvidas. Objetivando desvelar o prescritivismo do documento e seu viés tecnicista, citaremos um exemplo dessa estrutura:

6º ano

Unidade temática: Conexões e escalas

Objeto de conhecimento: relações entre os componentes físico-naturais

Habilidades: EF06GE03) **Descrever** os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.

(EF06GE04) **Descrever** o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

(EF06GE05) **Relacionar** padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais (BRASIL, 2018, p. 384-385, grifo nosso).

Em contrapartida, no Ensino Médio, a BNCC não apresenta propostas exclusivas para o ensino de Geografia. As Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), são agrupadas e o documento não propõe unidades temáticas ou objetos de conhecimento. O objetivo do ensino é “a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BRASIL, 2018, p.561). Dessa forma, inferimos que a base do conhecimento Geográfico será construída no Ensino Fundamental.

A BNCC, no Ensino Médio, estabelece competências específicas para a área de Ciências Humanas e, posteriormente, habilidades que deverão ser cumpridas. Ademais, no Ensino Médio os alunos deverão escolher um itinerário formativo, que irá impactar na carga horária do ensino das Ciências Humanas, comprometendo, dessa forma, a formação integral da totalidade dos estudantes.

Em março do ano de 2023 entidades de trabalhadores da Educação apresentaram um pedido de revogação do Novo Ensino Médio ao Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. Apresentado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a solicitação foi acompanhada de uma carta<sup>17</sup>, assinada por mais de trezentas (300) entidades ligadas à Educação, solicitando a revogação. O governo abriu uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional e ocorreu, até o presente momento, uma passeata mobilizada por organizações estudantis pela revogação ocorrerem em São Paulo. No início do mês de abril o Governo Federal suspendeu o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por sessenta (60) dias para avaliação e reestruturação do documento.

---

<sup>17</sup> Disponível em:

[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CARTA\\_ABERTA\\_EM\\_DEFESA\\_DA\\_REVOGACAO\\_DA\\_REFORMA\\_DO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_final.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CARTA_ABERTA_EM_DEFESA_DA_REVOGACAO_DA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_final.pdf). Acesso: 21 de março de 2023.

Destarte, evidenciamos que embora o ensino de Geografia no Brasil seja de suma importância para a construção da cidadania e para a compreensão do espaço, a disciplina é frequentemente atacada por políticas neoliberais que visam sua supressão, objetivando cercear a construção do pensamento crítico.

## 2.2 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O docente que ensina Geografia possui características que o diferenciam dos professores das demais disciplinas escolares, tais atributos estão relacionadas as especificidades dessa ciência. Esse profissional “desempenha um papel particular, ele tem uma função específica. Isso significa afirmar que, se o professor de Geografia não o fizer, outro não poderá fazê-lo ou não o fará” (LOPES, p. 81, 2010).

Ressaltamos os educadores são constituídos por sua vivência pessoal, acadêmica e profissional (ANDRADE; COSTELLA, 2020). Assentimos com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) acerca dos conhecimentos necessários para o ensino de Geografia, as autoras apontam que é necessário que esse professor tenha domínio da ciência geográfica e de sua trajetória, entretanto, apenas isso é insuficiente. É necessário saber ensiná-la. Para tal, reforçamos a importância da formação inicial e continuada, que fornecerão os conhecimentos necessários na prática docente.

O papel desse profissional é problematizar dados e informações acerca da realidade geográfica, abundantes no período atual, para que esses colaborem com a formação espacial. Esse profissional deverá integrar tais elementos ao cotidiano e a vida dos alunos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Ademais,

[...] precisarão estar sempre atentos a questões do mundo contemporâneo, como a distribuição mais justa de renda, a conservação da natureza, a valorização do trabalho humano, as relações comerciais no mundo e a interferência na vida da escola e de seus alunos. Para tanto, os professores de Geografia necessitam ter sólida formação científica, pedagógica e humanista (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 27).

A singularidade da prática do professor de Geografia está relacionada a sua atuação no desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilitem ao aluno desenvolver “a capacidade de analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico,

respondendo aos novos desafios da sociedade atual” (ANDRADE; COSTELLA, 2020, p. 354). Dessa forma, a Geografia atuará como um instrumento de reflexão e ação sobre o espaço, contribuindo para a construção de um olhar crítico sobre diferentes fenômenos.

A educação geográfica, de acordo com Castellar e Vilhena (2010), autoras com as quais assentimos, “contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos (p. 9).” Tal contribuição ocorre devido ao dinamismo da vida em sociedade e o espaço geográfico, que absorve e reflete as contradições sociais.

A respeito dessa singularidade do professor de Geografia, consideramos pertinente expor as colocações de Callai (2015), sobre as quais, estamos de acordo:

O professor só sabe trabalhar o que ele sabe, o que ele vive, e, portanto, o desenvolvimento da criticidade pode ser um caminho que lhe permita sentir a necessidade de maior preparo. Ser professor, no contexto atual, é uma profissão que precisa ser ‘redimida’, para que cada sujeito se constitua como tal, exercendo a sua cidadania e tendo a autoestima que lhe permita admitir reconhecer o significado do seu trabalho. E só desse modo ele pode fazer com que a sociedade também o reconheça assim (CALLAI, 2015, p. 228).

Ressaltando, ainda, a singularidade do trabalho do professor de Geografia, assentimos com Lopes (2010), acerca da proximidade da prática docente desse professor com a vida do aluno. O ensino de Geografia permitirá que os estudantes desenvolvam raciocínio espacial e compreendam “melhor o seu bairro, sua cidade, seu país, em suma, sua vida, que, muitas vezes, é extremamente desfavorecida pela realidade sócioespacial” (p. 89).

Também concordamos com Guimarães (2015) que explica sobre a complexidade de ser professor de Geografia. Para tal autora, para ensinar bem a ciência geográfica no âmbito escolar de hoje é necessário que o professor adquira habilidades variadas, tenha domínio dos conhecimentos da área, busque, constantemente, o envolvimento com os estudantes e seus pares, além da busca pela inovação didática. Tudo isso envolve responsabilidade e autoridade. A referida autora completa, ainda, que “o preparo do professor de Geografia deve contemplar as questões das desigualdades sociais e das diferenças culturais” (GUIMARÃES, 2015, p. 51), afinal o próprio percurso histórico desta ciência passou (e ainda passa) por

drásticas mudanças no campo político, pedagógico e ideológico. Exemplo disso foram os Estudos Sociais, conforme apontado anteriormente.

Outra pesquisadora que destaca sobre a relevância do professor de Geografia e a completude de sua ação profissional no Brasil enfatiza que o trabalho do professor de Geografia é pautado pelo fazer pedagógico, neste sentido, precisa ser realizado “cotidianamente, construindo-se e concretizando-se nas relações que ocorrem no território escolar, em geral, e na sala de aula, em particular (LEITE, 2015, p. 79). Tal autora explicita, também, que um professor tende a reproduzir na sua atuação profissional o que aprendeu em sua formação. Assim, é fundamental que a formação docente ultrapasse as práticas tradicionais e envolva um contexto regular e constante de reflexão crítica e construção de novas alternativas de ensino.

Destacamos, assentindo com Lopes (2010), uma das dificuldades que o professor de Geografia encontra em sua prática docente. A saber: articular conhecimentos da disciplina e conhecimentos pedagógicos. Uma questão central na origem desse entrave pode ser encontrada nas pesquisas acerca da formação dos professores de Geografia. Há uma dicotomia entre a formação de professores de Geografia, portanto, licenciados em Geografia, e geógrafos, bacharéis em Geografia. Usualmente os dois profissionais são formados em um mesmo ambiente institucional, entretanto, a formação dos licenciados é secundarizada. A licenciatura, nesse contexto, é vista como uma prática menos científica. Tal entendimento “ignora a complexidade do ser professor e do ato de ensinar” (LOPES, p. 76, 2010). Portanto,

É preciso superar, pela via dialética, a ênfase historicamente colocada ora sobre o conteúdo – no extremo, para alguns, chamado de conteudismo -, ora sobre os procedimentos didáticos-pedagógicos – no extremo, para outros, pedagogismo. Ou seja, fugir da tentação tanto do “conteudismo” como do “pedagogismo”, porque nenhum nem outro têm mostrado ou podem mostrar a especificidade do conhecimento profissional do professor. Emerge, nesse contexto, a necessidade de forjar ferramentas teóricas elucidativas da síntese que se espera ver realizada e, concomitantemente, avaliar as implicações desse referencial para novas concepções e formulações de novas estratégias de formação dos professores (LOPES, p. 78-79, 2010).

A formação do professor de Geografia ocorre em dois momentos, em sua formação inicial (licenciatura em Geografia) e na formação permanente. Tais formações são essenciais e complementares. A última, foco desta pesquisa, “é condição necessária para o exercício de qualquer profissão e, no caso do professor,



é muito importante refletir a própria prática, pois formar cidadãos requer como condição que seja exercida a própria cidadania” (CALLAI, 2013, p. 115).

Assentimos com os apontamentos realizados por Callai (2013) acerca das dificuldades enfrentadas pelo professor de Geografia na sala de aula. A saber: a autora destaca que tais docentes poderão apresentar dificuldades para lidar com a dinâmica da sala de aula e com os conteúdos extensos que deverão trabalhar. Ressalta que na prática docente surgirão desafios para os quais as soluções não são homogêneas.

Destacamos, portanto, a importância dos formadores de professores de Geografia no âmbito da formação permanente. São esses sujeitos que irão propiciar espaços de discussão acerca da prática docente, dos saberes específicos dos professores de Geografia e das dificuldades encontradas em sala de aula, bem como propiciar reflexões sobre a realidade na qual os estudantes estão inseridos e poderão auxiliar na construção da cidadania dos próprios professores.

Diante do exposto, enfatizamos a importância da atuação do professor de Geografia para a formação de alunos críticos e capazes de realizar a leitura do mundo e de seu contexto. Tal relevância reforça que é imprescindível o investimento na formação continuada desses profissionais.

### 3. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*“Todo ato de pesquisa é um ato político” (Rubem Alves, 1984<sup>18</sup>)*

Nossa pesquisa desenvolveu-se amparada sob o referencial metodológico da abordagem qualitativa, tal escolha deve-se as particularidades deste tipo de pesquisa. Optamos por utilizar esta abordagem para investigar a formação continuada de professores de Geografia nas redes públicas de um município do interior paulista sob a ótica dos formadores de professores de Geografia, visto que “as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (MARTINS, 2004, p. 292).

Apresentamos, inicialmente, cinco características da investigação qualitativa elucidadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47 - 50), que justificam nossa escolha por tal abordagem metodológica. A saber:

- 1) Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
- 2) A investigação qualitativa é descritiva. [...]
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
- 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
- 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Consideramos que a decisão pelo percurso metodológico da abordagem qualitativa o mais apropriado para nossa pesquisa, uma vez que

exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora no nosso objeto de estudo. [...] nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Objetivamos, ao realizar a pesquisa por meio da abordagem qualitativa sob a ótica do formador de professores, obter aspectos acerca da formação continuada de professores de Geografia não levantados ou percebidos, nos documentos também

---

<sup>18</sup> ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 1984.

coletados, para que possamos ampliar o conhecimento acerca da temática desse profissional.

Como método de coleta de dados optamos por realizar **entrevistas semiestruturadas** com os formadores de professores de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio regular e do ensino médio técnico e **análise documental** dos materiais utilizados como referencial na construção das ações formativas.

Para esta análise realizamos a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada com três profissionais que atuam na formação continuada de professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Médio Técnico das redes públicas de um município paulista. A escolha por entrevistas é justificada considerando que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Justificamos a utilização de entrevistas semiestruturadas como procedimento de coleta de dados devido as potencialidades das mesmas, uma vez que:

[...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Entrevistamos três educadores que atuam como formadores de professores de Geografia. Eles são responsáveis pelas ações de formação continuada de professores de Geografia nas redes públicas do município investigado. Estes formadores planejam e realizam ações de formação continuada para professores da rede municipal, estadual e estadual técnica. Atendem professores de diferentes localidades (dentro do mesmo município, ou, em um dos casos, também em outros municípios), com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Médio Técnico. Portanto, a atuação dos formadores ocorre diretamente com professores licenciados em Geografia.

As entrevistas foram realizadas com o suporte teórico do procedimento da entrevista reflexiva. Tal perspectiva considera a entrevista como

um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] (SZYMANKSI, 2008, p.14).

Esta proposta objetiva romper com um a suposta neutralidade desta ação e com a posição passiva do entrevistado, que não é mero informante.

A reflexividade possui “sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado” (SZYMANKSI, 2008, p.15). Portanto, em certos momentos da entrevista reflexiva, a fala do entrevistado é replicada a ele. Tal ação permite que o sujeito a ouça e possa concordar, discordar, modificar ou acrescentar algo a suas posições, objetivando, assim, um compromisso ético.

Explicitamos a seguinte questão central da presente investigação, a saber: **Qual a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas municipal e estadual de um município paulista?**

A referida questão desdobra-se em outras, sendo pertinente destacarmos a seguinte: Quais as características, a periodicidade, a sistemática dos programas de formação continuada de professores de Geografia, sob a ótica dos formadores de professores?

Para desenvolver a presente investigação estabelecemos os seguintes objetivos, conforme já anunciados na introdução:

#### **Objetivo geral:**

- **Compreender a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas municipal e estadual de um município do interior paulista, tendo por base referencial teórico da área educacional.**

#### **Objetivos específicos:**

- **Levantar, sob a ótica dos professores formadores, as características e a sistemática dos programas de formação continuada de professores de Geografia dos referidos programas;**
- **Refletir sobre as diferenças e semelhanças dos programas de formação continuada, tendo em vista desvelar o investimento de cada uma das redes neste tipo de programa.**

### 3.1 DELIMITAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS

Nossa pesquisa optou por investigar a formação continuada de professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Médio Técnico que atuam nas escolas das redes públicas (municipal e estadual) de um município localizado no interior do Estado de São Paulo, no Brasil.

Focalizamos em as redes públicas do referido município: a rede municipal, a rede estadual e uma escola técnica estadual, a qual intitularemos de Escola Técnica. Há um professor formador de professores de Geografia na rede municipal, um na rede estadual e um na Escola Técnica.

Optamos por um município localizado no Estado de São Paulo, por entendermos a importância de investigações sobre essa temática no estado mais populoso do país, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Definimos as referidas modalidades de ensino devido a nossa formação como professoras de Geografia e, por isso, justificamos nosso interesse em investigar a formação continuada de professores licenciados em Geografia.

Reforçamos que a escolha por estudar a rede pública de ensino está relacionada ao compromisso que assumimos, como pesquisadoras vinculadas a uma Instituição de Ensino Superior pública (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão, da Universidade de São Paulo), com a maioria da população brasileira que utiliza a rede pública de ensino.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A rede pública do referido município é composta por escolas municipais, escolas estaduais e escolas estaduais técnicas que atendem, no Ensino Regular, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e Ensino Médio Técnico, a totalidade de 37.454 estudantes, de acordo com dados obtidos pelo Laboratório de Dados Educacionais<sup>19</sup> do ano de 2020. Embora se trate de um município populoso e

---

<sup>19</sup> O **Laboratório de Dados Educacionais (LDE)** organiza-se de forma interinstitucional com professores, técnicos e discentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade

com uma quantidade significativa de estudantes, **há apenas um formador de professores de Geografia por instituição investigada, totalizando três formadores.**

Para desenvolvermos a pesquisa realizamos contato com os responsáveis na Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e setor responsável pelas formações continuadas da Escola Técnica investigada, enviamos o projeto de pesquisa, explicitamos os objetivos e, posteriormente, enviamos ofícios, solicitando autorização para a coleta de dados. Após o recebimento das aprovações, submetemos nosso projeto de pesquisa à avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da Universidade de São Paulo (USP). O projeto foi submetido ao CEP, simultaneamente, aos demais documentos: autorizações dos órgãos, modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Recebemos a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP/USP (ANEXO A).

Posteriormente, contatamos, por meio de correio eletrônico e telefone, os formadores de professores de Geografia, apresentamos nosso projeto de pesquisa, detalhando os objetivos de investigação. A totalidade de formadores das redes públicas investigadas (três educadores) manifestaram o desejo e o interesse em participar desta investigação.

A tramitação dos documentos no CEP e a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre do ano de 2022, momento marcado por incertezas em relação à pandemia de COVID-19 e pelo aumento no número de casos da doença. Por conseguinte, as entrevistas foram realizadas de forma remota, pelo *Google Meet*, em data e horários disponibilizados pelos participantes. Os participantes consentiram com a gravação da videochamada e, posteriormente, as entrevistas foram transcritas para facilitar as análises. A estimativa de tempo para as entrevistas era de quarenta (40) minutos, elas, no entanto, tiveram a duração de sessenta (60) minutos.

---

Federal de Goiás (UFG), das seguintes unidades: Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE/UFPR), Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL/UFPR) e Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE/UFG). O endereço eletrônico do LDE é <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>.

### 3.3 AS ENTREVISTAS

Efetivamos três entrevistas semiestruturadas por meio de gravação autorizada pelos participantes, através do serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*<sup>20</sup>. As entrevistas desenvolveram-se pautadas em um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) e tiveram, em média, sessenta (60) minutos de duração. Os dados estão transcritos e analisados na seção quatro (4).

Conforme já explicitado, entrevistamos os três formadores de professores de Geografia que atuam nas seguintes redes de ensino público do município investigado: rede municipal de ensino, a rede estadual de ensino e a Escola Técnica. Portanto, entrevistamos a totalidade de formadores de professores de Geografia, que atuam com professores dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico da rede pública do referido município. Anteriormente a realização das entrevistas havíamos conversado com os formadores de professores, explicitado os objetivos da pesquisa e enviado o projeto na íntegra. Tal ação buscou alinhar as expectativas e elucidar os propósitos da investigação para os participantes.

Ressaltamos, novamente, que as entrevistas foram realizadas de forma remota, ocasionando adversidades e conveniências. Na entrevista realizada um dos formadores realizou a videochamada por meio de um computador que não possuía *webcam*, o que impossibilitou um contato “face a face”. Em outra entrevista, a formadora precisou realizar uma pequena pausa, pois estavam limpando o ambiente em que estava, cogitamos interromper a chamada e retomar posteriormente, entretanto, ela decidiu que poderíamos continuar. Em contrapartida, a flexibilidade da videochamada permitiu que agendássemos os encontros com maior agilidade, uma vez que não foi necessário deslocamentos e exposições diante da pandemia de COVID-19 para as entrevistas.

Durante as entrevistas, assumimos uma escuta atenta e comprometida. Explicitamos que nosso maior interesse era compreender a perspectiva dos formadores acerca do trabalho realizado, portanto, eles poderiam sentir-se à vontade para compartilhar o que desejassem, da forma como desejassem e para interromper as perguntas e observações que apresentássemos. Um deles compartilhou histórias que foram importantes para compreender seu percurso profissional, outro

---

<sup>20</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, é gratuito e com o uso do domínio USP não há restrição de tempo para as chamadas.

compartilhou a tela para que pudéssemos visualizar a plataforma utilizada pela rede na qual atua. Tal posicionamento foi essencial para uma maior aproximação entre entrevistado e pesquisadoras e possibilitou que compartilhassem informações que julgaram relevantes e superaram o roteiro da entrevista semiestruturada.

Dentre as informações obtidas, agrupamos dados sobre os participantes, suas formações e tempo de atuação.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Por meio das entrevistas semiestruturadas, é possível caracterizar profissionalmente os participantes.

Em homenagem a compositores e cantores da Música Popular Brasileira, gênero musical que amparou nossa formação como cidadãs críticas, chamaremos os participantes de Chico, Gal e Caetano, em referência a Chico Buarque, Gal Costa e Caetano Veloso.

Quadro 1- Perfil dos participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Rede em que atua</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo no cargo</b>
<b>Chico</b>	37 anos	Masculino	Licenciatura Plena em Geografia  Especialização em Geografia e Ensino: Propostas Metodológicas  Mestrado em Geografia	Rede Estadual de Ensino	17 anos	7 anos
<b>Gal</b>	31 anos	Feminino	Bacharelado e Licenciatura Plena em Geografia	Rede Municipal de Ensino	9 anos	11 meses



			Mestrado em Geografia			
			Graduanda em Pedagogia			
<b>Caetano</b>	43 anos	Masculino	Licenciatura Plena em Geografia	Escola Técnica	20 anos	11 anos
			Especialização em Educação Ambiental			
			Mestrado em Geografia			
			Doutorado em Geografia			

Fonte – Elaborado pela autora.

Após a análise dos dados, observamos que há diferença entre o tempo de docência dos formadores de professores. O formador de professores com maior tempo de docência, Caetano, atua há 20 anos e a formadora com menor tempo de docência, Gal, atua há 9 anos. Tal diferença nos permite inferir que o processo de construção profissional dos formadores ocorreu de forma distinta.

Há diferença significativa entre o tempo de atuação dos participantes como formadores de professores de Geografia. O formador com maior tempo de atuação nesta função a ocupa há onze (11) anos, enquanto a formadora com menor tempo de atuação a ocupa há onze (11) meses. Essa discrepância nos permite inferir que a atuação dos três profissionais ocorre de forma distinta, uma vez que é necessário “um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente” (NÓVOA, 2022), portanto, os profissionais que atuam na referida função há mais tempo, já estabeleceram sua identidade profissional como formadores de professores.

Objetivando compreender de que forma ocorrem as formações continuadas de professores de Geografia no município paulista investigado, para que possamos discuti-las à luz do referencial teórico, organizamos os dados a partir de três categorias de análise que se articulam e mostram reveladoras da temática. A saber:

- Categoria 1: **O papel do formador de professores de Geografia.**

Nesta categoria, expusemos o vínculo deste profissional com a rede e o papel do formador de professores de Geografia diante do que declaram e do que expõem ao comunicar suas práticas.

- Categoria 2: **As práticas formativas do formador de professores de Geografia.**

Nesta categoria, exploramos as práticas desenvolvidas nos momentos destinados a formação continuada dos professores de Geografia, explicitando o processo de planejamento e execução.

- Categoria 3: **Os documentos norteadores das práticas formativas.**

Nesta categoria, explicitamos e analisamos os documentos basilares utilizados pelos formadores na elaboração das práticas formativas, sendo eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) e o Currículo Paulista.

Esclarecemos que as categorias de análise foram definidas posteriormente a realização das entrevistas e, para tal, utilizamos o roteiro da entrevista semiestruturada.

## **4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UM MUNICÍPIO PAULISTA**

Durante as entrevistas os formadores apresentaram suas perspectivas acerca da formação continuada de professores, sua identidade profissional, características e sistemática dos programas instituídos nas redes que atuam.

Nesta seção, apresentamos as análises das categorias propostas. No subitem 4.1 expusemos as características específicas do cargo ocupado, a identidade profissional dos formadores e o significante das práticas desenvolvidas. No subitem 4.2 explicitamos aspectos acerca das práticas formativas desenvolvidas nos momentos formativos. No subitem 4.3 expusemos reflexões acerca dos documentos basilares na construção das formações continuadas de professores de Geografia no município investigado. No subitem 4.4 apresentamos uma síntese dos dados coletados de cada uma das redes.

### **4.1 O PAPEL DO FORMADOR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

As informações apresentadas pelos participantes desta investigação permitem-nos refletir acerca das características da formação continuada de professores de Geografia nas redes públicas em um município paulista, desvelando as especificidades do vínculo profissional dos participantes, seu âmbito de atuação, a forma como vislumbram seu papel e a concepção de formação continuada de cada um deles.

#### **4.1.1 O VÍNCULO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

A segunda parte do nosso roteiro de entrevista (Apêndice B) aborda dados sobre a atuação profissional dos formadores. Nesta parte do roteiro objetivamos compreender o perfil profissional de cada um dos participantes.

No quadro 2, a seguir, é possível verificar as características específicas do vínculo dos participantes.

Quadro 2 - Características do vínculo profissional dos formadores de professores de Geografia

<b>Trecho das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>Entrevistado <b>concurado como professor da rede estadual</b> investigada, com função exclusiva dedicada a formação continuada na rede investigada:</p> <p>“No Estado tenho cargo como professor, e aí passa por entrevistas, processo seletivo e aqui estou designado para uma <b>função</b> [...]” (Formador Chico, grifo nosso)</p>
<p>Entrevistada <b>concurada como professora da rede municipal</b>, atua na formação continuada, entretanto, sem função definida:</p> <p>“[...] esse lugar que a gente ocupa ele não tem uma... não é oficial, assim, ele não existe, <b>não existe o cargo de formador</b>. Então eu <b>sou professora de Geografia afastada</b> [...]. Justamente pelo fato de a gente ser afastado como professor, acabam chegando demandas que não são de formação. Então a gente faz muita coisa burocrática, muita coisa que não diz respeito a formação, infelizmente. [...] desde ir lá dar aula para substituir a fazer cotação de produto para comprar, a fazer visita em escola, fiscalizar alguma coisa.” (Formadora Gal, grifo nosso)</p>
<p>Entrevistado <b>concurado como professor da Escola Técnica</b>, atua na formação continuada e como professor de Geografia (por opção):</p> <p>“[...] e eu fiquei um tempo fora da sala de aula, só nessa <b>função de coordenação</b>, acho que uns 2 anos, mas depois já <b>voltei para a escola</b> porque a gente precisa desse contato. [...] o estudante muda, muito drasticamente, está mudando todo o tempo. E como nosso foco na verdade é o estudante [...], como o professor vai conduzir isso com o estudante, acho importante estar na sala de aula [...] Nossa função é <b>coordenação de projetos para a formação de professores</b>.” (Formador Caetano, grifo nosso)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Nos excertos apresentados é possível desvelar algumas especificidades do trabalho desses profissionais. Os três formadores de professores de Geografia são **concurados como professores**, em suas respectivas redes de ensino. Consideramos tal aspecto positivo, como profissionais concursados, inferimos que o vínculo, a longo prazo, esteja garantido, possibilitando que os educadores tenham a chance de adquirir um panorama acurado sobre a rede em que atuam e a perspectiva de continuidade do trabalho formativo.

Dois deles, Chico e Caetano, possuem função específica de formador de professores. Isso permite uma maior dedicação às atividades relacionadas a formação de professores, já que a carga horária integral (ou quase integral, no caso de Caetano), é destinada a tais atividades.

Chico dedica-se, exclusivamente, a função de formador e sua carga horária semanal de trabalho é de 40 horas, já Caetano continua atuando como professor em sala de aula (atualmente com 5 aulas por semana), por sua opção. A rede onde Caetano atua possibilita que os professores que atuam como formadores de professores elaborem a própria grade de horários de acordo com as atividades formativas planejadas. Dessa forma, Caetano pode optar por trabalhar entre 20 horas a 40 horas, de acordo com o plano formativo e as aulas atribuídas. Atualmente, o formador atua 40 horas, sendo 5 horas/ aula com os estudantes do Ensino Médio Técnico como professor de Geografia. O participante reforça, no momento da entrevista, que considera importante a atuação em sala de aula para a atuação como formador. Sob a sua perspectiva, o estudante muda muito e a aproximação com os alunos permite que o formador compreenda tais mudanças e planeje os momentos formativos as considerando.

Na rede municipal investigada, onde Gal atua como formadora de professores, não há função ou cargo específicos destinados a tais profissionais. Portanto, atua como formadora, no cargo de professora de Geografia afastada. A inexistência dessa função impede que Gal dedique-se, exclusivamente, às atividades relativas à formação dos professores, considerando que parte de sua carga horária de trabalho é dedicada a outras atividades, como: substituir professores ausentes, realizar cotações de produtos a serem adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação para as unidades escolares (como globos terrestres, atlas, jogos, dentre outros) e acompanhar aplicação de avaliações externas. Ademais, a carga horária semanal de trabalho de Gal é de 38 horas/aula.

A seleção dos professores para atuarem na função de formadores ocorreu de forma diferenciada em cada uma das redes. Chico, que atua na rede estadual, passou por um processo seletivo aberto a todos os professores de Geografia da rede, no qual apresentou um projeto e, em seguida, foi entrevistado pela diretoria do Núcleo Pedagógico e por um formador de professores (cargo denominado, na época, de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico). Após esse momento, realizou nova entrevista com dois Supervisores de ensino que acompanhavam o Núcleo Pedagógico. Entretanto, ressaltou que a depender da urgência da designação, a seleção pode ocorrer por meio de convite. Caetano, que atua na Escola Técnica, passou por uma seleção interna composta de prova escrita e entrevista. Gal foi indicada para o cargo por membros da equipe de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação, os quais a conheciam, mas ressaltou que a seleção na rede de ensino municipal investigada pode ser realizada por processo seletivo ou indicação.

Embora consideremos positivo o fato dos profissionais que atuam como formadores de professores de Geografia serem concursados, ressaltamos que eles não são concursados como formadores de professores de Geografia. Tal questão nos indica que não houve, nas redes investigadas, a criação de planos de carreira para esses profissionais, portanto, apesar de terem estabilidade na rede, não há estabilidade na referida função. Essa característica pode ocasionar a rotatividade desses profissionais, desencadeando em um processo formativo fragmentado e sem continuidade. Tal característica nos auxilia a compreender os apontamentos realizados por Gal, a formadora com menor tempo no cargo (onze meses no momento da entrevista).

As análises acerca dos vínculos profissionais dos formadores de professores de Geografia nos permitem compreender melhor parte da dinâmica de trabalho desses profissionais e explicita a importância atribuída a função pelas redes investigadas. Dessa forma, inferimos que Gal é a profissional que dispõe de menos tempo para realizar seus estudos e planejar os processos formativos, considerando que exerce diversas atividades não relacionadas, exclusivamente, ao trabalho de formadora de professores, incluindo atividades não relacionadas ao ensino, como realizar cotações e acompanhar avaliações externas. Tal aspecto revela que, dentre as redes investigadas, considerando esse primeiro aspecto analisado, a rede

municipal é a que menos privilegia o trabalho do formador de professores de Geografia tendo em vista a implementação de processos formativos na esfera continuada.

#### 4.1.2 O ÂMBITO DE ATUAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Objetivando refletir acerca das especificidades da formação continuada de professores de Geografia nas redes públicas do município investigado, reiteramos que se trata de um município populoso, portanto, possui uma rede pública com uma grande quantidade de escolas. Ressaltamos que **existem apenas três formadores de professores de Geografia que atuam nas escolas das referidas redes**, um formador para cada instituição investigada: municipal, estadual e Escola Técnica. Destarte, inferimos, a partir da grande quantidade de escolas e, portanto, de professores, que é pouco provável que os formadores conheçam, com profundidade, o contexto das escolas e a comunidade escolar envolvida.

O âmbito das práticas formativas corrobora com a inferência anterior. O formador Chico esclarece as especificidades de sua atuação na rede estadual:

[...] no Estado de São Paulo são 91 diretorias de ensino. [...] todas essas 91 diretorias de ensino têm seu núcleo pedagógico. **Nessas diretorias de ensino não se atende apenas um município**, é variado, é de acordo com as características locais [...] a gente oferece (momentos formativos para) **todas as modalidades de ensino e todos os segmentos da educação básica** (CHICO, 2022, grifo nosso).

O município investigado sedia uma dessas diretorias de ensino, portanto, de acordo com as especificidades do município, o **formador Chico atua em mais de um município** e é responsável pela formação continuada de professores de Geografia de **dezenas de escolas localizadas em diferentes municípios**. Nos momentos formativos específicos para professores de Geografia, atende, em média, trinta (30) professores.

A atuação do **formador Caetano** ocorre em **âmbito estadual**, por conseguinte, ele é responsável pelos momentos destinados a formação continuada de todos os professores de Geografia do Ensino Médio Técnico da Escola Técnica, tal escola está presente em diversos municípios do Estado de São Paulo. Nos cursos ofertados pela instituição em que Caetano atua o número de participantes é variado. Os cursos com

a temática específica de Geografia, considerando os anos de 2019 a 2023, possuíram de vinte e dois (22) a cento e quinze (125) participantes. Ressaltamos que os dois cursos com mais de cem (100) participantes ocorreram por meio de Educação a distância.

A **formadora Gal** atua em **âmbito municipal**, portanto, é responsável pela formação de todos os professores de Geografia da rede municipal, que são, em média<sup>21</sup>, cinquenta (50).

Destacamos que os formadores investigados não são os únicos responsáveis pelos momentos destinados a formação continuada nas redes, entretanto, são os únicos professores de Geografia que trabalham a formação continuada específica dessa disciplina. As escolas contam com outro importante ator de momentos formativos: o coordenador pedagógico.

As atribuições desse profissional são diversas. A saber: coordenar a construção do projeto político pedagógico da escola, desempenhar funções administrativas e auxiliar a direção pedagógica. Entretanto, destacamos as atividades que auxiliam nos aspectos pedagógicos e no apoio ao corpo docente. Os coordenadores são responsáveis por realizar a

avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., **além da formação continuada dos professores** (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, p. 761, 2012, grifo nosso).

Acerca do trabalho dos coordenadores pedagógicos, em pesquisa<sup>22</sup> desenvolvida por Placco, Souza e Almeida, em diferentes regiões brasileiras, constatou-se que há excesso de atribuições e responsabilidades no desempenho das funções desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos, atribuídas pelas Secretarias da Educação. Isso acarreta a ausência de tempo para a realização de ações para o desenvolvimento profissional. Outras dificuldades apontadas pelos participantes da referida pesquisa são “a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo

---

<sup>21</sup> Entre professores concursados e contratados.

<sup>22</sup> Pesquisa realizada no ano de 2011 e explicitada no artigo: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposições de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.



para realizá-las e a falta de formação específica” (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 766).

As autoras, com as quais assentimos, apontam que a comunidade escolar reconhece que o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada na escola, entretanto, há pouca clareza do que seja tal formação. As ações formativas, desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, na referida pesquisa, aparecem de diversas formas e há dificuldade para que possam se desenvolver com regularidade. Os problemas encontrados estão relacionados a falta de tempo ou local, a priorização de outras atividades que não são atribuição do coordenador (como supervisionar entrada e saída de alunos, acompanhar alunos após o intervalo, tratar de crianças que se machucam, dentre outras). Tais fatores afastam o coordenador da formação de professores (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Embora a atuação do coordenador pedagógico não seja o foco dessa pesquisa, consideramos essencial apresentar, brevemente, esses aspectos acerca da prática deste profissional que, assim como os participantes de nossa pesquisa (os formadores de professores de Geografia), também atuam na formação continuada na escola.

Observamos semelhanças nas dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos acerca da realização de momentos formativos e na atuação dos formadores de professores de Geografia. O âmbito das atuações é um primeiro indício. A saber: a atuação do formador Chico, em âmbito regional, atendendo professores de diversos municípios da Secretaria de Ensino correspondente ao município investigado, e a atuação do formador Caetano, que ocorre em âmbito estadual, desvelam a dificuldade em estabelecer uma maior proximidade entre os professores e os formadores. Os formadores, que atendem muitos professores de diferentes localidades, terão maior dificuldade ao conhecer a realidade de cada uma das escolas com profundidade e compreender características específicas da comunidade escolar dos professores.

#### **4.1.3 O SIGNIFICADO DA ATUAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

A parte III do nosso roteiro de entrevista (Apêndice B) aborda os dados específicos sobre a investigação. A primeira pergunta refere-se ao significado de ser

formador de professores de Geografia. Objetivamos, na elaboração desta questão, verificar como os professores formadores compreendem sua identidade profissional, de que forma veem sua atuação e como a narram, expressando, desta forma, os saberes que possuem.

Ressaltamos que a pergunta disparadora desta subseção, “O que significa para você ser Formador de professores de Geografia na instituição em que atua?”, ocasionou desconforto nos três formadores de professores. As falas que justificam tal impressão estão expostas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Primeira resposta após a pergunta “O que significa para você ser Formador de professores de Geografia na instituição em que atua?”

<b>Trecho das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“Ixi...” (Formador Chico)</p> <p>“Vou até me arrumar aqui que essa é profunda. [...] Posso pensar ou tem que responder assim rápido? [...] Eu não sei muito bem como responder na verdade, mas você quer saber o sentido de ser formador de professor, né? Você quer saber na opção mais pessoal, mais intimista?” (Formador Caetano)</p> <p>“Bom, é... Bem difícil. Antes de eu continuar, deixa eu perguntar, está dando para me escutar? Aqui é bem barulhento mesmo. [...] É bem desafiador, geral, é... deixa eu... nossa... a moça resolveu limpar aqui, não sei se vai atrapalhar, qualquer coisa vou ter que sair, tá? Aí eu volto. [...] Então, é bem desafiador. Tem dias que é muito legal, [...] tenho uma realização grande, assim. Que [...] eu estou fazendo uma coisa legal, estou tentando propor alguma coisa interessante, mas tem dias que é [...] torturante... [...] eu estou dando sempre a minha cara a tapa assim. Então eu estou à frente aos professores, que tem reclamações da rede, muitas são totalmente pertinentes, mas tem algumas que não dizem respeito a minha pessoa e aí eu tenho que absorver, essas questões. (Formadora Gal)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Sob nossa ótica, podemos relacionar o desconforto dos participantes a não legitimidade da função, ocasionada pela ausência de concurso público específico para o cargo e, portanto, inexistência de planos de carreiras. Os formadores de professores podem acreditar, inicialmente, que não sabem definir seu papel, devido a essa ausência de legitimidade.

Destacamos que a formadora Gal se envolveu de forma intensa na entrevista, explicitando que os momentos formativos podem ser muito desafiadores para quem os conduz e que os professores projetam no formador a frustração que sentem perante as condições de trabalho oferecidas pela rede.

Após as primeiras respostas, compreendemos que seria necessário explicitar a intencionalidade da questão. Portanto, ressaltamos que gostaríamos de compreender como os formadores compreendem essa função na rede em que atuam, o que tal papel significa para eles. Enfatizamos que a resposta era algo subjetivo e que poderiam responder de forma espontânea. Em seguida, os formadores elaboraram as seguintes respostas:

#### Quadro 4 - Papel do formador de professores de Geografia

<b>Trecho das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“A ideia é <b>facilitar</b> o trabalho do professor dentro da escola. [...] existe uma política educacional no Estado de São Paulo, ela se altera, materiais de apoio se alteram, currículos se alteram, principalmente depois da BNCC e a gente <b>faz essa ponte</b>. Eu nunca espero que na minha formação eu teria que falar sobre objetos do conhecimento de Geografia, não é esse o propósito. [...] <b>a gente vai trocar boas práticas, a gente vai falar de metodologia, a gente vai falar de materiais de apoio, a gente vai falar de fundamentos do currículo, em especial do currículo paulista.</b>” (Formador Chico, grifo nosso)</p> <p>“[...] a gente faz a licenciatura e a licenciatura faz a gente. [...] A Geografia é viva. [...] A gente vai aprender sobre o cotidiano, [...] e a Geografia está nisso, o espaço é onde você vive, é onde acontecem os fluxos materiais e imateriais. [...] foi mais nesse sentido de querer <b>compartilhar uma perspectiva de ensino de Geografia</b> [...].” (Formador Caetano, grifo nosso)</p>

“[...] quando eu penso em uma formação eu penso ‘eu gostaria de estar tendo isso?’ [...] tem que ser muito legal, tem que ter muito **conteúdo**, eu tenho que estar segura do que eu estou falando porque eu gostaria de ter isso também. O que eu tento promover bastante é: me mostrando muito **aberta ao diálogo**, para eles contarem comigo, para dizer que eu estou disposta, **disponível para ir às escolas**, a pensar junto com eles [...] o que eu tento fazer é ser um canal próximo.” (Formadora Gal, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta categoria de análise, os formadores expõem suas perspectivas acerca do significado de ser formador de professor de Geografia para cada um deles, na rede em que atuam. Identificamos, a partir da análise dos dados levantados, que a postura dos formadores de professores de Geografia coincide com as tendências atuais referentes a área, explicitadas no referencial teórico analisados: os participantes se dedicam a estabelecer uma relação horizontal com os professores, portanto, buscam construir um vínculo que permita o diálogo de professor para professor.

Destacamos duas características que apontam em sua prática profissional: formador de professores de Geografia como **facilitador** da prática docente e **mediador** de políticas educacionais e curriculares. Ressaltamos, ainda, um elemento que os formadores apontam como essencial nas ações formativas: **embasamento teórico**.

A atuação do formador de professores como facilitador é frequente na discussão acerca da formação continuada. Destacamos Vaillant e Marcelo García (2001) que apontam que os formadores atuam como facilitadores da mudança e melhoria dos processos educacionais, através do planejamento e execução de ações formativas.

Um importante aspecto acerca da atuação dos formadores de professores é sua ação como mediador de diversas relações. A saber: entre o conhecimento (específico da disciplina ou pedagógico) e os docentes, entre os docentes, entre docentes e formadores, entre formadores e recursos utilizados nos momentos destinados a formação continuada (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2001).

Os participantes desta pesquisa afastam-se do antigo papel de formadores de professores detentores do conhecimento que “desenvolviam um modelo histórico reproducionista das ideias de outros e normativo” (IMBERNÓN, 2009, p.104) e assumem um novo papel.

[...] um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à situação problemática. Apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para a sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa (IMBERNÓN, 2009, p. 105).

Ressaltamos que as ações formativas exigem do professor formador uma formação sólida nos conteúdos científicos da Geografia e nos aspectos pedagógicos envolvidos na docência (ZABALZA, 2004), aspecto explicitado na fala dos participantes, quando um deles se reporta aos fundamentos do currículo ou quando outro cita a necessidade de “ter muito conteúdo” (GAL, 2022).

Destacamos que embora a postura e o discurso dos formadores de professores sejam semelhantes, há, também, uma diferenciação acerca da compreensão do papel que desempenham. Chico destaca que a política educacional do Estado de São Paulo é central nos momentos formativos, que tais encontros objetivam auxiliar os professores a adequar-se as mudanças propostas. Caetano enfatiza sua perspectiva sobre o ensino de Geografia e sua atuação para compartilhar tal perspectiva. Gal salienta o esforço em construir uma relação próxima aos professores.

## **4.2 AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO FORMADOR DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Os formadores de professores de Geografia, no decorrer das entrevistas, foram encorajados a discorrer acerca das práticas formativas que desenvolvem com os professores. Explicitam a forma como planejam e desenvolvem as práticas formativas, a frequência e a obrigatoriedade de tais ações e a forma como planejam os referidos momentos.

### 4.2.1 AS AÇÕES FORMATIVAS

As ações de formação continuada ocorrem de diversas formas. Explicitamos quais são as ações formativas adotadas pelas redes investigadas.

A partir das entrevistas constatamos que existem diferentes ações formativas destinadas aos professores de Geografia nas redes investigadas e uma mesma rede utiliza mais de uma forma para promover tais ações. Esses momentos podem ocorrer de forma presencial ou remota, com a ação direta do formador ou através de plataformas online, com a totalidade dos professores ou com um grupo seletivo.

Quadro 5 – Ações formativas desenvolvidas pelo formador Chico

<b>Ações formativas</b>	<b>Trecho das entrevistas semiestruturadas</b>
Formação local	“Então quando eu vou à escola, fazer um <b>acompanhamento pedagógico</b> e vou ficar o dia todo e vou <b>conversar com o coordenador</b> (pedagógico), eu entendo que ali eu estou fazendo uma formação local. [...] Nós estamos ali <b>voltados para o serviço que o professor tem que desenvolver, que o coordenador tem que desenvolver</b> . Então essa é uma ação de formação continuada na escola.” (grifo nosso)
Encontros, cursos, orientações técnicas	“Na diretoria de ensino a gente pode ter encontro, [...] cursos, [...] orientações técnicas [...] cada uma delas tem algumas obrigatoriedades. [...] por exemplo, vou chamar professores de anos iniciais aqui e vou pensar numa orientação técnica. Obrigatoriamente ela tem que ter de 6 a 8 horas. [...] a <b>escola precisa responder essa convocação.</b> ” (grifo nosso)
Reuniões de Aula de	“[...] de acordo com a carga horária do professor ele tem um número X de ATPCs. Ela pode chegar a 7 ATPC, cada ATPC

<p>Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)</p>	<p>com 45 minutos, sendo 40 horas semanais. Dessas 7 ATPCs [...] <b>o professor precisa acompanhar essas formações em formato de live e também fazer a formação local.</b> [...] dos 7 (ATPCs), 4 são coletivos da unidade escolar que é realizada pelo professor coordenador, <b>1 da Diretoria de Ensino e 2 da EFAPE.</b>” (grifo nosso)</p> <p>“[...] até então a diretoria de ensino não era responsável por ATPCs. [...] Por meio dessas mudanças que nós estamos tendo, <b>depois da pandemia, nós passamos a fazer também ATPCs via diretoria de ensino.</b> Então é mais um espaço que a gente considera como formação. [...] Nós temos uma estrutura de dias de ATPC, então toda terça-feira todas as ATPCs [...] no que a gente chama de <b>Centros de Mídias</b>, elas são <b>voltadas as gravações para os professores de Ciências Humanas [...].</b> Fora isso ainda tem a parte do novo ensino médio. E aí existem os <b>itinerários, os aprofundamentos curriculares de ciências humanas</b> e sociais aplicadas que também tem as formações por esses canais.” (grifo nosso)</p>
<p>Cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)</p>	<p>“[...] a própria secretaria da educação, por meio de São Paulo e por meio dessa escola de formação de professores, ela tem <b>acesso a todas as unidades escolares.</b> Justamente para ter esse <b>alinhamento.</b> Então, por exemplo, na próxima semana nós (equipe do núcleo pedagógico) teremos 2 dias de replanejamento. [...] a gente <b>acompanha as formações lá do professor formador</b> (coordenador pedagógico) <b>da unidade escolar.</b> [...] aqui existem os <b> cursos de formações que os professores podem fazer</b> [...] formações, as trilhas, cursos, percursos, pautas formativas [...] os professores podem se inscrever nesses cursos e aí os professores conseguem, por exemplo, <b>certificados que eles podem utilizar para evolução funcional.</b> [...]</p>

	<b>Todos por adesão</b> , o professor que se inscreve, ele é aberto para todo mundo. [...] <b>Fora do horário de trabalho.</b> ” (grifo nosso)
--	--

Fonte: elaborado pela autora

Chico descreve que desenvolve ações formativas em diferentes formatos e atua com os seguintes profissionais: o professor, de Geografia e de outras disciplinas, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais, no Ensino Médio e o coordenador pedagógico.

Um aspecto central acerca da atuação de Chico diz respeito ao foco de seu trabalho, o participante ressalta que “somos professores coordenadores antes de sermos professores especialistas em currículo” (Chico, 2022). Isso desvela que a atuação de Chico não é focada, exclusivamente, na formação continuada de professores de Geografia e é uma atuação mais abrangente, que atende professores de outras áreas do conhecimento e coordenadores pedagógicos. Desvela, ainda, que sua atuação prioritária não é direcionada a formação continuada dos professores de Geografia.

Os momentos formativos podem ser categorizados em: 1) formação local; 2) Encontros, cursos, orientações técnicas; 3) Reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC); 4) Cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

O formador Chico aponta que realiza formações locais, que são desenvolvidas diretamente na escola, por meio de acompanhamento pedagógico. Em tais momentos, o formador faz apontamentos sobre a prática docente do professor com o coordenador pedagógico, responsável pela formação dos professores nas unidades escolares, conforme explicitamos anteriormente.

Os encontros, cursos e orientações técnicas ocorrem por meio de convocações que as escolas precisam responder e enviar um profissional para atendê-las. São momentos em que o formador atende diferentes profissionais. Chico (2022) exemplifica: “neste ano eu já fiz orientações técnicas para novo Ensino Médio, para professores dos anos iniciais, para coordenadores novos”.

As Reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) eram, anteriormente a pandemia, realizadas, exclusivamente, na unidade escolar. Após a pandemia, a Diretoria de Ensino passou a realizar parte desses momentos formativos por meio de *lives* realizadas pela equipe de formação do Núcleo Pedagógico.



Portanto, “professor precisa acompanhar essas formações em formato de *live* e também fazer a formação local” (Chico, 2022). Destacamos que tal aspecto ocasionou na perda de carga horária na qual os professores estavam reunidos com os coordenadores pedagógicos, na unidade escolar, para, nesses momentos, participarem de *lives*, que não possibilitam a mesma interação dos momentos presenciais. Sob nossa perspectiva, essa mudança constitui um prejuízo formativo para os professores.

No *Youtube*<sup>23</sup> há o canal “Centro de Mídias da Educação de São Paulo: formação de professores”<sup>24</sup> e, nesse canal, há a lista de reprodução<sup>25</sup> das ATPCs de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de 2022. Os vídeos possuem, em média, quarenta e cinco (45) minutos e as temáticas são variadas. A saber: “Hannah Arendt e a banalidade do mal”; “O totalitarismo como ameaça à democracia e aos direitos humanos”; “A felicidade associada a diferentes entendimentos contemporâneos”; “Educação em Direitos Humanos”; “Charges e Cartuns e suas possibilidades didáticas nas Ciências Humanas”, dentre outros.

Ademais, os cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) compõe o escopo de ações formativas oferecidas pela rede estadual. Os cursos são oferecidos a todos os professores da rede, que podem se inscrever e, realizando o curso, obtém certificados que poderão utilizar para a evolução funcional.

É notável que a rede estadual apresenta diversas formas e modelos para realizar a formação continuada de professores. Entretanto, destacamos que parte das alternativas ocorrem de forma *online* e assíncrona, dificultando a discussão formador – professor, prejudicando a construção de uma comunidade de aprendizagem. Ademais, constatamos que a formação específica para o professor de Geografia não é priorizada pela rede, já que os formadores são, *a priori*, coordenadores de currículo e não de uma disciplina específica. Ainda, ressaltamos as *lives* disponibilizadas no

---

<sup>23</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos.

<sup>24</sup> O canal pode ser acessado pelo link

<<https://www.youtube.com/@CMSPFormacaodeProfessores/playlists>> Acesso em 11 de maio de 2023.

<sup>25</sup> A lista de reprodução pode ser acessada pelo link

<[https://www.youtube.com/watch?v=kOovp3jb0Ds&list=PL\\_onfAVKIKoQ-pJB5K5sguUDkszWUDVDL&ab\\_channel=CMSP-Forma%C3%A7%C3%A3odeProfessores](https://www.youtube.com/watch?v=kOovp3jb0Ds&list=PL_onfAVKIKoQ-pJB5K5sguUDkszWUDVDL&ab_channel=CMSP-Forma%C3%A7%C3%A3odeProfessores)> Acesso em 11 de maio de 2023.

canal do *Youtube* são, majoritariamente, focalizadas nas Ciências Humanas e Sociais e não, exclusivamente, na disciplina de Geografia.

O formador Chico (2022) exemplifica o exposto acima, citando uma ação formativa que executou, e enfatizou a autonomia que possui para determinar quais professores participação dos encontros:

[...] semana passada eu estava em formação sobre educação antirracista [...] Fui para São Paulo, como formador, fiquei dois (2) dias lá em convocação de educação antirracista e agora eu preciso fazer **formações relacionadas a temática de educação antirracista** [...] : eu posso simplesmente só chamar professores de Geografia, eu posso simplesmente só chamar professores de Geografia do 9º ano ou da 1ª série do Ensino Médio ou [...] professores coordenadores que atuam no ensino fundamental, [...] Essas escolhas somos nós que ponderamos, analisamos qual o público alvo e sugerimos as formações. **A minha função é de alguma forma fazer essa formação.** Eu preciso fazer com que ela chegue em todas as escolas para todos os professores em especial na sala de aula. [...] Se eu fosse fazer uma formação num primeiro momento eu chamaria professores de CH, considerando que eu consigo alinhar várias habilidades série e ano, dentro dos objetos de conhecimento que permeiam Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Mas a ideia é levar essa temática para a área de Linguagens, área de Matemática, Ciências da Natureza. [...] são temáticas que tem que acontecer [...] para todos (CHICO, 2022, grifo nosso).

A partir do relato acerca da formação antirracista, podemos inferir que tais formações, provenientes de temáticas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, podem apresentar caráter conteudista. Ademais, a preocupação do formador em “fazer a formação chegar” na escola confirma tal inferência.

Quadro 6 – Ações formativas desenvolvidas pelo formador Caetano

<b>Trecho das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“[...] as formações são sempre em <b>curso.</b>” (grifo nosso)</p> <p>“A gente tem aqui <b>3 tipos de formações.</b>” (grifo nosso)</p> <p>1) “A formação <b>presencial,</b> [...] que <b>quase não ocorre mais.</b> [...] são <b>formações mais curtas</b> e aí acaba sendo só presencial, mas é raro. [...] todos os professores da rede são convidados, [...] <b>os que se inscrevem primeiro e são aprovados vem até a administração central.</b> (A instituição) paga alimentação para os professores, paga o</p>

transporte, então ele não tem custo para vir para cá [...]. E aí acontecem os cursos presenciais, geralmente aqui, principalmente quando é seminário.” (grifo nosso)

- 2) “Temos o **curso semipresencial**, que é uma **parte a distância e uma parte que é presencial** [...]. Semipresencial **é mais comum**, [...] nossa carga horária geralmente é de 40 horas, [...] porque o professor pontua mais na escola, então também é um retorno bacana para o professor. **E depois da pandemia aumentou bastante os cursos EAD**. [...] antes da pandemia que era 70% a 80% de cursos semipresenciais que eu fazia e agora inverteu, esse ano eu tive um curso semipresencial, os outros todos EAD.” (grifo nosso)
- 3) “E só o **EAD** (Educação a distância) que é só no **moodle**<sup>26</sup>, [...] **todos os professores são convidados a fazer e geralmente o número de professores é maior**.” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora.

Os momentos formativos conduzidos por Caetano, na Escola Técnica, ocorrem por meio de cursos com carga horário, usualmente, de quarenta (40) horas, que podem ser presenciais, semipresenciais ou *online* (por meio do *moodle*). O participante ressalta que os cursos ocorrem, no momento da entrevista, no ano de 2022, majoritariamente, de forma virtual. Essa mudança ocorreu após a pandemia de COVID – 19.

Os cursos são ofertados e os professores se inscrevem para realizá-los e, usualmente, não há restrição para a inscrição. Portanto, professores de qualquer disciplina podem se inscrever nos cursos oferecidos pelo formador Caetano e os professores de Geografia podem se inscrever em cursos que tratem de temáticas diversificadas e não, exclusivamente, do ensino de Geografia.

---

<sup>26</sup> MOODLE é o acrônimo de "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", em português, ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto, um software livre, uma plataforma online para aprendizado à distância.

A participação nos referidos momentos formativos gera pontuação docente e o professor irá evoluir na carreira funcional, entretanto, isso se aplica para qualquer um dos cursos oferecidos pela instituição. Isso significa que o professor de Geografia não precisará, obrigatoriamente, realizar o curso oferecido pelo formador Caetano para obter pontuação. Tal dinâmica evidencia que a rede não prioriza a formação continuada específica para professores de Geografia objetivando desenvolvimento profissional e reproduz uma lógica meritocrática, na qual os professores realizam os cursos para evolução funcional.

O formador Caetano, que atua em âmbito estadual, detalha a localidade das formações, esclarecendo que há formações em diversas localidades:

**No presencial e no semipresencial a gente tem também capacitações regionais.** [...] a formação vai até a região deles, [...] geralmente à sede da região, depende do contexto, [...]. Na verdade, a gente nunca convida só os professores das escolas próximas, a gente entende que os professores das escolas próximas vão ter mais facilidade de acesso, mas qualquer professor de qualquer unidade da rede pode ir [...]. Ele pode ir inclusive um dia antes, se não tiver condições de chegar no mesmo dia. Então **até os cursos regionalizados são para todos os professores na rede, mas a gente entende que os professores que são próximos vão ter mais facilidade** [...] e sempre essas regionais acabam tendo uma contextualização com a região (CAETANO, 2022, grifo nosso).

Os cursos possuem temática determinada pelo formador e podem estar relacionadas a conteúdos específicos da Geografia escolar ou podem ser temas que atendam maior variedade de formadores, como o novo Ensino Médio. O participante descreve alguns momentos formativos, lembrando algumas temáticas:

A gente fez um **curso sobre relevo cárstico**, sobre cavernas, [...] no PETAR<sup>27</sup>. Então na verdade ele não foi um curso para a região, foi um **curso sobre um tema específico**. [...] Como o tema envolvia algo tão específico que a gente tinha que ir no lugar, que eram as cavernas, então também acontece nesse sentido e [...] teve uma professora de Dracena que viajou 8,9h para chegar no Petar, então acontece também. A gente já fez um **curso sobre ecossistemas costeiros em Ubatuba**, então os professores, não foi um curso regional visando as pessoas da região litorânea, foi um curso que tinha uma especificidade que envolvia isso. Mas já tiveram cursos que foram para regionais, específicos para aquela realidade. Teve um curso bem legal que eu dei antes da pandemia, [...] que foi **Geografia no pátio**. Na verdade, nem foi bem um curso, foi uma **construção coletiva**, que eu convidei os professores da rede, eram só 20 professores, a gente fez uma seleção dos professores mais ativos, com mais disponibilidade

<sup>27</sup> O Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR) é uma unidade de conservação e abriga a maior porção de Mata Atlântica preservada do Brasil e mais de 300 cavernas. É considerado hoje um patrimônio da humanidade, reconhecido pela UNESCO. Mais informações podem ser encontradas no site do Parque: <https://petaronline.com.br/>. Acesso em 07 abril 2023.

de construir práticas no pátio da sala de aula. Então a ideia é: com temas da Geografia, com competências da Geografia, voltadas para Geografia, desenvolver uma aula que fosse exclusivamente no pátio ou quase que completamente no pátio, com uma pequena carga horária fora do pátio. Então houve muitas práticas [...] foram convidados professores de Geografia para essa e aí foi bem bacana, [...] foi semipresencial, então os professores vieram para cá num primeiro momento para gente discutir como faria isso, então eu apresentei uma proposta de trilha. E aí eles foram conversando, a gente foi adequando, eles foram para a escola, promoveram isso, tentaram fazer, a gente foi um pouco conversando no EAD e voltaram para apresentar suas práticas. E aí surgiram inúmeras práticas diferentes e bacanas [...] (Caetano, 2022, grifo nosso).

Os cursos fornecidos pela Escola Técnica para os docentes possibilitam o aprofundamento em temáticas específicas do ensino de Geografia, a exemplo do curso de relevo cárstico. Consideramos tal possibilidade de extrema importância, especialmente considerando que há professores que realizaram licenciatura por meio de Educação a distância ou em Universidades que não possibilitavam trabalhos de campo. Ademais, o envolvimento dos professores com esse modelo de formação é notável. Caetano (2022) destaca que “são os cursos mais animados”.

O participante lembrou outros cursos que realizou presencialmente, explicitando que busca abarcar temáticas específicas do ensino de Geografia em seus cursos:

O que eu estou fazendo há alguns anos é **trabalhar todos os ecossistemas do estado de São Paulo**. [...]. Então a gente trabalhou Araucárias, a gente fez um curso bacana em Campos de Jordão, que tiveram três dias presenciais, a gente trabalhou **Mata Atlântica**, a gente trabalhou **ambientes costeiros**, a gente foi pra Ubatuba. Mata Atlântica a gente foi pra Jureia trabalhar. A gente trabalhou **Cerrado**, Cerrado foi em São Paulo, que tem um parque com o maior remanescente de cerrado urbano está em São Paulo no Juquery<sup>28</sup>. Então a gente teve 2 dias presenciais também, que a gente foi para campo [...]. E o último ecossistema que faltava era caverna, **então a gente fechou um ciclo que praticamente há 5 anos a gente começou**, um por ano. **Não são os mesmos professores que sempre vieram, mas muitos professores são os mesmos**, então fizeram todos os cursos e a ideal qual era: trabalhar a parte realmente teórica e dura, o que é o ecossistema, o que é a araucária, o que é o campo de altitude que está junto com a araucária.

[...]

**o mais importante era como o professor vai trabalhar isso**. Então, vou trabalhar araucárias e quero fazer um campo de araucárias. Como eu faço isso com o estudante, com o aluno? **A gente deu várias formas**, [...] como trabalhar alguns ecossistemas e relacionar isso com a ocupação espacial, enfim, algumas práticas de campo que os estudantes fazem [...]. Então **a gente trabalhou algumas práticas de campo com o professor para ele reproduzir com o aluno**. Então como ele pode fazer alguma observação,

<sup>28</sup> O Parque Estadual Juquery possui uma área de quase 2 mil hectares e preserva o último fragmento de cerrado da região Metropolitana de São Paulo. Mais informações podem ser encontradas no site do Parque: <https://juquery.ingressosparquespaulistas.com.br/> Acesso em 12 de maio de 2023.

levantamentos de campo, uma relação, ver uma área degradada, então a gente trabalhava sempre o conceito duro do que é aquilo, mas como o professor vai trabalhar isso na sala de aula (Caetano, 2022, grifo nosso).

Ademais, o participante trabalha com temáticas que não são exclusivas acerca do ensino de Geografia. A saber: Caetano oferece um curso referente as metodologias ativas, que são cursos destinados para todas as áreas. Sob a ótica do participante, as metodologias ativas auxiliam a “[...] trabalhar qualquer conteúdo, qualquer competência, dentro de uma abordagem que o aluno seja protagonista, [...] por problemas. Na verdade, metodologia ativa que a gente trabalha aqui é isso: a partir de um problema o aluno ativo, protagonista”. Há, ainda, os cursos com temáticas que são da Geografia, mas professores de outras áreas são convidados.

Por exemplo, esse último semipresencial que a gente teve das cavernas, do relevo cárstico, tinha professores da Biologia, professores do Turismo. **Era um curso voltado para professores de Geografia, mas são cursos abertos**, outros professores podem vir e são muito bem-vindos, porque enriquece. Então tem os cursos pra todos, os cursos transversais, mas dentro de uma mesma área, de uma mesma concepção e cursos específicos para professees de Geografia, que aí a gente evita ou não convida professores de outras áreas (Caetano, 2022, grifo nosso).

Caetano (2022) destaca que os cursos podem ser oferecidos por outros profissionais além dos formadores de professores da Escola Técnica. Isso ocorre quando há possibilidade de professores especialistas na temática conduzam o momento formativo.

[...] Nem sempre sou eu que dou o curso, por exemplo: esse curso da araucária foi uma professora da fundação florestal, então a gente convida outros professores para dar os cursos [...] Sempre que é um conteúdo muito específico, a gente chama um palestrante para dar.

Os cursos oferecidos pelo formador Caetano possuem dois aspectos que consideramos importantes. A saber: o rigor científico para trabalhar conteúdos específicos da Geografia, abarcando a teoria e possibilitando que os docentes realizem trabalhos de campo e vivenciem, por exemplo, os ecossistemas que estudaram e a preocupação em auxiliar o professor a realizar a transposição do conhecimento científico para a prática docente.

Ressaltamos que, apesar dos cursos não serem obrigatórios, portanto, não é mandatário que os professores realizem os percursos formativos propostos, muitos professores realizam todos os cursos que compuseram o percurso dos ecossistemas do Estado de São Paulo. Destacamos, ainda, que reconhecemos a importância de

momentos formativos que focalizem a localidade nas quais as escolas situam-se, nesse caso, os ecossistemas do Estado de São Paulo.

Quadro 7 – Ações formativas desenvolvidas pela formadora Gal

<b>Trecho das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“[...] <b>preparar todo o material que vai para a plataforma no mês</b>, [...] a gente tem que todo mês desenvolver uma série de materiais que ficam disponíveis <i>online</i> para os professores, não só de Geografia, para toda rede. Então a gente que faz isso, <b>elabora, revisa, transcreve, descreve para a acessibilidade [...]</b>.” (grifo nosso)</p> <p>“Aí a gente tem que fazer <b>reuniões com os setores</b> [...] de avaliação, currículo, gestão pedagógica no geral e aí tem também a questão de <b>quinzenalmente ter os encontros com os professores, de manhã e de tarde [...]</b>.” (grifo nosso)</p> <p>“[...] o que eu tento promover bastante é: <b>me mostrando muito aberta ao diálogo</b>, [...] disponível a ir às escolas, a pensar junto com eles, a pensar em atividade juntos... visitar a escola quando eles fazem algum trabalho diferente [...] o que eu tento fazer é ser um canal próximo. <b>Se isso acontece? Eu acho que não ocorre, sinceramente, porque eu acho que tem muita resistência, [...]. Eu estou ali para mediar, [...] eu não sei mais que eles.</b> Eles sabem muito, então quero que eles falem. Mas isso raramente acontece, sinceramente.” (grifo nosso)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Elencamos as ações formativas desenvolvidas pela formadora Gal, evidenciadas no momento da entrevista:

- 1) **Elaboração de materiais para a plataforma online utilizada pelo município**
  - A utilização da plataforma ocorre durante a jornada de trabalho do professor e compõe parte do Trabalho Docente Coletivo (TDC). A carga horária de

utilização é proporcional a quantidade de aulas do professor e há módulos obrigatórios e optativos;

- 2) **Planejamento e condução de duas reuniões mensais com os professores de Geografia** - Uma das reuniões ocorre de forma remota e uma ocorre de forma presencial. Tais encontros ocorrem durante a jornada de trabalho do professor e compõe parte do Trabalho Docente Coletivo (TDC);
- 3) **Reuniões com os setores de avaliação, currículo e gestão pedagógica.**

Dentre as ações formativas elencadas, destacamos que Gal realiza duas (2) reuniões mensais com os professores de Geografia. Portanto, dentre as redes investigadas nessa pesquisa, a rede municipal é a única que possibilita encontros regulares entre todos os professores de Geografia com a formadora de professores de Geografia. Os encontros quinzenais possibilitam que a participante conheça a realidade das escolas nas quais os professores atuam e tenha uma relação de proximidade com esses docentes. Esse formato de formação continuada possibilita a construção de uma comunidade de docentes, na qual os professores podem discutir aspectos de âmbito pedagógico, relacional e específicas do conteúdo da disciplina de Geografia.

Destacamos, anteriormente, as potencialidades dos encontros quinzenais para a formação continuada de professores. Entretanto, Gal expõe que encontra resistência nesses momentos:

Eu sempre levo formação muito embasada. Então eu vou lá e procuro tudo que tem do estado da arte daquele assunto e, [...] procuro tudo, falo com profissional da área, falo com professor e vou levar [...] a coisa mais coerente que eu puder, com bastante rigor mesmo, científico e metodológico. E eles tem apresentado uma resistência a isso, porque eles falam que é **muita teoria, é academicismo**, [...] vou te dar um exemplo de questão de junho e julho que eu trabalhei a questão da **cidadania**. Eu conversei muito sobre diversas concepções de cidadania, é, falei de vários problemas e conceitos e ao mesmo tempo os desafios da sala de aula com isso. Enfim, levei um monte de coisas. E aí eles acabam entendendo que nada daquilo se aplica a nada porque na sala de aula não tem estrutura então não dá pra fazer nada.[...] inclusive em junho teve embate [...] do professor falar pra mim, enquanto estava na formação, que não servia pra nada, que eu estava [...] chovendo no molhado, porque a sala de aula não tem nada a ver com aquilo [...] e não era aquilo que eu estava tentando levar, eu estava tentando levar a discussão teórica justamente pra criticar isso em sala de aula né, enfim, então eu acho que essa parte me pega bastante porque eu fico triste assim de ver que [...] a Geografia está evoluindo, [...] docência muda a cada ano, o jeito de ensinar, de aprender, muda o tempo todo e aí tem professor que pensa que a formação inicial basta. Que assim não tem sentido estar na formação



continuada porque é tudo chover no molhado, então isso me entristece bastante [...] (Gal, 2022, grifo nosso).

Reiteramos que a formadora Gal se envolveu durante a entrevista, explicitando a resistência dos professores perante as ações formativas e os principais “problemas” apontados por eles: academicismo, falta de condições de trabalho para aplicar as propostas discutidas nos momentos formativos. Esse é um dado revelador e, a partir dele, suspeitamos que a resistência dos professores se faz presente nas ações formativas de Gal, dentre outros fatores, porque ela é a formadora que possui maior contato com os professores de Geografia, nas redes investigadas. Ela os encontra quinzenalmente, portanto, a proximidade e constância dos encontros formativos pode potencializar os questionamentos e problematizações dos professores. Ressaltamos que essa questão carece de investigação, portanto, enfatizamos tratar-se de uma hipótese. Tal dado não significa que não haja resistência nos momentos formativos promovidos pelos demais educadores, uma vez que em nosso roteiro para as entrevistas não incluímos questões sobre a referida temática, portanto, ressaltamos que a formadora Gal foi a única a discutir tal aspecto.

Notamos a preocupação de Gal com o rigor teórico e metodológico na elaboração dos momentos formativos. Entretanto, esse aspecto, primordial, sob nossa perspectiva, não é aceito pelos professores, sob a argumentação de ser “muita teoria”. Compartilhamos a preocupação da participante que ressalta as mudanças na Geografia e na sociedade perante tal cenário e reafirmamos que a formação continuada é elemento central para uma prática docente comprometida com uma formação cidadã. Sob a perspectiva da formadora, os professores acreditam que a formação inicial basta. Destacamos, ainda, que a falta de legitimidade do cargo, ocasionada pela ausência de concurso público específico e plano de carreira para os formadores, pode ser um fator que justifique a resistência dos professores, afinal, a formadora ocupava o cargo, no momento da entrevista, há apenas onze (11) meses.

Destacamos que as redes investigadas possuem plataformas de conteúdo *online*, as quais os formadores afirmam fazer parte das ações de formação continuada. Os formadores Chico e Caetano enfatizam que as formações *online* tornaram-se mais presentes e constantes a partir da pandemia de COVID-19. Tais modelos de formação podem substituir a troca realizada em formações presenciais e, eventualmente, padronizar os momentos formativos, desconsiderando a realidade local dos professores, esvaziando tais momentos de significado.

Constatamos que as redes possuem formas distintas para realizar os momentos formativos com os professores de Geografia. Na rede estadual há maior diversidade dos momentos formativos desses professores: acompanhamentos pedagógicos, encontros, cursos (presenciais e via plataforma online), ATPCs. Na Escola Técnica, as formações específicas desses professores ocorrem através de cursos (presenciais, semipresenciais ou online). Na rede municipal, os momentos formativos ocorrem através da plataforma online e de encontros com os professores. Ademais, é possível constatar, analisando os dados, que rede municipal investigada proporciona mais encontros entre professores de Geografia e formadores de professores de Geografia.

#### 4.2.2 A FREQUÊNCIA E A OBRIGATORIEDADE DAS AÇÕES FORMATIVAS

A frequência das ações formativas para professores de Geografia da rede pública do município investigado é diversificada. Na rede estadual e na Escola Técnica os formadores estabelecem um plano de formação, no qual determinam a frequência das ações. Na rede municipal há uma frequência determinada pela rede.

Quadro 8 – Frequência das ações formativas na rede estadual – Formador Chico

<b>Trechos das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“[...] <b>especificamente com professores de Geografia vai depender de mim.</b> Eu posso simplesmente fazer um calendário anual, [...] convocar professores de Geografia 4x por ano. Mas <b>eu não entendo dessa forma</b> e aqui os colegas também não trabalham dessa forma. Então quando eu estou trabalhando, por exemplo, com Ciências Humanas e Sociais aplicadas com formadores do Novo Ensino Médio eu entendo que <b>essa formação tem que chegar para os professores na unidade escolar.</b> Então quando você pergunta qual a frequência eu acho que <b>quase semanal.</b> Porque [...] eu vou (à escola), eu vejo se está chegando, como chega, o que o professor está entendendo por isso (temática trabalhada nos momentos formativos)”. (grifo nosso)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Não há frequência determinada para os encontros com os professores de Geografia, que ocorrem de acordo com o planejamento dos formadores. O participante compreende que sua atuação extrapola os momentos em que realiza encontros com tais professores, dessa forma, compreende que as ações formativas ocorrem em uma frequência “quase semanal”. Portanto, a formação continuada na rede estadual inclui visitas dos formadores nas escolas, para que possam compreender se a temática trabalhada em momentos anteriores “chegou” na escola, se os professores assimilaram as formações realizadas nas ATPCs, encontros, cursos, dentre outros. Tal postura nos indica que os formadores, nessa rede, assumem um papel fiscalizador, verificando de que forma o professor está aplicando as temáticas que foram trabalhadas nos momentos formativos.

Embora assintamos com Chico acerca da importância dos momentos formativos que ocorrem na escola, compreendemos que a ausência de uma periodicidade dos encontros, exclusivos, com os professores de Geografia, desvela que a rede estadual não prioriza tais momentos. A inexistência da regularidade desses encontros pode dificultar ou impossibilitar a construção de um espaço no qual os professores poderão trocar experiências acerca do ensino de Geografia, compartilhar experiências exitosas e construir práticas coletivas.

A atuação do formador Chico não é restrita para os docentes de Geografia e, em certos momentos, extrapola esses professores e a temática da disciplina. Ademais, o participante enfatiza que seu papel não é atuar, exclusivamente, como formador de professores de Geografia:

[...] nesse ano eu já fiz orientações técnicas para novo Ensino Médio, para professores dos anos iniciais, para coordenadores novos. [...] Não é uma coisa assim, específica. **A gente não está aqui só para aquela formação com o professor de Geografia.** Nós somos professores coordenadores antes de sermos professores especialistas em currículo (Chico, 2022, grifo nosso).

O Formador Chico ressalta que os formadores que atuam no Núcleo Pedagógico atendem diversas escolas e, nesses momentos, atuam também diretamente com o coordenador pedagógico:

em média de 5 a 6 escolas por setor. [...] temos **que ir nessas escolas pelo menos 2 vezes ao mês**, fora as formações aqui, fora as formações externas, fora São Paulo. [...] hoje de manhã eu estava na escola, meu objetivo era **formação direta com professor coordenador, porém**, você vai numa escola que está tendo um evento, você precisa prestigiar o evento e **é uma**

**forma como você tem de verificar o que o aluno está apresentando, como o professor se envolve. Então eu deixei essa pauta [...] para um próximo acompanhamento, [...] a gente vai se adaptando a isso** (Chico, 2022, grifo nosso).

Desvelamos, a partir da citação anterior do participante, que a demanda de trabalho dos formadores de professores é intensa. Eles precisam realizar, ao menos, dez (10) visitas as escolas por mês, sendo duas (2) visitas em cada escola, apenas essa demanda já ocupa quase metade do mês dos formadores. Inferimos, a partir da obrigatoriedade das visitas realizadas nas escolas, que o caráter fiscalizador mencionado anteriormente é uma questão institucional e não individual do formador. Eles ainda precisam realizar formações internas e externas, realizar cursos e treinamentos em São Paulo e participar de eventos nas escolas. Tal panorama nos auxilia a compreender a ausência da periodicidade de encontros formativos exclusivos para professores de Geografia.

Ademais, apesar de destacar a postura mediadora no início da análise, ressaltamos que algumas características das formações apontadas pelo participante, como a preocupação em verificar se o conteúdo “chegou” na escola e a ênfase na formação a partir das habilidades do currículo, nos indicam que as formações podem ter um caráter aplicacionista, no qual o professor precisa adquirir certos “saberes”.

Quadro 9 – Frequência das ações formativas na Escola Técnica – Formador Caetano

<b>Trechos das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“Depende do planejamento [...] <b>esse ano eu fiz menos cursos [...] de formação de Geografia</b> porque a gente teve [...] o Novo Ensino Médio. [...] esse ano eu tive <b>4 projetos que na verdade não eram formações</b>, mas sim de <b>preparação de material para os professores trabalharem o novo Ensino Médio</b>, que é uma coisa que nós fazemos também. [...] então <b>a gente fez um material de orientação para o novo Ensino Médio</b>. [...] esse ano foi um ano atípico que a gente teve que fazer uma parte mais burocrática, não sei se burocrática é o termo correto, <b>mais documental do que formação dos professores.</b>” (grifo nosso)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Na Escola Técnica, assim como na rede estadual, não há frequência pré-estabelecida para os encontros formativos de Geografia. Caetano realiza um planejamento anual no qual prevê quais cursos irá realizar e, **normalmente, realiza de 6 a 8 cursos por ano**. Ressaltamos que os cursos se constituem de diversos encontros com carga horária estabelecida pelo formador e que pode variar de vinte (20) horas a sessenta (60) horas. Caetano destaca que não realiza cursos de vinte (20) horas, prioriza cursos de quarenta (40) a sessenta (60) horas.

O participante esclarece que quando as formações de quarenta (40) horas ocorrem de forma semipresencial, ele realiza dois (2) encontros presenciais, para proporcionar um “bate-papo presencial”, com uma atividade prática e os outros momentos ocorrem por meio do *moodle*.

Destacamos que embora a carga horária destinada a formação continuada de professores de Geografia seja significativa, de duzentas e quarenta (240) horas a trezentas e vinte (320) horas, em média, anualmente, não são todos os professores que realizam os cursos. É necessário que o professor se inscreva no curso, portanto, inferimos que pode haver professores de Geografia da rede que não participam de nenhum dos cursos oferecidos pelo formador Caetano.

O participante destacou que o ano de dois mil e vinte e dois (2022) foi atípico, portanto, realizou menos cursos do que costuma desenvolver. Isso ocorreu devido a demanda de elaboração de material de orientação sobre o novo Ensino Médio. Portanto, constatamos que as alterações realizadas nas políticas públicas educacionais, especificamente a reforma do Ensino Médio, ocasionaram a redução das formações específicas de Geografia na rede, ao menos no ano de dois mil e vinte e dois (2022).

Quadro 10 – Frequência das ações formativas na rede municipal – Formadora Gal

<b>Trechos das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“[...] <b>o tempo todo ele pode acessar a plataforma <i>online</i></b> e fazer o que eu preparei de maneira assíncrona. Ele vai lá, vai assistir o vídeo, vai fazer a pesquisa e tudo mais, ler algum artigo, algum trecho, charge, qualquer coisa, isso a qualquer momento. [...] <b>eu mediando um encontro, [...] na segunda quarta-feira do mês e</b></p>

na quarta quarta-feira do mês, [...] com todos os professores de Geografia. [...] Tem os encontros síncronos, que são esses, as quartas-feiras e tem a plataforma.”  
(grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora.

Na rede municipal investigada, todos os professores de Geografia participam de dois (2) encontros mensais com a formadora Gal. Ademais, possuem acesso a plataforma *online* a qualquer momento, o que os permite acessar diversos materiais.

Sob a nossa perspectiva, os encontros quinzenais são de extrema importância para a formação continuada desses professores de Geografia. É possível, nesses momentos, que os professores construam uma comunidade de troca de experiências que poderão auxiliá-los na prática docente. Entretanto, conforme exploramos anteriormente, há certa resistência dos professores, o que pode dificultar tais trocas.

Constatamos, a partir das entrevistas, que **as ações de formação continuada de professores de Geografia não são obrigatórias para todos os professores dessa disciplina nas redes**. Isso ocorre por alguns motivos, os quais apresentamos a seguir:

**Na rede estadual**, as ações de formação continuada planejadas pelo Núcleo Pedagógico, setor no qual o formador Chico compõe, ocorrem **por convocações**.

[...] a partir do momento que eu convoquei professores de Geografia, enquanto Núcleo Pedagógico e Diretoria de Ensino [...] e uma escola alega que o professor tem apenas 20 horas/aula e que ele não tem dia disponível para estar aqui, porque ele dá aula em outra rede, aí **cabe a escola encontrar um outro profissional para atender a convocação**. Seja um formador (coordenador pedagógico), um professor de história, ou um professor de sociologia, filosofia. Mas aquele que vai ficar mais próximo da temática (Chico, 2022, grifo nosso).

Essa característica pode representar um obstáculo nas ações formativas já que

[...] o **professor coordenador** veio, então fica subentendido que ao chegar lá (na escola) ele vai fazer a orientação da melhor forma possível. [...] Eles apresentam proposta e a escola aceita ou não. Então nós temos professores coordenadores de unidades escolares que são formados em educação física ou em arte ou em inglês. Então ele vem, ele escuta a formação de Geografia e ele quer correr disso [...]. Ele fica meio **inseguro de como ele vai orientar**. Aí a gente faz toda uma ponte para ajudar essa escola (Chico, 2022, grifo nosso).

**Na Escola Técnica** os momentos formativos, que ocorrem através dos  **cursos**, **não são obrigatórios** para todos os professores de Geografia da rede.

Existe uma moeda de troca que é a **pontuação docente**. [...] ele faz um curso, ele vai ter pontuação docente e vai escolher as aulas primeiros e para a evolução de carreira. [...] Mas **ele não precisa fazer meu curso de campo pra isso, ele escolhe um curso EAD e vai pontuar da mesma forma** (Caetano, 2022, grifo nosso).

Os cursos são divulgados e os professores se inscrevem voluntariamente, sem a restrição de que professores de Geografia deverão se inscrever em cursos que contemplem uma temática específica da disciplina.

[...] tem os cursos para todos, os cursos transversais, mas dentro de uma mesma área, de uma mesma concepção e cursos específicos para professees de Geografia... que aí a gente evita ou não convida professores de outras áreas (Caetano, 2022).

**Na rede municipal, a participação** nos momentos de formação continuada para professores de Geografia é **obrigatória** para todos os professores da rede. Entretanto, alguns professores, devido a sua jornada de trabalho, participam apenas de um dos encontros mensais.

[...] **todo professor tem que fazer**, mesmo **quem tem a jornada reduzida de 12 horas/aula, tem que fazer no mínimo 1 dos encontros**. [...] normalmente fica sendo 2 por mês, nas quartas-feiras e **quem tem mais de 18h/aula, tem que fazer os dois, obrigatoriamente**. Quem tem 12 só precisa fazer 1. E aí tem essa questão que **a resolução desse ano, ela permite fazer 50% [...] online, a gente usa o Google Meet**. Então normalmente a gente faz revezando, o primeiro (encontro) do mês pelo *Google Meet* e o último do mês presencial (Gal, 2022, grifo nosso).

Ademais, o uso da plataforma é obrigatório para todos os professores da rede municipal.

[...] o professor tem 18h/aula, ele tem que no mínimo fazer 3 horas da plataforma. 3 horas do **módulo que é obrigatório** [...] se ele tem 38 horas/aula, ele tem que fazer [...] umas 10h da plataforma, aí ele escolhe entre os módulos, que não é a gente que faz, [...] ele vai lá e vai entrar e fazer um módulo de questões socioemocionais, [...] abuso, violência, e a da área dele também, Geografia, então tem de todos, Geografia, Arte, História, todos, mais os que são [...] interdisciplinares assim, então **é obrigado a fazer. Se não fizer, desconta no salário**. (Gal, 2022, grifo nosso)

Constatamos, a partir das análises dos dados, que os professores das redes investigadas, municipal, estadual e Escola Técnica, podem participar de momentos

formativos específicos para os professores de Geografia. Entretanto, a rede municipal é a única que promove tais momentos com frequência pré-determinada e em caráter obrigatório para os docentes.

#### 4.2.3 O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS

Os formadores de professores de Geografia consideram diferentes fatores para elaborar os momentos formativos. Consideramos que a forma como esse planejamento é realizado é importante, uma vez que desvela a intencionalidade dos formadores perante os professores.

Quadro 11 – Aspectos considerados para definir os temas e estratégias formativas

<b>Trechos das entrevistas semiestruturadas</b>
<p>“Eu <b>sempre vou pensar a partir da Geografia</b>, mas nós temos aqui por parte da SEDUC, [...] algumas <b>ações que ocorrem a nível estadual</b>. [...] Nós temos [...] frentes de formação que a gente vai até são Paulo, volta e precisa replicar, principalmente, com os <b>professores formadores das unidades escolares</b>. Um deles é o <b>novo Ensino Médio</b>, que eu faço parte. [...]</p> <p>Então como eu começo o planejamento. Eu vou e abro o <b>currículo</b> e vou verificar quais são as <b>habilidades presentes lá do 3º bimestre</b>. Porque não adianta falar de uma habilidade lá do 1º bimestre se os professores estão desenvolvendo atividades do 3º bimestre, então a ideia do planejamento é essa. E aí existem também alguns <b>instrumentos aqui que a gente consegue identificar quais são as habilidades em defasagem</b>, ou seja, aquelas que os alunos têm maior dificuldade... Através de avaliações que a gente faz. Então eu também <b>olho para esses instrumentos e verifico a necessidade de desenvolver uma formação a partir dessas habilidades essenciais</b>.</p> <p>[...] hoje o Ensino Médio na rede, ele é pensado em <b>área do conhecimento</b>. Então as minhas formações elas até podem ter um foco, um público algo, de professores</p>



de Geografia, mas eu vou ter que fazer uma **integração com os demais componentes das Ciências Humanas**". (Formador Chico, grifo nosso)

"Um é a decisão da gente **a partir do nosso conhecimento** e outro é que todo ano se faz a demanda dos professores. [...] tem um **levantamento com os professores, direção e coordenação** que vem essa demanda e a partir dessa demanda a gente propõe também os cursos de formação". (Formador Caetano, grifo nosso)

"[...] tenho essa autonomia de eu, [...], decidir os temas. Mas aqui nessa nova equipe que a gente tem, nós todos somos muito abertos e queremos sempre colocar o **professor como protagonista**. Então **a gente elabora formulário, envia para os professores, eles respondem e a gente utiliza esse formulário para basear os temas que a gente vai fazer**". (Formadora Gal, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora.

O formador Chico destaca que elabora os momentos formativos a partir da perspectiva da Geografia. Entretanto, o participante aponta que há diferentes formas para estabelecer a temática das formações. A saber: demandas formativas provenientes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e diagnóstico das defasagens de aprendizagem dos estudantes realizados a partir de avaliações.

O participante aponta que as habilidades presentes no currículo, no caso da referida rede, o Currículo Paulista, podem ser o ponto de início para o planejamento das ações formativas. Destacamos que, assim como o formador Caetano, Chico desenvolve ações formativas focalizando o Novo Ensino Médio. Ademais, enfatiza que as formações destinadas a professores do Ensino Médio objetivam a integração com os demais professores de Ciências Humanas.

O formador Caetano considera dois aspectos para a elaboração de momentos formativos. A saber: seu conhecimento como professor de Geografia e as respostas de professores, coordenadores pedagógicos e diretores acerca do que cada um desses atores considera uma importante demanda formativa.

A formadora Gal, em consonância com a equipe de formadores da qual faz parte, elabora os momentos formativos a partir de demandas apontadas pelos próprios professores de Geografia da rede.

Os três formadores priorizam aspectos relacionados a realidade em que atuam no planejamento das ações formativas: Chico utiliza os diagnósticos de aprendizagem e Caetano e Gal consideram as demandas formativas apontadas pelos professores e outros agentes escolares. Embora tal aspecto seja importante e o consideramos positivo, destacamos que os formadores não realizam diagnósticos de fragilidades formativas dos professores. Inferimos, a partir dos dados coletados, que isso possa ocorrer devido a impossibilidade de realizar tal diagnóstico, que demandaria um tempo maior de convivência com os professores.

### 4.3 DOCUMENTOS ESTRUTURAIS NA ELABORAÇÃO DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE GEOGRAFIA

Os formadores de professores de Geografia das redes investigadas apontaram documentos basilares para a elaboração das ações formativas. São eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) o Currículo Paulista. Esses documentos são provenientes de política pública curricular do Brasil e do Estado de São Paulo. Neste subitem, apresentamos reflexões acerca dos referidos documentos.

#### 4.3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC<sup>29</sup> é citada como o **documento basilar** para a elaboração das formações continuadas na **rede estadual e na Escola Técnica**.

O Formador **Chico** (2022), pertencente a rede estadual, afirma que “[...] **para nós formadores**, a gente parte **da BNCC**. [...] primeiro preciso entender o que é a BNCC, [...] e depois o **Currículo Paulista**”. O docente contextualiza a implementação

---

<sup>29</sup> O ensino de Geografia preconizado pela BNCC está caracterizado no Capítulo 2, página 42.

da Base na rede e esclarece de que forma o documento impacta a elaboração dos momentos formativos:

A grande maioria dos profissionais que foram formados em relação a Base, foram os formadores (coordenadores pedagógicos). Porque nós (equipe do Núcleo Pedagógico) tínhamos que conhecer o que que era na Base. Então quando a gente trabalha com o professor, a gente até **comenta sobre a Base**, mas o nosso foco, pensando na rede, [...] a gente tenta focar no Currículo Paulista. A gente até **traz na nossa formação elementos da Base**, mas, no final, **nosso objetivo é que eles saiam daqui conhecendo o Currículo Paulista**. É obvio que o **Currículo Paulista não foge da Base**, até porque não pode fugir. Mas tem alguns pontos aí, pensando que é currículo, [...] que a gente precisa ter mais atenção. [...] Então a Base vai direcionar as habilidades, competências e o objeto do conhecimento (Formador Chico, 2022, grifo nosso).

O formador **Caetano** (2022), que atua na Escola Técnica, anuncia que “a gente tinha uma proposta curricular interna, essa proposta curricular morreu com a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Então **hoje nós nos pautamos com os documentos oficiais: BNCC e Currículo Paulista**” (grifo nosso). Em contrapartida, a **formadora Gal não cita a BNCC** durante a entrevista.

A criação de uma base curricular para a Educação Básica estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) desde 1996, entretanto, apenas em 2014, foi estabelecida uma meta, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), para concretizá-la (GUIMARÃES, 2018).

A construção da BNCC foi atravessada por conflitos políticos, conforme citamos anteriormente. O impeachment da Presidente da República ocasionou uma mudança política e, conseqüentemente, uma alteração na configuração da equipe do Ministério da Educação. Os novos dirigentes construíram uma nova proposta e descartaram a anterior. Essa terceira versão contou com reduzida participação de profissionais da Educação e da sociedade e foi aprovada e homologada (GUIMARÃES, 2018).

A Base, homologada no ano de 2018,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

O documento serve de referência para elaboração de currículos das redes escolares do país e estabelece dez competências gerais. Na BNCC, a competência é caracterizada como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

O Banco Mundial e entidades representantes do setor empresarial defenderam a implementação da BNCC. Acerca dessas entidades, Girotto (2017) aponta que

Tratam-se do movimento “Todos pela Educação”, capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da “Fundação Lehman”, do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a **difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico**. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos a ausência de professores da educação básica é evidente. Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (GIROTTTO, 2017, p.435, grifo nosso).

A BNCC afirma que o currículo a complementa e que, dessa forma, serão asseguradas as aprendizagens ‘essenciais’, definidas pelo referido documento. A construção desse currículo deverá adequar as diretrizes estabelecidas à realidade local. Entretanto, destacamos que os conteúdos elencados são extensos, o que poderá impossibilitar que o professor adeque os conteúdos a realidade local.

Dentre as ações elencadas como responsabilidade das redes está: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter **processos permanentes de formação docente** que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso). Portanto, o documento define que **a responsabilidade pela formação continuada dos professores é de cada uma das redes e não apresenta diretrizes para sua execução**.

A BNCC aponta com que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, P.21, grifo nosso). Embora a responsabilidade pela elaboração de materiais destinados aos processos de formação permanente seja das redes de ensino, o objetivo central do processo deverá ser o alinhamento com a BNCC. Portanto, inferimos que os processos de formação continuada deverão estar em consonância com as propostas do documento.

### 4.3.2 BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os preceitos da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) foram utilizados para a elaboração de práticas formativas pela **rede municipal** investigada, entretanto, atualmente não é mais utilizada.

Embora não seja mais utilizada, consideramos importante apresentar reflexões acerca do referido documento, porquanto estabelece diretrizes para a formação continuada de professores da Educação Básica.

A contextualização e implementação da BNC – Formação Continuada foi apresentada na sessão 1.1, nas páginas 28, 29 e 30. Exploramos, nesta sessão, algumas especificidades do documento e reflexões acerca da formação continuada proposta.

O documento, “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020, p.1). São apontadas as diretrizes legais que preconizam a formação continuada, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), metas do Plano Nacional de Educação (PNE), resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outras. A BNC – Formação Continuada instaura três dimensões para tal formação: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional.

O artigo 4 do documento afirma que

**A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização**, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2, grifo nosso).

Assentimos com tal afirmação, uma vez que o professor é o profissional responsável pela formação de estudantes e, portanto, os momentos destinados a construção da profissionalização são de suma importância. Em tais momentos, o

professor irá integrar sua história, vivência aos seus conhecimentos profissionais e a prática docente (COSTELLA, 2022).

Os princípios da formação continuada proposta são: respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal; reconhecimento e valorização das instituições de ensino; colaboração na elaboração de objetivos de uma política nacional de formação continuada; formação sólida que considere “o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 3); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Plano Nacional de Educação; a BNCC, dentre outros.

O documento elenca os fundamentos pedagógicos da formação continuada, os quais destacamos: desenvolvimento de “competências e habilidades” relacionadas as disciplinas de língua portuguesa e matemática; conhecimentos e conceitos da área específica do professor; “atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem” (BRASIL, 2020, p. 4); conhecimentos relacionados a capacidade de diagnóstico das aprendizagens próprias e dos alunos; capacidade de exercer gestão inclusiva e democrática; desenvolvimento pessoal e profissional (destacamos que o documento defende a “manutenção física e mental” dos professores) e integração entre ensino e pesquisa.

O artigo 7 ressalta a importância de algumas características para que a formação continuada seja eficaz no objetivo de aprimorar a prática docente. A saber: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2022, p. 5). Ademais, o documento elenca formatos possíveis para as formações, como cursos, programas, pós-graduação, mestrado ou doutorado, que poderão ser realizados de forma presencial, híbrida ou remota.

O capítulo IV das Diretrizes disserta acerca da formação ao longo da vida. A responsabilidade pela implementação de tal formação é atribuída as escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, focalizando as necessidades específicas da comunidade docente. A formação continuada em serviço é elencada, ressaltando a importância do trabalho colaborativo: “deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas[...]” (BRASIL, 2020, P.6).

Assim como na BNCC, são estabelecidos na BNC – Formação Continuada: as competências gerais docentes (ANEXO B); as competências específicas vinculadas às

dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às suas respectivas áreas; as competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional e competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – pedagógica; as competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – institucional; as competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional. Tais competências responsabilizam o professor por sua formação em diversos momentos. As quais destacamos:

- 3.5.1 **Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional** de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;
- 3.5.2 Assumir a **responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática**, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais; [...]
- 3.5.5 **Mobilizar-se para ampliar e aprimorar seus conhecimentos**, suas práticas profissionais e seu repertório cultural (BRASIL, 2020, p.15, grifo nosso).

Compreendemos, a partir da leitura das Diretrizes, que a proposta acerca da formação continuada é ampla e abarca inúmeros conteúdos, inclusive específicos de Língua Portuguesa e Matemática para todos os professores. Ressaltamos que a formação centrada na escola, proposta pelas Diretrizes, é de extrema importância. Há uma ênfase na importância do conhecimento científico na ação docente, a qual concordamos, e na atualização dos professores frente a tal conhecimento. O documento preconiza a formação em serviço, entretanto, é evidente a responsabilização dos próprios professores e das redes em que atuam, e, desta forma, desresponsabiliza o Estado.

#### 4.3.3 CURRÍCULO PAULISTA

Os formadores de professores de Geografia da **rede estadual e da Escola Técnica** apontaram o Currículo Paulista como documento importante na elaboração dos momentos formativos.

O formador Chico aponta as especificidades do Currículo Paulista que contribuem no planejamento das ações formativas:

[...] o Currículo Paulista já trabalha, pelo menos aproxima, de abordagens de algumas linhas da Geografia. [...] No caso do Currículo Paulista, ele já vai dizer o seguinte, **a abordagem que nós queremos ter aqui se aproxima da Geografia crítica, humanista e cultural.** [...] Então isso faz parte da minha fala para o professor. Então a Base não traz, mas o Currículo Paulista traz. E aí é preciso saber o que que, né, quais são essas linhas, o que elas pensam e para onde elas vão. [...] é o currículo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com habilidades, competências, fundamentos, [...] suas metodologias, todos os textos introdutórios, então, **ele é o norteador** (Formador Chico, 2022, grifo nosso).

O documento é constituído em dois volumes. A saber: O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (volume 1), homologado em agosto do ano de 2019 e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (volume 2), homologado em agosto do ano de 2020.

Segundo o documento, o primeiro volume foi construído de modo colaborativo por profissionais das Redes Públicas Estadual, Municipais e das Redes Privadas de Ensino. O segundo volume informa que houve a participação da “Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais e de entidades não governamentais” (SEDUC, 2019, p.8). O Currículo objetiva “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (SEDUC, 2019, p.11) e assegurar a “garantia de um patamar comum de aprendizagens” (SEDUC, 2019, p.15). Ademais,

[...] indica claramente o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que deve “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SEDUC, 2020, p.30).

O texto apresenta uma breve retrospectiva das mudanças curriculares ocorridas no Estado de São Paulo, dentre elas, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua concepção é descrita no Currículo Paulista como um documento que “se fez a partir de uma discussão que mobilizou os mais diferentes profissionais da educação em todo o país, em diversas esferas público-administrativas, bem como a sociedade civil organizada” (SEDUC, 2019, p. 18–19). Posteriormente, o documento reitera que os Estados iniciaram a reestruturação dos currículos com a homologação da BNCC, no Estado de São Paulo foi construído o Currículo Paulista.



A estrutura do Currículo, assim como a BNCC, é organizada por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (SEDUC, 2020, p.43). Cada área apresenta competências específicas. As Ciências Humanas e Sociais aplicadas englobam as disciplinas de Geografia e História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio há o acréscimo de Filosofia e Sociologia.

O Currículo Paulista anuncia que

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, **no Ensino Fundamental**, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais, o que permite ao estudante **compreender as relações entre o tempo, o espaço, a sociedade e a natureza, de forma contextualizada**. Suas habilidades estimulam, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, a **investigação histórica e geográfica**, ampliando o protagonismo e o repertório do estudante, que estará apto às aprendizagens da área na próxima etapa. **No Ensino Médio**, além dos componentes de História e Geografia há a incorporação da Filosofia e da Sociologia, que potencializam a base conceitual e os modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio do estudante, o que permitirá uma **interpretação fundamentada sobre o contexto social e, a partir disso, a elaboração de hipóteses, a construção de argumentos e a atuação no mundo** (SEDUC, 2020, p. 44, grifo nosso).

À semelhança da BNCC, o Currículo Paulista, embora ressalte o “espírito de colaboração” em sua estruturação, não contou com a participação significativa dos docentes e da sociedade. Assentimos com Barbosa e Lastória (2021) que apontam que participação desses profissionais ocorreu sob forma de consultas públicas, organizadas pela SEDUC e UNDIME, visando legitimar o processo de elaboração do currículo. Os autores afirmam que não há clareza acerca das participações: não é explicitado quantos professores da Educação Básica ou do Ensino Superior participaram, quais atores da sociedade civil participaram, quais problemas foram apontados ou como ocorreu o processo de revisão.

Ademais, acerca do Currículo do Ensino Médio,

**O texto sobre o Currículo Paulista, disponibilizado para consulta pública, afirmava que nenhuma disciplina específica seria excluída do currículo**, garantindo que todas elas teriam carga horária dentro da formação geral básica. Entretanto, **na versão final do documento não existe essa garantia**, apenas mantém as indicações da Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018, também presentes na BNCC, afirmando que “[...] nova estrutura do Ensino Médio organiza os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 46). Observa-se o caráter vago

sobre a permanência ou exclusão de disciplinas específicas presentes no documento (LIMA; VERGES; GABRIEL, 2022, p. 55, grifo nosso).

Sob o pretexto de proporcionar maior flexibilidade de escolha e atratividade aos estudantes foram instituídos os itinerários formativos para o Ensino Médio, o que, na prática

Na Geografia, se evidencia uma **perda real como componente curricular**, sua abrangência que antes totalizava em toda formação do estudante no Ensino Médio, 240 aulas no ensino diurno e 200 aulas no ensino noturno, com o Novo Ensino Médio, em ambos os turnos passou a ter apenas **160 aulas, distribuídas entre a primeira e segunda série, tendo sido excluída da terceira e última série**, ano de conclusão e formação final na Educação Básica (LIMA; VERGES; GABRIEL, 2022, p. 61, grifo nosso).

Destacamos que os conteúdos selecionados não são neutros. Neles estão presentes “um conjunto de interesses advindos de diversos grupos sociais. Dentre eles, empresários, proprietários de redes privadas de ensino, editoras, líderes religiosos e igrejas, representantes da sociedade civil, sindicatos, dentre outros” (BARBOSA; LASTÓRIA, 2021, p. 175).

O formador Chico detalha como utiliza elementos do Currículo Paulista no planejamento de suas ações:

Nós estamos encerrando o 2º bimestre, [...] eu estou planejando duas formações para agosto. Uma com professores de aprofundamento e de Geografia, 2ª série de Ensino Médio. E uma para... [...] o 2º encontro para professores de 4º ano dos anos iniciais. Então como eu começo o planejamento... Eu vou e abro o **Currículo** e vou verificar quais são as **habilidades presentes do 3º bimestre**. [...] E aí existem também alguns instrumentos aqui que a gente consegue identificar quais são as **habilidades em defasagem**, ou seja, aquelas que os alunos têm maior dificuldade... Através de avaliações que a gente faz. Então eu também olho para esses instrumentos e verifico a **necessidade de desenvolver uma formação a partir dessas habilidades essenciais** (CHICO, 2022, grifo nosso).

Inferimos, a partir das entrevistas semiestruturadas que embora existam diversas críticas acerca do Currículo Paulista, a rede estadual e a Escola Técnica utilizam os documentos na elaboração dos momentos formativos. A fala do Formador Chico elucida que a rede estadual utiliza as formações para discutir aspectos centrais do documento, como as habilidades<sup>30</sup> prescritas.

<sup>30</sup> As unidades temáticas, habilidades e competências de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental podem ser consultadas no link [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Habilidades-essenciais--Anos-Finais\\_Geografia.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Habilidades-essenciais--Anos-Finais_Geografia.pdf) Acesso em 05/04/2023. As unidades temáticas, habilidades e competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio podem ser consultadas no link <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp->

#### 4.4 SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS

Perante os dados apresentados nessa seção, elaboramos um quadro que sintetiza as características centrais acerca da formação continuada de professores de Geografia na rede municipal, estadual e Escola Técnica do município investigado.

Quadro 12 – Aspectos centrais acerca da formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista

	<b>Formador Chico</b>	<b>Formador Caetano</b>	<b>Formadora Gal</b>
Rede de atuação	Estadual	Escola Técnica	Municipal
Tempo de atuação no cargo <sup>31</sup>	7 anos	11 anos	11 meses
Vínculo com a rede em que atuam	Professor(a) concursado(a) de Geografia		
Professores que atendem	Professores de diferentes disciplinas e coordenadores pedagógicos.	Professores de diferentes disciplinas.	Professores de Geografia.
Quantidade de professores com quem atuam	Nas formações específicas para professores de Geografia, em média, trinta (30) professores.	Nos cursos específicos de Geografia, oferecidos do ano de 2019 ao ano de 2022, foram atendidos, por	Em média, cinquenta (50) professores de Geografia.

content/uploads/2022/01/1.-TEMPLATE-Divis%C3%A3o-Habilidades-Ci%C3%A2ncias-Humanas-revisado.pdf Acesso em 05/04/2023.

<sup>31</sup> As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho do ano de 2022, portanto, o tempo de cargo é referente a essas datas.

		<p>curso, de vinte e dois (22) a cento e vinte e cinco (125) professores.</p> <p>Ressaltamos que, em média, são cinquenta e quatro (54) professores por encontro.</p>	
Frequência dos momentos formativos	Não há frequência definida, o formador poderá realizar as convocações de acordo com o planejamento.	Em média, são oferecidos de seis (6) a oito (8) cursos por ano, com carga horária de quarenta (40) a sessenta (60) horas. Cada professor pode se inscrever em até cinco (5) cursos por ano.	Dois (2) encontros ao mês.
Obrigatoriedade	Não é obrigatório para todos os professores. O formador encaminha a convocação e as escolas enviam os professores, entretanto, podem ser professores de outras disciplinas.	Não há obrigatoriedade. Os professores se inscrevem para os cursos voluntariamente.	Todos os professores precisam comparecer aos encontros formativos. Os professores com menor carga horária comparecem a apenas um encontro.

Definição das temáticas	Avaliações que diagnosticam defasagens de aprendizagens dos alunos e demandas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.	Conhecimento do formador acerca da disciplina e a partir da demanda formativa apontada por professores, coordenadores e diretores por meio de questionários.	A formadora possui autonomia para definir os temas, entretanto, com o objetivo de que o professor seja protagonista, são enviados formulários para que os professores apontem as necessidades formativas.
-------------------------	---	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Acerca dos aspectos centrais indicados no quadro acima, destacamos que os formadores de professores de Geografia das redes investigadas são concursados como professores de Geografia. Embora tal característica assegure certa estabilidade na rede, não garante a estabilidade na função, o que pode comprometer a construção de um projeto formativo duradouro.

Reiteramos que apenas a rede municipal garante a periodicidade dos encontros entre os professores de Geografia e a formadora de professores, aspecto que pode auxiliar na composição de uma comunidade formativa e possibilitar vínculo com e entre os docentes.

Destacamos que os formadores da rede municipal e da Escola Técnica elaboram os momentos formativos a partir dos conhecimentos que possuem e das demandas formativas apontadas por professores, em ambas as redes, e coordenadores e diretores das redes, na Escola Técnica. Em contrapartida, o formador da rede estadual, planeja os momentos formativos a partir de avaliações diagnósticas das defasagens dos alunos e de demandas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Por fim, ressaltamos que embora as redes investigadas possuam um formador de professores de Geografia, não é possível concluir que a formação específica

desses professores esteja garantida, devido a alguns obstáculos apontados pelos formadores, como a ausência de obrigatoriedade dos encontros com professores de Geografia (na rede estadual e na Escola Técnica), as inúmeras tarefas desempenhadas pelos formadores e a ausência de concurso público específico para a função de formador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação buscou compreender a configuração das formações continuadas dos professores de Geografia nas redes públicas de um município do interior paulista, sob referencial teórico da área educacional.

Iniciamos a pesquisa perguntando: Como se dá a oferta de formações continuadas específicas para professores de Geografia nas escolas públicas de diferentes redes? Quais práticas são desenvolvidas nessas formações? Quais temas são abordados nas reflexões? Quais metodologias são adotadas nos encontros de formação? Qual a periodicidade dessas formações? Quais documentos orientam o planejamento das formações? O que é considerado pelos formadores de professores de Geografia para definir os temas?

Em primeiro lugar, apresentamos reflexões teóricas acerca da formação continuada de professores e do ensino de Geografia. Focalizamos no contexto histórico do Brasil em nossa discussão, elencando importantes marcos nas políticas públicas acerca da formação continuada e da Geografia Escolar.

Considerando as questões apresentadas, desenvolvemos uma investigação qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Entrevistamos a totalidade de formadores de professores de Geografia da rede pública do município pesquisado, que são três, um formador por instituição investigada, e refletimos acerca dos documentos apontados como basilares na elaboração dos momentos formativos, a BNCC, a BNC – Formação Continuada e o Currículo Paulista.

A investigação acerca da formação continuada de professores de Geografia da rede pública de um município paulista possibilitou importantes reflexões acerca da temática na referida localidade. Embora todos os formadores participantes atuem na rede pública, há particularidades na prática de cada um deles e diferenças significativas entre a formação continuada ofertada pelas redes.

A constatação de que há apenas um formador por instituição investigada, considerando que cada uma possui dezenas de escolas, por se tratar de uma investigação em um município populoso, nos indicou, desde o início da pesquisa, que os formadores não atuavam diretamente em todas as escolas. Tal aspecto impossibilita que os formadores conheçam, com profundidade, a realidade das escolas.

Em seus apontamentos, os formadores apontaram que atuam como facilitadores e mediadores do trabalho dos professores e enfatizam a importância do embasamento teórico na construção das ações formativas. Tal postura reflete a mudança histórica no papel dos formadores de professores, que anteriormente eram considerados especialistas que detinham um saber institucionalizado e deveriam transmiti-lo aos professores, para profissionais que auxiliam e mediam discussões acerca dos objetos de conhecimento das disciplinas e dos aspectos pedagógicos da prática docente.

Os momentos de formação continuada destinados aos professores de Geografia ocorrem de diversas formas nas redes investigadas, entretanto, há similaridades. Todas as redes contam com uma plataforma *online* na qual os professores têm acesso a diferentes conteúdos gerais e da disciplina de Geografia. O uso deste recurso é obrigatório para os professores da rede estadual e municipal e na Escola Técnica, apesar do uso não ser obrigatório, inferimos que grande parte dos professores utiliza a plataforma, considerando que a maior parte das formações possui momentos não presenciais.

A pandemia de COVID-19, cujo início ocorreu em 2020, intensificou que os momentos formativos ocorressem via plataforma online ou através do *Google Meet*. O avanço na vacinação, a redução no número de casos, a suspensão das medidas de distanciamento social e o fim de medidas preventivas contra a COVID-19, como o uso de máscara em locais fechados, não ocasionou no retorno às atividades 100% presenciais, o que nos indica que tal aspecto das formações será mantido a longo prazo. Destacamos que esse modelo de formação, que ocorre *online*, pode ocasionar um distanciamento entre os professores e formadores e ser um fator facilitador para a implementação de formações padronizadas e descontextualizadas.

Constatamos, a partir dos apontamentos dos formadores de professores, que as formações continuadas para professores de Geografia são diversificadas. Na rede estadual ocorrem através de acompanhamento pedagógico, cursos, encontros, ATPCs, não são destinados, exclusivamente, aos professores de Geografia e não possuem frequência pré-definida, o formador poderá agendá-los de acordo com seu cronograma. Na Escola Técnica, ocorrem através de cursos, que podem ser realizados por professores de outras áreas, os cursos são optativos e os professores adquirem pontos para evolução profissional pela participação. Na rede municipal, ocorrem através de TDCs, que ocorrerem em encontros presenciais, *online* e através



do uso de plataforma *online*. Os encontros presenciais e remotos são exclusivos para os professores de Geografia e ocorrem quinzenalmente. Inferimos que a rede municipal é a única, dentre as investigadas, que proporciona momentos formativos obrigatórios, exclusivamente, para os professores de Geografia.

Em referência ao planejamento dos momentos formativos, os professores formadores consideram alguns fatores. Nesse aspecto, há similaridade entre a Escola Técnica e a rede municipal, os dois formadores consideram, como aspecto central na elaboração das ações formativas, as demandas dos professores expressas através de formulários que esses atores respondem, indicando quais são as temáticas que consideram prioritárias para serem desenvolvidas nas formações. Em contrapartida, na rede estadual há ações que ocorrem no âmbito estadual, a exemplo dos conteúdos referentes ao Novo Ensino Médio, há formações que são estruturadas a partir do currículo e há momentos planejados a partir de avaliações de verificação das dificuldades e defasagens dos estudantes.

Ressaltamos, em nosso trabalho investigativo, a importância e o impacto das políticas públicas educacionais e compreendemos, nas constatações dos formadores de professores de Geografia, que tais políticas são essenciais na elaboração das ações formativas. Os formadores da rede estadual e da Escola Técnica apontam a BNCC e o Currículo Paulista como documentos basilares no trabalho que desenvolvem. A BNC – Formação Continuada foi citada pela formadora da rede municipal, entretanto, não é mais utilizada como referência para sua prática.

Apresentamos ressalvas dos referidos documentos, em especial por terem sido instituídos sem a devida participação da comunidade educacional, por preconizar uma formação voltada para a formação profissional, em detrimento da formação cidadã, a qual defendemos, a ampla participação de atores do mercado educacional e pela possibilidade que apresentam de supressão da disciplina de Geografia no terceiro ano do Ensino Médio, destituindo a Geografia de seu papel de contribuir com a formação cidadã. Entretanto, constatamos que apesar desses aspectos, os documentos são importantes na elaboração das formações.

Destacamos que embora as redes investigadas proporcionem momentos classificados como formação continuada para professores de Geografia e possuam profissionais que desempenhem tal função, a falta de legitimidade do papel do formador de professores, ocasionada pela ausência de concurso público específico e plano de carreira, e a ausência de condições concretas (como a garantia e a

obrigatoriedade momentos dedicados exclusivamente a esse fim), dificulta a efetivação dessa formação. Ademais, destacamos que embora os participantes da pesquisa desempenhem um papel importante e estejam comprometidos com a formação continuada dos professores, a inexistência de tais condições concretas apresenta um importante entrave para que a formação continuada ocorra de forma efetiva.

Ressaltamos que cumprimos o objetivo geral de nossa pesquisa. A saber: compreendemos a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas municipal e estadual de um município do interior paulista. Ainda, foi possível cumprir, parcialmente, os objetivos específicos, já que, levantamos, sob a ótica dos professores formadores, as características e as sistemáticas dos programas formação continuada de professores de Geografia dos referidos programas e refletimos sobre as diferenças e semelhanças dos programas de formação continuada. Entretanto, embora tenhamos desenvolvido reflexões acerca dos diferentes programas, não foi possível desvelar o investimento de cada uma das redes neste tipo de programa, já que as redes possuem programas de formação continuada de professores de Geografia, cada um deles com características específicas, que ora favorecem o desenvolvimento de momentos formativos, possibilitando discussões acerca da temática específica, e ora os dificultam, não possibilitando encontros periódicos obrigatórios entre professores de Geografia e formadores de Geografia. Ademais, para além dos objetivos propostos, em nossa pesquisa, apresentamos uma análise reflexiva que contextualizou historicamente os momentos formativos, explicitando os marcos temporais da referida temática e tecemos críticas construtivas as universidades e outras instituições que oferecem modelos formativos que partem de um saber instituído, não considerando a experiência e a vivência dos professores.

Nossa experiência profissional e acadêmica, que inspiraram as questões de pesquisa, nos indicaram a importância da formação continuada de professores na construção da identidade deste profissional. A presente dissertação reforçou tal importância e nos permitiu compreender, com profundidade, rigor teórico e metodológico, que tais momentos são fundamentais para o professor, pois contribuem para o fazer docente e oferecem suporte aos inúmeros desafios enfrentados por esses profissionais. Sob nossa perspectiva, a presente dissertação é importante pois desvela que o professor é um ator fundamental no processo de construção do

conhecimento escolar e, por conseguinte, valoriza os professores perante a sociedade, tendo em vista que os docentes foram constantemente atacados no governo anterior. A dissertação é relevante, perante a academia, pois salienta a necessidade de reconhecer e, ainda, considerar o professor como agente central na elaboração de processos de formação continuada.

Compreendemos que nossa investigação revela aspectos importantes acerca da formação continuada de professores de Geografia na rede pública e ressalta a importância da formação continuada em serviço, centrada na escola, e esclarecemos alguns questionamentos levantados no início dessa pesquisa. Finalizamos essa dissertação com outras questões: quais dificuldades os formadores de professores de Geografia encontram nos momentos formativos? Quais necessidades formativas os professores de Geografia apontam? Como a resistência aos documentos oficiais (como a BNCC e o Currículo Paulista) aparece nas formações?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ARNHOLDT, I. C. A. **Formação permanente dos educadores no município de Guarulhos/ SP na perspectiva freireana.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Diário oficial da União, 25 fev. 1967.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 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 de 05 de abril de 2013, Brasília, DF.

BRASIL. Parecer CNE/CP14/2020 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Brasília: MEC, 2020. BRASIL.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores.** Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de Geografia: o professor.** Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELO, K.S.de P.; BUENO, M.A. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia.** Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte,** 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em 22 de mar. 2023

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino**, Ed. Alternativa-Goiás, 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SP (São Paulo). Orientação ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica. **Resolução nº 157/2016, de 16 de dezembro de 2016**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%2026-12-2016.HTM?Time=02/07/2019%2015:12:57#:~:text=B%20%2D%20Docentes%20Portadores%20de%20Licenciatura,ano%20de%20Licenciatura%2C%20que%20tamb%C3%A9m>. Acesso em: 11 ago. 2022.

COSTELLA, R. Z. O resgate de nós mesmos(as) pelas pontas - pelos fios. In: COSTELLA, R. Z.; MENEZES, V. S. (org.): **Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar**. Porto Alegre: Núcleo de Produção Editorial – NUPE/Gráfica da UFRGS, 2022, p. 59-77 . Ebook. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1INjpSDugvV69OV-m\\_KDP0UYsUrhwzTms/view](https://drive.google.com/file/d/1INjpSDugvV69OV-m_KDP0UYsUrhwzTms/view). Acesso em: 08/03/2023.

FARIAS, P. S. C. A REFORMA QUE DEFORMA: O NOVO ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA. **PENSAR GEOGRAFIA**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 129–149, 2020. DOI: 10.26704/pgeo.v1i2.747. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/747>. Acesso em: 21 mar. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIROTTI, E. D.. CONCEPÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX NO BRASIL E NA ARGENTINA. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA**, v. 7, p. 44-66, 2017.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL / FROM PCNS TO BNCC: THE GEOGRAPHY TEACHING UNDER THE NEOLIBERAL DOMAIN. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2016. ISSN 1981-9021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781/21158>>. Acesso em: 22 mar. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1036–1055, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>. Acesso em: 3 mar. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (3ª edição). São Paulo: Editora Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Nova escola gestão**, 01 de julho de 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 16 de set. de 2022.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUIMARÃES, I. V. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In: RABELO, K.S.de P.; BUENO, M.A. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

LASTORIA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores. In: ASSOLINI, F. E. P; LASTORIA, A. C. (Org.) **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto SP: Compacta, 2010, v. 1, p. 19-26

LEITE, C. M.C. Considerações sobre o processo de formação de professores que ensinarão geografia nos anos iniciais de escolarização. In: RABELO, K.S.de P.; BUENO, M.A. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, F. A. **Formação continuada: as representações sociais dos professores das escolas públicas municipais de João Pessoa – PB.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade.** Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo , p. 258. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro/. E.P.U.,2018.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C., VAILLANT, D. **Las tareas del formador.** Magála: Ediciones Aljibe, 2001.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, R. E. M. W. **A formação do professor de Geografia: aprendendo a ser professor.** Geosul (UFSC), v. 30, p. 249-265, 2015.

MELLO, D. Estudantes fazem passeata pela revogação do novo ensino médio em SP. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/estudantes-fazem-passeata-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-em-sp> . Acesso em: 23 mar. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2003.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 19 set. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, A. R.; LASTORIA, A. C.; FORTES, L.; COSTA, V. O. Em busca da qualidade na educação: a formação de professores destacando aspectos do contexto espanhol e brasileiro. **Revista Científica Linkania Master**, 2011, v. 1, p. 1-12.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–26, 2019.

Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>.  
 Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. de; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47–76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 9 set. 2022.

PINHEIRO, A.C. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de geografia: reflexões, experiências e práticas. In: RABELO, K.S.de P.; BUENO, M.A. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposições de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

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

ROCHA, G. O. R. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1. n.1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 19 set. 2022.

RODRIGUES, M. da C. C.; REALI, A. M. de M. R. Reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão docente: narrativas das professoras colaboradoras de um programa de formação continuada on-line. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 50, p. 643-663, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i50.1236. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1236>. Acesso em: 26 out. 2022.

SANTOS, V. L. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Revista Interface da Educação**, Paraíba, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2010.

SANTOS, E. O.; BATISTA NETO, J. **Concepções e práticas de formação continuada na educação básica**. INTERRITÓRIOS | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, BR |v.2 | n.3 [2016] ISSN 2525-7668

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.



SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SZYMANSKI, H. et al., Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva**. Série Pesquisa, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papelivros, 1998.

VILELA, P. R. Governo suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/governo-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio> . Acesso em: 07 abril 2023.

VERDÉLIO, A. Especialistas pedem revogação do novo ensino médio. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio> . Acesso em: 23 mar. 2023.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/USP  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO/FFCLRP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Gabriele Mesquita Pereira do Carmo, Licenciada e Bacharel em Geografia, Pedagoga e Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP, sob orientação da Profa. Dra Andrea Coelho Lastória, Associada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da investigação denominada **“Formação continuada de professores de Geografia das redes pública (estadual e municipal) de um município paulista”** que tem como objetivo central compreender a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas municipal e estadual, tendo por base referencial teórico da área educacional.

Sua atuação consiste em participar de uma entrevista por meio de uma reunião individual, via plataforma Google Meet, no horário e data a ser combinado, com estimativa de tempo para resposta em torno de 40 minutos. Você indicará a sua disponibilidade de horário para o encontro virtual e, em seguida, receberá, via e-mail, um link de acesso para a entrevista. Caso concorde em participar, solicitarei, durante a reunião individual, sua permissão para gravar a entrevista para posterior transcrição. As questões da entrevista são referentes à sua atuação como formador(a) de professores de Geografia.

Sua participação será voluntária e você poderá descontinuar a participação, em qualquer momento da coleta de dados, se assim o preferir, não haverá penalização ou prejuízo algum e sua identidade será mantida em sigilo. Em caso de dúvidas, receberá esclarecimentos, em qualquer momento da pesquisa. As pesquisadoras estarão à disposição para responder as dúvidas ou fornecer apoio, se houver necessidade.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/USP  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO/FFCLRP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU



Ressaltamos que sua participação não implicará em gastos nem em ganhos financeiros. Fica garantido o ressarcimento de eventuais despesas que possa ter em função da entrevista. No caso de você sentir algum incômodo ou desconforto com alguma questão, poderá interromper a entrevista e/ou cancelar sua participação. Receberá, assim, escuta e/ou acolhimento por parte das pesquisadoras.

Por se tratar de coleta de dados, em ambiente virtual, informamos que existem potenciais riscos de violação de seus dados e limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade. Para diminuir essa limitação, após concluir a entrevista, será realizado um download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados coletados serão utilizados para o relatório final da pesquisa, defesa de mestrado, publicação dos resultados em periódicos científicos, eventos científicos e culturais e mídia. Os sujeitos participantes das entrevistas terão, conforme RESOLUÇÃO CNS Nº 466 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, assistência integral e direito à indenização por qualquer dano que venham a sofrer por conta dos procedimentos da pesquisa.

A sua participação trará benefícios relacionados à compreensão das especificidades, potencialidades e os desafios acerca da Formação continuada de professores de Geografia das Instituições de Ensino Básico (anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico) públicas.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, que tem a finalidade analisar se os projetos de pesquisa não ferem preceitos éticos, protegendo assim o participante. O contato do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto será disponibilizado para consulta em caso de eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/USP  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO/FFCLRP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU



Contato com os responsáveis pelo projeto

<p>Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória Telefone: (16) 99212-1444 E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br</p>	<p>Gabriele Mesquita Pereira do Carmo Telefone: (16) 993311018 E-mail: gabriele.carmo@usp.br</p>
<p>Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP Rua Clóvis Vieira, casa 40 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br</p>	

Caso aceite participar, favor preencher os dados solicitados e, em seguida, clique em enviar. Ao preencher os dados, você está concordando em dar seu consentimento para participar como voluntário(a) da presente pesquisa e receberá uma via deste termo, por e-mail.

\_\_\_\_\_  
Gabriele Mesquita Pereira do Carmo  
Pesquisadora

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (Cidade) \_\_\_\_ (dia) de \_\_\_\_\_ (mês) de 2022.

## **APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semiestruturada**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### **Roteiro para a Entrevista**

A entrevista será direcionada aos Formadores de Professores de Geografia das Instituições de Ensino Básico (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) públicas de um município paulista.

A estimativa de tempo é de 40 minutos.

Caros Formadores (as) de professores de Geografia:

Estamos iniciando uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto na Universidade de São Paulo acerca da Formação Continuada dos Professores de Geografia. Tal pesquisa tem como objetivo “Compreender a configuração das formações continuadas de professores de Geografia nas redes públicas municipal e estadual de um município paulista, tendo por base referencial teórico da área educacional” sob a perspectiva dos formadores de professores. Sua participação, através de uma entrevista, é valiosa e contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa. As informações apresentadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. A sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradecemos a sua disposição e colaboração com a pesquisa.

### **ROTEIRO**

- **PARTE I: Dados pessoais e acadêmicos dos participantes**

Levantamento de informações sobre os seguintes aspectos:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Formação Inicial:
- d) Instituição que cursou:



- e) Ano de conclusão:
- f) Cursos de pós-graduação feitos (nome e modalidade):

- **PARTE II: DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Levantamento de informações sobre os seguintes aspectos:

- g) Tempo de docência
- h) Tempo no cargo de Formador de professores
- i) Etapas da Educação Básica em que atua
- j) Carga horária semanal de trabalho (nº de horas):
- k) Situação funcional: é efetivo ou contratado?

- **PARTE III: DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO**

Levantamento de informações sobre os seguintes aspectos:

- l) O que significa para você ser Formador de professores de Geografia na instituição em que atua?
- m) No que diz respeito à formação continuada de professores de Geografia, quais ações você promove? Como você as desenvolve?
- n) Qual a frequência das ações de formação continuada de professores de Geografia?
- o) Os momentos formativos são obrigatórios para todos os professores da rede?
- p) As ações de formação continuada ocorrem dentro da jornada do professor ou são oferecidas extra jornada? Caso sejam oferecidas extra jornada, há pagamento adicional?
- q) As ações de formação continuada de professores de Geografia ocorrem em qual formato? Presencial ou Online? Se Online, são síncronas ou assíncronas?
- r) Ao planejar suas formações, o que leva em consideração para definir os temas abordados e as estratégias formativas utilizadas? Justifique.
- s) Há um (ou mais) documento norteador dos processos formativos? Se sim, quais?
- t) Há mais alguma informação que julgue relevante em relação Formação continuada de professores de Geografia na rede em que atua que você gostaria de acrescentar?

**ANEXOS****ANEXO A: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP**

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**

---

OF.059/CEP/FFCLRP/USP/10.06.2022

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Formação continuada de professores de Geografia das redes pública (estadual e municipal) de um município paulista”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP em sua 228ª Reunião Ordinária, realizada em 09.06.2022, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 58630222.4.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº 466 de 12.12.2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final, sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

**Prof. Dra. Sylvia Domingos Barrera**  
Coordenadora

Ilma. Sra.  
Gabriele Mesquita Pereira Do Carmo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP - USP

**ANEXO B: BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA)**



## COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES</b>
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS VINCULADAS ÀS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA PRÁTICA E DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAIS E ÀS SUAS RESPECTIVAS ÁREAS

DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades

<b>COMPETÊNCIAS 1</b>	<b>Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular</b>			
	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular	2a.1 Planejar e desenvolver seqüências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos
<b>COMPETÊNCIAS 2</b>	<b>Área Didática-Pedagógica</b>			
	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento
<b>COMPETÊNCIAS 3</b>	<b>Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos</b>			
	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua
<b>COMPETÊNCIAS 4</b>	<b>Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural</b>			
	1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais
<b>COMPETÊNCIAS 5</b>	<b>Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais</b>			
	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua

		de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	sistemas de apoio ao trabalho docente	cultura geral e seus conhecimentos específicos
--	--	---	---------------------------------------	--

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular;

1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina;

1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas;

1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido;

1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais;

1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua;

1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos;

1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo;

1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua;

1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida; e

1.1.10 Diferenciar “processo de compreensão” de “processo de aquisição de conhecimentos”, reconhecendo que, para se obter uma aprendizagem eficaz, é necessário especificar e graduar os objetivos educacionais desejados.

1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações;

1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua;

1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver as competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades;

1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência;

1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando as aulas de modo a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos;

1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua;

1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações; e

1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.

1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas;

1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;

1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;

1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;

1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;

1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e

1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

1.4. Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional;

1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal;

1.4.2 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos; e

1.4.3 Conhecer o projeto pedagógico da instituição de ensino em que atua, assim como as suas normas de funcionamento e de convivência.

1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional;

1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e

1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos.

## **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - PEDAGÓGICA**

2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos:

2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);

2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;

2a.1.3 Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;

2a.1.4 Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e

2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.

2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos;

2a.2.1 Utilizar atividades de ensino que envolvem variadas formas de expressão oral, leitura e escrita dos alunos, relacionando-os às aprendizagens de outras áreas do conhecimento;

2a.2.2 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma;

2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara;

2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa;

2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las;

2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência;

2a.2.7 Responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras da convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores;

2a.2.8 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido;

2a.2.9 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; e

2a.2.10 Observar, ativa e passivamente, atividades pedagógicas com base em protocolos pré-estabelecidos e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e de seus pares.

2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e, assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz;

2a.3.1 Usar o conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre os contextos e as características dos alunos para planejar o ensino;

2a.3.2 Promover, gradualmente, o uso mais preciso e relevante da linguagem oral e escrita; e

2a.3.3 Estruturar situações de aprendizagem desafiadoras considerando os saberes e os interesses dos alunos para que todos avancem.

2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem;

2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica;

2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiem o currículo e os requisitos legais; e

2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.



2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional;

2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos alunos e utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica; e

2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos.

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL**

2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;

2b.1.1 Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;

2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;

2b.1.3 Contribuir para a construção e atualização do currículo da instituição de ensino onde atua, visando o contínuo aperfeiçoamento;

2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas; e

2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino.

2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal, com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos;

2b.2.1 Estabelecer um clima de relações interpessoais respeitadas e empáticas, promovendo atitudes de compromisso e de solidariedade com seus colegas de trabalho;

2b.2.2 Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;

2b.2.3 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;

2b.2.4 Manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos;

2b.2.5 Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os alunos na unidade escolar;

2b.2.6 Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos; e

2b.2.7 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.

2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social;

2b.3.1 Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem;

2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados;

2b.3.3 Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem;

2b.3.4 Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;

2b.3.5 Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos; e

2b.3.6 Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.

2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional;

2b.4.1 Participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da eficácia escolar;

2b.4.2 Contribuir para criar e manter comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas instituições de ensino e em suas redes profissionais; e

2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas.

2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente;

2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas;

2b.5.2 Fazer uso das ofertas de serviço de apoio à formação docente para planejar suas futuras formações;

2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática; e

2b.5.4 Utilizar estratégias para criar e manter um ambiente de trabalho organizado.

### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**

3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.1 Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos;

3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e

3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente.

3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento;

3.2.1 Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais;

3.2.2 Tratar os alunos de maneira equitativa;

3.2.3 Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem; e

3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância.

3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua;

3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação;

3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos;

3.3.3 Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;

3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e

3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz.

3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais;

3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos;

3.4.2 Buscar e aplicar *feedback* construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino;

3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais; e

3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento.

3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos;

3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;

3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais;

3.5.3 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;

3.5.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e

3.5.5 Mobilizar-se para ampliar e aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.