

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Claudionei Lucimar Gengnagel

**Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede
estadual de Passo Fundo, RS**

Santa Maria, RS

2021

Claudionei Lucimar Gengnagel

**Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo
Fundo, RS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Dinâmicas Territoriais do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS

2021

Gengnagel, Claudionei Lucimar
Formação continuada em Geografia: perspectivas
docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS /
Claudionei Lucimar Gengnagel.- 2021.
152 p.; 30 cm

Orientadora: Ane Carine Meurer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, RS, 2021

1. Formação continuada 2. Ensino de Geografia 3.
Educação pública estadual 4. Rio Grande do Sul 5. Passo
Fundo I. Meurer, Ane Carine II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL, para os devidos fins e sob as
penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de
curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias
objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente
referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi
apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau
acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração
poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras
consequências legais.

Claudionei Lucimar Gengnagel

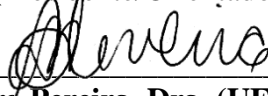
Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Dinâmicas Territoriais do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

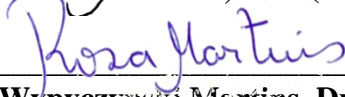
Aprovado em 16 de agosto de 2021:

Ane Carine Meurer, Dra.

(Presidentê/Orientadora)



Ana Maria de Oliveira Pereira, Dra. (UFFS) – Videoconferência



Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Dra. (UDESC) – Videoconferência

Cesar De David, Dr. (UFSM) – Videoconferência

Sandra Ana Bolfe, Dra. (UFSM) – Videoconferência

Santa Maria, RS

2021

DEDICATÓRIA

*O trabalho não foi fácil.
Dedico a presente escrita aos que estão
comigo nesta caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Se estou escrevendo estas palavras, é porque cheguei ao final de mais uma etapa acadêmica, o Doutorado. Por vezes, nem acredito que estou na frente do computador digitando estas linhas. Porém, a lucidez que ainda se faz presente garante que este momento é real.

Neste espaço, quero agradecer às pessoas e instituições que acreditaram no meu potencial e apostaram que os longos 54 meses de doutoramento seriam importantes para a construção da minha trajetória pessoal e profissional.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, que oportunizaram a realização do Doutorado. Pude viver a educação pública de qualidade no interior do Rio Grande do Sul. Obrigado por tanto!

A minha orientadora, Profa. Dra. Ane Carine Meurer, pela orientação, incentivo, dedicação e conselhos durante o desenvolvimento de cada etapa percorrida. Você é sinônimo de calma, sensatez e cuidado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM, com os quais convivi, através das disciplinas cursadas. À secretária da Pós-Graduação, Fátima Liliane Fernandes Bonilla, pelo auxílio e orientação mesmo com minha distância.

Aos docentes Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira, Dra. Rosa Martins, Dr. Cesar De David e Dra. Sandra Ana Bolfe, por aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa final. Cada comentário, crítica e elogio foi importante para que eu chegasse até aqui. Vocês são inesquecíveis.

Agradeço às instituições onde trabalho pela oportunidade de crescimento e amadurecimento profissional. À Universidade de Passo Fundo, por ser exemplo de IES comunitária que ainda investe nas licenciaturas; ao Colégio Marista Conceição, pelo olhar humano; ao Centro de Ensino Médio Integrado UPF, pela liberdade e autonomia; ao Pré-vestibular Medischool, pela confiança e zelo.

Em cada ambiente de trabalho, agradeço aos colegas que, por vezes, me auxiliaram em trocas de horários, substituições para participação em eventos e na parceria diária. Sem as risadas nos corredores, as brincadeiras na sala dos professores e as figurinhas nos grupos de WhatsApp, nosso trabalho seria muito mais pesado. Contem comigo na luta!

Aos amigos. Ah, os amigos! Tenho medo de deixar alguém sem nomear, pois todos foram importantes nessa longa construção.

Obrigado aos amigos mais loucos e divertidos que a Geografia me trouxe, o “Geodelícias”, atualmente renomeado para: “Sempre seremos 5”. Ana, Carina, Alana e Robson (*in memoriam*) vocês me deram diariamente a energia para chegar aqui. Sou o último doutor do grupo, agora ninguém nos segura!

Aos amigos e colegas que a vida geográfica me deu: Mateus, Hugo, Odair, Ivanio, Adilson, Paula, Claudia, Viviane, Camila, Maria e Chilavert. Obrigado pela parceria, pelas publicações, pelas trocas e por serem excelentes profissionais.

Às amizades que foram construídas pela vida e que serão guardadas para sempre: Sabrina, Luan, Moises, Cibila, Marisa, Priscila, Paola, Miriam, Gabriel e João Pedro. Cada um fez morada em minha vida. Vocês me fizeram rir quando eu não queria, me puseram dançar quando eu estava parado, me deram vinho quando eu só tinha água com gás para oferecer (risos). Vocês estão para sempre no meu coração.

Aos alunos que, nos últimos anos, passaram pela minha vida. Sou professor por vocês! Me qualifico pensando em ofertar uma educação geográfica que extrapole o livro didático e as paredes da sala de aula. Quero que vocês sintam e vejam a Geografia sempre.

Aos colegas de profissão, professores de Geografia, que me inspiram a fazer sempre mais. Agradeço por amarem a nossa ciência e peço que continuem lutando para que ela ganhe cada vez mais espaço nas escolas, na academia e na vida das pessoas.

Aos meus professores da época de faculdade, Ana, Zélia, Luciane, Rosa, Juçara e Daltro, por me inspirarem a continuar os estudos após a graduação.

À tata Ivania, que cuida com tanto carinho da casa e organiza as minhas bagunças há mais de dez anos.

À minha família, minha mãe Lourdes e meu pai Bladimir, pela vida. Obrigado por não me impedirem de cursar Geografia em 2004. Sou muito feliz por isso! Agradeço à minha nonna Thereza, por ter me emprestado, ainda na época da faculdade, alguns trocadinhos para o xerox e para o lanche. Hoje, posso retribuir esse investimento com muito orgulho.

À minha irmã Juliana, ao cunhado Everaldo, à minha sobrinha Cecília e ao afilhado Miguel, por estarem sempre do meu lado me incentivando a ser uma pessoa cada vez melhor.

À minha companheira de quatro patas, Julieta, que fez o mestrado do meu lado, mas não conseguiu terminar o Doutorado. Você sempre estará comigo!

Nunca estive e nunca estarei sozinho.

Muito obrigado!

O mundo não é formado apenas pelo que já
existe, mas também pelo que pode
efetivamente existir.
(Milton Santos, 2005)

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DOCENTES NA REDE ESTADUAL DE PASSO FUNDO, RS

AUTOR: Claudionei Lucimar Gengnagel

ORIENTADORA: Ane Carine Meurer

O conceito de formação continuada, bem como as ideias que a regulamentam, é motivo de discussão e preocupação tanto no âmbito público quanto privado. Compreender a formação continuada de professores de Geografia como um dos elementos que compõem o cenário educacional, cultural e político de uma nação é necessário quando se considera a graduação insuficiente para o profissional se manter atualizado quanto aos processos e procedimentos, técnicas e metodologias da educação. Nesse sentido, esta tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria, se justifica por trazer à tona a realidade que os professores de Geografia enfrentam e assumem enquanto profissionais da educação, já que o objetivo foi compreender o processo de formação continuada dos professores de Geografia da educação básica estadual de Passo Fundo, RS, analisando os avanços, as estagnações, os retrocessos e os desafios evidenciados em sua prática, a partir do início do século XXI. A abordagem metodológica utilizada foi de âmbito qualitativo com o emprego do método dialético, a partir da triangulação de uma análise bibliográfica, de um grupo focal e das respostas dos professores de Geografia da rede pública estadual de Passo Fundo a um questionário. Ao término do trabalho, observou-se que a formação continuada atende às exigências legais, porém não dá conta dos anseios dos docentes. Para tanto, foi criada uma proposta com cronograma anual e atividades e uma nova estrutura organizacional para suprir as necessidades evidenciadas. Diante do que foi pesquisado, é explícita a premência de uma formação continuada em Geografia que contemple as necessidades dos professores e evidencie o dia a dia da sala de aula, a rotina específica da educação básica e o espaço onde a escola está inserida.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de Geografia. Educação pública estadual. Rio Grande do Sul. Passo Fundo.

ABSTRACT

CONTINUING EDUCATION IN GEOGRAPHY: TEACHER PERSPECTIVES IN THE PUBLIC STATE NETWORK OF PASSO FUNDO/RS

AUTHOR: Claudionei Lucimar Gengnagel

ADVISOR: Ane Carine Meurer

The concept of continuing education, as well as the ideas that regulate it, is a reason for discussion and concern both in the public and private spheres. Understanding the continuing education of Geography teachers as one of the elements that make up the educational, cultural, and political scenario of a nation is necessary when considering the graduation is insufficient for the professional to keep up to date regarding the processes and procedures, techniques, and methodologies of education. Concerning this, the present thesis defended in the Programa de Pós-Graduação in Geografia, at the Universidade Federal de Santa Maria, is justified by bringing the reality that Geography teachers face and assume as education professionals, since the objective was to understand the process of continuing education of Geography teachers in basic state education in Passo Fundo, RS, analyzing the advances, stagnations, setbacks, and challenges evidenced in its practice, from the beginning of the 21st century. The methodological approach used was qualitative in scope with the use of the dialectical method, from the triangulation of a bibliographic analysis, a focus group, and the responses of Geography teachers from the state public network of Passo Fundo to a questionnaire. At the end of the work, it was observed that continuing education meets the legal requirements but does not meet the teachers' concerns. To this end, a proposal with an annual schedule and activities and a new organizational structure was created to meet the needs highlighted. Given what was researched, the urgency of continuing education in Geography that addresses the needs of teachers and highlights the daily life of the classroom, the specific routine of basic education, and the space where the school is inserted is clear.

Keywords: Continuing education. Teaching of Geography. State public education. Rio Grande do Sul. Passo Fundo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FUNDEB	Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PMPF	Prefeitura Municipal de Passo Fundo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG GEO	Programa de Pós-graduação em Geografia
PPP	Projeto político pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UPF	Universidade de Passo Fundo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa de localização do município de Passo Fundo, RS	29
Figura 2	Técnica da triangulação utilizada na pesquisa	39
Figura 3	Síntese do caminho metodológico da pesquisa	40
Figura 4	Síntese das discussões realizadas sobre formação continuada de professores	71
Figura 5	Síntese das discussões realizadas sobre formação continuada de professores de Geografia.....	79
Figura 6	Disciplinas que os professores questionados lecionam.....	83
Figura 7	Escolas estaduais que ofertam formação continuada de professores	88
Figura 8	Sistematização das categorias advindas das respostas dos questionários	94
Figura 9	Escolas onde atuam os professores do grupo focal	95
Figura 10	Sistematização das categorias que emergiram do grupo focal.....	116
Figura 11	Limitações das formações continuadas	118
Figura 12	Potencialidades das formações continuadas.....	120
Figura 13	Sistematização da proposta de formação continuada docente	121
Figura 14	Organização da proposta anual para formação continuada docente	122
Figura 15	Estrutura organizacional das formações continuadas de professores.....	124
Figura 16	Proposta de cronograma anual para formação continuada docente	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais temas abordados no decorrer da tese e principais autores consultados	21
Quadro 2	Número de instituições de ensino do município de Passo Fundo/RS	31
Quadro 3	Escolas em que o professor de Geografia respondeu ao questionário	33
Quadro 4	Escolas escolhidas para participação no grupo focal	35
Quadro 5	Escolas dos participantes do grupo focal	36
Quadro 6	Questões norteadoras que balizaram o grupo focal.....	37
Quadro 7	Metas do atual Plano Nacional de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores	47
Quadro 8	Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores	54
Quadro 9	Informações sobre os professores participantes	82
Quadro 10	Rede de ensino em que o professor atua e suas disciplinas.....	84
Quadro 11	Formação continuada de professores na visão dos questionados.....	85
Quadro 12	Frequência com que ocorrem as formações continuadas	89
Quadro 13	Questões que impedem o professor de participar de mais formações.....	90
Quadro 14	Anseios por mudanças nas formações continuadas.....	91

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS	
1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA: UM ITINERÁRIO ELEMENTAR	20
2.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL: CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	24
2.2	PESQUISA DE CAMPO.....	25
2.3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	35
2.4	ESTADO DA ARTE	37
3	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: AVANÇOS E OBRIGAÇÕES QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	40
3.1	LEGISLAÇÃO ESTADUAL	50
3.2	PLANO DE CARREIRA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL	58
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES	61
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM TEMA, DIVERSAS VISÕES	61
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: RESISTIR OU EXISTIR?	69
5	DIFERENTES ESPAÇOS, ANSEIOS COMUNS: A REALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELA ÓTICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA 78	
5.1.	O QUE PENSAM OS PROFESSORES QUESTIONADOS?	78
5.2	O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO GRUPO FOCAL?.....	91
5.2.1	Primeiro encontro – 18 jan. 2021	93
5.2.2	Segundo encontro – 20 jan. 2021	96
5.2.3	Terceiro encontro – 22 jan. 2021	103
6	LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA: ALGUNS CENÁRIOS, VÁRIOS SUJEITOS, UM ÚNICO OBJETIVO	113
6.1	LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	113
6.2	POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GEOGRAFIA.....	115
6.3	PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GEOGRAFIA.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PASSO FUNDO/RS	134
APÊNDICE B – ESCOLAS DE PASSO FUNDO QUE OFERECEM ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES FINAIS E ENSINO MÉDIO, EM ATIVIDADE NO ANO DE 2020	135
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS ESCOLAS E RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	136
APÊNDICE D – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ONDE ATUAM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	137
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	138
APÊNDICE F – QR CODE COM AS GRAVAÇÕES DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	140
ANEXO A – DISSERTAÇÕES REFERENCIADAS NO LIVRO DE PINHEIRO (2005) E QUE POSSUEM RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	141
ANEXO B – DISSERTAÇÕES E TESES REFERENCIADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E QUE POSSUEM RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	142
ANEXO C – ARTIGOS REFERENCIADOS NA REVISTA GEOGRAFIA ENSINO & PESQUISA E QUE POSSUEM RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	144
ANEXO D – CRITÉRIOS PARA AS PROMOÇÕES DOS MEMBROS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL	145

1 NOTAS INICIAIS

O conhecimento geográfico é, pois indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 2002, p. 11).

Parar, olhar o passado, refletir sobre o presente e lançar ideais para o futuro. Esse é um exercício importante e necessário para o amadurecimento pessoal e acadêmico, principalmente após longos anos de escrita e reflexão. Assim, o objetivo destas notas iniciais é socializar as experiências adquiridas no Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGGEO da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tais memórias recorrem-se as disciplinas cursadas, atividades desenvolvidas e as relações acadêmicas afloradas durante os semestres vividos no *stricto sensu*. Por opção, acrescentei a esse memorial a trajetória acadêmica anterior ao ingresso no programa, haja visto que os anos progressos me constituíram enquanto professor e me motivaram a escolha e inserção no doutorado.

O campo da educação desde muito cedo permeou minhas escolhas pessoais e profissionais. Durante todo o ensino médio, observar e criticar as metodologias utilizadas pelos professores, além de participar ativamente no processo de aprendizagem dos colegas, favoreceram positivamente a minha formação.

No entanto, durante a década de 1990 era impossível imaginar como as observações e as interrogações advindas da sala de aula poderiam se tornar, mais tarde, objeto dos meus estudos. Após um ano de reflexões ao término do ensino médio, em 2004, tomo uma decisão sobre o meu futuro acadêmico: cursar Geografia na Universidade de Passo Fundo – UPF.

Durante todo o ano de 2004 percorri diariamente o trajeto Tapera-Passo Fundo/RS cursando a faculdade e, concomitantemente, trabalhando e morando com meus pais. Porém, o cansaço das viagens, o anseio por melhorar de vida e a necessidade por algo a mais no currículo, fez com que eu me candidatasse, em 2005, a uma bolsa de pesquisa. Dessa forma, ao ser selecionado, pedi demissão do meu emprego e acabei me mudando para Passo Fundo. A partir daí, o gosto pela pesquisa, pela inferência de hipóteses e a busca de soluções ganharam espaço especial na minha vida acadêmica e pessoal.

No final de 2007 me formei em Geografia (licenciatura e bacharelado) e, a partir daí, comecei a busca por emprego na área. Em 2008 prestei concurso público para professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sertão/RS e fui

selecionado para trabalhar durante 2 anos. Já com uma breve experiência profissional no currículo, no ano de 2008 também iniciei o trabalho em escolas particulares de Passo Fundo.

Com o objetivo de não parar de estudar e buscar sempre um aprimoramento na prática pedagógica, em 2008 iniciei a especialização em Educação Socioambiental na Universidade de Passo Fundo, a qual perdurou até 2009. Já convicto da área a seguir para o mestrado, busquei aperfeiçoar a ideia do projeto e do tema a ser pesquisado.

No final de 2010 comecei a procurar cursos de mestrados que se enquadrassem ao meu perfil e buscar bibliografias que embasassem as minhas ideias. Encontrei na própria UPF o mestrado em Educação com a linha de pesquisa: Processos Educativos e Linguagem. Entre os anos de 2011 e 2013 me dediquei a estudar, principalmente, teóricos da área da informática educativa e da filosofia contemporânea que questionam o método convencional de ensino e tentam assimilar e inferir sobre educação, tecnologias e redes sociais. Desse modo, a dissertação versou sobre “Facebook e educação: tecendo caminhos a partir de uma prática pedagógica com os alunos do ensino médio” e teve como orientador o professor Dr. Adriano Canabarro Teixeira.

Com o título de mestre, muitas portas se abriram, desde atuar como coordenador pedagógico em uma escola particular de Passo Fundo, até ser selecionado como professor, inicialmente substituto, na Universidade de Passo Fundo. Foram três anos de atividades intensas a frente de funções ora administrativas, ora docentes, até chegar a decisão que mudou o rumo da minha vida: atuar apenas como docente e fazer o doutorado. Para tanto, pedi demissão da primeira instituição particular que acreditou no meu potencial enquanto jovem professor e fiquei apenas como docente na Universidade. Foram opções!

Assim, com o anseio de cursar o doutorado, me inscrevi no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria. Desconhecendo totalmente os professores, as linhas de pesquisa e o funcionamento dos processos, me arrisquei na seleção ainda em 2015, porém sem sucesso. Em 2016 optei por mudar de estratégia e de professora orientadora, tentando seleção na linha de pesquisa “Dinâmicas Territoriais do Cone Sul” com a professora Doutora Ane Carine Meurer. Por fim, selecionado.

Depois que atuei como coordenador pedagógico, muitas inquietações quanto a formação continuada de professores emergiram na minha cabeça. Com pesar lancei mão da informática educativa e alcei novos voos em outra temática. Dessa forma, o projeto de seleção objetivou entender como acontecia a formação dos professores de Geografia em serviço. Posteriormente, após discussões e reflexões com a orientadora e com colegas das disciplinas que cursei, outras percepções foram sendo amadurecidas e novas perguntas foram revelando-se.

Inicialmente, a ideia era analisar e comparar a formação continuada de professores de Geografia em Passo Fundo/RS com Porto/Portugal. Nos dois primeiros anos do doutorado realizei contato com professores da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto a fim de estreitar laços para pesquisa, inclusive visitando ambas as universidades em Portugal. Porém, no início de 2019 optei em não realizar o doutorado sanduíche e a pesquisa teve sua área a abrangência reduzida. Após essa decisão, em diálogo com a professora orientadora, foram adaptados os objetivos e o trabalho ganhou novas forma e estrutura.

Atualmente, atuo como docente em 4 instituições privadas de ensino em Passo Fundo, duas como professor de Geografia do ensino médio, uma como professor de curso pré-vestibular e uma como docente no ensino superior. Com mais de 50 horas semanais de sala de aula, cheguei até aqui com a convicção das escolhas feitas e com a certeza de que a educação é a solução para a maioria dos problemas atuais.

Além das longas conversas com a professora Ane e com os colegas, as viagens realizadas entre Passo Fundo e Santa Maria e as noites lendo e escrevendo, elenco como fundamentais as disciplinas cursadas durante o doutorado, bem como a minha inserção em grupos de leitura compartilhada, eventos da área e publicações.

Os 54 meses de doutorado foram desafiantes. A quarentena advinda com a pandemia foi enlouquecedora. A tese que ora se apresenta foi o bálsamo para seguir em frente!

2 INTRODUÇÃO

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 2002, p. 25).

Historicamente, o conceito de formação continuada, bem como as ideias que a regulamentam são motivos de discussões e preocupações tanto no âmbito público quanto privado. De um lado, a pressão do mercado de trabalho, em que a exigência de atualização e reflexão permanente são requisitos para o sucesso profissional. Do outro lado, a pressão da sociedade com a constatação dos baixos desempenhos escolares de parte da população e a exigência de profissionais cada vez mais capacitados, qualificados e que tenham uma formação integral na sua área de atuação.

Políticas públicas e privadas lançam olhos em direção às reformas curriculares e às mudanças na formação continuada dos seus docentes, requerendo, inclusive, uma formação político-pedagógica do professor, sendo este capaz de pensar a sua práxis em relação ao mundo. Nesse sentido, a legislação educacional constantemente é atualizada e novos pareceres e orientações são lançados à comunidade escolar.

As políticas de formação continuada de professores no Brasil, por exemplo, são estratégias impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394 de 20, de dezembro de 1996). A lei redefiniu os rumos das atuais políticas públicas educacionais e traz, entre outros pontos, a importância da formação continuada dos professores, tanto da rede pública quanto privada de ensino.

Outra estratégia importante para análise é o Referencial para a Formação de Professores, documento federal criado pela Secretaria de Educação Básica em 2002, que objetiva apoiar as universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na tarefa de promover transformações nas práticas institucionais e curriculares da formação inicial e continuada de professores.

O Referencial para a Formação de Professores orienta, sistematiza e reafirma a importância da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional dos professores no Brasil. A formação continuada é destacada como uma “[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos” (BRASIL, 2002, p. 70).

Embora a oferta de formação continuada esteja garantida aos profissionais da educação básica como direito na legislação e contemplada em outros documentos norteadores nacionais

como a LDB (art. 67, inciso II e art. 87, § 3º, inciso II – com redação dada pela Lei 11.330, de 2006), o acesso e as condições sob as quais é oportunizada podem ser diferentes entre os estados, os municípios e entre as redes de ensino.

Assim, observa-se que a formação continuada deve se caracterizar enquanto instrumento de permanente construção da profissionalização, além de ser conduzida como um componente pedagógico prático e contextual. Segundo Alarcão (1998, p. 107), a formação continuada de professores “[...] deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa [...] deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”.

Pelo viés do seu conceito ou pelo que tange o seu contexto em nível de Brasil, compreende-se a formação continuada de professores como um elemento fundamental e de extrema relevância para o cenário educacional, cultural e político de uma nação. Por outro lado, questiona-se de que forma, com que frequência e qualidade essas formações tão almejadas e elucidadas em forma de leis e de concepções são executadas.

No que se refere à educação e às políticas educacionais, em nível macro (federação), há uma consonância entre legislações, ideais e princípios. Em nível local (município, escola, docente), percebe-se uma diversidade de visões, opiniões e anseios quanto à formação continuada recebida e a almejada.

Diante do exposto, delimita-se o atual problema da pesquisa: **a formação continuada de professores de Geografia da educação básica, na rede pública estadual, do município de Passo Fundo/RS atende aos anseios e às necessidades dos docentes, bem como às exigências legais?** Além desta, há outras indagações correlatas: na visão dos docentes de Geografia, quais os principais pontos positivos e as lacunas existentes nas formações? As formações continuadas ofertadas possuem cunho geográfico, pedagógico e vão ao encontro do que os docentes aspiram?

À face do apresentado, objetiva-se, com a pesquisa, **compreender o processo de formação continuada dos professores de Geografia da educação básica estadual de Passo Fundo/RS, analisando os avanços, as estagnações, os retrocessos e os desafios evidenciados em sua prática, a partir do início do século XXI.**

Para dar conta desse objetivo geral, desdobram-se outros específicos:

- a) analisar a legislação no que se refere às políticas educacionais de formação continuada de professores no Brasil e no Rio Grande do Sul, examinando seus conceitos e orientações;

- b) identificar as diferentes concepções teóricas e metodológicas de formação continuada de professores, a partir de referenciais bibliográficos, advindas da área da educação e do ensino de Geografia;
- c) investigar, junto aos professores de Geografia da educação básica estadual de Passo Fundo, as concepções de formação continuada, bem como as limitações, potencialidades e desejos quanto ao tema;
- d) refletir sobre as limitações e as potencialidades da formação continuada de professores de Geografia na educação básica, através da categorização dos elementos pontuados na pesquisa bibliográfica e de campo;
- e) organizar propostas de formação continuada que contemplem os anseios e a realidade dos professores de Geografia da rede estadual de Passo Fundo/RS, considerando as políticas de gestão e da legislação vigente.

Nesse contexto, a pesquisa se justifica por considerar que a formação inicial do docente (graduação) não é suficiente para o profissional se manter atualizado quanto aos processos e procedimentos, técnicas e metodologias da educação do século XXI. Tal afirmação deve-se à mobilidade e dinamicidade em que as teorias, os conteúdos e a legislação educacional sofrem em termos de mudanças. Fica claro que a oferta para os professores de uma formação pedagógica pré-moldada ou pré-concebida, muitas vezes, não é suficiente para dar conta dos anseios dos professores que almejam uma capacitação que responda às suas expectativas.

A pesquisa entende o docente enquanto profissional ativo no processo educacional, com preocupações didáticas, necessidades metodológicas e anseios teóricos e práticos, fazendo com que a concepção de uma formação pedagógica em Geografia seja muito mais dinâmica e diretamente ligada ao contexto da sala de aula. Assim, o docente, ao longo da sua jornada no magistério, necessita conhecer, abordar, discutir e inferir sobre diferentes matrizes teóricas que permeiam a ciência geográfica, bem como as correntes pedagógicas que sustentam as práticas em sala de aula.

A pesquisa também se justifica por trazer à tona as diferentes realidades que os professores da rede estadual enfrentam e assumem enquanto profissionais em constante atualização e estudo. Assim, parte-se do princípio de que, além da formação inicial eficiente, é preciso que o professor tenha uma formação permanente, que contribua para o desenvolvimento profissional e seja integrada com sua prática em sala de aula. Atualmente, a concepção de educador exige, além de uma formação científica, técnica e política, uma prática pedagógica crítica e consciente.

Dessa forma, a pesquisa está centralizada na temática educação e formação continuada de professores de Geografia, com aporte teórico de autores da ciência geográfica e de outras áreas (Quadro 1). Além disso, uma busca pelo tema da pesquisa na legislação nacional e estadual ajudou na compreensão do assunto sob ponto de vista preconizado como ideal.

Quadro 1 – Principais temas abordados no decorrer da tese e principais autores consultados

Principais temas abordados	Principais autores consultados
Legislação educacional – federal e estadual	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referenciais para a Formação de Professores (2002); Resolução CNE/CP 1 (2002); Plano Nacional de Educação (2015); Plano Estadual de Educação (2015); Resolução CNE/CP 2 (2015); Base Nacional Comum Curricular (2019).
Formação continuada geral	Candau (1996, 1998); Libâneo (2001); García (1999); Imbernón (2001, 2011, 2016); Tardif (2002); Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002); Saviani (2007, 2009).
Formação continuada em Geografia	Cavalcanti (2002, 2008, 2010, 2013); Callai (1995, 2002, 2012).

Fonte: Autor.

Diante do exposto, a pesquisa possui como tese a formação de professores na perspectiva da continuidade dos estudos dentro e fora da escola e da necessidade da escuta permanente quanto aos anseios pedagógicos inerentes a profissão. Pode-se elencar como a questão central da pesquisa a importância da formação continuada em Geografia calcada no diálogo, seja entre professores da mesma ciência, da área de conhecimento e também com outros profissionais que possam atentar, auxiliar e inspirar o fazer docente.

A tese organiza-se em sete capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo refere-se à introdução, que trata da problemática, da justificativa e dos objetivos da pesquisa, dando ao leitor uma síntese do que será abordado ao longo dos capítulos que seguem. Com a ideia de especificar detalhes da localização da área de estudo e trazer à tona informações precisas sobre a metodologia e os passos que foram seguidos pela tese, optou-se por criar, separado da introdução, o capítulo dois, chamado de “Metodologia: um itinerário elementar”.

Afirma-se, desde já, que a presente pesquisa é qualitativa, com emprego do método dialético. Para atender às suas especificidades, lançou-se mão de certos procedimentos, como a coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica, o grupo focal e questionários. Como forma de valorizar a escrita já consolidada sobre o tema, buscou-se realizar, também, o Estado da Arte sobre o assunto.

Por se tratar de um tema que envolve políticas públicas, o terceiro capítulo é chamado de “Legislação educacional: avanços e obrigações quanto à formação continuada de

professores” e foi organizado para elucidar, a partir do tema pesquisado, a legislação educacional que abarca o Brasil e o estado do Rio Grande do Sul.

O quarto capítulo, intitulado “Formação continuada de professores: concepções e reflexões”, visa identificar e ponderar as perspectivas teóricas quanto à formação continuada de professores. Para tanto, uma vasta revisão bibliográfica foi realizada a partir de estudiosos da área da educação e do ensino de Geografia.

O quinto capítulo, intitulado “Diferentes espaços, anseios comuns: a realidade da formação continuada pela ótica dos professores de Geografia”, é dedicado às perspectivas da formação continuada a partir dos discursos obtidos na investigação. Para tanto, utilizaram-se tabelas para melhor organizar as falas obtidas na pesquisa empírica.

Adiante, as limitações e as potencialidades da formação continuada de professores de Geografia da rede estadual das escolas de Passo Fundo serão explicitadas no sexto capítulo. Com a categorização dos elementos pontuados na pesquisa bibliográfica e prática, busca-se atender ao objetivo geral da tese, que é compreender o processo de formação continuada dos professores de Geografia da educação básica estadual de Passo Fundo, RS, Brasil, analisando os avanços, as estagnações, os retrocessos e os desafios evidenciados em sua prática, a partir do início do século XXI.

Nas considerações finais, enfatizam-se os principais pontos elencados na tese, refazendo o caminho percorrido. Propõem-se roteiros alternativos aos problemas evidenciados e sugerem-se novas pesquisas a partir do tema pesquisado. E, por último, apresentam-se as referências utilizadas ao longo do trabalho, as quais podem servir para posterior consulta e análise em novas investigações.

3 METODOLOGIA: UM ITINERÁRIO ELEMENTAR

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (CAVALCANTI, 2010, p. 47).

Com o anseio de especificar os passos metodológicos adotados na presente pesquisa, tendo o cuidado de não negligenciar ou suprimir detalhes do itinerário percorrido, optou-se por destinar um capítulo para o assunto.

Para alcançar o objetivo do trabalho, que é compreender o processo de formação continuada dos professores de Geografia da educação básica estadual de Passo Fundo/RS, elegeu-se a abordagem metodológica baseada nos princípios da pesquisa qualitativa¹. A escolha pela pesquisa qualitativa se deve ao interesse nas perspectivas e nas visões dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão da formação continuada. O que se almeja na pesquisa qualitativa é também esmiuçar a forma como os professores constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo (FLICK, 2009).

Ao assumir a proposta qualitativa de pesquisa, devem-se considerar algumas características primordiais na execução e, posteriormente, na coleta, análise e inferência dos dados e informações. Assim, é importante conhecer o contexto em que a pesquisa será desenvolvida, visto que o ambiente interfere diretamente na coleta de dados. Da mesma forma, a abordagem feita pelo pesquisador deve ser minuciosa e descritiva, uma vez que deve narrar todos os gestos, as palavras e as ações registradas e coletadas para detalhar de forma precisa e confiável o que se está pesquisando (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, a investigação qualitativa reflete um diálogo entre o pesquisador e os respectivos sujeitos pesquisados, sendo que estes não são abordados de forma neutra. Além disso, a pesquisa analisou os dados de forma dedutivo-indutiva, ou seja, as abstrações são construídas à medida que as informações são recolhidas, agrupadas, categorizadas e analisadas.

Segundo Lefebvre (1975, p. 235), referindo-se à lógica dedutiva-indutiva, uma pesquisa dessa natureza leva em consideração a dicotomia existente entre a inteligência e a razão, pois a

¹ O desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação surge no final dos anos de 1960. Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui longa e rica tradição, haja vista que as origens da investigação qualitativa se encontram em várias disciplinas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

primeira “analisa, separa, divide [...]”. A razão une, agrupa, esforça-se por encontrar o conjunto e a relação”. No decorrer da tese, houve a preocupação em abordar os dados coletados de forma única, porém verificando a inter-relação entre cada um e o todo.

Ainda, é possível inferir que “a indução vai dos fatos à lei, ou seja, de um conjunto de fatos particulares a uma conclusão geral. A filosofia clássica opõe a indução à dedução, a qual vai do geral ao particular [...]” (LEFEBVRE, 1975, p. 121). Foi nesse movimento todo-parteto que a pesquisa se fundamentou para dar conta dos seus objetivos e chegar às considerações sobre a situação da formação continuada de professores de Geografia em Passo Fundo.

No que se refere ao método, optou-se por utilizar o dialético, haja vista, principalmente, os objetivos da pesquisa. Ao resgatar a sua origem e suas premissas, observa-se que tal método ganhou força e maior visibilidade após o século XIX com as intervenções de Karl Marx e Friedrich Engels. Porém, antes de Marx e Engels tornarem a dialética com *status* filosófico e científico, muitos outros pesquisadores a teorizaram e a delimitaram de acordo com as suas concepções, como Lao Tsé, Sócrates, Heráclito, Parmênides, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Rousseau, Hegel, Feuerbach.

Para iniciar a reflexão sobre o método, Gadotti (1995, p. 22) afirma que, na visão marxista, “o materialismo dialético não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas com aspectos de uma mesma natureza que é indivisível”. Reitera-se essa assertiva, pois esse método leva em consideração o entendimento dos fenômenos na sua totalidade, além de estarem em constante transformação, ressignificação e contradição.

Lefebvre (1974, p. 34) complementa essa ideia e enfatiza que a dialética, “ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade [...]” Nesse sentido, o ser humano é visto como um ser social e histórico, o qual também está inserido em um dado contexto. Assim, a concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica, enquanto a educação é compreendida como prática resultante de condicionantes econômicas, sociais e políticas.

Completando as ideias expostas, Henri Lefebvre (1975, p. 241) afirma que “o método dialético, desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo rigoroso (já que se liga a princípios universais) e o mais fecundo (capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são ‘vulneráveis à ação’)

A rigorosidade explicitada por Lefebvre (1975) é condicionada à complexidade com que os objetos estudados adquirem na dialética. A formação continuada de professores, por exemplo, não se dá de forma isolada ou dissociada a outros elementos. O tema é conectado a

outros fundamentos que possuem tanta relevância quanto o primeiro. Assim, essa interconexão entre fenômenos, conteúdos, legislação e conceitos deixa o debate e a reflexão mais frutíferos.

Konder (2011, p. 35) afirma que, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Observa-se que, para a dialética, todos os objetos de estudo fazem parte de um todo, sendo este complexo e global. Por opção, pode-se estudar determinado assunto de forma pontual, porém o pesquisador deve estar ciente de que, ao decidir trabalhar com determinado objeto de forma isolada, tende a perder a noção dos elementos que o compõem, da evolução histórica desse fenômeno ou da complexidade das relações que cercam o assunto.

Nesse sentido, ao pensar a importância da totalidade dialética na presente pesquisa, teve-se o cuidado para abordar os elementos que cercam a formação continuada. Assim, serão objetos de estudo os professores de Geografia, suas respectivas instituições, a legislação educacional regional e nacional, bem como as relações e contradições que cada parte tem no todo, ou seja, a interlocução entre todos os sujeitos e os cenários onde estes vivem e atuam.

Konder (2011, p. 81) ainda define a dialética com outras palavras.

Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar. Quando a filha de Marx pediu ao pai para responder a um questionário organizado por ela e lhe perguntou qual era o lema que ele preferia, Marx respondeu: “Duvidar de tudo”.

Partindo desse pressuposto, observa-se a importância do olhar atento e criterioso a todas as informações coletadas em bibliografias ou em campo. Por se tratar de uma pesquisa em que há várias fontes de dados, o cruzamento e a aferição constante se tornam necessários e legítimos. Quando, por exemplo, encontra-se determinada referência, seja documentada, seja verbalizada, uma análise acurada é iniciada para evitar erros ou falsas interpretações. Assim, a categorização dessas informações ajuda no processo e facilita a compreensão do todo.

Oliveira (1990, p. 22) considera que a pesquisa geográfica com método dialético deve ser feita mediante uma reflexão “[...] radical (buscar a origem do problema), crítica (colocar o objeto do conhecimento em um ponto de crise), e total (inserir o objeto no contexto do qual é parte integrante)”.

Entende-se que a pesquisa deve ser radical, uma vez que o pesquisador deve buscar a gênese do problema analisado, seja a partir de uma pesquisa bibliográfica, seja de campo, por exemplo. O trabalho deve ser crítico para que as verdades encontradas sejam sempre colocadas em xeque, garantindo que a busca por uma única premissa seja substituída por várias ideias que

corroboram umas com as outras. Por conseguinte, parte-se da ideia de que a pesquisa seja total, já que não pode negligenciar o todo, tampouco ignorar o contexto ou as partes de onde emergiu inicialmente.

Percebem-se os desafios desse método de pesquisa utilizado pela Geografia, o qual ganha novas perspectivas. Para Becker (2007, p. 57),

na pesquisa geográfica, por meio do método dialético, a inquietação e a crise instigam o pesquisador a procurar a teoria que o acompanhará no saber/fazer. O saber/fazer estará relacionado com a incerteza, com momentos de ruptura, em que significativas transformações superam o estabelecido, indicando direções, tornando-se um canal de reflexão e criatividade.

Assim, na pesquisa dialética em Geografia, o saber-fazer estará sempre acompanhado da teoria, visto que esta será responsável por retroalimentar o pesquisador, suas ideias e questões. Becker (2007, p. 58) complementa afirmando que o método dialético se destaca na ciência geográfica “[...] pois considera a dinâmica das coisas em constante transformação e inter-relação do todo”, exigindo que o pesquisador faça uma análise dos resultados de forma crítica e responsável.

Para qualificar ainda mais a pesquisa e auxiliar o método dialético na busca por respostas e novas dúvidas, faz-se necessária, também, uma reflexão sobre a definição da amostra ou da população que fará parte do estudo. Para Gil (2002, p. 121),

a escolha da técnica de amostragem é uma etapa importante do método científico de pesquisa. Quando a amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo.

Assim, optou-se por uma amostragem não probabilística, já que o acesso a todos os professores de Geografia que atuam em Passo Fundo é muito difícil. Quando essa situação ocorre, o pesquisador é forçado a colher a amostra na parte da população que lhe é acessível. A partir disso, surge uma distinção entre a população objeto e a população amostrada. A população objeto é aquela que se tem em mente ao realizar o trabalho estatístico. Apenas uma parte dessa população, porém, está acessível para que dela se retire a amostra. Essa parte é a população amostrada (COSTA NETO, 1977).

A partir da amostragem não probabilística, duas outras formas serão utilizadas na pesquisa: a amostragem por conveniência e a intencional. O caso de amostragem não probabilística por conveniência pode ocorrer, segundo Costa Neto (1977), quando, embora se

tenha a possibilidade de atingir toda a população de professores de Geografia da rede estadual de ensino de Passo Fundo, retira-se a amostra de uma parte que seja prontamente acessível.

Na presente pesquisa, essa amostragem se fez necessária em dois momentos: no questionário enviado às escolas estaduais e no grupo focal realizado com seis professores de Geografia de Passo Fundo, os quais atuam na educação pública estadual. Para melhor elucidar esses passos, a seção 2.2 aborda com detalhes esses procedimentos adotados.

Enquanto isso, nas amostras intencionais, enquadram-se os casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população. O perigo desse tipo de amostragem é obviamente grande, pois o pesquisador pode facilmente se equivocar em seu pré-julgamento (COSTA NETO, 1977).

Apesar dos pontos de alerta levantados, optou-se, inicialmente, por correr o risco na amostragem não probabilística intencional ao idealizar uma entrevista semiestruturada com a responsável pela área de formação de professores da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), professora Marilice Nিকেle. Após contato telefônico e por e-mail, infelizmente, não foi possível proceder à entrevista, porém fez-se questão de deixar aqui registrado o anseio por realizá-la.

Assim, para o desenvolvimento da referida investigação, considerando a problemática central e o objeto de estudo, foi necessário perseguir alguns procedimentos que ora são detalhados.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL: CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Acredita-se que toda pesquisa tem a intenção de conhecer as contribuições científicas já efetuadas sobre determinada temática. Tal ação não deve ser considerada mera repetição do que já foi escrito, mas, sim, um caminho fecundo de ideias, enfoques, abordagens e análises a serem apreciadas.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa teórica ou bibliográfica possibilita estabelecer uma relação com o objeto de pesquisa, dar suporte às inferências e auxiliar na construção do principal instrumento para a interpretação de seus resultados. As informações podem, também, ser complementadas por outras fontes, como pesquisa documental e pesquisa de campo (SILVA; MENDES. 2013).

De acordo com Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa bibliográfica é o estudo e análise de “[...] documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios

críticos, dicionários e artigos científicos”. A principal finalidade desse tipo de pesquisa é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Nesse sentido, a ideia da pesquisa bibliográfica está centrada na busca de um referencial que seja o alicerce conceitual para alguns temas. Quanto à formação continuada de professores, as contribuições dos filósofos Francisco Imbernón (2001, 2011, 2016) e Maurice Tardif (2002), além dos professores José Carlos Libâneo (2001), António Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002) e Dermeval Saviani (2007, 2009), foram de extrema valia. Na especificidade da ciência geográfica, a pesquisa traz a contribuição fundamental das geógrafas Lana de Souza Cavalcanti (2002, 2008, 2010, 2013) e Helena Copetti Callai (1995, 2002, 2012).

Complementando a revisão bibliográfica, a pesquisa documental representa um recurso capaz de trazer outras contribuições importantes para a investigação. Enquanto a pesquisa bibliográfica remete à colaboração de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, Silva e Mendes (2013, p. 210) afirmam que “os documentos podem dizer muito acerca dos princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e as relações entre diferentes grupos”.

Com tal característica, foram estudadas as informações e estatísticas em documentos legais sobre a formação continuada de professores de Geografia em âmbito de Brasil e de Rio Grande do Sul. Faz-se necessário estudar a legislação vigente sobre o assunto, tecendo inferências sobre, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96; o Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil; a Base Nacional Comum Curricular; o Plano Nacional e Estadual de Educação; entre outros documentos legais.

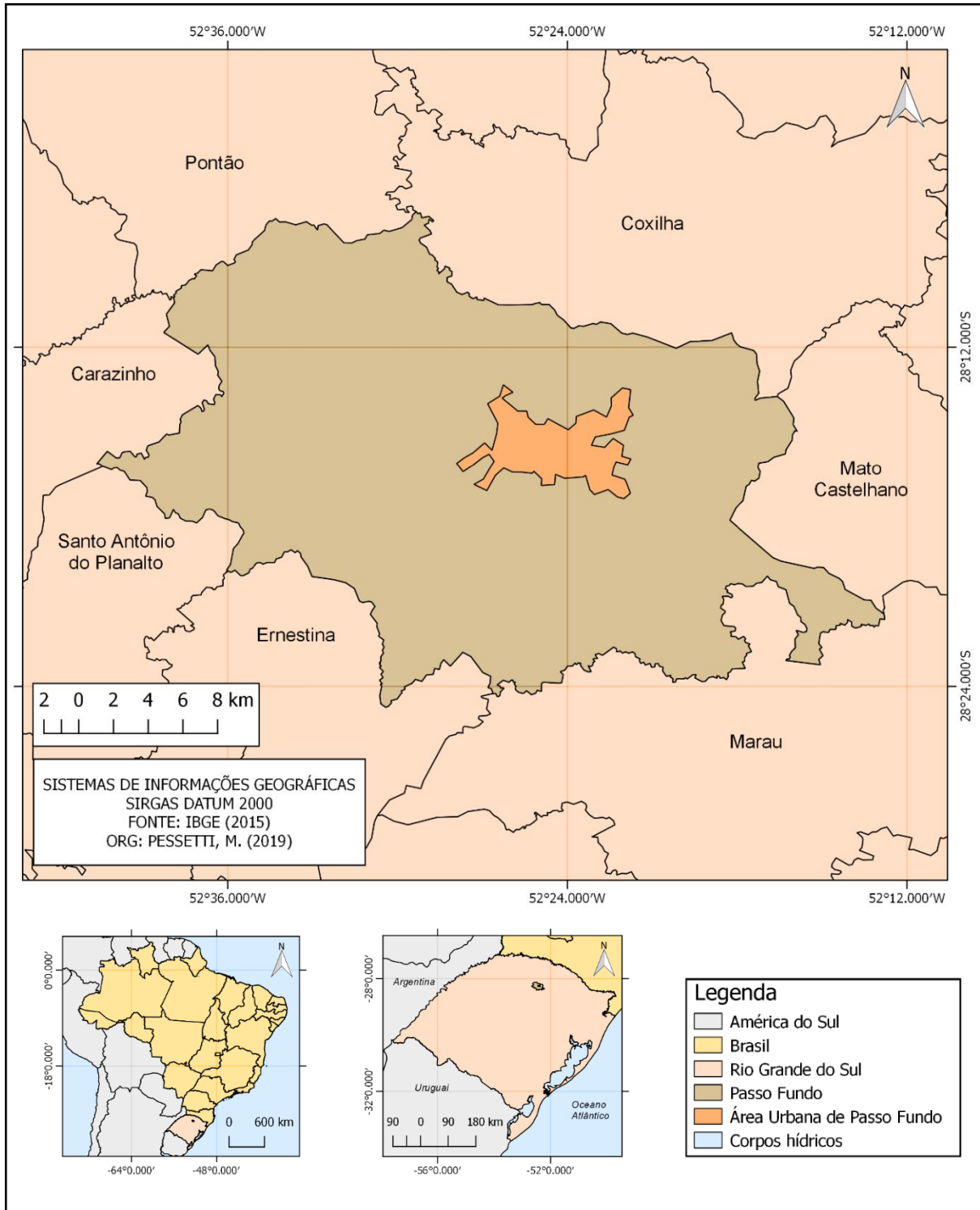
Observa-se, diante do exposto, que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se vincula diretamente com o objeto de estudo; dessa maneira, a pesquisa bibliográfica e documental tem caráter complementar para análise e devem ser utilizadas concomitantemente a outros procedimentos.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

Para a concretização da presente pesquisa, foi delimitada uma área de estudo, sendo esta definida como o município de Passo Fundo, localizado no Brasil, ao norte do Estado do Rio

Grande do Sul, distante, aproximadamente, a 290 quilômetros da capital Porto Alegre e 270 quilômetros de Santa Maria (Figura 1).

Figura 1 – Mapa de localização do município de Passo Fundo, RS



Fonte: Autor.

De antemão, justifica-se a escolha do recorte espacial da pesquisa por dois motivos. O primeiro se deve à moradia do pesquisador no referido município. O segundo refere-se às

características populacionais, educacionais e econômicas de Passo Fundo, as quais fazem dessa área um centro com expressiva importância regional. Assim, estudar a dinâmica das formações continuadas dos professores de Geografia no município torna-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma possível referência para outros estudos. Justifica-se, portanto, a escolha desse espaço geográfico como base para o desenvolvimento da pesquisa.

O município de Passo Fundo possui uma área territorial que corresponde a 780,36 Km², concentrando a maioria da população na área urbana. De acordo com o Censo de 2010, possui 184.826 habitantes, sendo que a estimativa para 2020 passou a 204.722 habitantes (IBGE, 2021). Atualmente, Passo Fundo é considerada uma cidade média², conhecida como “Capital do Planalto Médio” e “Capital Nacional da Literatura”, o maior município do norte do Rio Grande do Sul, sendo a 6ª maior economia do Estado (ACISA, 2019).

Segundo Soares e Ueda (2007, p. 380), juntamente com Passo Fundo, Caxias do Sul, Santa Maria e Pelotas, no Rio Grande do Sul, são classificadas como as principais cidades médias que “articulam ‘a ordem próxima e a ordem distante’ [...] no território e funcionam como centros de referência para os núcleos situados no entorno mais ou menos imediato.”

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)³ de Passo Fundo é 0,776, em 2010, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). O município ocupa a 168ª posição no ranking do IDHM entre 5.565 municípios brasileiros. A dimensão que mais contribui para o alto IDHM do município é longevidade, com índice de 0,849, seguida de renda, com índice de 0,787, e de educação, com índice de 0,699 (ATLAS BRASIL, 2019).

Passo Fundo apresenta melhorias nas condições econômicas, na expectativa de vida e nas oportunidades educativas, tendo um mercado consumidor com poder de compra crescente. No orçamento municipal, a educação recebe os maiores investimentos, lado a lado com a saúde e as obras públicas (ATLAS BRASIL, 2019).

Atualmente, percebe-se que Passo Fundo possui sua economia voltada para o setor da saúde, comércio e educação. Na saúde, possui a maior rede de hospitais públicos e privados do norte do Estado, além de clínicas que são referências em diversas especialidades. No que se

² Para Sposito (2006, p. 175), “atribui-se a denominação ‘cidades médias’ àquelas que desempenham papéis regionais ou de intermediação no âmbito de uma rede urbana, considerando-se, no período atual, as relações internacionais e nacionais que têm influência na conformação de um sistema urbano”.

³ O IDHM brasileiro é calculado pela PNUD Brasil, o Ipea e a Fundação João Pinheiro. O cálculo considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda –, porém adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 20 set. 2019.

refere ao comércio, a gama de estabelecimentos ao longo das duas principais vias urbanas do município (Avenida Brasil e Avenida Presidente Vargas) chama a atenção pela variedade de produtos e pelo fluxo de pessoas que circula por esse espaço diariamente.

Na educação, Passo Fundo destaca-se pela quantidade de instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas (Quadro 2). Na região, observa-se que o setor educacional é polarizado em Passo Fundo e atrai estudantes de vários municípios para os diferentes níveis de ensino ofertados.

Quadro 2 – Número de instituições de ensino do município de Passo Fundo/RS

Instituição	Nível	Número
Instituição pública municipal	Ensino pré-escolar	35
	Ensino fundamental	35
Instituição pública estadual	Ensino fundamental	31
	Ensino médio	17
Instituição pública federal	Ensino médio	1
	Ensino superior	3
Instituição privada	Ensino pré-escolar	44
	Ensino fundamental	11
	Ensino médio	6
	Ensino superior	40

Fonte: Brasil (2018), Brasil (2021), Rio Grande do Sul (2021).

Com base no exposto, observa-se grande número de instituições de ensino no município e, a partir disso, foram escolhidas as escolas públicas estaduais de ensino fundamental e/ou ensino médio para participarem dessa investigação (Apêndice A). A escolha pela escola estadual se deve à sua importância histórica para o município e região, uma vez que as primeiras instituições de ensino em Passo Fundo congregam essa rede.

Além disso, as escolas municipais e privadas utilizam como base legal o que está previsto na legislação estadual, sendo que parte dos seus documentos institucionais (PPP, regimento escolar e calendário letivo, por exemplo) recebem o aval da CRE. Por fim, justificase a escolha pela rede estadual, pois esta fez parte, durante 18 meses, da rotina de trabalho do pesquisador, o qual pediu exoneração do seu cargo público mesmo acreditando no potencial formativo dessas escolas.

Adiante, com o objetivo de qualificar a pesquisa realizada, foram produzidas informações junto aos sujeitos centrais do estudo em Passo Fundo/RS. Para isso, foram adotados os seguintes procedimentos: aplicação de questionários e grupo focal com os professores de Geografia da rede pública estadual que atuam com o ensino fundamental – séries finais e médio.

Quanto ao questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que serve para produzir as informações da realidade dos professores de Geografia da educação básica.

Além disso, sabe-se que este possui duas funções: “[...] descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” (RICHARDSON; PERES, 2012, p. 189).

Para a construção do questionário, considerou-se o uso de perguntas fechadas e abertas, sendo que o primeiro tipo apresenta categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas, em que o entrevistado é responsável por responder à alternativa que mais se ajusta às suas características ou ideias. Já as perguntas abertas se caracterizam por remeter o entrevistado a responder com frases ou orações, exigindo maior elaboração das opiniões, visto que, dessa maneira, os participantes respondem com mais liberdade, sem restrições a assinalar uma ou duas alternativas.

Inicialmente, foi realizado um levantamento com o nome e o nível de ensino de cada escola estadual de Passo Fundo (Apêndice B). Na sequência, entrou-se em contato com a 7ª CRE para verificar a possibilidade da obtenção do nome de todos os professores que atuam com a disciplina de Geografia nas 35 escolas estaduais do município. Infelizmente, esse dado não foi fornecido, pois o sistema de Recursos Humanos da Coordenadoria Regional de Educação não consegue filtrar tal informação.

Assim, foi solicitado o e-mail das escolas para envio do questionário (Apêndice C), sendo estas responsáveis por encaminhar aos seus respectivos professores. Por questão de logística, optou-se por utilizar uma ferramenta tecnológica e com *feedback* instantâneo para o pesquisador, ou seja, o questionário foi criado com a utilização da ferramenta Google Formulários⁴.

Os e-mails com o questionário foram enviados para as 35 escolas dia 25 de janeiro de 2021, sendo que as respostas deveriam ser encaminhadas até o dia 29 de janeiro de 2021 para tabulação, análise e interpretação. As referidas datas estão dentro do ano letivo de 2020, uma

⁴ O Formulário Google é um site para criação e administração de pesquisas. O *Forms* (em inglês) apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados no Documentos, Planilhas e Apresentações, dentro do Google Drive.

vez que as escolas estaduais tiveram seu calendário adaptado em virtude da pandemia da Covid-19⁵.

Do montante de escolas estaduais, 20 professores que trabalham com a disciplina de Geografia em Passo Fundo responderam ao questionário na data estipulada (Quadro 3).

Quadro 3 – Escolas em que o professor de Geografia respondeu ao questionário

Escolas
Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tochetto
Escola Estadual de Ensino Médio Professora Eulina Braga
Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros
Escola Estadual de Ensino Médio Adelino Pereira Simões
Escola Estadual de Ensino Médio Antonino Xavier e Oliveira
Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves
Escola Estadual de Ensino Médio Anna Luísa Ferrão Teixeira
Escola Estadual de Ensino Médio Profa Lucille Fragoso De Albuquerque
Escola Estadual de Ensino Fundamental Nicolau De Araújo Vergueiro
Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Castelo
Escola Estadual de Ensino Fundamental Maurício Sirotsky Sobrinho
Escola Estadual de Ensino Fundamental Gervásio Lucas Annes
Escola Estadual de Ensino Fundamental Valdemar Zanatta
Escola Estadual de Ensino Fundamental Claudio Manoel Da Costa
Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Passo Fundo
Colégio Estadual Joaquim Fagundes dos Reis
Instituto Estadual Cardeal Arcoverde
Instituto Estadual Cecy Leite Costa

Fonte: Autor.

Como ponto negativo, entende-se que tal metodologia impediu o conhecimento das circunstâncias em que o instrumento foi respondido, o que pode ser considerado importante na avaliação da qualidade das respostas. Além disso, sabe-se que o encaminhamento via e-mail não ofereceu a garantia de que a maioria das pessoas respondesse ao questionário, o que implicou significativa diminuição da representatividade da amostra.

Por outro lado, entende-se que a metodologia supracitada possibilitou atingir todas as instituições estaduais, mesmo que estas estivessem dispersas numa área geográfica extensa, como é o caso (Apêndice C). Além disso, permitiu que os sujeitos da pesquisa respondessem ao questionário quando julgassem mais conveniente e não expusessem o pesquisador à influência das opiniões e do aspecto pessoal do questionado.

⁵ O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19, doença transmitida pelo coronavírus. A pandemia impactou todos os setores da economia, incluindo a educação. No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 e algumas instituições finalizaram o ano com ensino remoto.

Além da aplicação dos questionários, outro instrumento metodológico utilizado foi o grupo focal com os professores. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), o grupo focal é

Uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Entre tantas técnicas existentes, a escolha pelo grupo focal se deve à ideia de que um questionário ou uma entrevista não dão conta das especificidades desejadas com a pesquisa. Nesse sentido, ao congregar num único espaço diferentes sujeitos, foi possível compreender elementos importantes que contribuíram para a concretude do presente trabalho.

Além disso, a escolha da técnica do grupo focal para a realização do estudo justificou-se porque permite, segundo Gatti (2005, p. 11),

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Inicialmente, a ideia era convidar 10 professores que atuam com a disciplina de Geografia na educação básica estadual para os encontros do grupo focal. Por se tratar de 35 escolas e, certamente, um número próximo a este de professores de Geografia, optou-se por regionalizar Passo Fundo para, a partir daí, chegar-se ao grupo.

Passo Fundo é cortado no sentido nordeste-sudoeste pela Avenida Brasil, importante eixo viário do município, local onde está concentrada a área comercial e financeira. Historicamente, a Avenida Brasil foi importante para o desenvolvimento econômico municipal, sendo ainda uma das principais formas de comunicação entre os bairros e o centro urbano. Assim, optou-se por utilizar esse eixo como marco para divisão regional.

Com essa definição, o município de Passo Fundo ficou dividido em duas regiões: noroeste e sudeste. Assim, buscou-se quais eram as quatro maiores escolas da porção noroeste do município, bem como o mesmo contingente de escolas do lado sudeste da Avenida Brasil. Adiante, também foram escolhidas para compor a pesquisa a menor escola da porção noroeste e outra menor do lado sudeste da Avenida Brasil. O grupo focal idealizado era com oito

professores, mas um número maior de escolas foi contatado imaginando possíveis desistências (Quadro 4).

Quadro 4 – Escolas escolhidas para participação no grupo focal

Região Noroeste da Avenida Brasil		Região Sudeste da Avenida Brasil	
Número de alunos	Escola	Número de alunos	Escola
1088	Colégio Estadual Joaquim Fagundes dos Reis Escola	729	Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves
992	Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro	630	Instituto Estadual Cecy Leite Costa
775	Instituto Estadual Cardeal Arcoverde	564	Estadual de Educação Básica Monteiro Lobato
633	Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tocchetto	497	Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros
57	Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista	20	Escola Estadual de Ensino Fundamental Valdemar Zanatta

Fonte: Brasil (2018), Brasil (2021), Rio Grande do Sul (2021).

Com o município dividido em duas grandes regiões e com o nome das escolas, foi realizado contato telefônico para obtenção do nome e o número do celular de um dos professores de Geografia da instituição. Das 10 escolas contatadas, oito forneceram o nome e o contato do docente.

Na primeira semana do mês de janeiro de 2021, concomitante ao questionário, os oito professores foram contatados via WhatsApp. Deste contingente, sete responderam positivamente à mensagem, colocando-se inteiramente à disposição para participarem da pesquisa. A professora que se opôs em participar demorou duas semanas para responder, justificando sua ausência após insistência do pesquisador.

Ao final, os encontros do grupo focal foram realizados com seis participantes, já que uma professora que concordou em participar da pesquisa não entrou em nenhuma das reuniões. Mesmo com a persistência por meio de mensagens, estas eram recebidas, lidas e não respondidas.

Inicialmente, as desistências citadas causaram certo estranhamento para o pesquisador, pois havia uma expectativa no contato com todos os professores. Mas, acreditamos que os motivos que levaram a tal atitude devem ser de ordem pessoal e profissional que impediram cumprir com tal compromisso. Consideramos que, a participação de todos os professores convidados para o grupo focal, seria muito positivo para a concretização da pesquisa. No mês

de janeiro de 2021, colocamos em prática as reuniões do grupo focal. A partir disso, novas inquietações⁶ surgiram quanto ao assunto que foi investigado.

Outro motivo de preocupação se referia à quantidade de participantes, pois almejam-se 10 sujeitos, depois foi para oito e acabaram participando seis professores. Contudo, Gatti (2005, p. 22) afirma que o grupo focal deve ter “[...] preferencialmente entre seis e 12 pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes.” Para a autora, um grupo maior pode limitar “[...] a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento do tema e também os registros” (GATTI, 2005, p. 22).

Dessa forma, com a confirmação da participação dos seis docentes (Quadro 5), foi enviado para cada professor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E). Todos os participantes leram, assinaram e enviaram o documento para o pesquisador, sendo que as cópias originais se encontram arquivadas com este.

Quadro 5 – Escolas dos participantes do grupo focal

Nome das escolas dos professores do grupo focal
Colégio Estadual Joaquim Fagundes dos Reis Escola
Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro
Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves
Escola Estadual de Ensino Fundamental Valdemar Zanatta
Instituto Estadual Cardeal Arcoverde
Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista

Fonte: Autor.

As reuniões com grupo de professores ocorreram nos dias 18, 20 e 22 de janeiro de 2021 via Google Meet⁷. O grupo focal não foi realizado presencialmente, pois, naquele período, o mundo ainda estava em pandemia. A utilização do Google Meet facilitou o acesso de todos, pois não houve necessidade de deslocamento dos professores a um lugar específico, como uma biblioteca ou sala de reuniões. Cada participante realizou o encontro na sua casa e com os equipamentos eletrônicos que possuía.

Outro ponto positivo com a utilização do Google Meet foi que o aplicativo possibilita a gravação do áudio e da imagem dos participantes diretamente pelo computador. Se o grupo focal fosse realizado presencialmente, haveria a necessidade de equipamentos eletrônicos

⁶ Algumas questões emergiram e podem gerar futuras pesquisas: Os professores da educação básica participam de pesquisas? Qual a importância das pesquisas acadêmicas para o professor da educação básica? O professor da educação básica realmente deseja a aproximação entre a escola e a universidade? O professor da educação básica se sente incomodado com o professor do ensino superior?

⁷ O Google Meet é um serviço desenvolvido pelo Google em que se podem criar videoconferências, reuniões e aulas de forma remota. Para funcionar o Google Meet necessita de um aparelho *smartphone* ou computador conectado a internet, câmera ou webcam e microfone. Para facilitar o manejo em diferentes situações, o serviço possibilita a gravação da aula ou encontro.

(câmeras e microfones), além de outro profissional para auxiliar o moderador⁸ na condução da atividade.

Nesse sentido, com as ferramentas disponibilizadas pelo Google Meet, foi dispensado o uso de equipamentos extras, não houve o custo de deslocamento dos envolvidos para uma área específica, tampouco a necessidade de um observador para assessorar o pesquisador.

Uma característica comum do grupo focal, quando realizado presencialmente, é o ambiente onde será realizada a sessão. Geralmente, o espaço é preparado para que todos sentem em círculo, em volta de uma mesa, por exemplo, com o objetivo de fomentar a interação entre os participantes. Mesmo on-line, o grupo focal preservou essa característica, uma vez que o Google Meet permite que todos os participantes da reunião possam ver, falar e ouvir mutuamente.

Na ocasião, o grupo de professores foi motivado a falar a partir de questões e temas trazidos pelo moderador-pesquisador (Quadro 6). Para Gatti (2005, p. 17), esse roteiro é importante para orientar as discussões e “[...] deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]”. Assim, os sujeitos tiveram liberdade para expor oralmente suas opiniões, contrapontos, dúvidas, anseios e inquietações quanto à formação continuada. Não havia uma ordem de fala ou uma organização rígida de início e fim dos discursos, pois a ideia era que todos se sentissem à vontade para expressar seus sentimentos e suas opiniões sobre o tema versado.

Quadro 6 – Questões norteadoras que balizaram o grupo focal

18/01/2021	20/01/2021	22/01/2021
Apresentação	Formação continuada de professores	Formação continuada de professores de Geografia
Qual o seu nome e sua formação?	O que é formação continuada?	Existe formação continuada na escola onde você atua?
Em qual(quais) escola(s) trabalha?	Qual a importância da formação continuada para o professor?	Há relação entre formação continuada e qualidade no ensino?
Há quanto tempo é professor?	Qual a importância da formação continuada para os alunos e para escola?	As formações continuadas possuem cunho geográfico ou apenas pedagógico?
Quais os níveis de ensino em que trabalha ou já trabalhou?	O que motiva um professor em buscar uma formação continuada?	Há necessidade de uma formação pedagógica específica para Geografia?

Fonte: Autor.

⁸ Fazem parte do grupo focal o facilitador ou moderador (pesquisador) e, se necessário, o observador ou redator (auxiliar do pesquisador).

Todas as informações obtidas no grupo focal foram registradas por meio da gravação de vídeo e áudio (Apêndice F), além de anotações pontuais. Todos os dados foram posteriormente analisados e interpretados à luz dos referenciais teóricos e da pesquisa documental realizada.

Diante disso, percebe-se que, mesmo apresentando ressalvas em alguns pontos, a utilização de questionários e do grupo focal compreende formas eficientes de buscar informações, visto que não há uma única possibilidade, não há uma receita, tampouco metodologias completamente boas ou ruins. No campo da pesquisa qualitativa, o que existem são estratégias mais adequadas ou inadequadas a um dado objeto de estudo e aos seus objetivos, sendo o pesquisador o protagonista na escolha e, posteriormente, intérprete das consequências de tais opções.

3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Com base na revisão bibliográfica e com os resultados obtidos por meio da base de dados e da pesquisa de campo, torna-se necessário analisar as múltiplas facetas que as formações continuadas recebem em Passo Fundo, bem como sua aplicabilidade frente aos desafios e anseios dos docentes, diagnosticando e embasando ações que possibilitem o enfrentamento das problemáticas educacionais e possíveis soluções para a questão da capacitação docente contínua.

Para auxiliar a compreensão do processo que envolve o trabalho, a criação de categorias de análise também foi necessária. Segundo Gil (2002, p. 134), “a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa”.

Como haverá mais de uma técnica de produção de dados, surge, então, a necessidade de utilizar a técnica da triangulação para comparar e inferir sobre os resultados obtidos tanto com os questionários quanto no grupo focal. Para Yin (2001, p. 120), a triangulação possui um grande valor para a pesquisa, visto que se baseia “[...] na convergência de informações oriundas de fontes diferentes, e não de dados quantitativos nem qualitativos em separado”.

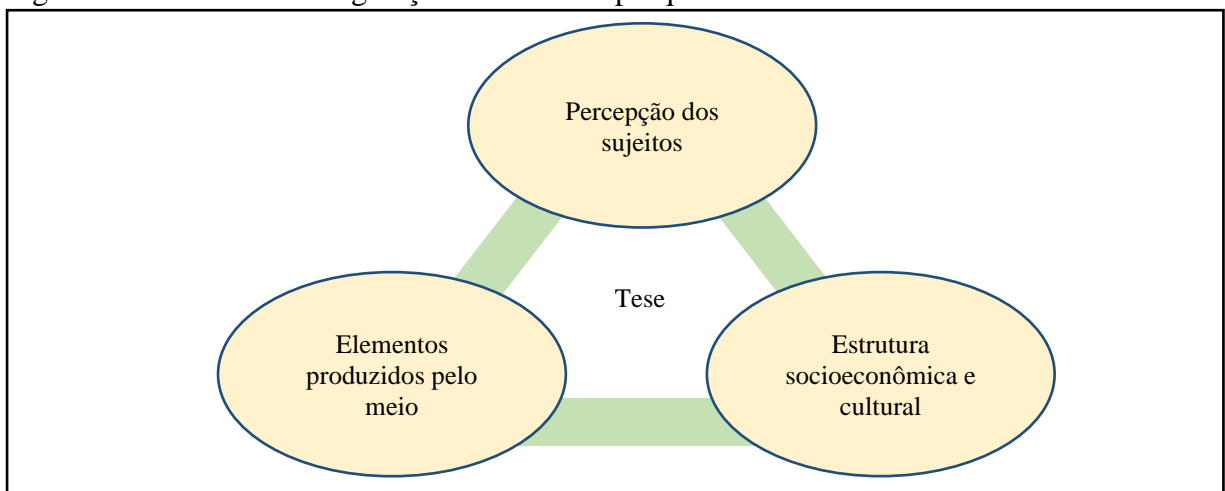
A triangulação torna-se positiva e necessária, pois permite produzir informações a partir de fontes, espaços e tempos diferentes. Além disso, com a técnica da triangulação, obtêm-se dados capazes de gerar análises mais sólidas sobre os problemas em questão.

Para Triviños (1995), a triangulação objetiva abarcar a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão de determinado assunto, pois reconhece a interconexão entre os fatos

e a impossibilidade de apreendê-los de forma isolada. Nesse sentido, os fenômenos sociais são reconhecidos como multicausais e não podem ser explicados sem a compreensão das suas “raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1995, p. 138).

Para elucidar como a técnica da triangulação funcionou na pesquisa, a Figura 2 ilustra os três ângulos considerados, a partir das ideias de Triviños (1995), para escrita da tese. O primeiro aspecto destacado por Augusto Triviños (1995) são as percepções dos sujeitos através das formas verbais. Nesse caso, os pesquisados expressaram suas opiniões por intermédio do questionário e do grupo focal. O segundo ponto são os elementos produzidos pelo meio, tais como os documentos, leis, decretos e pareceres federais e estaduais consultados. Por fim, o terceiro ângulo a ser contemplado é a análise dos “processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito”, o que inclui a luta de classes, o modo de produção, as forças produtivas e as relações de trabalho docente (TRIVIÑOS, 1995, p. 139).

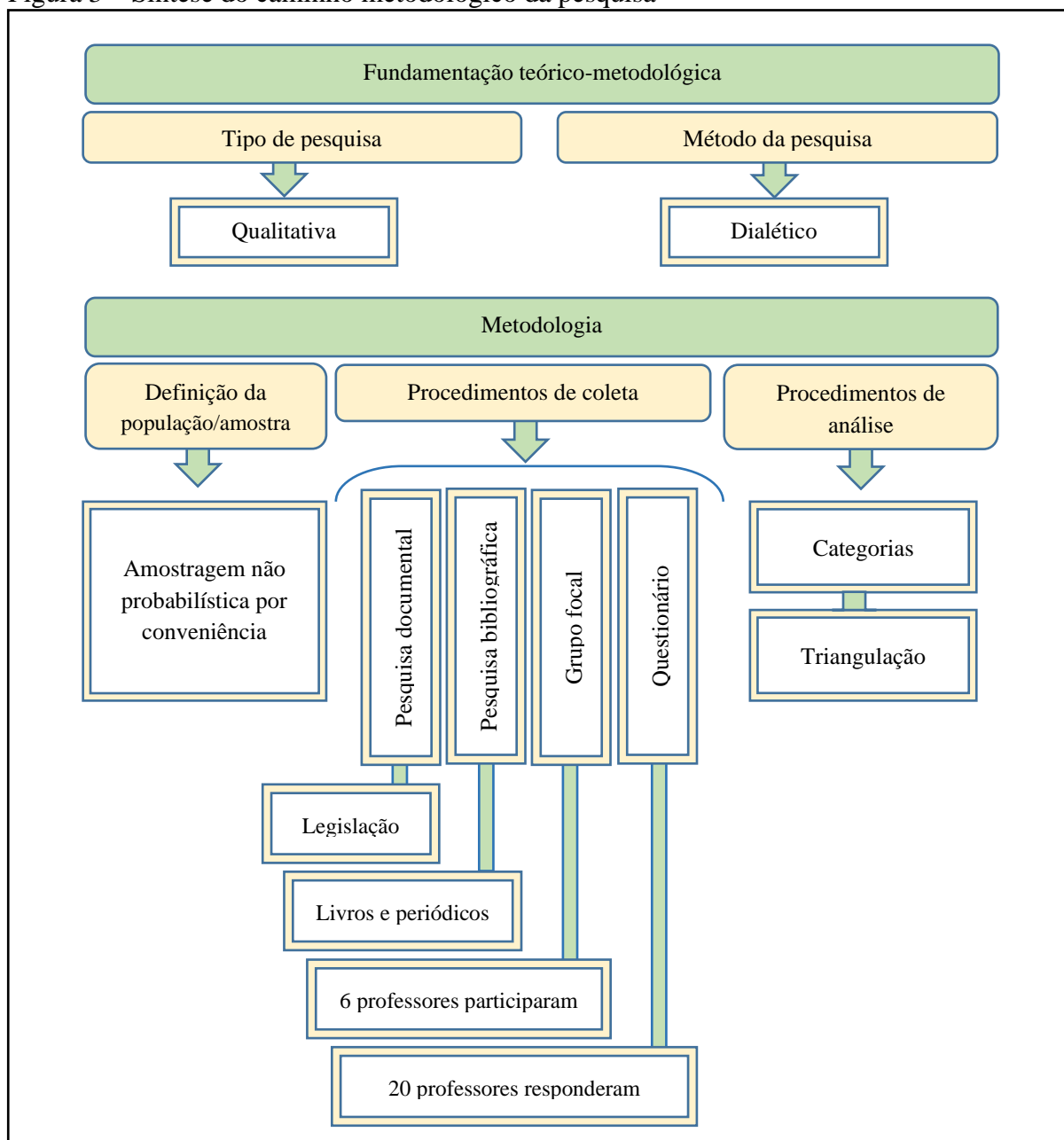
Figura 2 – Técnica da triangulação utilizada na pesquisa



Fonte: Autor.

Como forma de síntese do que foi exposto, a Figura 3 expressa o caminho metodológico que a pesquisa percorreu. Em toda pesquisa, é necessário um posicionamento teórico e metodológico do autor. Desde a escolha do método e do tipo de pesquisa até a amostra, as formas de coleta e a análise das informações, todos os caminhos possuem fragilidades e potencialidades.

Figura 3 – Síntese do caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Autor.

Muitas vezes, somente no final do percurso, percebe-se que determinada estratégia utilizada poderia ter sido ajustada ou substituída. Nesse caso, as opções idealizadas foram realizadas, sendo consideradas e concebidas como alicerce da presente pesquisa.

3.4 ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de mapear produções semelhantes ao tema e objetivo desta pesquisa, destina-se um item especial dentro da metodologia para explorar a produção acadêmica

publicada no Brasil. Para tanto, optou-se por buscar dissertações e teses referenciadas no livro “O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de Dissertações e Teses”, do geógrafo Antônio Carlos Pinheiro (2005), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no periódico “Geografia Ensino & Pesquisa” (2021).

A escolha pela obra do Pinheiro se justifica pelo fato de o autor ser presente e atuante em eventos da área do ensino de Geografia, como o Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, e integrar uma importante associação, o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica. Além disso, trata-se do único autor brasileiro da área do ensino que compilou em uma única produção bibliográfica o material já produzido sobre o ensino de Geografia.

A BDTD foi escolhida como uma das bases para a busca de referências, pois é, atualmente, o maior sistema de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do país. A biblioteca foi lançada oficialmente em 2002 e o seu objetivo principal é disseminar gratuitamente trabalhos de *stricto sensu* defendidos nas IES do Brasil.

O periódico “Geografia Ensino & Pesquisa” fez parte da pesquisa, pois é uma revista que pertence ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria. O periódico disponibiliza os manuscritos no formato de publicação contínua desde 2018, sendo que possui qualis B2 (Geografia e Interdisciplinar) e B3 (Ciências Ambientais) no quadriênio 2013-2016 da Capes.

Pinheiro (2005) realizou um levantamento de teses e dissertações produzidas na área do Ensino de Geografia no período de 1967 a 2003, sendo catalogadas 317 pesquisas (277 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado). A partir da interpretação dos trabalhos, o autor identificou 11 focos temáticos das pesquisas no ensino de Geografia, sendo que um desses focos se refere à formação de professores.

O foco temático formação de professores é tratado, segundo Pinheiro (2005, p. 89), em “24 pesquisas (21 dissertações e três teses) e dizem respeito à formação inicial do professor, das licenciaturas e da formação continuada de professores de geografia, com estudo de avaliação ou propostas de reformulação”.

Ao realizar uma análise mais detalhada do material de Pinheiro (2005), foram encontradas referências a cinco dissertações de mestrado que abordam o tema formação continuada de professores de Geografia (Anexo A). Observa-se também que, no período analisado pelo autor, não houve tese defendida sobre o assunto e, comparado ao número total de trabalhos na área do ensino da ciência geográfica, há pouca publicação no *stricto sensu* sobre o tema ora pesquisado.

Todavia, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021) reúne gratuitamente, em um portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras. Para tanto, utilizou-se a busca avançada a partir das seguintes palavras-chave “formação continuada” e “geografia”, ambos no campo “assunto”.

Na BDTD, foram encontrados 18 resultados para busca explicitada anteriormente, sendo 15 dissertações de mestrado e três teses de doutorado (Anexo B). Nessa averiguação, observou-se que as pesquisas datam entre 2007 e 2019, ou seja, complementam as informações coletadas no livro do Pinheiro (2005). Surpreende verificar que, nos últimos dois anos, não há publicações a respeito do tema pesquisado.

No periódico do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria, “Geografia Ensino & Pesquisa”, existem sete publicações que fazem referência à formação continuada de professores de Geografia (Anexo C). No site da revista, existem publicações que datam de 1987 até 2021 e observa-se que, apenas nos anos 2013 (uma publicação), 2017 (uma publicação), 2019 (duas publicações) e 2020 (3 publicações), há escritos sobre o tema. Apesar de existir uma crescente nas pesquisas sobre formação continuada, houve no início um grande período sem publicação envolvendo o assunto.

Diante do exposto, observa-se a importância da temática investigada, visto que esta tese vem somar na discussão sobre o ensino de Geografia. Com base no estado da arte realizado, nota-se também que há pouco material acadêmico publicado especificamente sobre formação continuada de professores de Geografia. Vislumbra-se, dessa forma, que, com a finalização da tese, haverá uma contribuição nas discussões sobre a formação continuada docente no nosso país.

Na sequência, apresentamos o próximo capítulo da tese com a revisão da legislação nacional e estadual, com destaque para o percurso histórico e análise da conjuntura sobre a formação continuada de professores em nosso país.

4 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: AVANÇOS E OBRIGAÇÕES QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...] As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Para entender a atual configuração da formação continuada dos professores, faz-se necessário um resgate da legislação que foi a base e norteou as atuais políticas públicas sobre o tema. Porém, antes de focar na formação continuada, é necessário debruçar-se minimamente sobre a formação inicial dos professores, visto que esta antecede e até justifica a necessidade da outra.

Partindo disso, observa-se que a primeira escola normal brasileira, responsável por formar professores habilitados a lecionar no ensino elementar, foi instituída pelo Decreto n. 10, em 10 de abril de 1835, e se localizou na Província do Rio de Janeiro, em Niterói. De acordo com o artigo 2º do Decreto n. 10/1835, em redação original,

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (BRASIL, 1835).

A organização da escola normal supracitada foi substituída com a contratação de professores adjuntos como previa o Decreto n. 1.331 de 17, de fevereiro em 1854. Porém, depois de cinco anos, a escola de Niterói foi reaberta e os cursos normais continuaram a se instalar pelo país. Os decretos subsequentes, n. 7.247, de 19 de abril de 1879, e n. 7.684, de 6 de março de 1880, estabeleceram políticas mais claras quanto à organização das escolas normais, seu funcionamento e a remuneração dos professores.

Posteriormente, ocorreu uma mudança na percepção de ensino e na concepção dos cursos normais a partir do Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Pela primeira vez, é nesse documento do governo de São Paulo que aparece de forma sutil a importância da formação continuada dos professores, uma vez que afirma: “[...] sem professores **bem preparados**, praticamente instruídos nos **modernos processos pedagógicos** e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e eficaz” (Grifo nosso).

Diante do exposto, nota-se que a formação inicial do professorado se tornou uma preocupação apenas no início da República Velha no Brasil⁹, no século XIX. A produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, ocasionando mudanças no trabalho docente. Depois desse período, a docência, pouco a pouco, deixou de ser ofício artesanal, responsável apenas pela transmissão de saberes cristalizados e o professor passou a ser, lentamente, considerado um profissional que necessita se atualizar, estudar e dinamizar os seus afazeres (SOUZA, 1998).

A valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério constituem aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX. Souza (1998, p. 61, grifo nosso) contribui com o exposto ao afirmar que

A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais **o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo**, elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública.

Apesar disso, a preocupação com a formação continuada do professor não é o cerne nesse período histórico. A Constituição Republicana de 1891 manteve a descentralização do ensino, assegurando a União a responsabilidade pelo ensino superior, enquanto os estados permaneceram se organizando com o desenvolvimento das escolas normais.

Com as transformações econômicas e políticas do Brasil e as constantes críticas ao modelo pedagógico, as escolas normais permanentemente tentaram se renovar, porém, entre 1920 e 1940, tiveram de se adaptar drasticamente. Com o golpe de Estado de 1930, surgiu o projeto de reconstrução da educação do Brasil, sendo criada a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal¹⁰ (1935). Nesse momento, ambas se organizaram e implantaram as licenciaturas e o curso de Pedagogia, estendidos para todo o país pelo Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939.

De 1946 até 1971, prevaleceu o modelo de escola normal dividido em ciclo ginásial, criado para formar regente, e o ciclo colegial do curso secundário, idealizado para formar professores primários¹¹. Com o golpe militar de 1964 e as consequentes políticas sobre o ensino

⁹ A República Velha também é conhecida como Primeira República e se estende de 15 de novembro de 1889 até a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas, através de um Golpe de Estado, inicia um novo período político.

¹⁰ Em abril de 1935, pelo decreto municipal n. 5.513, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, Instituto de Artes. A UDF localizava-se no Rio de Janeiro e fechou em 1939.

¹¹ De acordo com o Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o professor regente tinha quatro anos de formação, enquanto o professor primário possuía três anos de formação.

(Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968 e Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971), a educação básica foi reorganizada em ensino primário e médio. Nesse período, as escolas normais foram substituídas por habilitação específica de segundo grau, formando profissionais para atuarem no magistério do primeiro grau.

Pela primeira vez na legislação brasileira, a formação continuada de professores aparece de forma explícita em dois artigos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Art. 11. § 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como **desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores** e realizar cursos especiais de natureza supletiva. [...]

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o **aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação**. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Apesar de a formação continuada apresentar-se como necessária na educação e de responsabilidade dos sistemas de ensino, observa-se que a lei não regulamenta o modo de realização desses aperfeiçoamentos e atualizações. Assim, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que a formação continuada recebe destaque. No artigo 67 da referida legislação, afirma-se que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...] II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Grifo nosso).

A preocupação com a configuração e a maneira como a formação deve se constituir aparece no art. 61:

Parágrafo único. **A formação dos profissionais da educação**, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Quanto às formas de financiamento desses processos de formação, pode-se observar essa questão no artigo 70 da LDB, o qual afirma que a “[...] I - **remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente** e demais profissionais da educação” (grifo nosso) são despesas que devem ser consideradas para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nesse sentido, com o objetivo de gerir os recursos contábeis destinados à educação, no mesmo ano de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi instituído pela Emenda

Constitucional n. 14, de setembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Posteriormente, o primeiro foi extinto e, na sequência, criado o Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O referido fundo foi estabelecido pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos n. 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente.

Segundo o site do Fundeb, o estabelecimento de ensino pode utilizar

[...] os recursos da fração de **40%** do Fundeb, tanto na perspectiva da **atualização e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais (formação continuada)**, a partir de programas de aperfeiçoamento profissional assegurado nos planos de carreira do magistério público, quanto para fins de formação inicial. [...] Poderão ser oferecidos cursos de capacitação, na perspectiva da formação continuada (voltada para a **atualização, sistematização e/ou aprofundamento de conhecimentos**), ou cursos de formação inicial (cursos regulares de formação de profissionais em nível médio ou superior, em instituições credenciadas) (FUNDEB – Perguntas frequentes, 2021, grifo nosso).

Nesse momento, observa-se uma consonância entre os documentos legais criados em 1996, haja vista que a LDB estabelece a necessidade do financiamento dos processos de formação continuada e a Fundef e, posteriormente, o Fundeb normatizam e orientam os gestores para o uso do recurso público para esse fim.

Além do exposto e diferente da legislação que a antecedeu, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece o modo como devem ser organizadas as ações de formação continuada.

Art. 80. **O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas** de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e **de educação continuada**. [...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III - **realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De forma explícita, o artigo 80 expõe que uma das estratégias para fomentar a formação continuada dos professores é através da utilização do ensino a distância. O incentivo a essa forma de estudo, atualmente, verifica-se como uma alternativa para os docentes que, na grande maioria, trabalham mais de um turno por dia e não possuem tempo para deslocamento até uma instituição que promova presencialmente, por exemplo, cursos, palestras e aulas.

Adiante, nota-se, no artigo 87, que a LDB objetivou inserir como corresponsáveis pela formação continuada dos professores a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, ou seja, não ficou apenas para o governo federal a incumbência de proporcionar aos professores determinada formação. A partir dessa premissa, a responsabilidade é compartilhada entre os entes federativos e todos possuem a obrigação legal de idealizar, criar e executar programas de capacitação para os professores da educação básica.

Diante da incumbência proferida, a União, Estados, Distrito Federal e municípios, a LDB no seu artigo 87 instituiu “§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.”

Apesar de a legislação obrigar a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em um ano (até 1997), ela foi aprovada com a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Por necessitar de revisão decenal, o PNE vigente (2014-2024) foi sancionado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

O atual Plano Nacional de Educação é dividido em 20 metas, sendo que cada uma delas é subdividida em estratégias para sua concretização. Ao analisar o documento, observa-se que oito metas referenciam a importância da formação continuada dos professores e elucidam estratégias para a sua efetivação. O Quadro 7 expõe as metas do plano e as estratégias que, na visão do autor, são voltadas à formação continuada.

Quadro 7 – Metas do atual Plano Nacional de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continua)

	META	ESTRATÉGIA
1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.	1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.	3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

Quadro 7 – Metas do atual Plano Nacional de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continuação)

4	<p>Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...]</p> <p>4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.</p>
5	<p>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.</p>
7	<p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.</p>	<p>7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; [...]</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; o atendimento em educação especial; [...]</p> <p>7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;</p> <p>7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de</p>

Quadro 7 – Metas do atual Plano Nacional de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(conclusão)

10		formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional.
	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; 10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Fonte: Adaptado do Plano Nacional de Educação em Movimento. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Ao analisar a tabela do ponto de vista quantitativo, observa-se que, das 20 metas estabelecidas para o decênio 2014-2024, duas (10%) possuem relação direta com a formação continuada, enquanto oito objetivos (40%) possuem estratégias vinculadas ao tema. Ao qualificar tais indicadores, observa-se que o PNE se preocupou em inserir a formação continuada de professores como uma intenção basilar para todas as escolas e redes. Sabe-se, no entanto, que, apesar da criação das metas e estratégias, alguns indicadores ficaram sem uma clara metodologia para seu monitoramento, ou seja, não há uma certeza ou uma única possibilidade para, por exemplo, verificar se a estratégia 4.18 está realmente sendo efetivada e em que proporções qualitativas.

Apesar dessa fragilidade, é nítida a preocupação crescente quanto à necessidade de políticas públicas envolvendo a formação continuada dos professores. Se comparada a forma como tal assunto foi abordado nas leis anteriores, nota-se esse avanço e almeja-se a concretização de tais objetivos.

Nesse sentido, em 2016, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016). O referido documento (BRASIL, 2016) tem a finalidade de “[...] fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE [...]”. Para tanto, são anseios desse decreto:

I - instituir o **Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - induzir avanços na qualidade da educação básica e **ampliar as oportunidades de formação dos profissionais** para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por **formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica**, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; IV - **promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada**, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa; V - **apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada** em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e IX - **promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica**, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2016, grifo nosso).

A partir do exposto, infere-se que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2016) foi gerada com o intuito de chancelar o exposto na LDB e o que está explícito no PNE. Observa-se, no entanto, nenhuma novidade ou orientação diferente daquela já exposta em legislações anteriores.

Ao encontro do PNE, a partir de 2014, tem-se a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um documento de caráter normativo que definirá um conjunto de aprendizagens essenciais para educação básica. Tal documento foi exigido na Constituição de 1988 e reforçado com a LDB de 1996, porém somente começou a tomar forma após 2014 com as metas 1, 2, 3 e 7 do PNE.

Entre 2014 e 2018, foram realizadas dezenas de consultas públicas para ouvir professores e gestores de todo o Brasil, os quais, de certa forma, contribuíram com a construção do documento¹². Em dezembro de 2017, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto a Base do Ensino Médio recebeu aval positivo em dezembro de 2018.

A BNCC é um documento nacional que possui como foco o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, assim não privilegiando a temática da formação continuada de professores. Mesmo assim, há uma referência ao tema na apresentação do documento, onde se lê:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, **influenciará a formação inicial e continuada dos educadores**, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).

Observa-se que a Base motivará a discussão sobre formação dos professores, haja vista as grandes mudanças curriculares e metodológicas, principalmente, que ela fomenta. Contudo, nas 600 páginas do documento, não há informações sobre as estratégias que devem ser tomadas para a efetivação da formação almejada.

Paralelamente à aprovação da BNCC do Ensino Médio, o Ministério da Educação apresentou, no mesmo período, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. A proposta foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018 e aprovada sob Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020.

A resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de

¹² Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), não houve espaço suficiente de interlocução entre o governo e a comunidade escolar na construção da BNCC. Várias outras entidades se manifestaram contrárias à aprovação da BNCC e se posicionaram a partir de notas que foram enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <https://anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 11 fev. 2021.

Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A resolução prevê que a formação deverá ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira do professor. Assim, é necessário um alinhamento entre vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios, visto que cada ente possui responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de seus professores.

Conforme a resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, os cursos e programas para a formação continuada de professores

[...] podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - **Cursos de Atualização**, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - **Cursos e programas de Extensão**, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - **Cursos de Aperfeiçoamento**, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - **Cursos de pós-graduação lato sensu** de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - **Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado**, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Fica explícito que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica quanto a BNC-Formação Continuada necessitam de atenção e discussão pois “Art. 15. Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução [...]” para a implantação das mesmas. Assim, até outubro de 2022 tais documentos carecem ser aprovados e, principalmente, postos em prática¹³.

Em pesquisa no Portal do MEC (2021), observa-se a existência de um setor do ministério intitulado “Formação continuada para professores”. Nessa esfera, há um rol de cursos e programas para os professores da educação básica, tais como: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da

¹³ Algumas entidades educacionais publicaram documentos criticando a Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) divulgou um manifesto em repúdio à homologação da resolução. Na nota, assinam outras importantes entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-ao-basica>. Acesso em: 3 jan. 2021.

Educação Básica – Parfor; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores¹⁴.

Diante da amálgama de documentos e programas, observa-se que o tema envolvendo a formação continuada de professores se torna recorrente ao longo do tempo. Nota-se uma preocupação por parte do Governo Federal em inserir cada vez mais esse assunto na pauta dos seus textos. Almeja-se, no entanto, verificar se tal preocupação também é latente na legislação educacional do Rio Grande do Sul.

4.1 LEGISLAÇÃO ESTADUAL

Pensar a legislação nacional exige um pensamento sistêmico e abrangente, uma vez que determinadas ações terão efeito nos mais diversos espaços geográficos do país. Assim, faz-se necessário analisar a legislação do Rio Grande do Sul para verificar a consonância e as novas premissas destes outros documentos.

Ao analisar a legislação educacional que rege o Rio Grande do Sul, verifica-se a existência da Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Estado. Nele afirma-se que

Art. 3º - A Carreira do Magistério Público Estadual tem como princípios básicos:
 I - Profissionalização, entendida como dedicação ao Magistério, para o que se tornam necessárias: [...]
 b) remuneração condigna que tenha em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atue o pessoal do Magistério e que **lhe assegure “status” econômico e social compatível com a dignidade, peculiaridade e importância da profissão que exerce, permita-lhe dedicação ao Magistério e possibilite-lhe o aperfeiçoamento contínuo;** [...]
 IV - **Valorização da qualificação** decorrente de cursos e estágios de **formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização.** [...]
 Art. 29 - Merecimento é a demonstração, por parte do professor ou especialista de educação, do fiel cumprimento de seus deveres e da eficiência no exercício do cargo, **bem como da contínua atualização e aperfeiçoamento para o desempenho de suas atividades,** avaliados mediante um conjunto de dados objetivos. (RIO GRANDE DO SUL, 1974, grifo nosso).

Assim como na legislação nacional, observa-se que a formação continuada aparece no Estado como uma necessidade frente à profissão docente. Ainda, possui importância no que se refere à qualificação, entendida como um dos princípios básicos da carreira do magistério.

¹⁴ Foram elencados cursos e programas que estão disponibilizados no site do governo federal. Não se realizou uma pesquisa junto às Universidades, Institutos Federais ou outras instituições de ensino para verificar sua atual situação.

Após duas décadas, o Governo Estadual cria a Lei Estadual n. 10.576, de 14 de novembro de 1995, na qual há um artigo e dois incisos tratando do que é chamado no documento de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação. Na sequência, tal legislação foi revista e, em 10 de dezembro de 2001, foi aprovada a Lei n. 11.695 instituindo a seguinte redação do artigo anterior:

Art. 77 - A Secretaria da Educação promoverá, em parceria com as instituições de ensino superior e outras agências formadoras, ações que visem ao **aperfeiçoamento dos profissionais** que atuam nas escolas da rede pública estadual, mediante:

I - programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades;

II - programa de formação permanente para servidores;

III - **programas de formação continuada em serviço, com objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas** considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade social. (RIO GRANDE DO SUL, 2001, grifo nosso).

Ao analisar essa última lei, nota-se uma preocupação específica com a formação continuada docente, visto que é criado um artigo próprio para tratar do assunto. Diferente da legislação nacional, que deixava ampla e aberta a forma como as formações deveriam ser realizadas, nesta lei estadual, especifica-se que a Secretaria de Educação (SEDUC/RS) pode realizar parceria com outras instituições ou agência para aperfeiçoamento dos docentes e servidores, seja em nível de habilitação, seja em nível de formação continuada.

Em consonância com a legislação nacional, o estado do Rio Grande do Sul cria em 2015 o Plano Estadual de Educação (PEE) (Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015). Com a mesma metodologia utilizada no PNE, explicitam-se, no Quadro 8, as metas e as estratégias que, na visão do autor, possuem relação com a formação continuada de professores.

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continua)

	META	ESTRATÉGIA
1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	1.27 Estabelecer parcerias entre as redes estadual, municipal e escolas privadas de ensino para a promoção de cursos de capacitação de professores de educação infantil, visando capacitar 50% dos profissionais em cinco anos e 100% em 10 anos, constituindo-se em programas de educação continuada; 1.28 Garantir e facilitar formação continuada de forma gratuita aos professores da educação infantil para atuarem na inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação em classes comuns, por meio de ações articuladas da Seduc e Secretarias Municipais de Educação;

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continuação)

	META	ESTRATÉGIA
		<p>1.36 Assegurar a elaboração e difusão de orientações curriculares, formação de pessoal, inicial e continuada, produção de programas e materiais, com o objetivo de estimular o conhecimento, respeito e valorização da diversidade étnicorracial, compreendidos como requisitos para o pleno desenvolvimento de pessoa, preparo para o exercício da cidadania e padrão de qualidade da educação e que atenda a todas as áreas de atuação nas escolas de educação infantil;</p> <p>1.40 Garantir a formação inicial e continuada dos profissionais indígenas na educação infantil, específica e diferenciada, com a exigência de domínio e utilização das línguas indígenas e priorizando as pessoas mais velhas e experientes, considerando, pedagogicamente, o afeto e o cuidado materno, os cuidados com a saúde e o bem-estar das crianças;</p>
2	<p>Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que no mínimo 80% dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada até 2019 e, pelo menos, 95% dos alunos até o último ano de vigência deste PEE.</p>	<p>2.19 Investir na formação inicial e continuada dos profissionais do ensino fundamental, atendendo às peculiaridades locais e à tipologia das instituições, como um direito coletivo da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como local para essa formação, articulando ações em regime de colaboração pela Seduc e Secretarias Municipais de Educação em parceria com as universidades e com apoio técnico e financeiro da União, através dos programas de formação;</p> <p>2.20 Garantir espaços de discussão permanentes, oportunizando formação continuada sobre políticas educacionais de inclusão no ensino fundamental, entre todos os estabelecimentos de ensino, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica do Estado, em regime de colaboração entre órgãos gestores – administradores e normatizadores – dos sistemas de ensino;</p>
4	<p>A partir da vigência deste Plano, universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento dessas crianças.</p>	<p>4.3 Ampliar sob coordenação da Seduc e em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, ao longo da vigência deste PEE, a implantação de salas de recursos multifuncionais e os recursos para a manutenção das mesmas, com adesão ao Programa do Governo Federal, fomentando a formação inicial e continuada de professores, profissionais qualificados para atendê-los e recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva, integrando na proposta pedagógica da escola regular o atendimento educacional especializado, assegurando a infraestrutura (salas de recursos multifuncionais) e estimulando a formação continuada de professores para esse atendimento especializado;</p>

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continuação)

	META	ESTRATÉGIA
		<p>4.25 Criar o Centro de Referência Estadual em Tecnologia Assistiva na atual sede do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP RS), com foco na formação continuada docente e na assessoria técnico-pedagógica às escolas com matrículas de estudantes público-alvo da educação especial;</p> <p>4.33 Garantir a formação continuada para qualificar professores indígenas nos municípios que possuem essa população, e as demais minorias, para atendimento educacional especializado sob responsabilidade da Seduc, em parceria com as instituições de ensino superior;</p>
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, no prazo da vigência deste PEE, considerando o diagnóstico específico para o estabelecimento de metas locais.	<p>5.8 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, dentro da carga horária de trabalho, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores para a alfabetização, sob coordenação da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, em parceria com as instituições de ensino superior, preferencialmente, as públicas federais e estadual, respeitando as orientações de uma educação para os direitos humanos, a contar da vigência do Plano;</p> <p>5.14 Estimular a formação continuada dos educadores, com políticas educacionais que contemplem a alfabetização inicial, aliando os conhecimentos de novas tecnologias educacionais e práticas inovadoras considerando as especificidades de cada educando (quilombolas, indígenas, etc.);</p>
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.	6.7 Fomentar parcerias com as instituições de ensino superior públicas para a formação continuada dos professores de música;
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	<p>7.3 Constituir sistemas de avaliação em todos os sistemas de ensino, sensíveis à complexidade dos processos educativos, que contemplem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sob a responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, visando à implantação de processo contínuo de avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, no prazo de dois anos a partir da vigência deste Plano;</p> <p>7.4 Promover, sob responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, por meio de parcerias, a formação continuada dos profissionais da educação integral;</p> <p>7.14 Promover, estimular e desenvolver a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação, provendo formação continuada neste campo a todos os professores, por meio de ações da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, garantindo formação dentro da carga horária do professor;</p>

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continuação)

	META	ESTRATÉGIA
		<p>7.17 Informatizar integralmente a gestão das escolas públicas do sistema estadual e sistemas municipais de ensino, bem como manter programa estadual e municipal de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação, em regime de colaboração, até 2020;</p> <p>7.22 Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo, a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa, a reestruturação e a aquisição de equipamentos, a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.24 Qualificar o trabalho pedagógico através da formação continuada para todos os professores indígenas e da produção e edição de materiais didáticos específicos em línguas indígenas ou bilíngues;</p>
8	<p>Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste PEE, para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à superação da desigualdade educacional.</p>	<p>8.18 Qualificar o trabalho pedagógico através da formação continuada para todos os professores indígenas e da produção e edição de materiais didáticos específicos em línguas indígenas ou bilíngues;</p> <p>8.22 Assegurar, sob responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, que, em todos os sistemas de ensino público e privado, sejam cumpridos os termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução n. 1/2004 do CNE/CP –, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012/MEC/CNE – e das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer n. 8, de 30 de maio de 2012; diretrizes que devem ser observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da educação básica e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores;</p> <p>8.24 Assegurar que, no prazo de um ano após a aprovação deste PEE, sob responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, em parceria com as instituições de ensino superior, implemente-se um programa de formação continuada, com metodologias específicas, para os educadores que trabalham em áreas remanescentes de quilombos rurais e urbanos e surdos, nos municípios que possuem essa população e as demais minorias com a capacitação continuada dos professores no tema da cultura afro-brasileira e nacional e da cultura surda;</p>

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continuação)

	META	ESTRATÉGIA
		<p>8.27 Assegurar, a partir da aprovação deste PEE, sob coordenação da Seduc, Secretarias Municipais de Educação, instituições de ensino superior e mantenedoras das instituições privadas de ensino, formação continuada com enfoque nas temáticas quilombolas, em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendendo-as como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira e do Rio Grande do Sul;</p> <p>8.29 Garantir, sob responsabilidade da Seduc, das Secretarias Municipais de Educação e das instituições de ensino superior, programas de formação inicial e continuada para os docentes atuarem na educação escolar quilombola, indígenas e de surdos, nos municípios que possuem essa população e as demais minorias, considerando que nessas escolas os quadros de professores e gestores tenham a presença prioritária preferencial de membros quilombolas, indígenas e de surdos, e que nesses espaços escolares se efetivem formas de gestão democrática com a participação das suas comunidades e lideranças;</p>
10	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e 50% das matrículas do ensino médio, na forma integrada à educação profissional.	<p>10.8 Promover, sob acompanhamento da Seduc, das Secretarias Municipais de Educação e das instituições de ensino superior, a produção de materiais didáticos e o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, que garantam subsídios teóricos e práticos para a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos, surdos e ouvintes, articulada à educação profissional, dotando as bibliotecas escolares de material multimídia para acesso à pesquisa e informação pela comunidade escolar;</p> <p>10.19 Prover, a partir da aprovação deste PEE, formação continuada e permanente dos professores que atuam na educação de jovens e adultos com cursos semipresenciais e/ou a distância, bem como dos professores do ensino comum que possuem alunos público-alvo da educação especial nas turmas de ensino regular, ampliando programas de produção e fornecimento de material didático-pedagógico adequado aos estudos nessa modalidade em nível de ensino fundamental e médio, sob responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação em parceria com as instituições de ensino superior;</p>
11	Triplicar, até o último ano de vigência do PEE, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade social da oferta e, no mínimo, 50% da expansão no segmento público.	11.2 Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, parceria entre instituições governamentais e não governamentais, que oriente a política educacional para atender às necessidades e demandas regionais, conforme suas especificidades, de formação profissional inicial e continuada, sob responsabilidade da Seduc;

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(continuação)

	META	ESTRATÉGIA
15	<p>Implantar o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, no prazo de um ano a partir da aprovação deste PEE, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior gratuita, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o 5º ano de vigência desse Plano.</p>	<p>15.3 Constituir e implementar, sob a responsabilidade dos órgãos gestores dos sistemas estadual e municipais – administradores e normativos –, no prazo de um a três anos a partir da vigência do PEE, o Sistema Estadual de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, em parceria com as instituições de ensino superior, com a proposição de formular políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação dentro da carga horária dos professores, elaboradas em planos específicos, que assegurem preferencialmente a formação inicial presencial, admitindo-se formas de educação a distância para a formação continuada, atendendo também os profissionais sem formação pedagógica que atuam na rede pública, certificando complementação à formação anterior;</p> <p>15.4 Construir, sob a responsabilidade da Seduc e da Undime, no prazo de um ano a partir da aprovação do PEE, pesquisa sobre as necessidades de formação e de valorização dos profissionais em educação nos sistemas estadual e municipais, em parceria com as instituições de ensino superior ou instituições formalmente constituídas e com trabalho reconhecido na área, com a proposição de formar políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação, elaboradas em planos específicos, que assegurem preferencialmente a formação inicial presencial, admitindo-se formas de educação a distância para a formação continuada constituindo as demandas internas de quem já atua na educação e a demanda potencial, considerando as necessidades de crescimento dos sistemas de ensino e áreas específicas com escassez de professores;</p> <p>15.7 Implementar, a partir da aprovação deste PEE, políticas construídas em regime de colaboração pelo Sistema Estadual de Formação e de Valorização do Profissional da Educação com as instituições de ensino superior, para a oferta de cursos presenciais, humanos e a aplicação das Leis Federais n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, adequando a abertura de vagas para os profissionais de educação de acordo com as realidades e necessidades locais;</p> <p>15.12 Garantir nos cursos de licenciatura e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, no âmbito municipal, estadual e da União, no mínimo, 40 horas de conteúdos referentes às temáticas da inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como recursos humanos, físicos e materiais suficientes para esse público e assegurando profissionais qualificados para auxiliar o professor na sua prática de sala de aula, de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento do educando com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, além de assegurar a formação continuada de monitores em auxílio ao professor;</p>

Quadro 8 – Metas do atual Plano Estadual de Educação e estratégias que referenciam a formação continuada de professores

(conclusão)

	META	ESTRATÉGIA
19	Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante a vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social e da gestão democrática escolar, considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor, prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal, para a manutenção dos respectivos conselhos de educação.	19.15 Implantar, implementar, fortalecer, ampliar, estimular e promover políticas de formação continuada de diretores e gestores escolares, professores e servidores, no município onde exercem suas funções, a fim de qualificar bem como dar o suporte necessário à sua atuação na dimensão político-pedagógica, administrativa e financeira da instituição, com oferta continuada, através do regime de colaboração e de ações próprias de cada ente federado para garantir administrações mais eficientes;

Fonte: Adaptado do Plano Estadual de Educação em Movimento. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/file-repository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Ao analisar o quadro, observa-se que, das 20 metas estabelecidas para o decênio 2015-2025, duas (10%) possuem relação direta com a formação continuada, enquanto 12 (60%) objetivos possuem estratégias vinculadas ao tema, sendo um específico para os docentes da área de Música. Ao qualificar tais indicadores, observa-se que o PEE se preocupou em inserir a formação continuada de professores em mais metas do que o PNE, visto que o último possui oito referências ao tema. Adiante, observa-se também que a formação continuada de professores foi citada em 21 estratégias a mais do que no documento nacional, ou seja, enquanto no PNE há 13 estratégias sobre o assunto, agora no PEE existem 34 menções.

Outras diferenças qualitativas também podem ser levadas em consideração, por exemplo, enquanto no PNE não fica claro o real papel dos Estados ou dos Municípios na implementação das metas, no PEE, na grande maioria das estratégias, fica explícito que na rede estadual, municipal, pública ou privada, tais ações devem ser executadas para o cumprimento dos objetivos.

Além disso, no PEE fica nítida a preocupação com a formação continuada de professores que atuam com quilombolas, indígenas, crianças incluídas, pertencentes a escolas na área urbana ou rural, além de deixar claro que os professores devem receber formação específica para atuarem com temas como a cultura afro-brasileira e indígena. Ainda, é importante notar o quanto o PEE delimita um tempo para execução ou implementação de algumas estratégias, ficando para as instituições uma responsabilidade clara e objetiva, e a fiscalização dos órgãos gestores, teoricamente, mais assertiva.

Como visto anteriormente, o tema da presente pesquisa é referido em todos os âmbitos legais como um assunto necessário para qualificar a educação. No entanto, ao inferir sobre a legislação em nível federal e estadual, almeja-se discutir, na sequência, a relação existente entre a formação continuada e o plano de carreira docente na rede estadual do Rio Grande do Sul.

4.2 PLANO DE CARREIRA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

A análise da legislação educacional, federal ou estadual, ajuda na compreensão de como as diferentes esferas legais entendem a educação básica. Por outro lado, a análise de forma desconexa da realidade e sem levar em conta a existência de teorias pedagógicas e os sujeitos que irão se beneficiar (ou não) de tais instrumentos, pode ser arriscado. Como forma de complementar o exposto e servir de base para os capítulos subsequentes, almeja-se discorrer sobre a relação entre os planos de carreira do magistério e as formações continuadas.

Para os docentes que atuam na rede pública estadual do Estado, existe a Lei n 6.672, de 22 de abril de 1974, que cria o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Na referida lei, as três primeiras seções abordam como é entendido e dividido o quadro de carreira dos professores:

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 4º - A Carreira do Magistério Público Estadual de 1º e 2º graus de ensino, constituída de cargos de provimento efetivo, é estruturada em **seis classes dispostas gradualmente, com acesso sucessivo de classe a classe, cada uma compreendendo, no máximo, seis níveis de habilitação**, estabelecidos de acordo com a **formação pessoal do Magistério**, constituindo o respectivo Quadro de Carreira. [...]

Seção II

Das Classes

Art. 5º - As **classes constituem a linha de promoção** dos professores e especialistas de educação.

Parágrafo único - As classes são designadas pelas letras A, B, C, D, E e F, sendo esta última a final da Carreira. [...]

Seção III

Dos Níveis

Art. 7º - Os níveis constituem a linha de habilitação dos professores e especialistas de educação, como segue: [...]

Nível 6 - Habilitação específica de **pós-graduação obtida em cursos de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento**, com duração mínima de um ano letivo, nos dois últimos casos. (RIO GRANDE DO SUL, 1974, grifo nosso).

Em uma análise inicial, fica nítida a relação entre a formação pessoal do magistério com a pós-graduação. Apesar de existir uma classe e um nível, o que realmente é considerado para progressão de nível é a posse de um título de pós-graduação, seja *lato sensu*, seja *stricto sensu*.

Se um professor, por exemplo, entrar no magistério estadual com uma especialização, não há, de acordo com quadro de carreira, um estímulo para continuação dos seus estudos.

No entanto, para a mudança de nível, em 28 de dezembro de 2011, foi aprovado o Decreto n. 48.743, que regulamenta os procedimentos para as promoções dos membros do magistério público estadual. De acordo com a legislação supracitada, os docentes podem prever “[...] promoções alternadas por merecimento e antiguidade, que se dá pela mudança de classe, como possibilidades de ascenso na carreira”. Entre os cinco critérios levados em conta para a troca de classe, frisa-se o primeiro, que explicita: “Art. 11. Na aferição da demonstração do desempenho serão levados em consideração: I – atualização e aperfeiçoamento/formação continuados [...]”

Fica instituído no Decreto que cabe ao docente encaminhar o pedido de troca de classe, conforme tabela de pontuação em Anexo D. Ao verificar o referido material, evidencia-se que a ascensão de classe na carreira do magistério estadual é possível, entre outros quesitos pela formação continuada. Ao retornar ao Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei n. 6.672/1974), há uma Seção especial que trata de um benefício concedido aos professores:

Seção VIII

Da Licença para Qualificação Profissional

Art. 91 - A **licença para a qualificação profissional** consiste no **afastamento** do professor ou do especialista de educação de suas funções, **sem prejuízo de seus vencimentos**, assegurada sua efetividade para todos efeitos da Carreira, e será concedida:

I - para frequência a **cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização** profissional;

II - para **participação em congressos, simpósios ou outras promoções similares**, no País ou no estrangeiro, desde que referentes à educação e ao Magistério.

Art. 92 - Para a concessão da licença de que trata o artigo anterior, terão preferência os candidatos que satisfaçam a um dos seguintes requisitos:

I - residência em localidades onde não existam unidades universitárias ou faculdades isoladas;

II - exercício em escola de difícil acesso ou provimento;

III - exercício em regime de quarenta e quatro horas semanais. (RIO GRANDE DO SUL, 1974, grifo nosso).

Ao avançar na análise da legislação educacional a partir do plano de carreira estadual, vislumbra-se uma grande evolução no que se refere ao incentivo e, conseqüentemente, à liberação do profissional para participar de cursos de formação ou eventos. Além do fomento para tais atividades, é inegável a importância dada ao fato de o docente não sofrer prejuízo nos seus vencimentos no momento que se ausentará, por tempo determinado, das suas atividades escolares.

Ademais, nessa mesma lei estadual (6.672/1974), existe um capítulo que aborda especificidades quanto à qualificação profissional.

CAPÍTULO IX
DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 102 - A Secretaria da Educação e Cultura, visando à maior qualidade do ensino **favorecerá a frequência do membro do Magistério a cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização e a outras atividades de atualização profissional**, de acordo com os programas prioritários do Sistema Estadual de Ensino e com as normas para esse fim estabelecidas.

Art. 103 - Ao membro do Magistério que autorizado, frequentar cursos diretamente vinculados à sua área de atividade, durante o ano escolar, será facultado computar como atividade própria do seu cargo até um terço do seu regime de trabalho, quando este coincidir necessariamente com o horário do curso.

Parágrafo único - A vantagem de que trata o artigo não será concedido ao membro do Magistério que estiver em recuperação de curso ou tenha sido reprovado.

Art. 104 - Mediante critério seletivo disposto em Regulamento, **poderá ser concedida ao membro do Magistério bolsa de estudo, que consistirá em auxílio financeiro para custear despesas decorrentes com realização de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização.**

Parágrafo único - O auxílio de que trata o artigo somente será concedido após cinco anos de atividade de Magistério. (RIO GRANDE DO SUL, 1974, grifo nosso).

Fica nítido, nessa última parte da lei, que, assim como a Seduc instiga a participação dos professores em formações em outras instituições, ela também promoverá cursos de aperfeiçoamento, especialização e outras atividades de atualização profissional. Nota-se, no entanto, que não há previsão de custeio ou incentivo a cursos de *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. Além disso, como forma de fomentar ainda mais a participação docente, existe, legalmente, a possibilidade de concessão de bolsas de estudo para o custeio das despesas desse tipo de curso.

Ao avaliar todas as especificidades explícitas na legislação educacional do Rio Grande do Sul, algumas questões começaram a fervilhar e fizeram parte do grupo focal com os professores. Os docentes sabem dos seus direitos quanto à formação continuada? Quantos realmente se motivam e utilizam os benefícios previstos em lei? Com o incentivo estadual previsto, há dificuldades para participação docente em formações?

A partir dos documentos jurídicos verificados e, posteriormente, com a base conceitual alicerçada, a pesquisa se debruçou nos sujeitos envolvidos no processo, os quais certamente ajudaram a responder ao problema da pesquisa: **a formação continuada de professores de Geografia da educação básica, na rede pública estadual, do município de Passo Fundo/RS atende aos anseios e às necessidades dos docentes, bem como às exigências legais?**

Como forma de embasar teoricamente e abrir espaço para discussão sobre o tema da tese, o próximo capítulo avança e traz um referencial bibliográfico que vai ao encontro de um dos objetivos específicos da tese, que é identificar as diferentes concepções teóricas e metodológicas de formação continuada de professores, a partir de referenciais bibliográficos, advindas da área da educação e do ensino de Geografia.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...]. (FREIRE, 1996, p. 23).

Com o objetivo de fundamentar a formação continuada de professores da educação básica, em especial de Geografia, bem como delimitar o campo das reflexões ensejadas, buscou-se, através deste referencial teórico, algumas formas de conceituação refletidas e já publicadas por pedagogos, filósofos e geógrafos.

Para tanto, optou-se em dividir este capítulo para melhor elucidação sobre o tema. Inicialmente será versado sobre as concepções de formação continuada sob a ótica de Candau (1996, 1998), Libâneo, (2001), García (1999), Imbernón (2001), Tardif (2002), Nóvoa (2002), os quais trarão uma visão conceitual geral sobre o assunto. Posteriormente, enfatiza-se a visão geográfica das formações continuadas, buscando para tanto uma base em Cavalcanti (2002, 2010, 2013) e Callai (2002, 2012).

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM TEMA, DIVERSAS VISÕES

Assim como existem diferentes concepções de ensino, diversos conceitos de aprendizagem e variadas perspectivas de entender a educação, há múltiplas formas de compreender a formação continuada de professores. Como declarado no capítulo anterior, o referido tema não é novidade na legislação educacional, tampouco desconhecido na academia ou nas escolas. A partir disso, o que se busca é um melhor entendimento sobre as diversas visões do tema, uma vez que tais ideias formarão a base para, posteriormente, compreender as especificidades da formação continuada de professores de Geografia.

O professor é um sujeito que, assim como outros profissionais, é graduado a partir de uma formação inicial básica. Da mesma forma que advogados, médicos e assistentes sociais, precisam se atualizar constantemente, refletir sobre suas práticas e adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho, o professor também carece de uma formação que vai muito além dos quatro anos de graduação.

Assim, parte-se do princípio de que, além de uma formação inicial eficiente¹⁵, é preciso que o professor tenha uma formação permanente, que contribua para o seu desenvolvimento profissional e seja integrada com sua prática em sala de aula. Para García (1999, p. 27), “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.”

Conceitualmente, pode-se considerar que a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, que objetiva o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no contexto do trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2001).

Para o educador Carlos Marcelo García (1999, p. 26), a formação de professores é

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Com essa ideia, observa-se que tanto a formação inicial quanto a continuada de professores são importantes temas e devem ser discutidos em nível de legislação, dentro das universidades, mas também a partir do ambiente escolar. É nítido que a relevância de ambos os assuntos se deve, principalmente, porque a qualidade do ensino da educação básica depende, também, da excelência dessas formações docentes.

Nesse sentido, a formação dos professores necessita ser contínua, haja vista que esse profissional está em um processo de desenvolvimento intelectual e pessoal. Como citado anteriormente, observa-se que a formação continuada possui uma ligação com a formação inicial, pois a primeira só existe porque a segunda não dá (e nunca dará) conta, entre outros fatores, do desenvolvimento integral do profissional (GARCÍA, 1999).

Pensando nesse profissional e na necessidade de um incessante estudo e aprimoramento, há diferentes expressões para o tema: formação contínua ou continuada; educação em serviço de professores; cursos de capacitação e reciclagem; desenvolvimento profissional de professores.

¹⁵ O objetivo da presente pesquisa não é discutir a formação inicial do professor, porém entende-se que esta é fundamental para a profissionalização docente. Citam-se aqui alguns autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: Brzezinski (2002), Nóvoa (2002), Saviani (2008), Tardif (2002).

As duas primeiras expressões referem-se a atividades que o professor realiza, individual ou coletivamente, depois de ter recebido o seu certificado e começar a sua prática profissional. Já a expressão desenvolvimento profissional de professores tem uma conotação de evolução e continuidade, além de considerar o docente como um especialista. Enquanto isso, reciclagem possui um caráter mais pontual e visa preencher uma lacuna existente na formação inicial desse profissional, por exemplo, ou quando determinado conhecimento se torna obsoleto (GARCÍA, 1999).

Candau (1996, p. 147) corrobora com essa última ideia e critica a forma de compreender a formação continuada como uma reciclagem.

Nos cursos de reciclagem oferecidos pela universidade, os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos.

Adiante, Candau (1996) afirma que, na perspectiva clássica de formação continuada, os modelos existentes, em sua maioria, foram concebidos na ideia de que o professor retorne à universidade para participar de um curso com carga horária, tema e objetivos pré-definidos. Assim, por uma opção conceitual e por compreender que se utiliza com mais intensidade no dia a dia da escola um dos termos supracitados, a expressão **formação continuada de professores** foi a escolhida para utilização nesta pesquisa.

Para além de um vocábulo, Candau (1998) apresenta três aspectos fundamentais para efetivação do processo de formação continuada dos professores. Para a pedagoga, os três aspectos que deveriam ser levados em consideração ao propor e desenvolver esse tipo de atividade seriam: a escola apresentada como o *locus* principal para a formação continuada; a valorização do saber docente; o ciclo profissional dos docentes.

- **A escola como o *locus* principal para a formação continuada**

Partindo dessa primeira premissa, deve-se entender que a escola precisa se configurar como um espaço permanente de formação docente, uma vez que o profissional passa a maior parte do seu tempo nesse ambiente. Ainda, é na escola que os problemas surgem, as ideias alçam voos e novas perspectivas são criadas. Portanto, é dentro da instituição que as trocas teóricas e práticas devem ser potencializadas.

Assim, pensar a formação continuada dos professores é prever que a escola também esteja inserida nesse processo. É indissociável analisar a formação de um profissional com o ambiente onde este trabalha. No momento em que a instituição educacional prevê, fomenta e

proporciona momentos de formação continuada para seus professores, há uma transformação na dinâmica organizacional desde a sala de aula até a secretaria.

No instante em que a formação continuada é gerida dentro da escola, todos os setores dessa instituição são afetados, pois altera-se a lógica que responsabiliza a escola unicamente por “repassar conhecimento” aos alunos. Assim, esses espaços são ressignificados e passam a ser compreendidos como locais onde o conhecimento é produzido e compartilhado, tanto em sala de aula quanto na sala dos professores ou nos demais setores. Complementar ao exposto, Libâneo (2001, p. 23) afirma que “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar.”

Para a efetivação dessa concepção de formação, compreende-se que algumas características devem ser observadas. Nesse sentido, torna-se importante a existência de lideranças no grupo de professores, além de uma cultura de colaboração entre toda comunidade escolar. A gestão democrática¹⁶ e participativa faz com que as formações sejam idealizadas em conjunto e que a autonomia docente seja valorizada (GARCÍA, 1999).

Nóvoa (2002, p. 28) também compartilha desse pensamento, pois, segundo o autor:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

É importante frisar que cada escola possui uma realidade e são justamente essas particularidades que devem ser vistas e discutidas em conjunto com o grupo de professores. Nessa perspectiva, a escola não é entendida apenas como um espaço para formar alunos, mas também de refletir sobre a prática pedagógica e, a partir disso, propor novos desafios e novas dinâmicas. Assim, a escola também deve formar professores.

Libâneo (2001, p. 189) ainda justifica a importância da escola como o *locus* principal para formação continuada, pois é “[...] no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.”

¹⁶ A gestão democrática é um princípio educacional que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 15) e no Plano Nacional de Educação (Art. 22). Citam-se aqui alguns autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: Paro (1997, 2007), Hora (2007), Lück (2001).

Por outro lado, deve-se ponderar o fato de que, ao considerar a escola como principal espaço para formação continuada dos seus professores, está sendo atribuído a esta uma grande responsabilidade. É questionável, por exemplo, se com a atual infraestrutura ofertada pelo estado do Rio Grande do Sul, as instituições têm condições de idealizar, criar e executar oficinas, cursos, leituras e discussões com seus docentes.

Teoricamente, sabe-se o papel e a importância que a escola tem na formação continuada, porém o grupo focal e os questionários que os docentes responderam trouxeram a realidade vivida numa perspectiva para além da encontrada na legislação e nos conceitos aqui citados. Diante disso, entende-se a escola como um dos espaços para formação continuada, e não o principal.

- **A valorização do saber docente**

Assim como se deve valorizar em sala de aula o conhecimento empírico do estudante, entende-se que o saber docente é um dos grandes elementos que precisa ser analisado quando se discute formação continuada. Segundo Tardif (2002, p. 11), o saber dos professores

[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Esses saberes são constitutivos a partir da trajetória pessoal, profissional e do percurso formativo do docente. Assim, não se pode negligenciar o que o professor sabe, faz e pensa, pois é justamente com essa prática e experiência que o conhecimento do professor pode ajudar na resolução, por exemplo, de uma dificuldade encontrada na sala de aula.

Atualmente, muito se fala sobre a necessidade de uma aproximação da academia com a educação básica, principalmente para os professores do ensino superior trabalharem formação continuada com os da escola. Nesses casos, muitas vezes, ocorre a não valorização dos saberes dos professores, mas sim um esforço da academia para impor novos saberes “científicos”. O que se espera é que os docentes do ensino superior auxiliem os professores da educação básica a refletirem sobre a práxis, utilizando da teoria para explicar, justificar, analisar e inferir a prática pedagógica desenvolvida na escola (NÓVOA, 2002).

Dessa forma, percebe-se que o aprender contínuo está concentrado em dois pilares: o professor, como agente do processo, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Fica claro que a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da

experiência e da reflexão, sendo instrumentos contínuos de análise e naturalmente dinâmicos (NÓVOA, 2002).

A formação deve ser entendida como um processo que permite dar respostas às necessidades da prática educativa, devendo partir das experiências dos professores, criando possibilidades para que estes possam ser protagonistas na (re) (des) construção do seu percurso teórico-metodológico. Nóvoa (2002, p. 25) afirma que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os pressupostos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, entende-se que a prática reflexiva deve permear o caminho docente, para que este assuma um caráter transformador no ambiente escolar. A troca de experiências entre os professores, gestores e a academia pode ser uma importante ferramenta para uma formação continuada efetiva e que dê conta dos desejos da comunidade escolar.

Para Libâneo (2001, p. 227), cabe à formação continuada “[...] possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.” Assim, não basta identificar as dificuldades inerentes ao cotidiano escolar. É importante refletir sobre elas, buscar soluções coletivas e compartilhar boas práticas escolares.

Um exemplo do exposto é a formação continuada pensada pela ótica do desenvolvimento curricular. O currículo escolar¹⁷ deve ser idealizado, discutido e, posteriormente, posto em prática pelos docentes. No instante em que a escola fomenta momentos em que os professores podem debater e (re) formular o currículo da sua instituição, esse profissional terá autonomia e se tornará corresponsável pelas mudanças educacionais.

Seguindo o exemplo supracitado, quando a escola realiza a gestão interna do currículo e não apenas o executa por força de lei, os sujeitos envolvidos no processo se profissionalizam, buscam estudar o assunto e se sentem solidários às mudanças e adaptações que rotineiramente ocorrem no ensino.

Ciente das especificidades e da importância de não generalizar os exemplos expostos, compreende-se que a formação continuada de caráter reflexivo considera o docente como um

¹⁷ A discussão em torno do currículo escolar é vasta e não é recente. Pontua-se, nas discussões mais atuais, a importância da democratização do currículo, sua construção, seu tempo e espaço, entre outros pontos. Citam-se aqui alguns autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: Sacristán (2000), Apple (2002), Perrenoud (1999), Saviani (2005, 2010).

sujeito ativo e importante para instituição, uma vez que valoriza suas experiências, suas opções teóricas e seus saberes. Nessa mesma linha, Imbernón (2001, p. 18) afirma que

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada já que a profissão docente precisa compartilhar o conhecimento com o contexto.

Mais uma vez, fica nítida a importância do docente enquanto protagonista da sua formação, sendo esta oportunizada na escola ou em outros ambientes. Nessa perspectiva, o professor pode, ao longo do processo, atribuir novos significados à sua prática, compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara no dia a dia.^b

- **O ciclo profissional dos docentes**

Ao avançar para uma análise temporal, compreende-se que os professores que iniciaram sua carreira há um ano possuem necessidades e anseios diferentes daqueles que atuam, por exemplo, há mais de 10 anos em sala de aula. Com essa ideia, García (1999, p. 144) afirma que a formação continuada deve prever um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Ao idealizar uma formação continuada, deve-se levar em conta essas características, haja vista que os professores são os principais envolvidos e interessados no assunto. Tardif (2002, p. 108) é categórico ao afirmar que “É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional”.

Nesse sentido, considerar o profissional como um ser humano que está amadurecendo e se desenvolvendo é valorizar o docente enquanto indivíduo. Candau (1998, p. 64) complementa afirmando que as escolas devem criar “[...] sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas”.

Tardif (2002, p. 54) ainda nos revela que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Ao encontro do exposto, Alarcão (1998, p. 118) reforça a ideia de que o docente necessita de “[...] uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho”.

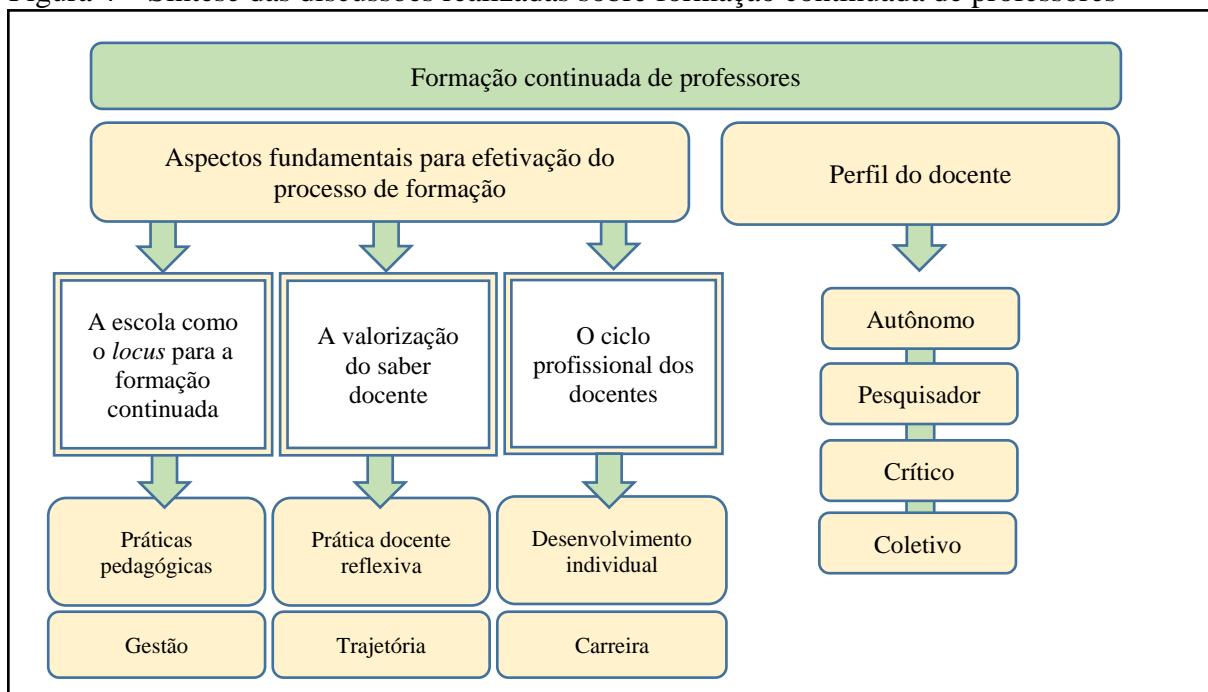
Diante disso, é necessário compreender que o perfil do docente formado no século XXI mudou. O currículo dos cursos de graduação sofre constantemente adaptações, tendo disciplinas acrescidas, outras suprimidas, ementas (re) elaboradas e carga horária adaptada¹⁸. Tais mudanças impactam diretamente na formação docente. Os desejos e as necessidades de formação continuada de um professor que se graduou no século passado diferem, em certos pontos, daquele recém-graduado.

Desse modo, o que aparentemente pode ser visto como um entrave, considera-se positivo. A escola deve privilegiar espaços de troca entre os professores novos e os mais experientes, pois “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.” (TARDIF, 2002, p. 20).

Para além das suas obrigações diárias, pondera-se que um professor necessita ser autônomo, crítico, pesquisador e crente no coletivo. Tais características irão delinear o profissional que está na escola e poderão servir de referência para o professor buscar fora do ambiente escolar algum tipo de formação.

Como forma de melhor elucidar os conceitos abordados e as discussões realizadas até o momento, foi criado um fluxograma (Figura 4) sobre o assunto.

Figura 4 – Síntese das discussões realizadas sobre formação continuada de professores



Fonte: Autor.

¹⁸ O currículo dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior sofre periodicamente adaptações, as quais são exigências do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação. No curso de licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo, única universidade com todas as licenciaturas no município, o currículo mudou duas vezes na última década, 2017 e 2020.

Diante do exposto, nota-se claramente que a formação continuada está alicerçada no professor, na escola e nas suas práticas diárias. Nas discussões realizadas, observou-se que os saberes docentes devem ser desenvolvidos no ambiente de trabalho e as experiências adquiridas ao longo da jornada profissional devem ser compartilhadas.

Ao encontro do exposto, Freire (1999, p. 23) pontua a importância da “Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola”. Compreende-se que é no coletivo que os anseios dos docentes, as dificuldades pedagógicas e as soluções educacionais devem aparecer. Nessa perspectiva, são inseridos outros importantes sujeitos no caminho docente. A partir daí, é papel da formação continuada dar (re) significados às diversas situações vivenciadas e compartilhadas pela comunidade escolar.

Por fim, com o objetivo de verificar as concepções de formação continuada especificamente para a Geografia, construiu-se uma nova seção sobre o tema.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: RESISTIR OU EXISTIR?

Pensar a formação continuada de professores de Geografia exige, além das reflexões já realizadas, analisar a ciência geográfica como área do conhecimento, a qual possui especificidades e desafios como qualquer outra. Assim, inferir sobre as particularidades inerentes a esse tema ajuda a compreender, por exemplo, os anseios dos docentes que atuam em sala de aula e, posteriormente, tecer possibilidades para romper ideias pré-estabelecidas sobre o tema.

Antes de analisar a conjuntura atual, é necessário voltar ao tempo e entender a gênese da Geografia escolar no Brasil. Este movimento torna-se importante no momento em que é possível compreender as diversas transformações que o ensino da ciência geográfica passou ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ensino de Geografia iniciou no Brasil juntamente com o Colégio Pedro II¹⁹ em 1837 no Rio de Janeiro. O decreto de 2 de dezembro daquele ano

¹⁹ O Colégio de Pedro II foi criado no Rio de Janeiro pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, que converteu em escola de instrução secundária o Seminário de São Joaquim. Inicialmente o curso seria dividido em 8 séries, o que foi alterado pelo regulamento n. 62, de 1º de fevereiro de 1841, que estabeleceu 7 anos para sua conclusão. Ao final desse período, o estudante recebia o grau de bacharel em Letras e poderia entrar no ensino superior sem a prestação de exames. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>. Acesso em: 15 fev. 2021.

estabeleceu que seriam ensinadas no Colégio as línguas latina, grega, francesa e inglesa, além de retórica e dos princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1837, p. 60).

A Geografia ensinada nessa época era calcada na descrição e memorização de nomenclaturas, o que, segundo Copatti (2020, p. 70), “[...] não acompanhava os debates científicos e que continha, portanto, deficiências epistemológicas e metodológicas.” Essa estrutura acompanhou por muito tempo a ciência geográfica, passando por transformações apenas na década de 1930²⁰.

Nessa década, as mudanças no campo da educação foram significativas e a Geografia, “[...] considerada estratégica pelos governos, tornou-se disciplina escolar sob a perspectiva tradicional, esta que somente foi repensada efetivamente em meados de 1990” (COPATTI, 2020, p. 70). Nesse contexto, a Geografia privilegiava a descrição dos elementos físicos e humanos, a classificação e a localização dos elementos no espaço. Utilizava-se, ainda, a memorização de conceitos como o principal processo dentro do ensino.

Na sequência, outras percepções²¹ ganharam força no ensino, mas a Geografia Crítica se destacou pela sua abordagem e proposta. Essa perspectiva leva em consideração as relações entre a sociedade e a natureza, bem como as formas de propor o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola. Para Copatti (2020, p. 72), a Geografia Crítica “[...] visa à ação do sujeito na relação com o objeto e o questionamento de situações sociais, políticas e econômicas que constituem parte da vida das pessoas e devem ser debatidas”.

Paralelamente às mudanças educacionais, emerge a questão da formação do professor. Se o ensino de Geografia sobre mudanças epistemológicas e metodológicas, entende-se que o docente que trabalha com essa disciplina em sala de aula deve estar atualizado, preparado e atento às mudanças de paradigmas que frequentemente se apresentam.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 89) acreditam que a formação continuada de professores constitui uma questão central no contexto mais amplo da educação. Não sem razão, vem sendo objeto das atuais reformas educacionais e considerada no âmbito dos debates no

²⁰ Em 1931, aconteceu a Reforma Educacional Francisco Campos (Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 193), que transformou o ensino secundário (nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior) no Brasil. Entre as mudanças, cita-se a duração que passou de cinco para sete anos e dois ciclos. Uma das grandes críticas à Reforma é a elitização da educação na época, uma vez que poucos estudantes podiam se dar ao luxo de ficar tantos anos em formação. DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

²¹ Outra percepção que emerge após a Geografia Clássica ou Tradicional é a Nova Geografia que se baseia na teórica. Para Copatti (2020, p. 67), “a tendência teórica trouxe a Geografia uma perspectiva baseada na matemática, quantificando os estudos geográficos”.

ensino superior, impondo um aprofundamento da reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação desses profissionais.

Como já versado na seção anterior, não tem como dissociar formação inicial da continuada. O que se observa, segundo Kaercher (2014, p. 24), é a formação inicial calcada “[...] numa lógica demasiadamente conteudista e dicotômica [...]”, ou seja, o professor que sai da graduação, na maioria das vezes, preocupa-se mais com a necessidade de repassar informações aos estudantes do que analisar e inferir a realidade geográfica que está à sua volta. Assim, é necessário que o professor construa habilidades para atuar num mundo de tecnologias, privilegiando vivências transformadoras para além do espaço escolar.

Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa analisar a formação inicial do professor de Geografia, compreende-se que é necessário destacar a importância de os cursos de graduação, por exemplo, serem pautados e organizados com uma formação teórico-metodológica sólida e consistente. A partir dessa premissa, o futuro professor de Geografia terá a compreensão conceitual, tanto epistemológica quanto pedagógica, para estabelecer a transposição entre a didática e o conhecimento geográfico, ressignificando sua prática.

Nesse sentido, um dos grandes desafios dos cursos de formação continuada de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos objetos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 99) pontuam que esses elementos e ideias estariam (ou deveriam estar) ligados “[...] aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar.” Nessa visão, uma das preocupações das formações seria a necessidade de (re) pensar estratégias de inovação e atualização de práticas pedagógicas diárias.

Muitas vezes, observam-se gestores que repassam “receitas pedagógicas”²² aos professores ou teorias desvinculadas ao contexto escolar. Ainda, é comum participar de formações nas quais os conceitos da ciência não são tratados pelo viés da transposição didática²³ e as metodologias do ensino de Geografia sendo negligenciadas.

²² Referem-se à ideia de “receitas pedagógicas” as metodologias criadas e divulgadas como as responsáveis por acabar com a indisciplina em sala de aula, dinamizar os processos de ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos. A palavra “receita” remete à ideia de uma metodologia concebida e testada por alguém, que agora será aplicada por outro professor, sem uma reflexão teórico-metodológica.

²³ A transposição didática foi um termo cunhado inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, e ainda rende muitas discussões dentro da academia e nas escolas. De forma simplista, a expressão significa a intenção de adaptar o conhecimento quando se trata de ensiná-lo. A obra de referência sobre o assunto foi escrita por Yves Chevallard (1985) e intitula-se “*La transposition didactique*”. Na Geografia, os autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: Stefanello (2009), Lestegás (2000, 2002), Kaercher (1999, 2014).

Outro desafio concerne à idealização dos projetos. Segundo Santana Filho (2014, p. 232), a maioria das formações é formulada “[...] nos espaços de gestão dos sistemas educacionais, como as secretarias estaduais ou municipais, nem sempre afinadas com o cotidiano das unidades escolares”. Dessa forma, não há uma conexão entre o que é realmente vivido e experienciado na escola, com o imaginado e o idealizado pelos gestores.

Por outro lado, nota-se que os professores têm pouco espaço e tempo em sua jornada de trabalho para encontros coletivos e colaborativos. Tais práticas objetivam a reflexão sobre suas buscas, no sentido de detectar seus maiores desafios, dificuldades, anseios e, também, compartilhar suas conquistas (CAVALCANTI, 2013).

Além das secretarias de educação e os gestores internos, muitas escolas recorrem à universidade para realizar as formações continuadas. No caso de Passo Fundo, há apenas uma universidade com cursos de licenciatura. A UPF possui um setor que é responsável por dinamizar, quando solicitado, formação continuada para as escolas. O Centro Regional de Educação é vinculado à Faculdade de Educação e articulado com a Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

Um cuidado que deve ser tomado nessas formações é que, muitas vezes, professores do ensino superior dão cursos para docentes que atuam no ensino médio, por exemplo, sem nunca terem entrado, durante sua jornada profissional, em uma turma desse nível. Numa situação como a narrada, o abismo existente entre ensino superior e educação básica pode aumentar.

Além dos desafios citados, sabe-se que outros atingem a educação básica e a formação docente. Assim como Candau (1998) abordou três aspectos fundamentais para efetivação do processo de formação continuada dos professores, os quais foram discutidos na subseção anterior, Cavalcanti (2002) pontua que os cursos de formação continuada precisam considerar integralmente três tipos de saberes dos professores²⁴ de Geografia: a experiência; o conhecimento específico da matéria; os saberes pedagógicos.

- **A experiência**

Assim como valorizado pelos autores específicos da educação, compreende-se que a experiência do professor de Geografia deve ser levada em consideração ao idealizar uma formação continuada específica para área. Além de uma bagagem conceitual consolidada, um docente possui habilidades diferentes daquele profissional recém-graduado. Difere-se aqui que

²⁴ Aos buscar outras referências sobre os saberes da docência, identificou-se que a pedagoga Selma Garrido Pimenta também possui escritos sobre os quais podem ser consultados em: PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

tais habilidades não necessariamente determinam, qualificam ou quantificam o quanto ele domina os conceitos básicos da ciência geográfica.

Ao considerar a experiência do professor de Geografia como um dos saberes docentes, prevê-se que tanto o novato quanto aquele que atua há anos na escola precisam discutir, analisar e compartilhar suas práticas. Cavalcanti (2002, p. 112), ao discutir a formação continuada do professor de Geografia, defende que

O exercício competente e comprometido do magistério exige, realmente, uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da independência entre ação e reflexão em sua prática de ensino.

No momento em que o professor de Geografia é concebido como um profissional crítico-reflexivo²⁵ que possui conhecimentos teóricos e práticos e que, a partir destes, pode refletir e compartilhar com seus pares suas ideias, percepções e intenções, tem-se uma visão de formação mais prática e vivencial. Nesse contexto, a formação continuada do professor de Geografia deve considerar, por exemplo, discussões sobre o papel da educação, sobre a construção da sociedade e sobre a atribuição do papel da Geografia na formação integral do estudante.

No instante em que há troca de saberes entre os professores, (re) (des) constrói-se aí a própria identidade docente²⁶. A construção da identidade pode se dar, por exemplo, durante a graduação, quando a formação profissional inicial ocorre. Já a desconstrução de saberes, teorias e metodologias pode ocorrer durante a formação continuada, enquanto a reconstrução da sua identidade acontece no contexto da sala de aula.

Por mais que os exemplos citados anteriormente sejam ilustrativos e não necessariamente obedeçam a uma ordem, a dinâmica da profissão é essa. Segundo Cavalcanti (2002, p. 113), “é essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão”.

Ainda, é possível afirmar que a (re) (des) construção da identidade do professor de Geografia é extremamente importante e reflete no processo de ensino e aprendizagem em sala

²⁵ Como professor crítico-reflexivo, Cavalcanti (2002, p. 112) concebe “[...] aquele profissional que tem competência para pensar sua prática com qualidade, crítica e autonomia, tendo como base referenciais teóricos”.

²⁶ A identidade docente é influenciada por diferentes variáveis, desde a remuneração e a formação até o contexto histórico e político em que a profissão está inserida. Os autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: Pimenta (1996, 2000), Nóvoa (1995), Marcelo (2009).

de aula. Essa identidade docente tem como base os valores, o modo que o professor se visualiza no mundo, sua história de vida, seus saberes e suas representações e, por isso, é atrelada à experiência do sujeito.

- **O conhecimento específico**

Paralelamente ao exposto anteriormente, é de suma importância que o docente em Geografia tenha conhecimento mínimo da especificidade da sua ciência. Tal saber é construído durante a formação inicial do professor, porém deve estar em permanente reflexão e atualização. Nesse sentido, a formação continuada pode auxiliar o professor de Geografia a manter-se atento às mudanças conceituais e pedagógicas inerentes à sua prática e à sua área.

Da mesma forma, Cavalcanti (2002, p. 112, grifo nosso) contribui com a discussão ao afirmar que a formação continuada deve propiciar ao professor de Geografia

[...] **segurança** para tratar de temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para **compreender o processo histórico** de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e **sensibilidade** para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens.

Diante do exposto, observa-se que o professor tem diferentes incumbências, as quais, muitas vezes, vão além daquelas normalmente nomeadas. Idealizar uma proposta de formação continuada para os professores de Geografia pela ótica da segurança requer deste profissional maturidade teórica e conceitual para abordar temas que possam dar conta de saberes específicos e pedagógicos da docência. Cabe ao professor de Geografia o compromisso de tratar assuntos inerentes à sociedade, os quais, muitas vezes, são polêmicos e necessitam de uma análise crítica e responsável.

Em contrapartida, deve-se proporcionar momentos de formação que privilegiem o entendimento do profissional sobre a evolução da sua ciência. Nesse caso, é importante que o professor compreenda que a Geografia passou, ao longo dos últimos séculos, por uma evolução epistemológica e que os avanços desta devem ser considerados e refletidos em sala de aula.

Na mesma linha, verifica-se que o professor necessita ter sensibilidade para compreender que o conhecimento geográfico não está restrito ao livro didático, tampouco apenas consigo. É importante considerar a realidade dos estudantes e da escola como parte do processo de construção de uma aula. Callai (2002) alerta que as formações continuadas não devem se restringir ao treinamento do professor para passar determinado conteúdo ao aluno, nem mesmo servir para titulação ou para o avanço no plano de carreira do magistério.

A partir dessa premissa, Callai (2002, p. 256) afirma que “Há uma grande possibilidade de avançar na formação de professores, mediante a capacitação em serviço, se o curso não for feito apenas para titular os professores que já estão atuando.” Essa afirmação é feita uma vez que parte dos docentes não visualizam as formações como espaços para crescimento pessoal, científico e profissional, considerando-os, muitas vezes, como dispensável.

Para Castrogiovanni (2007, p. 16), a educação geográfica baseia-se na construção coletiva do conhecimento e “A interação entre o conhecimento e o comportamento é o resultado do processo de elaboração subjetiva nas trocas cotidianas com as condições concretas da vida.” Assim, conhecer os conteúdos, os conceitos, os teóricos e as categorias de análise do espaço geográfico podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Diferente do que se pensava no passado, a graduação não é o término dos estudos. Após formado, o professor de Geografia não está pronto para atuar na sua área para o resto da vida. Com apenas a formação inicial, a realidade atual exige constante atualização docente, seja por iniciativa própria, seja por incentivo dos órgãos oficiais.

- **Saberes pedagógicos**

Ao complementar os saberes específicos e a experiência docente, é irrefutável que o professor de Geografia “[...] conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio” (CALLAI, 2002, p. 255).

A partir dessa visão, já se observa que o papel da educação geográfica extrapola o dia a dia da sala de aula, supera o tempo profissional e vai muito além dos conhecimentos mínimos da ciência.

Para Callai (2012, p. 73),

Se for simplesmente para cumprir um compromisso com um rol de conhecimentos específicos, não há sentido de se pensar uma educação geográfica, no entanto, se a perspectiva intrínseca do ensinar Geografia seja dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade, então está sendo cumprido o papel educativo de ensinar Geografia.

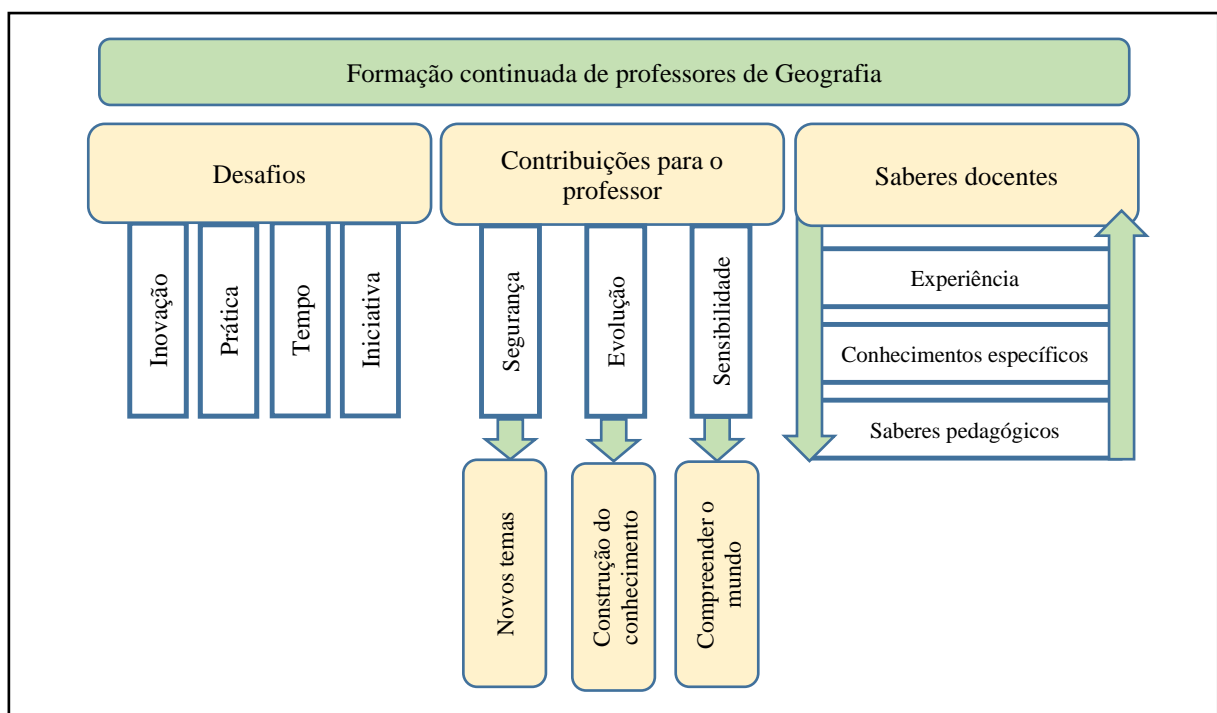
Diante disso, fica nítida a importância dos conhecimentos geográficos para o professor, porém, sem o domínio dos saberes pedagógicos, os conceitos, as informações e os dados científicos se tornam vazios de significado. Para Tardif (2002, p. 39), o professor deve “[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos

relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Esse alerta se deve ao fato de que alguns professores possuem o domínio da ciência geográfica (conceitos, paradigmas e conteúdos), porém não possuem a habilidade de transpor tais conhecimentos acadêmicos para a sala de aula. Fica claro que as reflexões sobre a prática pedagógica desencadeiam e alimentam a formação. A separação entre a teoria, a prática e os conhecimentos específicos, típica de um modelo de racionalidade, responde a um processo imediatista, mas não a uma demanda de formação reflexiva e ativa.

Como forma de ilustrar os conceitos abordados e as discussões realizadas a partir da formação continuada de professores de Geografia, foi criado um fluxograma (Figura 5) sobre o assunto.

Figura 5 – Síntese das discussões realizadas sobre formação continuada de professores de Geografia



Fonte: Autor.

Com a análise do fluxograma, constata-se que a formação continuada dos professores de Geografia também possui desafios a serem superados. Atualmente, um dos grandes obstáculos é o pouco tempo livre dos professores e gestores, visto que ambos trabalham, muitas vezes, em mais de duas escolas. A partir desse cenário, raramente um professor tem condições de participar de um evento ou de um curso de formação na sua área.

No entanto, é importante que sejam visualizadas as potencialidades advindas das formações continuadas de professores. Destaca-se nesse item o quanto é considerável o docente, por exemplo, estudar e entender a evolução da sua ciência, bem como estar preparado para o debate de novos temas e conceitos.

É importante frisar que a formação continuada de professores de Geografia deve valorizar a experiência do grupo de docentes, bem como os conhecimentos científicos inerentes à ciência. É importante deixar claro que os conhecimentos geográficos são construídos ancorados nos saberes pedagógicos.

Na sequência, apresentamos os dados levantados com os professores que participaram da pesquisa, com as informações coletadas nos questionários e no grupo focal.

6 DIFERENTES ESPAÇOS, ANSEIOS COMUNS: A REALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELA ÓTICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. (FREIRE, 1996, p. 11).

Após estudar a legislação educacional federal e estadual quanto à formação continuada de professores e, posteriormente, debruçar-se sobre a teoria que fundamenta tal prática, guardou-se um momento especial da pesquisa para partilhar os resultados obtidos junto à gestão e professores de Geografia. Com a realização dos trabalhos de campo com os profissionais citados, a ideia é trazer também novos elementos para discussão.

Para melhor organização dos dados, a presente seção será subsequentemente dividida em quatro partes, sendo as três primeiras destinadas a expor, analisar e inferir sobre as respostas de cada um dos sujeitos, enquanto a última parte se destina a verificar as aproximações entre as falas.

6.1. O QUE PENSAM OS PROFESSORES QUESTIONADOS?

Para enviar o questionário aos professores de Geografia do Estado, foi solicitado à CRE o nome e o contato destes. Como a Coordenadoria não possuía essa informação, o link contendo o questionário foi enviado para o e-mail das escolas no dia 25 de janeiro de 2021. Nesse e-mail, solicitou-se que a direção ou coordenação pedagógica encaminhasse ao(s) professor(es) da disciplina de Geografia da sua escola o questionário, o qual deveria ser respondido entre os dias 25 e 29 de janeiro de 2021. Com o objetivo de abarcar o maior número possível de respostas, após três dias, foi encaminhado outro e-mail às escolas frisando a importância dos professores responderem à pesquisa.

Não foi possível quantificar o número exato de professores de Passo Fundo que trabalham com a disciplina de Geografia na rede estadual de ensino, pois este dado não foi disponibilizado pela CRE. Sabe-se que existem 35 escolas estaduais e os 20 professores que responderam à pesquisa representam uma amostra significativa do montante total.

As perguntas do questionário foram divididas em duas partes, sendo que a primeira teve como objetivo conhecer os professores e saber em quais escolas trabalham em Passo Fundo. Na segunda parte, as questões eram voltadas especificamente ao tema investigado. Os 20 professores participantes foram nominados²⁷ como P1 (professor 1), P2 (professor 2) e, assim, sucessivamente.

O Quadro 9 apresenta informações sobre a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 9 - Informações sobre os professores participantes

Prof.	Idade	Formação inicial	Formação em nível de Pós-graduação
P1	55	Estudos Sociais e Geografia (UPF - 1980, 1983)	Especialização (1996, 1999)
P2	47	História (UPF - 1998)	Especialização (2000)
P3	52	Geografia (UPF - 1991)	Especialização (1996)
P4	37	Geografia e CST Geoprocessamento (UFPeI – 2009, 2014)	Mestrado (2012)
P5	38	Geografia (São Luís - 2017)	Especialização (2019)
P6	26	Geografia (UPF - 2018)	Especialização (2020)
P7	42	História (UPF - 2009)	Especialização (2018)
P8	49	História (UPF - 2004)	Não cursou
P9	30	Cursando Geografia - UPF	Não cursou
P10	34	Geografia (UPF - 2011)	Especialização (2021)
P11	37	Geografia (UPF - 2007)	Especialização (2009)
P12	38	Geografia (UPF - 2015)	Especialização em andamento
P13	47	Geografia (UPF - 2004)	Especialização (2006)
P14	50	Geografia (Anhanguera - 2016)	Especialização (2019)
P15	26	História (Uniasselvi - 2016)	Não cursou
P16	33	Geografia (UPF - 2009)	Especialização (2021)
P17	38	Geografia (UPF - 2017)	Não cursou
P18	31	História (UPF - 2018)	Não cursou
P19	35	Geografia (UPF - 2009)	Especialização (2019)
P20	32	Geografia (UPF - 2011)	Especialização (2017)

Fonte: Autor.

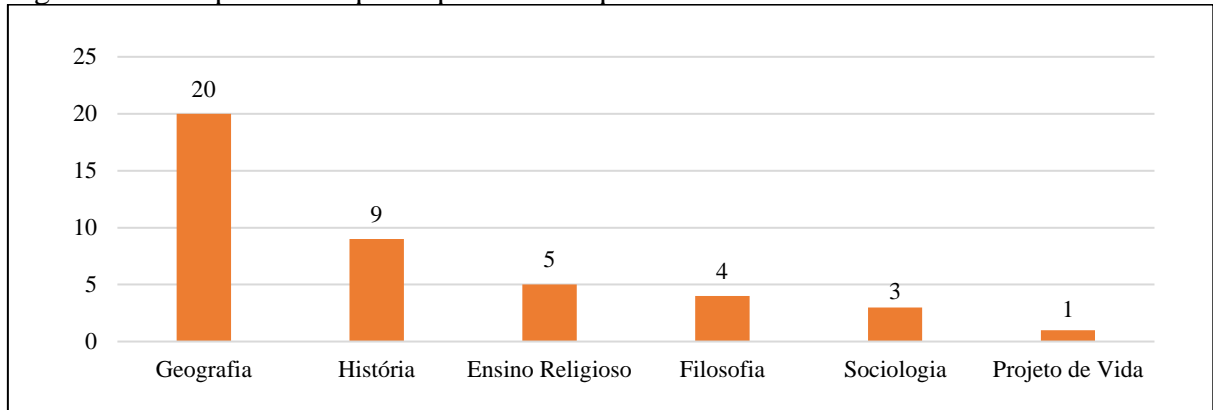
Os professores que responderam ao questionário possuem entre 26 e 55 anos de idade. Do total, 14 professores são formados em Geografia e um ainda não possui graduação concluída. Nessa linha, a maioria (15) dos docentes realizou a sua graduação na Universidade de Passo Fundo e, no que se refere à pós-graduação, 13 participantes possuem especialização e um mestrado.

Chama a atenção que quatro professores de Geografia possuem a graduação em História, ou seja, atuam em uma disciplina diferente daquela em que foram habilitados. Porém, percebe-

²⁷ Ao longo dos capítulos, refere-se aos(as) professores(as) no masculino. Não há aqui nenhuma forma de discriminação, apenas o desejo de uniformizar a leitura do texto e não identificar nenhum(a) professor(a).

se que essa situação acontece também com os graduados na ciência geográfica, pois foi constatado que, independentemente da formação inicial, os professores atuam, muitas vezes, com disciplinas diferentes daquela de formação (Figura 6).

Figura 6 – Disciplinas em que os professores questionados lecionam



Fonte: Autor.

Dos professores licenciados em Geografia, apenas seis atuam exclusivamente com a disciplina em que são habilitados, ou seja, boa parte dos docentes questionados atua fora da ciência específica. Ao observar a dissonância entre a formação acadêmica e atuação profissional, cabe uma reflexão sobre a relação docente com a especificidade da área e a precarização pedagógica nas escolas.

A Geografia historicamente lutou para se inserir como disciplina obrigatória no currículo da educação básica, porém, gradativamente, vem perdendo espaço no que se refere à qualificação dos professores responsáveis e habilitados para ocupar esse cargo. Todavia, compreende-se que a divisão das áreas do conhecimento pela BNCC não incita o “intercâmbio profissional”, e sim fomenta que os professores de uma mesma área, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, no caso das Ciências Humanas, tratem seus conteúdos de forma interdisciplinar e integrem suas respectivas disciplinas.

Quando se visualiza esse tipo de movimento dentro da rede estadual de ensino, tem-se a impressão de que o objetivo imbricado é o enfraquecimento pedagógico progressivo. Um professor quando se licencia em Geografia não é generalista, tampouco habilitado legalmente para atuar como docente de História. Diante disso, acredita-se que as especificidades de cada ciência devem ser, acima de tudo, respeitadas para qualificar o trabalho em sala de aula²⁸.

²⁸ Algumas questões emergiram e podem gerar futuras pesquisas: Há diferença na qualidade do ensino quando um graduado em História trabalha com a disciplina de Geografia? A rede municipal e privada de Passo Fundo também adotam a estratégia de a atuação profissional ser diferente da formação acadêmica? Qual a opinião dos alunos da comunidade escolar sobre esse assunto?

Ainda na parte inicial do questionário, as respostas indicam que alguns professores atuam em diferentes cenários, ou seja, na rede pública estadual, municipal e na rede privada (Quadro 10). Ainda, nove professores trabalham com o ensino fundamental, séries finais e ensino médio, enquanto oito atuam somente com o ensino médio e outros três, apenas com o ensino fundamental séries finais.

Quadro 10 - Rede de ensino em que o professor atua e suas disciplinas

Prof.	Rede(s) em que atua	Nível(is) de ensino	Disciplina(s)
P1	Pública estadual	EM	Geografia
P2	Pública estadual	EM	Geografia, Ensino Religioso
P3	Pública estadual e particular	EM	Geografia
P4	Pública estadual	EF; EM	Geografia, História, Ensino Religioso
P5	Pública estadual	EM	Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso
P6	Pública estadual e particular	EF; EM	Geografia
P7	Pública estadual	EF; EM	Geografia, História
P8	Pública estadual	EF; EM	Geografia, História
P9	Pública estadual	EM	Geografia, Filosofia, Sociologia
P10	Pública estadual	EF; EM	Geografia, Filosofia
P11	Pública estadual	EM	Geografia
P12	Pública estadual e municipal	EF	Geografia, História
P13	Pública estadual	EM	Geografia, Sociologia
P14	Pública estadual	EF	Geografia, História, Ensino Religioso, Projeto de vida
P15	Pública estadual	EF	Geografia, História
P16	Pública estadual	EM	Geografia
P17	Pública estadual	EF; EM	Geografia
P18	Pública estadual	EF; EM	Geografia, História
P19	Pública estadual e municipal	EF; EM	Geografia, Filosofia, Ensino Religioso
P20	Pública estadual e particular	EF; EM	Geografia, História

Fonte: Autor.

Dos questionados, 45% deles trabalham em mais de uma instituição de ensino. Desse total, dois professores atuam na rede estadual e municipal e outros três lecionam na rede estadual e na rede privada de ensino.

Já nesse aspecto, observa-se que os desafios na área de formação dos docentes não são simples. Os processos formativos não se dão no abstrato, porque são destinados a profissionais que atuam em mais de uma realidade, muitas vezes, em condições concretas de existência acentuadamente desprivilegiadas (UNESCO, 2004).

Nessas condições, atuar em mais de uma instituição e ministrar duas ou mais disciplinas requer do docente um grande esforço físico, financeiro e intelectual. O desprendimento físico se dá pelo desgaste na troca de sala de aula e de escolas. A questão financeira é impactada quando o deslocamento entre instituições se torna um gasto a mais ao docente. O esforço

intelectual, por fim, deve-se à conjuntura de todos os fatores citados, mais ao quantitativo de alunos e a carga de obrigações que não fazem parte da sala de aula²⁹.

Além do exposto, é questionável a qualidade de vida docente quando esse profissional necessita trabalhar em mais de uma escola, com carga horária, muitas vezes, superior a 40 horas semanais. Diante da intensa demanda dentro e fora da sala de aula, o planejamento pedagógico, a formação continuada, o ócio criativo, o lazer e a saúde do professor frequentemente são ignorados em detrimento das atividades curriculares obrigatórias.

Na segunda parte do questionário, os docentes foram indagados especificamente sobre o tema da pesquisa. Nesse sentido, foram questionados acerca de um conceito de formação continuada (Quadro 11).

Quadro 11 – Formação continuada de professores na visão dos questionados

(continua)

Prof.	O que é formação continuada de professores?
P1	É um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes pertinente à atividade profissional, realizado anualmente e constantemente após a formação inicial do acadêmico, com o objetivo de ter um ensino de qualidade aos educandos. Mas a academia não acompanha.
P2	Atualização de ensino-aprendizagem.
P3	São todos os cursos presenciais e a distância, filmes, séries, lives, viagens e livros que possibilitam ao professor sua curadoria cultural.
P4	Trata-se da atualização no conhecimento dos professores e equipe pedagógica abrangendo: tecnologias na educação, conhecimentos específicos e interdisciplinares nas áreas e pedagógicas com vista a propiciar complementação no conhecimento e nas práticas educativas discentes.
P5	É um curso para melhorar a formação do profissional.
P6	É um meio de atualização profissional/pedagógica a partir de diferentes métodos utilizados de forma a contribuir para uma melhor prática de ensino/aprendizagem. A formação continuada ocorre na pós-graduação, durante a jornada profissional do educador.
P7	Um momento em que Equipe Diretiva e Professores dialogam sobre estratégias educacionais.
P8	É um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes.
P9	Estudar metodologias, linhas de pensamentos, se reatualizar frente aos conteúdos antes estudados na universidade, acredito que essas são as principais definições de formação continuada.
P10	Aperfeiçoamento e capacitação de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.
P11	São cursos, palestras, oficinas e demais atividade voltadas para os professores se atualizarem, aprenderem e analisarem suas práticas profissional.
P12	Aprimoramento/ socialização de conhecimentos.
P13	Processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores.
P14	Aperfeiçoamento e aprendizagem.
P15	É uma oportunidade de revermos nossos métodos de ensino, de nos aperfeiçoarmos em nossas áreas e é um direito adquirido com muita luta, ao longo dos anos.
P16	É uma formação que proporciona conhecimento aos profissionais, visando estimular cada vez mais o aperfeiçoamento do profissional.
P17	Uma forma de o professor continuar aprendendo e adaptando melhor com o novo viés da Educação.
P18	É uma ferramenta a mais.

²⁹Algumas questões emergiram e podem gerar futuras pesquisas: O que os professores da educação básica fazem no tempo livre? Quais motivos levam um professor a trabalhar 60 horas por semana? O professor tem direito ao lazer e ao ócio? Existe relação entre o excesso de carga horária em sala de aula e a baixa qualidade no ensino?

(conclusão)

P19	Há duas formas de conceituar: do ponto de vista acadêmico, é uma forma de manter um vínculo científico de atualização profissional. Do ponto de vista pedagógico, é uma forma de atualizar a metodologia e conhecer trabalhos que vêm sendo realizados com sucesso.
P20	É um processo que visa aprimoramento e conhecimento de novas metodologias e técnicas pedagógicas bem como abordagens de temas pertinentes das demandas educacionais.

Fonte: Autor

As categorias que emergem da interpretação da segunda parte dos questionários são as seguintes: A. Tempo de duração (Momento, Processo); B. Sujeitos (Professores, Equipe); C. Objetivo (Atualização, Aperfeiçoamento/aprimoramento). Com o objetivo de destacar algumas palavras e expressões-chave, optou-se, durante a interpretação das categorias, por grifar partes do texto que segue.

A. Tempo de duração

Abrange o que os professores questionados consideram como o tempo de duração de uma formação continuada. Foi observado nas respostas que alguns professores consideram que a formação continuada se dá num tempo específico, ou seja, é marcada e ocorre em determinado **momento**, não sendo constante ou processual. Tal afirmação emerge ao observar o P3, que afirma que as formações acontecem através de cursos presenciais e a distância³⁰, ou como pontuam o P5 e o P7, ao afirmarem que são cursos ou momentos. De forma mais explícita, a questão temporal aparece na escrita do P11, em que as palestras e oficinas são consideradas formações continuadas, e P6, que vai ao encontro do exposto ao referir-se à pós-graduação como uma possibilidade de formação.

Observa-se que, em geral, os cursos de formação continuada tomam como foco, erroneamente, a uma mudança prática e rápida no fazer pedagógico. Gatti (2003, p. 192) afirma que muitas atividades “[...] têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir”.

Mas, o que aponta as respostas de alguns professores consideram a formação continuada é um **processo**, ou seja, ocorre em um tempo que não é linear e marcado por hora/aula, por exemplo. P1 e P13 afirmam que a formação se dá em um processo permanente e P6 contribui ao pontuar que esta ocorre durante a jornada profissional docente.

³⁰ Em decorrência da pandemia de COVID-19 um contingente de palestras, cursos e aulas online foram organizadas pela Secretaria Estadual de Educação. Os professores receberam formação, em especial, sobre o modelo híbrido de ensino, ferramentas digitais e tecnologias assistivas.

Ao encontro do exposto, Nóvoa (1992) ressalta a impossibilidade de separar o **eu profissional-pessoal**, pois reconhece o valor da apropriação dos saberes profissionais advindos da própria cultura e experiência de vida. O autor reforça essa discussão ao dizer “[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Torna-se interessante observar como alguns professores consideram que a formação continuada também acontece quando o docente faz a leitura de um livro, realiza uma viagem ou assiste a filmes (P3). Em contrapartida, outros docentes acreditam que este processo somente se efetiva com a participação em atividades como cursos, palestras e oficinas (P11) os professores estão se formando.

B. Sujeitos

Complementar à categoria anterior, a formação continuada abarca diferentes sujeitos. De forma clara e objetiva, o nome da formação já insere os **professores** como profissionais naturais do processo. Nesse sentido, alguns questionados (P17 e P10) explicitaram que a formação é uma alternativa para o professor continuar aprendendo, pois possibilita sua curadoria cultural (P3), ou seja, responsabiliza-se pela construção do seu conhecimento.

Consoante ao exposto, dois questionados (P4 e P7) afirmaram que a formação continuada ocorre entre professores, **equipe** pedagógica e diretiva.

C. Objetivo

As respostas também refletem o que os professores consideram como a finalidade das formações. Para P2, P4 e P9, a formação continuada visa à **atualização** dos conhecimentos dos professores. Complementar, P6 e P19 afirmam que as formações são atualizações profissionais e pedagógicas.

Nessa linha, há quem considera as formações como estratégias de **aperfeiçoamento e aprimoramento**. Na visão do P1, P8 e P13, a formação continuada é um aperfeiçoamento dos saberes docentes e, para P12 e P20, o aprimoramento de conhecimentos e metodologias.

Segundo Nóvoa (1999, p. 18), deve-se cuidar a condução tanto da formação inicial quanto da formação continuada, pois “[...] há tendências claras para a ‘escolarização’ e para ‘academização’ dos programas de formação de professores”.

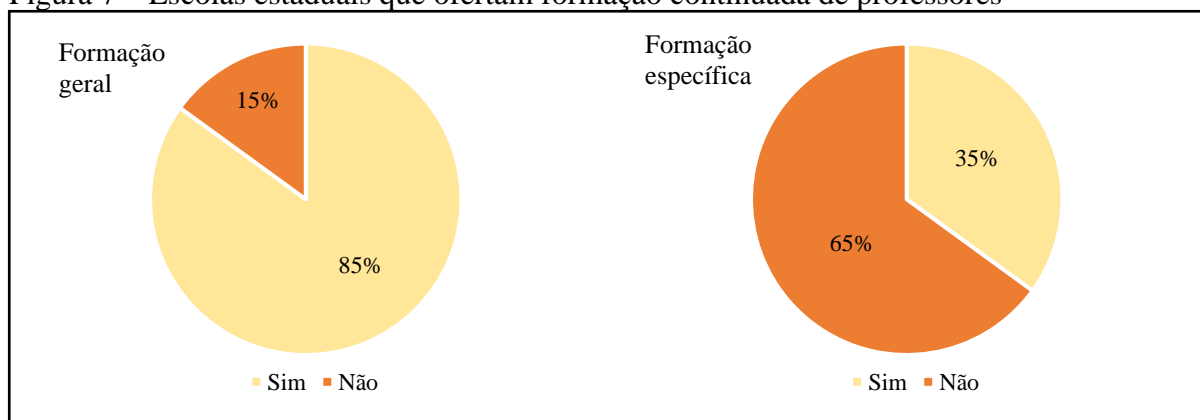
Os dados obtidos a partir dos questionários permitem afirmar que existem, de maneira geral, diferentes interpretações sobre o conceito de formação continuada de professores. Não se observou uma unidade conceitual ou uma tendência em definir a expressão, tampouco uma metodologia única para sua aplicação. Enquanto alguns docentes acreditam que a formação se dá em momentos definidos, alguns consideram que é processual. Seguindo a dualidade, existem

aqueles que acreditam que a formação continuada é restrita aos professores e os que consideram a inserção da equipe diretiva e pedagógica.

Ainda, foi observado que alguns docentes consideram a formação continuada como uma atualização dos conhecimentos ou da sua prática profissional, enquanto outros creem que a formação é um aprimoramento ou o aperfeiçoamento dos seus saberes. A categorização de atualização e aperfeiçoamento em itens diferentes se deve ao entendimento do pesquisador de que, na atualização, o professor revê seus conhecimentos teóricos e práticos, a partir de informações mais atuais da sua área. Enquanto isso, o aperfeiçoamento é voltado às técnicas utilizadas no dia a dia do professor, o qual vai, por exemplo, desenvolver e evoluir sua metodologia.

Adiante, na terceira parte do questionário, foi registrada a (in)existência de formação continuada dentro da instituição estadual do professor (Figura 7). Assim, 17 (85%) docentes afirmam que a(s) instituição(ões) em que atua(m) oferta(m) esse tipo de formação. Porém, quando indagados se existia formação específica de Geografia, 7 (35%) responderam positivamente.

Figura 7 – Escolas estaduais que ofertam formação continuada de professores



Fonte: Autor.

Complementar à questão anterior, foi questionado com que frequência ocorrem as formações nas escolas estaduais (Quadro 12). Não foi estipulada uma época ou intervalo específico para a resposta, no entanto acredita-se que a pergunta conduziu o questionado a pensar na (in)existência de formações nos últimos anos.

Ao analisar as informações, observa-se que sete professores responderam que possuem formação continuada dentro da sua escola uma vez por ano, enquanto três afirmam ser duas vezes por ano e quatro mensais. Em contrapartida, do montante de questionados, as sete escolas estaduais que ofertam formação específica de Geografia oscilam na periodicidade, pois algumas trabalham com o tema de forma mensal, outra trimestral, ou semestral e até anual.

Quadro 12 – Frequência com que ocorrem as formações continuadas

Com que frequência sua(s) escola(s) estadual promove(m) formação continuada de professores?		
Prof.	Temas gerais	Temas voltados à Geografia
P1	Anualmente - Nem a academia oferece.	-
P2	Uma a duas vezes por ano.	-
P3	Durante todo o ano letivo.	-
P4	-	-
P5	-	-
P6	Anualmente. Na rede privada, ocorrem com maior frequência, ao longo do ano letivo. Na rede pública, geralmente, ocorrem no início do ano letivo.	-
P7	Duas vezes ao ano.	Duas vezes ao ano.
P8	Uma vez no mês.	Trimestralmente.
P9	-	-
P10	Mensal.	Duas por ano.
P11	Uma vez por mês, em geral.	-
P12	A cada 15 dias.	Regularmente.
P13	No máximo duas ao ano.	-
P14	Anual.	Semestral.
P15	Anualmente.	Anualmente.
P16	Anualmente.	-
P17	Uma vez por ano.	-
P18	De mês em mês.	De mês em mês.
P19	No município, é bem frequente. Na escola estadual, as formações se limitam àquilo que a SEDUC realiza, em outras palavras, com menor frequência.	-
P20	Anualmente, normalmente no início do ano letivo.	-

Fonte: Autor.

Quando se verifica nos questionários a conjuntura dos anos de 2020 e 2021, foi observada a oferta de dezenas de cursos de formação para os professores em vista da pandemia da Covid-19. No momento em que as informações são cruzadas, nota-se que, apesar desta oferta, não há uma efetiva participação dos professores questionados.

Diante do exposto, foram indagados possíveis impedimentos que dificultam a participação nos espaços de formações (Quadro 13).

Nas interpretações realizadas, as categorias emergem quando são relacionados os afazeres docentes com os motivos que impossibilitam os questionados a participarem de (mais) formações, além daquelas ofertadas nas escolas. Como as questões são complementares, leva-se em conta, também, como esses profissionais compreendem o conceito de formação continuada.

Quadro 13 – Questões que impedem o professor de participar de mais formações

Prof.	Atualmente, o que lhe impede de participar de mais formações continuadas?
P1	Remuneração profissional.
P2	Nada.
P3	A Covid 19.
P4	Oferta e temas de meu interesse.
P5	Tempo.
P6	A disponibilização dessas formações por meio das escolas em que trabalho.
P7	Participo das oferecidas pela escola.
P8	Disponibilidade de formação sobre a área específica e disponibilidade de tempo.
P9	Durante a pandemia, participei de vários cursos, alguns pagos e outros gratuitos. Acho que, por hora, seria a conclusão da minha formação, depois, pode ser que seja o dinheiro, mas acredito que tudo vai ser balizado pela direção profissional que eu tomar.
P10	Tempo para realizar.
P11	Não tem formação específica na cidade.
P12	Ritmo acelerado dos acontecimentos.
P13	Devido à falta de tempo. Tenho 40 horas em sala de aula.
P14	Financeiro.
P15	Nenhum impedimento, além da pandemia. Posso realizar de forma on-line.
P16	Temáticas - normalmente os temas não são inspiradores ou motivacionais, que estimulem o reconhecimento, importância e valorização do profissional.
P17	Não ser no sábado.
P18	O tempo.
P19	O que impede são: falta de tempo, pelo excesso de trabalho e temas mais inéditos.
P20	Elevada carga horária com grandes demandas de uma ou outra instituição.

Fonte: Autor.

As categorias elencadas a partir das respostas são: A. Tempo (Carga horária; Pandemia); B. Incentivo (Remuneração; Temáticas). Com o objetivo de destacar algumas palavras e expressões-chave, optou-se, durante a interpretação das categorias, por grifar partes do texto consideradas importantes para sistematização da pesquisa.

A. Tempo

Abarca as questões temporais que os docentes consideram como um impedimento para participação em mais formações. Foi observado no questionário que alguns professores consideram que a não participação em formação continuada se deve à elevada **carga horária** em sala de aula (P13 e P20). Além disso, foi elencado que as formações deveriam ser dadas nas próprias escolas (P6 e P17), o que facilitaria a participação de todos.

Ainda, alguns docentes alegaram que, no último ano (2020), a **pandemia** da Covid-19 impediu a participação em eventos ou em cursos presenciais (P3 e P15). A relação entre a pandemia e o tempo se deve ao período adaptativo que os professores do Estado tiveram quanto às aulas síncronas e assíncronas. Os docentes destinaram grande parte do tempo para o planejamento e as mudanças que foram necessárias para adaptar as aulas presenciais para o modelo de aulas remotas.

B. Incentivo

Outro ponto elencado como decisivo para a não participação dos docentes nas formações continuadas é a falta de incentivo profissional. Insere-se aqui a **remuneração** como um fator que contribui para não presença dos professores em atividades de formação (P1, P9 e P14). Aqui é possível considerar que alguns cursos tem um custo alto que, muitas vezes, não é atrativo, diante da pouca valorização dos salários dos professores e o pouco impacto das formações no plano de carreira e salários.

Ao contrapor a escrita dos questionados com os documentos que regem o plano de carreira do magistério (Anexo D), observa-se que os critérios estabelecidos pelo governo estadual não são suficientes ou não impactam na remuneração dos servidores. Assim, fica explícito o descontentamento docente quanto ao salário e a desmotivação para busca de aprimoramento fora da escola.

Saviani (2009, p. 153) compactua com a ideia ao afirmar que as condições precárias de trabalho, seja de salário, seja de infraestrutura, “[...] neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados”. Complementa dizendo que “tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

Nessa linha, há quem considera as **temáticas** ofertadas pouco atraentes aos professores, o que contribui para baixa procura pelas formações (P16 e P19). Ainda, P8 e P11 justificam que há falta de formação específica, o que não atrai a busca por essas atividades.

Por fim, os professores foram instigados a responder quais os seus anseios sobre o tema investigado (Quadro 14).

Quadro 14 – Anseios por mudanças nas formações continuadas

(continua)

Prof.	O que poderia mudar nas formações continuadas?
P1	De formação os profissionais estão PHD. Onde fica a remuneração para o profissional da Educação?
P2	Penso que seria interessante interação entre professores de outras escolas, e não somente entre os que atuam na mesma.
P3	As formações poderiam ser por área do conhecimento.
P4	No contexto das formações que vivenciei, pude constatar que as formações não levam em conta o perfil dos diferentes professores. Utilizam a mesma formação para professores com pleno domínio de tecnologias e professores que não possuem afinidade com as mesmas, por exemplo. O mesmo aplica-se ao contexto dos saberes pedagógicos. A troca de experiências é parte fundamental para o desenvolvimento discente, entretanto é necessário elaborar diferentes perfis de público-alvo para que as formações continuadas consigam atingir de forma mais efetiva os educadores.
P5	Ter mais qualidade.
P6	Serem mais aplicadas à realidade profissional e às necessidades que os professores e escolas possuem em termos de educação, identidade profissional, infraestrutura, etc.
P7	Poderia ter contribuintes fora da escola para troca de informações/conhecimento.

(conclusão)

P8	Aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.
P9	Do ponto de vista da licenciatura, acho que as formações continuadas possuem um pilar de idealismo muito grande. Falo, lembrando as formações que a Seduc deu aos professores durante o período da pandemia. Todas, em um geral, inibiam a análise de quem eram os profissionais da rede pública e, ainda mais, quem são os frequentadores da escola. Tentaram, durante todo o tempo, construir uma generalidade do ensino, em patamares impossíveis. Para mim, necessitamos sempre abordar a situação conjuntural da educação, dos profissionais e das famílias que estão ligadas ao sistema público de educação. Assim, faremos com que não seja feita uma avaliação fora da realidade e alienada frente ao que se torna necessário dentro do espaço escolar.
P10	Ser mais didática.
P11	As didáticas.
P12	Parte prática deveria ser inserida, principalmente com foco na área.
P13	As formações deveriam ser voltadas para os professores de Geografia.
P14	Mais práticas e trabalhos de campo.
P15	Falas mais objetivas, novas ideias de metodologia e suporte do Estado.
P16	Valorização do professor, quanto à pessoa e profissional. Temáticas interessantes, relevantes e pertinentes àquilo que o professor realmente enfrenta no dia a dia, e não utopias.
P17	Ser mais direcionado à disciplina que trabalhamos.
P18	Eu acho que está bom assim.
P19	Poderia mudar com formações que sejam focadas por área de conhecimento e subdivididas em componentes curriculares. Temas mais inéditos e com foco nas escolas públicas, abrangendo todas as questões relacionadas ao seu cotidiano (indisciplina, evasão escolar, estruturas entre outros).
P20	Redução nas teorias e foco nas práticas.

Fonte: Autor.

Ao observar as respostas, compreende-se exatamente as ideias de Imbernón (2016, p. 185) quando este afirma que a profissão docente se desenvolve profissionalmente mediante diversos fatores, como: “[...] o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, [...] mediante a formação inicial e permanente que essa pessoa realiza [...]”.

Adiante, as categorias que emergem da interpretação são as seguintes: A. Perfil (Área, Disciplina, Escola); B. Método de ensino (Didática, Prática, Interação). Essas categorias são interpretadas a seguir.

A. Perfil

Compreender quais os anseios dos docentes quanto à temática investigada são importantes para que se possam traçar múltiplas estratégias para abarcar o maior número de professores. Observa-se que o perfil ou temática das formações atuais não dão conta das expectativas docentes, uma vez que estes consideram que o trabalho por **área** do conhecimento (P3, P12 e P19) seria um importante incentivo à participação. Nesse contexto, se enquadram os professores de Geografia e os demais professores das Ciências Humanas. Enquanto isso, P13 e P17 acreditam que as formações continuadas deveriam acontecer por **disciplina**, ou seja, os professores de Geografia trabalham com o(s) colega(s) que divide o mesmo componente curricular.

Atualmente, o trabalho por área do conhecimento vem ganhando força principalmente com a BNCC. No entanto, é importante registrar que as especificidades inerentes de cada disciplina devem ser respeitadas e levadas em consideração no momento em que é organizada uma formação continuada com os professores.

Nessa mesma categoria, o P6 e P19 afirmam que as formações devem focar na **escola** e na realidade que os professores vivenciam naquele espaço. Esse preceito também é considerado por Cavalcanti (2013, p. 73), “Pois, sabe-se que a Geografia que se ensina nas escolas de educação básica, ou seja, a Geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na universidade”.

Ainda, as atividades formativas necessitam destacar os diferentes perfis de professores da instituição (P4) e abarcar o dia a dia (P16) docente.

B. Método de ensino

Vindo ao encontro do exposto anteriormente, alguns professores defendem que a metodologia adotada nas formações deve ser observado com mais cautela. Para P10 e P11, a **didática** das atividades formativas precisa ser revisada para que o público realmente se sinta inserido nas propostas, pois conforme relatou o P9, as formações são dadas pela Seduc. Enquanto isso, P12, P14 e P20 afirmam que as formações carecem da **práxis** pedagógica, onde a reflexão vem acompanhada da prática e relacionada ao contexto da escola e do professor.

Ainda, emerge como um anseio a necessidade de **interação** entre os professores (P2). Segundo P4 e P7, é com a troca de experiências que os docentes conseguem desenvolver novos conhecimentos a respeito da sua ciência e própria prática pedagógica.

Nessa linha, Calvacanti (2008, p. 91) afirma que “a reflexão na escola, a reflexão coletiva, ajuda a mudar as práticas já constituídas e consolidadas, entendendo que essas práticas são produtos culturais articulados, mas também dinâmicos, em permanente processo de construção [...]”

Os dados obtidos permitem afirmar que existe, de maneira geral, um conjunto de desejos dos professores quando o assunto é formação continuada. Ficou claro que eles almejam interagir com seus colegas (seja da própria escola, seja de outra instituição), pois, com as diferentes realidades e com situações compartilhadas, podem-se agregar novas vivências.

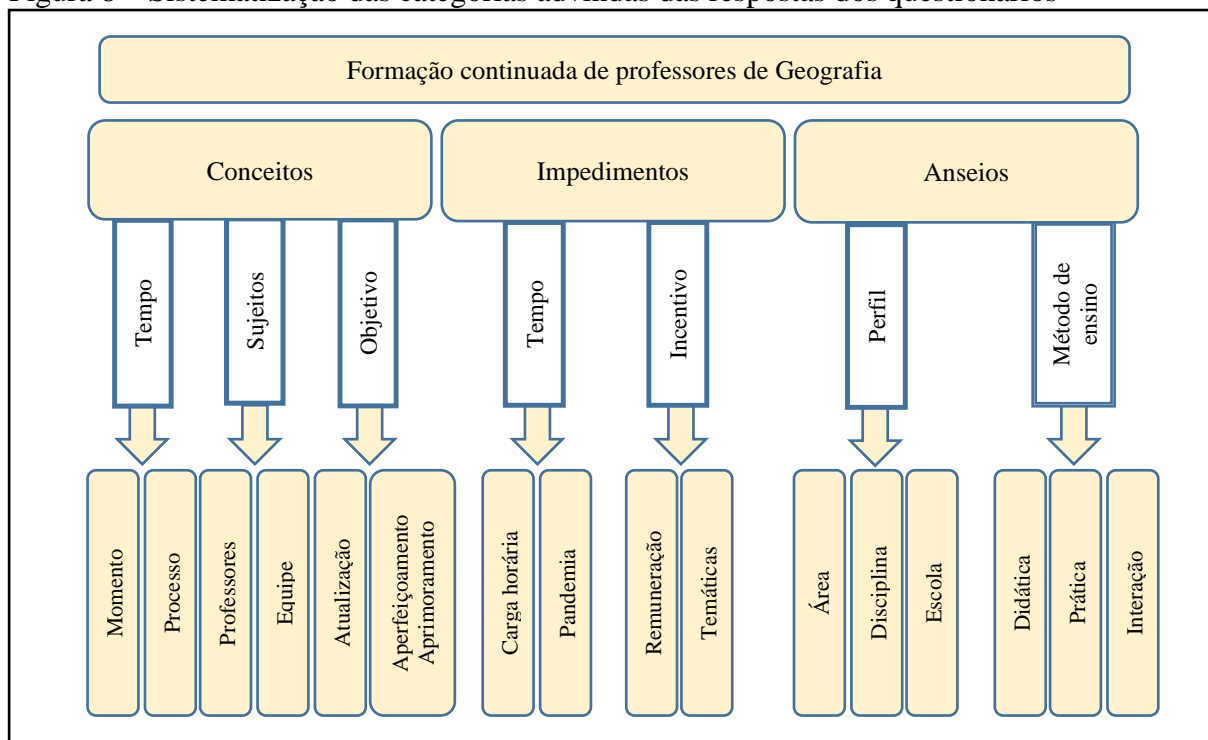
Além disso, ficou nítida a preocupação dos professores com a forma com que as formações são idealizadas e executadas. Destacam que algumas vezes as formações negligenciam as atividades práticas e os próprios preceitos que orientam as atividades educativas.

Assim, para Imbernón (2011, p. 73), as formações continuadas de professores deveriam focar na interação social, ou seja, os docentes deveriam utilizar esse espaço para “[...]”

compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas; elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa ação”.

Como forma de sistematizar a discussão advinda das respostas dos questionários, a Figura 8 ilustra as categorias expostas anteriormente.

Figura 8 – Sistematização das categorias advindas das respostas dos questionários



Fonte: Autor.

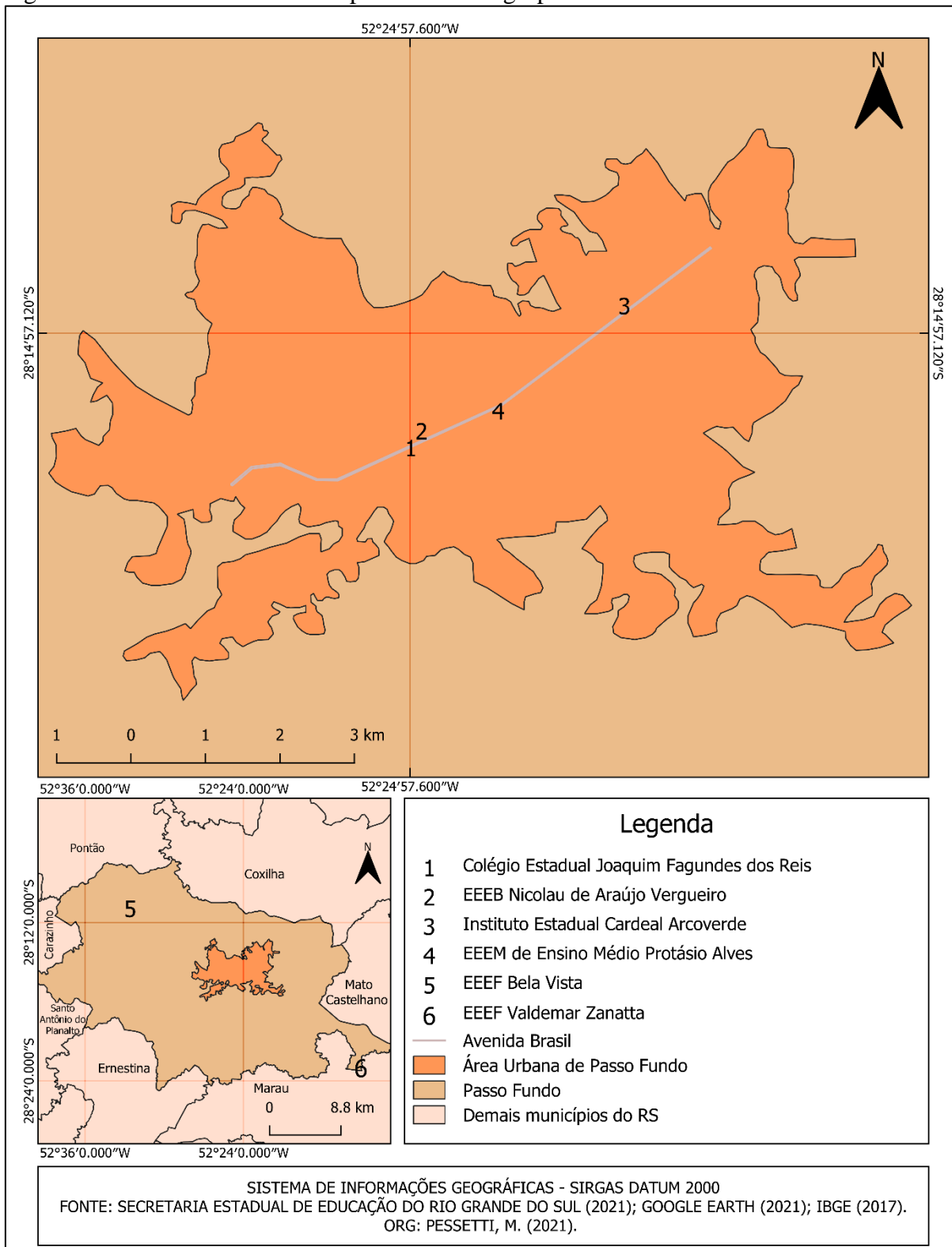
Ao observar a sistematização, nota-se que algumas respostas vão ao encontro do exposto no capítulo 4 da tese. Com o objetivo de explicitar melhor as perspectivas análogas e aquelas contrárias ao tema, o capítulo 6 concentra tais reflexões.

6.2 O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO GRUPO FOCAL?

Conforme explícito na metodologia da tese, o grupo focal foi realizado via Google Meet nos dias 18, 20 e 22 de janeiro de 2021. Participaram seis professores que tiveram seus nomes suprimidos da pesquisa e foram denominados aleatoriamente por ordem alfabética (A, B, C, D, E, F³¹).

³¹ O nome dos docentes do grupo focal fora suprimido e substituído por *professora A* ou *professor B*. Contrariando as normas da ABNT, utilizou-se o nome em itálico para chamar atenção do leitor quando a fala era de um participante da pesquisa.

Figura 9 – Escolas onde atuam os professores do grupo focal



Fonte: Autor.

Como descrito no capítulo 2, os docentes foram selecionados pela sua escola de atuação. De acordo com a Figura 9, observa-se que quatro escolas se localizam na região noroeste de Passo Fundo e duas na região sudeste. Ainda, duas estão no espaço rural e quatro são urbanas.

A escola com maior número de alunos é a número 1, com 1.088 matriculados e, de forma decrescente, a menor é a número 6, com 20 alunos.

Com o objetivo de organizar as análises dos relatos dos professores, optou-se por descrever as falas por data, com destaque para os pontos discutidos em cada encontro realizado do grupo focal. Posteriormente, são apresentadas as considerações sobre os temas tratados. Além disso, algumas palavras e expressões-chave das falas dos professores foram destacadas no decorrer do texto para facilitar a leitura e dinamizar as considerações levantadas na pesquisa.

6.2.1 Primeiro encontro – 18 janeiro 2021

O objetivo do primeiro encontro foi apresentar a pesquisa aos seis professores, explicar a metodologia de trabalho e oportunizar um momento para que todos os envolvidos na pesquisa pudessem se apresentar. Todas as reuniões foram marcadas para iniciarem às 19 horas, porém, como foi a primeira vez que o grupo se encontrou, houve dificuldades de acesso e um pequeno atraso.

Nesse primeiro dia, houve a participação inicial da professora orientadora Dra. Ane Carine Meurer, a qual saudou e agradeceu a participação de todos, colocou o Programa de Pós-graduação em Geografia à disposição dos docentes, despedindo-se na sequência. Depois, o autor agradeceu a participação de todos e apresentou os objetivos da pesquisa, bem como o cronograma de encontros. Para dar início às apresentações individuais, o autor se apresentou e solicitou que cada um, de forma informal, também o fizesse.

A *professora A* atua como docente há mais de 10 anos, sendo que, durante a graduação, fez estágio em escolas municipais. Como profissional, atuou na rede privada e agora está somente na rede pública estadual. Em uma das escolas privadas, foi colega do pesquisador quando este era coordenador pedagógico. Iniciou sua jornada na escola estadual com poucos períodos e, na sequência, assumiu 26 turmas com a disciplina de Geografia e Sociologia, com o Magistério e o Ensino Médio, nos turnos da manhã e tarde. Segundo a *professora A*: “Eu **não tenho medo** de enfrentar as coisas, eu meto a cara mesmo e **não foi fácil**. Agora na **pandemia** [...] tinha aluno mandando mensagem às 2 horas da manhã”.

Diferente do primeiro, o *professor B* atua como docente no Estado há 11 anos e, com a disciplina de Geografia, há 7 anos. Este é formado em História e entrou na rede estadual como contratado e depois passou no concurso. Atualmente, trabalha em apenas uma escola e já atuou com o ensino fundamental, porém faz 4 anos que atua somente com o ensino médio, tanto com a disciplina de Geografia quanto de História. Para o *professor B*, a preferência por esse nível de

ensino se justifica: “A idade vai pegando, **a paciência vai diminuindo** e a gurizada do **ensino médio é mais fácil** de lidar”.

A *professora C* assumiu o concurso público estadual em 2012 e atua em uma única instituição de ensino, sendo que se exonerou de um município próximo de Passo Fundo e tem experiência na rede privada. Atualmente é coordenadora pedagógica, professora do ensino médio e faz mestrado em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul em Chapecó/SC. Para a *professora C*, a qualificação docente deve extrapolar o ensino superior, pois “[...] às vezes, as pessoas buscam qualificação, mas elas acham que só precisam de qualificação para ir à universidade, quando **o maior bem é na educação básica**”.

Já o professor D foi aluno na graduação do pesquisador e atua na rede pública estadual em dois municípios diferentes e na rede privada. Desde o quinto semestre da faculdade, inseriu-se como docente em uma escola agrícola estadual localizada no município onde nasceu e permanece até o momento. Ainda, o professor D disse “[...] já convivi com realidades, embora sejam quatro anos só trabalhando como professor, eu trabalhei com realidades, **mundos completamente diferentes**”; segundo ele, a atuação em múltiplos contextos é importante para a construção da identidade docente. Complementou, por fim, que “[...] **a Geografia está em tudo**, em todas as realidades sociais e vai estar em todos os cantos”.

O *professor E* é formado em História e atua desde 2019 na rede estadual com o ensino fundamental. O docente atua em cinco escolas e iniciou sendo professor apenas na sua área de formação, porém, na sequência, o “[...] **encaixaram na disciplina de Geografia** [...] e está sendo um desafio”. Com essa afirmação, o professor D aproveitou a oportunidade e disse que “[...] por serem duas disciplinas que conversam muito bem, é um **desafio no início**, mas eu acredito que, por exemplo, se eu tivesse turmas de História, eu também ia gostar muito dessas aulas.”

Como o assunto acabou versando para questão da formação inicial e a disciplina que trabalham, o *professor B*, que é formado em História, afirmou:

[...] uma coisa que eu aprendi, desde a época que comecei a trabalhar, é uma coisa assim, **quem é da História trabalha Geografia com a maior facilidade**. É difícil como o colega está falando, mas depois tu pega o ritmo e vai embora. Agora quem é da Geografia, eu tenho colegas lá que eram da Geografia e tentaram ir para História e não conseguiram, porque o problema é data, é século, é nome, é o fato, é muito local. Então, é complicado mesmo. Mas tem que ler. **Me perguntaram como aprende Geografia? Lendo, vai lê e daí tu vai passar do teu jeito.** (Grifo nosso).

Mesmo com os olhares de espanto daqueles formados em Geografia, não houve manifestação imediata a respeito dessa fala, então o último professor se apresentou. A

professora F chegou um pouco atrasada, pois teve problemas pessoais para resolver. Relatou que atua em uma escola estadual rural e está aposentado na rede municipal. O docente possui graduação em Geografia e trabalha na escola com turmas da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental.

A *professora F* foi a única que se manifestou frente à fala do *professor B*. Na oportunidade, disse

Vou discordar do colega ali, que ele diz que facilmente quem dá História dá Geografia. **Eu discordo porque a Geografia tem conteúdos específicos que não é só ler, tem que entender o conteúdo.** E História, eu também sou professora de Geografia e trabalho História. No início, a gente tem que ler, ter facilidade em decorar datas, fatos ocorridos, fazer a comparação com o antes e o depois. [...] **A Geografia não é só História, só o passado, a gente tem que fazer a relação porque nós estamos neste momento.** (Grifo nosso).

Após, a *professora F* ainda completou a ideia falando sobre sua formação inicial e disse: “[...] eu tive a **Geografia Tradicional**, na minha formação, tive afastado um tempo e retornei, peguei a **Geografia Crítica**. Eu acho que é um momento em que a gente deve **levar o nosso aluno a desenvolver o lado crítico**, não aceitar as coisas como estão.”

Depois dessa fala, observou-se, pela expressão facial dos participantes, que todos ficaram surpresos com a resposta da professora. Nota-se que a pesquisada possui uma visão mais ampla dos objetivos da educação básica e da Geografia³², que vai além dos conteúdos, do livro didático e das práticas cristalizadas ao longo de décadas na escola.

Após a resposta, um dos docentes mudou de assunto e falou sobre a época de graduação e a importância dos trabalhos de campo. Como o grupo já tinha passado de uma hora de conversa, o pesquisador fez um fechamento e comentou a importância da opinião de todos e como era interessante perceber que muitas questões ainda seriam discutidas no próximo encontro. Falou, por fim, que esse grupo certamente traria muitas contribuições para seu trabalho, pois havia uma diversidade no que se refere às formações dos professores, ao tempo de docência, à realidade em que cada um atua e às percepções sobre os mais diferentes assuntos.

Como síntese desse primeiro dia, notou-se que o grupo focal foi formado por três docentes do sexo masculino e três do sexo feminino. O participante mais velho possui 53 anos e o mais jovem, 26 anos de idade. Quanto à formação inicial, quatro são licenciados em

³² A Geografia Crítica emerge na década de 1970 e rompe com a neutralidade da Geografia Tradicional. Enquanto a última preocupava-se com a natureza e a expansão territorial como forma de poder, a Geografia Crítica aparece como uma resposta às práticas sociais. Cita-se aqui alguns autores que podem contribuir para a leitura e reflexão sobre o assunto: ANDRADE (1992); MORAES (1992); SOJA (1993).

Geografia e dois em História, cada um graduado num ano diferente: 2000, 2004, 2006, 2007, 2017 e 2018.

No que se refere à pós-graduação, apenas o professor formado em 2017 não possui curso *latu sensu*, sendo que uma participante faz mestrado. Dos pesquisados, um atua na rede estadual e na privada de ensino, os demais são professores exclusivamente em escolas estaduais. Ainda, três são profissionais concursados do magistério estadual e três possuem contrato temporário na SEDUC/RS.

Perguntados sobre as disciplinas que lecionam atualmente além da Geografia, três também trabalham com História, um com a disciplina de Sociologia, uma é coordenadora pedagógica e uma professora expôs que trabalha com os componentes curriculares de Língua Espanhola, Produções Interativas e Artes.

A partir destes dados, observa-se que temos um grupo com características diversas. Apresentam diferentes faixas etárias; são formados na graduação entre os anos 2000 e 2018. Com exceção de um professor, os demais têm formação de pós-graduação; atuam em escolas com características heterogêneas e as experiências de vida profissional são amplas com atuação em diferentes disciplinas e um também na coordenação pedagógica de uma escola. Esse primeiro contato foi importante para conhecer o grupo e saber do percurso formativo e profissional de cada um. Não focamos em nenhuma temática específica neste dia.

6.2.2 Segundo encontro – 20 janeiro 2021

O objetivo do segundo encontro foi focar o debate em torno da formação continuada de modo geral, não especificamente na Geografia. Assim, foi indagado aos docentes o que estes consideram como conceito de formação continuada, além da necessidade e a importância que o tema tem para comunidade escolar.

Após a introdução do encontro, o pesquisador lançou a primeira pergunta aos participantes: O que é formação continuada de professores? De imediato, o *professor D* respondeu que essa expressão se refere àquela formação que acontece após a graduação. Citou que “Não vai ser em 4 anos, 5 anos de formação, de graduação que iremos **aprender todas as nuances, todas as estratégias** que a gente precisa para ser um professor, pra gente **passar conhecimento**”.

Na sequência, o *professor B* comentou que, além dessa pós-graduação que acontece na academia, onde há um roteiro para crescimento dentro da profissão, existe a formação que acontece dentro da escola, geralmente duas ou três vezes por ano. Estas, o professor afirmou

que “[...] **não serve de nada, perda de tempo**, porque são conteúdos, são coisas que vêm **geralmente como um modelo a ser seguindo**, que a **CRE determina**, não sei.” Quanto à validade, o professor complementa dizendo que “Para o **crescimento pessoal**, **é válido** fazer formação continuada, mas **essa que a gente faz dentro da escola, no meu ponto de vista, deixa muito a desejar.**”

Ao analisar as frases reveladas pelo docente, nota-se que infelizmente vão de encontro com as premissas de Paulo Freire, quando este afirma que

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (1996, p. 52).

Ainda, o *professor B* explicou que a formação continuada é um crescimento e não podemos parar só com a graduação. Completou afirmando que a Geografia “[...] **não é uma matéria engessada**, não é um curso engessado, **é um curso versátil**, e essa versatilidade você consegue trazer pra dentro sala de aula.” Finalizou dizendo que “O professor **necessita se manter atualizado** dentro do contexto, do momento, para **transmitir esse conhecimento** de forma bem interessante para o aluno.”

Ao encontro do exposto, Rosana Pimentel (2014, p. 29) desenvolveu sua dissertação em torno do tema aqui pesquisado e afirma que a formação continuada “[...] constitui-se em um processo de enriquecimento pessoal e de melhoria da qualidade de vida dos professores, propiciando um desenvolvimento intelectual, social e emocional”. É nesse percurso formativo que os docentes desenvolvem múltiplos saberes, dialogam entre os pares e se incluem verdadeiramente no cotidiano escolar.

Na oportunidade, a *professora A* disse que o docente aprende o seu ofício na prática. Mesmo tendo uma graduação que, na medida do possível, busca inserir o acadêmico na escola, é apenas no dia a dia da sala de aula que realmente o professor se constrói. Nesse sentido, uma deficiência que ocorre na formação inicial são assuntos relacionados às questões psicológicas, ou seja, o professor sai da graduação sem saber ao certo como se portar diante de diferentes situações que vão além da ciência geográfica. Adiante, a *professora A* afirma que “Os alunos se envolvem com milhões de problemas e, muitas vezes, eles não têm com quem contar, eles tem apenas o professor. Às vezes, **nos falta esse tato, em como saber fazer, como agir, para quem mandar.**”

O *professor D* concordou com as questões abordadas anteriormente e afirma que as formações continuadas deveriam ser direcionadas à necessidade docente, ou seja, “[...] Essas **questões mais psicológicas** que a gente tem, às vezes, **dificuldade de lidar** e que **não tem tempo de tu ter na faculdade**, no teu curso de graduação, eu acho que seria um bom atrativo”. Assim, uma ideia seria “[...] trazer pessoas, psicólogos que possam **discutir com a gente**”.

Na visão do *professor B*, as formações deveriam ser efetivas, pois, muitas vezes, o docente vai até a escola e se depara com reuniões que fogem dos anseios destes. Na opinião do pesquisado, “[...] teria que ser **mais focado** o negócio, mais voltado a **desenvolver novas ferramentas ou técnicas**.” Por fim, sob forma de desabafo, complementou dizendo que “**A educação nossa está falida**, essa é a verdade.”

Diante do exposto, reflete-se sobre a expectativa deste docente quanto ao seu trabalho e a importância dada a profissão. Para Paulo Freire (1999, p. 11) “Uma das tarefas do educador ou educadora [...] é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança [...]”. Se um professor acredita que a educação está falida e sem expectativa, ou “[...] enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo” (FREIRE, 1999, p. 11).

Como não houve mais posicionamentos, o pesquisador lançou outro questionamento para os participantes: Qual a importância da formação continuada para o professor, para os alunos e para a escola? Após um curto espaço de tempo pensando, o *professor B* novamente se posicionou afirmando que a formação continuada é “[...] **interessante** desde que tenha um **roteiro interessante** e se **aplique esse roteiro**”. Nesse caso, deu o exemplo de uma prática pedagógica que ele mesmo faz com os alunos do ensino médio.

A *professora C* afirmou que a formação continuada é “[...] **essencial**.” O que acontece, infelizmente, é que essa formação [...] **É mal feita, é mal planejada, é mal organizada, é mal estruturada**.” Por ter experiência na gestão escolar, completou dizendo

[...] O quanto é difícil a gente conseguir pessoas porque **esbarra em custos, esbarra em burocracia**. Tu quer trazer uma pessoa, mas não pode ser uma empresa, tem que estar **vinculado a uma universidade**. Daí tu vai buscar alguém vinculado com a universidade e **não tem dinheiro para pagar**. Porque eles dão **3 mil por ano pra gente trazer as pessoas** e é inviável. A gente sabe o quanto custa pra vir alguém e que seja realmente efetivo. Aí tu vai **mendigar para as pessoas, pedir ajuda** pra elas. Pra elas virem de bom grado ou com valor irrisório. Muita gente acaba dizendo que vai e depois não vai. Então acaba se tornando muito difícil nesse sentido. (Grifo nosso).

Ainda, a *professora C* comentou que a formação continuada pode oferecer ganhos para toda escola. No momento em que se prioriza a formação a partir da realidade do professor, este

está sendo preparado para atender à comunidade onde a instituição está inserida. Além disso, o professor será orientado de como trabalhar com as crianças e jovens, além de possibilidades de acesso junto aos pais. O pesquisado afirmou que o professor precisa trabalhar com as famílias para que estas entendam o papel da escola e o importante trabalho dos docentes em sala de aula.

Nesse particular, a *professora C* trouxe várias questões interessantes ao debate quando afirmou que “No momento em que eu sei que comunidade eu estou lidando, **quem é meu aluno, qual a minha realidade** e eu **fui preparada para isso**, isso vai se reverter numa outra forma de trabalhar em sala de aula [...]”. Nessa perspectiva, o estudante também se beneficia no momento em que a cobrança em sala de aula é condizente com os anseios, possibilidades e limitações inerentes ao contexto em que ambos os sujeitos estão inseridos.

Para a escola, a *professora C* afirma que “[...] esse **retorno** vai ser de **compromisso**, eu acho que, quando a gente tem esse sistema andando assim, você vai ter um compromisso maior.” Ou seja, quando o professor sabe a realidade onde atua, o estudante “[...] consegue dar esse retorno, e a escola então vai ter um ensino e uma aprendizagem mais ligada com a **realidade**”. É com essa premissa que a formação continuada pode “[...] fazer o estudante e a comunidade se **sentir parte da escola**”. Ao observar os colegas ouvindo atentamente a sua fala, foi interessante que a *professora C* finalizou sua reflexão afirmando “Eu sei que parece que o que eu estou falando é meio **utópico**, mas é porque não tem”.

O *professor B* complementou o colega com um exemplo sobre a importância da participação dos pais e responsáveis na vida escolar, fato esse que não acontece no contexto vivido pelo participante. Nesse sentido, a *professora C* assumiu novamente a fala e criou um exemplo para ilustrar os desafios das formações: “[...] Pedro dá aula em três escolas diferentes, ele vai pegar três realidades diferentes, ele precisa fazer formação pra três realidades diferentes. **Isso é desumano.**”

Ainda, a *professora C* afirma que “A estrutura escolar e a estrutura da educação **não são pensadas para educação**. Ela é pensada para gente **cumprir uma tabela, uma obrigação** do Estado. [...] **Teria que mudar toda a estrutura da educação** [...]”. Nesse sentido, conclui a ideia apontando que o ideal seria o professor trabalhar 40 horas numa única escola, tendo dedicação exclusiva para planejar, atuar em sala de aula e ainda estudar.

Na sequência, uma preocupação levantada foi com o Novo Ensino Médio³³ previsto pela BNCC. De acordo com o projeto piloto já implantado na escola de um dos professores da

³³ De acordo com o MEC, entre outras mudanças como a carga horária, o Novo Ensino Médio que iniciará oficialmente em 2022 prevê que, além das aprendizagens comuns e obrigatórias, já previstas na Base Nacional Comum Curricular, os estudantes desse nível de ensino poderão escolher itinerários formativos, relacionados

pesquisa, a disciplina de Geografia perde períodos semanais e o que foi idealizado anteriormente sobre dedicação exclusiva, por exemplo, não tem condições de se efetivar. O *professor B* afirmou que a quantidade de períodos vem gradativamente diminuindo, pois “[...] Geografia já era três, caiu para dois e agora vai ser um”. Ao falar isso, foi observado na expressão facial dos professores que alguns desconheciam tal situação. A *professora C* completou a ideia do afastamento dos docentes das tomadas de decisões e das formações ao afirmar que “A formação para o Novo ensino Médio **não aconteceu**. Então eu estou no Novo Ensino Médio, trabalhando numa nova perspectiva, dentro de uma lei que foi aprovada, mas **eu não sei o que tem que trabalhar, nem o sistema**”.

Ao verificar a frustração dos professores com a ideias levantadas e com medo de que a discussão saísse do que fora planejado, o pesquisador aproveitou o ensejo e lançou outra pergunta para o grupo: O que motiva um professor em buscar uma formação continuada?

De imediato, a *professora A* afirmou que a motivação na busca por formação é o “**Amor à profissão**”. Completou dizendo ainda que “Se tu não ama a tua profissão, tu vai acabar se acomodando ou até mesmo largando”. A justificativa se deve às dificuldades diárias enfrentadas pelos profissionais da área e à quantidade de trabalho que se leva para casa.

O *professor B* completou afirmando que as formações são importantes para “[...] melhorar tua qualificação e **essa melhora de qualificação reflete no teu trabalho dentro da sala de aula**, tua segurança, tua transmissão de conhecimento, enfim, tua postura.” Ainda, utilizou como exemplo as situações vividas durante a pandemia, já que esta “[...] serviu pra gente se **atualizar**, se **desdobrar** e **crescer** diante do desafio que nós tivemos”. O professor se referiu à pandemia, pois, durante o ano de 2020, houve aulas remotas e todos tiveram de aprender a utilizar plataformas de ensino e tecnologias vinculadas à educação para as aulas síncronas e assíncronas.

Complementar ao exposto, o *professor D* afirmou que as formações devem facilitar a vida do docente, pois esse processo está atrelado à motivação. O resultado disso aparece no momento em que o profissional se visualiza e “[...] **vai gostar daquilo que faz**, porque tu tá fazendo bem, tu vai conseguir **construir um ambiente de ensino e aprendizagem** muito melhor, porque tu vai ter ferramentas à tua disposição, tu vai ter **uma formação que te prepare pra aquilo**”. O *professor D* reforçou ainda a ideia discutida anteriormente com relação à pandemia e sugeriu que as formações deveriam ser descentralizadas, ou seja, não poderiam ser criadas e executadas pela CRE. Tal posicionamento se justifica pelo fato de que quem conhece

às áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em: 6 mar. 2021.

a realidade de cada instituição são os servidores que atuam naquele espaço. Assim, uma equipe que já trabalha inserida no contexto escolar é capaz de ofertar formação continuada aos docentes.

O *professor D* encerrou a ideia sobre a motivação como um dos elementos necessários para busca de formações ao afirmar que “Se a formação é **bem executada, é bem estruturada, é bem planejada**, tu consegue **motivar o teu professor**. Aquilo que a gente viu ao longo desse ano foi mais desestimulante do que motivador”. Além disso, o *professor E* comentou que, muitas vezes, quando se uniformizam as formações, corre-se o risco de negligenciar algumas escolas que já possuem uma caminhada pedagógica, ou outras que possuem lacunas e dificuldades que não serão solucionadas em uma reunião. No exemplo da pandemia, o *professor E* afirmou que “Tinha escola que estava à frente desse processo e outras que estavam atrás, iniciando ainda, daí dava **choque**”.

Como forma de ilustrar a situação narrada pelo colega anterior, a *professora A* contou que faz parte de um grupo de docentes de Geografia de outros municípios e, durante o ano de 2020, constantemente, recebia o apelo: “Como é que eu faço isso lá na plataforma? Porque aqui a gente não tem ninguém que saiba. E a gente ia **trocando ideia** e mandando informações”. Além disso, a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas para empréstimo e uso dos professores foi outro elemento trazido para discussão. Complementar, o *professor E* afirmou “Eu **dei bastante aula pelo celular**, mas depois não deu mais, daí eu **tive que comprar** um notebook”. Com risos, os outros cinco colegas informaram que o *professor E* foi o único do grupo que não recebeu o computador que o Estado entregou para os docentes no final do ano de 2020³⁴.

Na sequência, o *professor D* relatou que um dos objetivos das formações deve ser “[...] **preparar** a gente para **diferentes ocasiões**”. Nesse sentido, a *professora C* complementou a ideia da importância das formações ao afirmar que “[...] a gente se **sente mais preparado**, desde que a formação **atenda às necessidades** muito bem, o que acaba não acontecendo na escola. Mas a gente vai buscando essas formações pelas nossas **necessidades em outros lugares**”. Assim, na visão da *professora C*, existem dois tipos de formação, a formal e a não

³⁴ O governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), entregou 50.000 Chromebooks (notebook da Google) para professores regentes de classe e coordenadores pedagógicos das 2,4 mil escolas da rede estadual. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual>. Acesso em: 4 dez. 2020.

formal; para ele, “a formação não formal, **não a que acontece dentro da escola, não é a que o governo oferece**. Foi a não formal que acabou suprimindo às necessidades que a gente tinha.”

Com base no exposto, podem-se separar as formações de acordo com o ambiente ofertado e a sua intencionalidade. A formação formal é aquela idealizada, planejada e executada pelo governo, pela CRE, pela escola, pela equipe diretiva, pela universidade e ocorre dentro de um espaço institucionalizado. A formação não formal é aquela que acontece em espaços alternativos, ou seja, ocorre em grupos de WhatsApp, em redes sociais, nas leituras e pesquisas extras, no diálogo e compartilhamento de ideias, soluções e aprendizados.

Ainda, a *professora C* expôs ao grupo que

[...] quando a gente tem uma formação continuada que de fato **atende às necessidades** que a gente tem, porque quando a gente tem, por exemplo, uma palestra, um minicurso, uma oficina com alguém que realmente vale a pena, a gente sai do processo dizendo assim: caramba **eu aprendi**, isso aqui melhorou, isso aqui mudou. **Quando a gente chega à sala de aula, a gente se sente mais confiante para trabalhar**. (Grifo nosso).

Nessa mesma linha, a *professora C* retomou a pergunta sobre motivação e afirmou que “Todos nós aqui somos pessoas bem instruídas, pessoas que **gostam do que fazem**, mas **não é só o amor que nos move**, é a nossa **vontade de fazer** o nosso trabalho da **melhor forma possível**.” Por fim, completou sua fala expondo que o sucesso profissional do professor “[...] **não é quando entra o dinheiro** na nossa conta bancária. Se fosse assim, a gente já estava morto. Mas o nosso sucesso profissional é **quando a gente dá uma aula legal** e um **aluno vem e diz: que aula bacana [...]**”. Porém, a *professora C* esclareceu que “[...] para executar o nosso trabalho bem, a gente **precisa das formações**. Só que, infelizmente, a gente tem buscado **formações não formais**, fora da escola, porque a gente **não tem aquilo que a gente precisa dentro da escola**.”

Depois dessa fala, o grupo trocou algumas informações sobre as avaliações finais que o Estado orientou que fossem realizadas no final do ano letivo. Na sequência, o *professor D* retomou a questão lançada e problematizou as formações continuadas por outro viés: “Tem muito colega, profissional, que **não dá a devida importância para formação**. Quando vem uma formação pra fazer, a gente pensa: **o que eu vou aprender com isso daí? Eu não preciso disso daí para dar minha aula**”. Observou ainda que existem muitos professores desmotivados e que esse poderia ser um dos objetivos das formações. Ainda, explicou que os professores deveriam olhar as formações de maneira diferente, pois “Tu trabalhando de maneira facilitada, se motiva pra fazer o teu trabalho”. Complementar ao exposto, a *professora A*

também afirmou que cabe ao docente pensar na sua formação, pois “**Depende da força de vontade do professor**. Às vezes, tu encontra alguns colegas que dá uma tristeza no coração”.

A *professora F* não havia se posicionado até o momento e, ao final, resumiu as questões levantadas pelo pesquisador com algumas colocações. Uma delas quanto ao objetivo da formação continuada, a qual “[...] **deve auxiliar** tanto o professor quanto o aluno e a escola a ter motivação e ter incentivo para procurar as dificuldades e tentar sanar elas”. Ainda, reforçou a ideia debatida pelos colegas de que “O professor tem que ter dentro de si **boa vontade**.” Relatou a sua experiência com alunos com necessidades especiais, sobre os quais o Estado não organiza formações acerca do tema e “[...] na hora da folga tu tem que **correr atrás do prejuízo**, tu tem que **fazer curso aqui e ali**.” Nesse sentido, quando o governo é questionado sobre o assunto, “O Estado diz: olha professora, tu foi contratada pra trabalhar 20 horas, ou 40, **tu tem que trabalhar**. [...] O professor sempre tem que **correr atrás da máquina**”.

Num contexto geral, a *professora F* falou que a formação continuada ofertada pelo Estado “[...] é muito **fraquinha**. Eu acho que, muitas vezes, é só encher papel, responde a essa pergunta, responde a essa outra [...]” No final da sua fala, ainda expôs que “Eu também tenho **muitas dúvidas, muitas angústias**” e que a formação inicial (graduação) não foi e nunca será suficiente para o professor.

Sem outras considerações, o pesquisador agradeceu a opinião de todos e a participação em mais um grupo focal da sua pesquisa. Lembrou, por fim, que o próximo encontro será o último da série.

Observou-se, no segundo encontro do grupo focal, que as três perguntas norteadoras geraram importantes discussões para pesquisa. Ficou nítido que os professores possuem opiniões formadas a respeito do tema e, mesmo com opiniões contrárias, foi interessante verificar como o grupo acolhe a ideia ou o conceito exposto por outro professor, respeitando a individualidade de cada um. Esse segundo contato foi fundamental para todos conversarem sobre o tema geral da pesquisa, já que, no encontro seguinte, o assunto versado focou na especificidade da ciência geográfica.

6.2.3 Terceiro encontro – 22 janeiro 2021

O objetivo do terceiro encontro foi trabalhar a formação continuada sob a ótica da Geografia. Assim, os professores foram indagados sobre a existência e a importância do tema, as lacunas e as necessidades que os docentes sentem no dia a dia da escola. Nesse dia, quatro professores conseguiram participar do grupo focal, sendo que os dois faltantes (*professor D* e

E) justificaram a ausência por motivos pessoais. Após a acolhida inicial, o pesquisador lançou aos participantes a questão: Existe formação continuada na escola onde atuam?

A *professora C* iniciou falando que “Na minha escola **já teve mais**, mas, nesse último ano on-line, a gente teve formações mais voltadas para questões psicológicas.” Esses encontros mensais foram feitos por estagiários do curso de psicologia e envolviam discussões sobre a saúde física e mental dos professores e alunos. Nos outros anos, as formações eram “[...] **simples e bem rasas**, normalmente ligadas à BNCC ou a alguma coisa que era **exigido pela Coordenadoria**. Eu estou na escola desde 2012 [...]”. Para exemplificar, o professor ainda falou que a formação “Normalmente é meio a toque de caixa, por obrigação, com algumas **coisas religiosas** [...] com pessoas, às vezes, que **não conhecem as nossas realidades**”.

De imediato, o *professor B* concordou com o colega e disse: “Tivemos dois ou três encontros, se não me engano. Foi uma psicóloga lá de perto de Sarandi que era conhecida da coordenadora [...] Geralmente vem um **tema pré-determinado pela Coordenadoria ou pela Seduc** e nós temos que adaptar a formação”. Ainda, completou a ideia afirmando que “Deveria ser **diferente**. Uma formação voltada mais ao **aperfeiçoamento** [...]”.

Para a *professora A*, as formações acontecem anualmente, “[...] tivemos então **alguns encontros**. Mas na hora se juntavam lá os **professores da área, debatiam**, faziam algum **trabalho para apresentar**. Mas **nada assim que pudesse engrandecer, te trazer alguma coisa**”. Na sequência, justificou a afirmação ao ponderar que, muitas vezes, o tema da formação “É algo que tu já trabalhou, é algo muito **superficial**, tu não consegue sugar alguma coisa de importante daquilo ali.”

Nesses discursos, fica nítido o distanciamento entre os professores e as formações, uma vez que não há interesse em ouvir assuntos simplificados ou temas pouco abrangentes. Geralmente, a preocupação dos formadores está no conteúdo a ser versado, desvalorizando a forma com que o docente se apropria do objeto. Nesse sentido, Pontuschka (2001, p. 113) afirma que “Em vários momentos da segunda metade do século XX, os geógrafos produziram artigos sobre o ensino da Geografia, preocupados principalmente com os conteúdos escolares, ou seja, ‘o que ensinar’, e não preocupados com o ‘como ensinar?’”.

Essa constatação vem ao encontro do que os pesquisados afirmaram em vários momentos do grupo focal. Para ilustrar, a *professora A* explicou que, em uma formação, “[...] veio um **monte de xerox**, daí tinha que ler. Alguém tinha que ler aquele xerox. Em determinado momento, perdia-se e nem sabia o que se estava lendo”.

O *professor B*, que atua em outra escola, completou a metodologia da formação dizendo: “Depois juntava o grupo de cada área, para **responder** a um pequeno questionário, **debater** as

perguntas do questionário. Eu me sinto como se estivesse começando na escola, aprendendo a andar. Isso aí **não acrescenta nada**. Para mim é **frescura**". Enquanto falava, foi observado na expressão facial dos colegas que todos concordavam e que a situação não era diferente nas outras realidades.

O *professor B* foi enfático ao afirmar que

Eu participo na boa, vou ser bem sincero com vocês, quando acontece essas coisas assim aí, eu digo que **eu só estou aqui porque tem que estar aqui. Eu só participo de corpo presente**, porque **não tem nada a acrescentar. Não é meu perfil**, a gente precisa ser realista. Na hora que fizer uma **coisa legal**, uma coisa que te **chame a atenção**, uma coisa que **desenvolva o interesse em você**, uma coisa que tu vê que **vai acrescentar algo legal**, que pode depois **ter um resultado pra trazer e passar, daí vale a pena**. Agora, **ficar trocando figurinha pra cumprir tabela, não**. (Grifo nosso).

A *professora A* trouxe ainda outro exemplo de formação continuada que a escola ofertou há um tempo, quando os docentes tiveram que responder a perguntas pré-estabelecidas no laboratório de informática. O professor afirmou que "Nós temos então os computadores da escola que foram os primeiros computadores a serem lançados no mercado [risos]. **Não tinha possibilidade de trabalhar com aquilo**". O *professor B* aproveitou e contou sobre outra formação envolvendo informática que ocorreu na escola. Para o curso, a escola precisava utilizar notebook, porém "Tinha 30. **Dos 30, cinco funcionavam**. Aí disseram: façam o seguinte, formem grupos de cinco, nós estávamos em 20. Eu disse: pare, capaz que vou ficar acuiado, cuspiando na cabeça da colega [...]". Os colegas riram e o *professor B* continuou: "**Outro dia eu faço**. Levantei e fui embora. Vamos fazer? Vamos fazer. A gente se dispõe a fazer, mas **uma coisa bem feita**. Senão, então vamos lá **tomar um chimarrão** [...]".

Indagado diretamente pelo pesquisador, a *professora F* falou que, na sua escola, tem formação e que não é muito diferente do que foi exposto. A professora falou que "Nós somos poucas **escolas da zona rural**. Então, as escolas se reúnem e daí **pagam um palestrante**. No ano retrasado, foi feito lá na UPF. Veio uma professora de Santa Maria dar o curso pra nós." Para a *professora F*, o problema foi que "Ficamos, como diz a colega, **sentado, olhando pra parede e ela projetando os slides** dela e depois deram um xerox com algumas questões".

Ao retomar a legislação, não há previsão de pagamento de palestrante por meio de uma verba específica. Muitas vezes, o que ocorre é a permuta de um valor que deveria ser gasto com uma reforma, por exemplo, destinada a contratação de uma oficina, palestra ou encontro para equipe docente.

A *professora C* aproveitou o momento e afirmou que “A gente **aprende mais com os nossos colegas**. A gente **se ajuda, se ensina, aprende mais entre nós**, porque a gente conhece as **realidades**, cada um tem uma afinidade e tem pensamentos diferentes [...]”. Ainda, encerrou dizendo que a dificuldade está quando as “[...] **pessoas vêm de fora** falar sobre conceitos, realidades, sobre como tornar uma aula dinâmica”.

É nesse sentido que Silva (2000, p. 74) afirma que a formação continuada do professor “é possível e fundamental, pois a escola é o lugar onde se estabelecem de uma forma ou de outra, relações com o conhecimento disciplinar, ou seja, existe correspondência entre as disciplinas escolares e a ciência de referência”.

Complementar, a *professora C* exemplificou o Novo Ensino Médio que está sendo praticado em sua instituição como um projeto piloto. Comentou que os professores da escola “[...] **não sabem o que eles têm que trabalhar**” dentro do currículo das suas disciplinas, uma vez que não houve uma formação sobre o assunto. Ainda, problematizou essa questão expondo que a sua escola recebeu o projeto no ano de 2019 e, em “[...] 2020, implementou, 2021 já vamos ter um segundo ano e os professores da escola [...] **não sabem o que vai acontecer.**” Com essa questão, os colegas concordaram que essa realidade faz parte da rede estadual de ensino, sendo que a *professora A* afirmou que “A **normalidade** é essa [...] **te vira**” e o *professor B* completou “O professor vai ter que dançar conforme a música, **se vire, [...] faça**”.

Essa dinamicidade é explicitada por Imbernón (2016, p. 167) ao afirmar que “o professor vai aprendendo e desaprendendo com erros e acertos, com intuições e com contribuições teóricas, e também, representa uma mudança na cultura profissional do professor, que requer tempo e um aperfeiçoamento constante [...]”. Não é possível acertar sempre, tampouco existe uma cartilha com passos pedagógicos a serem realizados para o sucesso profissional docente. Nesse sentido, o professor está em constante (re) (des) construção didático-pedagógica.

Posteriormente, o pesquisador indagou os participantes sobre a relação entre a formação continuada e a qualidade de ensino na educação básica estadual. De imediato, a *professora C* falou que, quando existe uma atividade que “[...] realmente impacta a gente, faz diferença, tu percebe que primeiro tu se **reconhece** [...]; em segundo lugar, você se **apropria** daquilo que a formação está trazendo e você implementa [...]”. Ainda, pontuou que “Quando a formação **atinge o objetivo** que é ser um **apoio para docência**, para o nosso trabalho pedagógico, ela é fundamental”.

Após essa fala, a *professora A* se posicionou e afirmou

Enquanto o Claudionei fazia a pergunta, me veio algo. O **médico**, por exemplo, quantas vezes por ano o médico para e ele vai fazer uma **reciclagem**, não vou dizer **reciclagem**, mas ele vai fazer **cursos de aperfeiçoamento**, quantas vezes? **Muitas vezes**. Sai um curso lá não sei onde, **o médico fecha as portas do consultório e vai**. **Nós não temos essa possibilidade, infelizmente**. Então tudo que a gente puder garimpar na internet, cursinhos, trabalhos, enfim, a gente aproveita. Eu aproveito muito, porque **a gente não tem esse alcance dentro do Estado**. Infelizmente a gente não tem essa possibilidade. [...] A gente não consegue passar disso, porque **a estrutura, infelizmente, não nos dá possibilidade**. E não é no colégio X ou Y, **são todos os colégios do Estado**. É algo que parece que eles **nos limitam**. (Grifo nosso).

Diante dessa fala, outros professores não se posicionaram, porém ficou nítido, pela expressão facial e pelos gestos de positivo, que todos concordaram com a *professora A*. Diante disso, o pesquisador lançou outro questionamento ao grupo: o que pode motivar um professor para buscar formação continuada?

De imediato, o *professor B* falou que “Melhorar o **salário não é**. Independente de você ser qualificado ou não, **o salário é o mesmo para todos**”. Justificou ainda dizendo que “O professor é **um ser dinâmico**, e esse dinamismo se reflete na **busca incessante do conhecimento**.” Nesse sentido, o *professor B* afirma que a motivação é intrínseca à profissão docente.

A *professora C* contribuiu dizendo que “O que motiva é você sentir que **na escola você é valorizado**. **Não é o salário que vai motivar a gente**. [...] A gente corre atrás ganhando ou não ganhando.” Ainda, completou dizendo que o docente precisa “[...] sentir que na escola te valorizam, que tem uma receptividade pelas coisas que tu faz. [...] Você sente que, na **gestão**, os **colegas**, os **alunos** gostam quando você tem novas metodologias, ou muda tua forma de trabalhar, isso motiva”. Por outro lado, se o professor “Percebe que **ninguém está se importando**, que a escola não enxerga isso como valeroso, [...] você vai perdendo esse tesão, vai se fechando na tua caixinha, vai **reproduzindo aquelas aulas comuns** [...], **não se sente valorizado**”.

A fala da *professora F* vai ao encontro do exposto quando afirmou que “**Não é pelo salário**, o salário se tu vai ver é **irrisório**. Mas a nossa vontade, o nosso **estímulo de saber mais**, instrumentalizar mais os nossos alunos [...]” Ainda, comentou que a motivação vem quando ouve um ex-aluno dizer “Prô, você tinha razão” ou ainda quando este diz: “Prô, aquilo que a senhora ensinou pra nós, a outra prô da cidade está ensinando igual.” Nesse sentido, conclui a ideia dizendo que “Isso é um motivo que me leva sempre a **procurar qualificar melhor meus alunos**, tanto eles quanto eu.”

É nesse processo de discussão, avaliação, análise e crítica da sua prática pedagógica que o professor vai se transformando. Para Callai (1995, p. 40), “Ao ter que encarar os alunos e ter

que dar conta das atividades em sala de aula, o professor perceberá todos os aspectos de seu trabalho e aí sim os problemas se colocam em sua devida dimensão”.

Na sequência, o pesquisador focou as perguntas na ciência geográfica e a primeira delas foi sobre a existência (ou não) de formações continuadas específicas de Geografia. Os quatro professores, de imediato, responderam que não existem formações com cunho geográfico. A partir dessa resposta, o pesquisador indagou se na área de Ciências Humanas essas formações ocorriam nas instituições. Da mesma forma, os quatro professores afirmaram inexistir formações continuadas com foco nas Humanidades para quem leciona esses componentes curriculares.

Com base nas respostas negativas dos participantes do grupo focal, o pesquisador questionou a necessidade de formações continuadas específicas. A *professora A* falou que, antes de pensar na formação continuada, deve-se ligar a formação inicial com o componente curricular que se está trabalhando, ou seja, “Em primeiro lugar, se a tua **formação é na Geografia, tu dá Geografia**. Se tu tem a formação em História, por exemplo, tu dá em História”.

O *professor B*, que é formado em História e trabalha com Geografia, não comentou o que o colega expôs, apenas disse que o ideal seria “**Uma semana** de formação durante o ano.” Nessa perspectiva, a *professora C* também falou que “É muito **necessário**. Eu lembro que uma época o município fazia isso. Eles faziam **formação por componente [...]**”. Ainda, a *professora C* aproveitou a oportunidade e citou o exemplo do Novo Ensino Médio e a reformulação curricular, pois “[...] eu preciso dos colegas, **eu não posso decidir sozinho**. Porque hoje ele é aluno meu, amanhã ele pode ser aluno de outro. **A gente precisava ter uma unidade** melhor e a gente não tem. **A gente está bem fragmentado**. Cada um por si [...]”

Instigado a expor a sua opinião, a *professora F* afirmou que a formação continuada específica é “Muito importante. Só o fato de saber que o grupo é de Geografia, tu vai **se dedicar mais**, tu vai **se estimular** mais, **fazer um trabalho melhor**”.

Como não houve novas falas, o pesquisador anunciou a última questão para reflexão: quais os anseios quanto à formação continuada? De imediato, o *professor B* falou que gostaria de um “Ciclo de **atividades práticas**.” E a *professora C* afirmou que seu desejo são formações “Na nossa **área**. No nosso **componente**”. Em seguida, repensou e priorizou que os encontros não fossem por área, pois “A gente tem muita **coisa pra falar**, muita **coisa pra discutir**. Mesmo fazendo por área do conhecimento, muitas vezes, **a gente acaba divagando** demais”. Assim, sugeriu que “Se a gente fizesse **dentro da Geografia [...]**, seria importante. Poderia ser **tanto teórica quanto prática**. Eu acho que os dois a gente sai ganhando”.

Para a *professora A*, o desejo está em uma formação continuada anual que dure “**Uma semana**. E essa semana fosse **dividida** entre a **Geografia Física** e a **Geografia Humana**. Que se desenvolvem muito todos os aspectos”. A *professora F* concordou com a ideia anterior, pois “É bom fazer uma **reciclagem** de vez em quando. A gente tenta fazer, mas seria **mais produtivo** se nós tivéssemos o **grupo da Geografia**”. Nessa perspectiva, a *professora A* sugeriu que o pesquisador, a partir dessa pesquisa, fosse “[...] a porta de entrada para o nosso **grupo de Geografia voltar à ativa**.”

Diante dessa última ideia, a *professora C* relembrou a existência de um grupo de formação continuada do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo³⁵, onde este participou por alguns anos. Na oportunidade, o professor comentou o quanto o grupo foi importante para, por exemplo, a escolha dos livros didáticos que foram usados nas escolas. Com isso, pontuou que “Quando a gente está no **nosso grupo**, quando **a gente está junto**, a gente tem um **ganho imensurável**. Porque provavelmente **eu, sozinha, jamais ia conseguir** olhar todas essas coleções, **eu não ia dar conta disso** [...]” Finalizou dizendo “Como faz falta um **grupo de apoio**”.

O trabalho em equipe se torna cada vez mais necessário dentro da escola. Para Nóvoa (1999, p. 19), essa é “[...] uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa”. Assim, devem-se inserir as práticas pedagógicas em grupo no cotidiano escolar, ou seja, “[...] inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 19).

Por fim, sem mais intervenções, o pesquisador explicou aos participantes como cada um foi selecionado a participar do grupo focal e agradeceu a contribuição de todos. Ainda, colocou-se à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa e combinou que, após o término da tese, fará um momento de exposição sobre os resultados obtidos. Observou-se que, nesse último encontro, os professores estavam mais à vontade para falar e expor suas opiniões e que todas as exposições foram importantes para construção dos últimos cenários da pesquisa.

As categorias que emergem da interpretação das falas dos participantes do grupo focal são as seguintes: A. Perfil (Experiência, Formação Inicial, Disciplinas); B. Formação geral (Conceitos, Objetivos, Local, Metodologia, Motivação, Realidade, Anseios); C. Formação específica (Realidade, Tempo, Anseios). Com o objetivo de destacar algumas palavras e

³⁵ Entre os anos 2001 e 2020, o Curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo tinha o projeto de extensão “A Geografia na Educação Básica: saberes e práticas para formação continuada de professores”. O projeto objetivava oferecer aos professores de Geografia da rede pública e privada uma formação continuada, bem como aos estudantes do ensino básico, estudos e atividades visando ao diálogo entre os saberes construídos na Universidade.

expressões-chave, optou-se, durante a interpretação das categorias, por grifar partes do texto que segue.

A. Perfil

Ao realizar o grupo focal com os seis professores, foi observado o quanto a **experiência** docente faz diferença na prática profissional. Averiguou-se que os docentes com mais tempo de sala de aula possuem mais facilidade e tranquilidade na fala, conseguem se expressar melhor e se sentem à vontade em falar sobre suas práticas.

Ainda, nesta categoria, emerge a questão da **formação inicial** dos pesquisados, pois os quatro docentes graduados em Geografia deixaram claro, no início, que não se sentiram à vontade com professores formados em História trabalhando com uma disciplina para a qual não foram habilitados.

No entanto, vale ressaltar o que Saviani (2007, p. 62) problematiza em um de seus escritos: “[...] um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia como um fim. Para o professor de Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno”. Assim, o autor esclarece que “nem sempre o melhor professor de Geografia é o geógrafo, o que pode ser generalizado nos seguintes termos: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo.”

Por fim, é interessante observar que boa parte dos professores, incluindo os de Geografia, trabalham com **disciplinas** diferentes daquela que foram graduados. Essa realidade ocorre na rede estadual de ensino e objetiva completar a carga horária do professor com períodos em uma única instituição. A decisão por assumir uma disciplina diferente daquela que fora habilitado é consensual entre CRE, direção de escola e professor.

B. Formação geral

Foi interessante observar, durante o grupo focal, o entendimento dos professores no que se refere ao **conceito** de formação continuada. Ficou explícito nos diálogos que, para muitos docentes, uma reunião ou uma palestra se configura como formação continuada, enquanto outros sugerem que uma leitura ou a pós-graduação como momentos de formação.

Adiante, foram elencados como **objetivos** da formação continuada a reciclagem e o aperfeiçoamento do professor, o crescimento pessoal e profissional, além da constante atualização e compartilhamento de ideias entre colegas. Outra finalidade das formações seria a motivação para as aulas e a necessidade de conhecer a realidade e a comunidade onde a escola está inserida.

No que se refere ao **local** das formações, os professores pesquisados afirmam que a academia, por meio da pesquisa e a própria escola, é o espaço onde mais ocorrem os encontros

e atividades com os docentes. Enquanto isso, a organização da **metodologia** das formações fica a cargo do governo e da CRE, com a participação da equipe diretiva e coordenações das escolas, com pouca atuação dos professores nessa etapa do processo.

Indagados sobre a **motivação** para participação das formações, os professores revelaram, de imediato, que a questão financeira não é determinante nesse caso. Justificaram que a motivação intrínseca, como o amor à profissão e a vontade de fazer a diferença são importantes propulsores na busca por novos conhecimentos. Além disso, elencaram o reconhecimento e a valorização dentro da escola, de alunos e ex-alunos como fatores significativos para o aprimoramento.

Nesse ponto, fica nítido que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional docente passa obrigatoriamente pela produção de novos saberes e valores. Este último, em especial, dá autonomia ao professor e sentido ao seu fazer diário (NÓVOA, 1992).

Em contrapartida, a **realidade** que os docentes trazem para o tema é preocupante. O grupo relatou que as formações são desorganizadas, mal estruturadas e desinteressantes, não atingindo suas necessidades. Ainda, caracterizam o processo como raso, simples e desnecessário, sendo que, na maioria das vezes, participam apenas por obrigação. Infelizmente, os pesquisados afirmam que as formações de professores são utópicas e a participação nas atividades se torna apenas burocrática, com o preenchimento de fichas, formulários e pareceres.

Quando aparece esse discurso, as palavras de Nóvoa (1998, p. 31) ganham mais força, pois este afirma que a crise de identidade dos professores somente pode ser enfrentada “[...] a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós que controlamos o nosso trabalho”.

Ainda emergem dentro da segunda categoria os **anseios** dos docentes quanto ao tema pesquisado. De forma explícita, os professores desejam que as formações tratem de assuntos e questões psicológicas de acordo com a necessidade local. Nesse sentido, o desejo é da criação de um roteiro ou um cronograma de encontros dentro da escola com a participação efetiva da equipe de professores, ou seja, do planejamento até a execução das formações.

C. Formação específica

Quando a formação de professores se torna específica, outros pontos afloram, por exemplo, a **realidade**, ou melhor, a inexistência dessas atividades tanto relacionadas à Geografia quanto à área de Ciências Humanas.

Contudo, todos os questionados afirmam a necessidade de formações específicas e que tenham um **tempo** determinado, ou seja, que ocorram periodicamente no ano letivo ou concentradas durante uma semana, com carga horária compatível com os temas abordados.

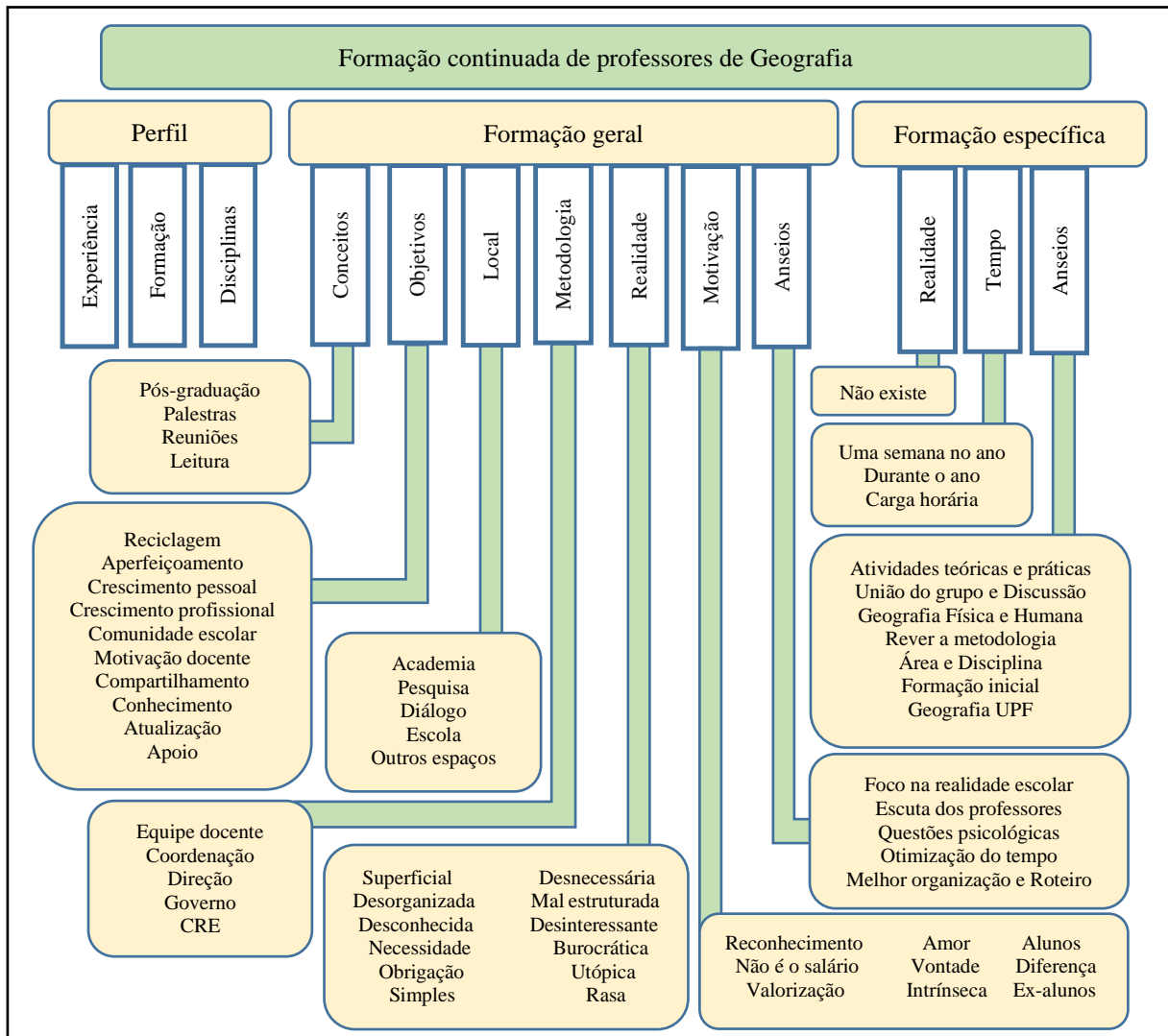
Nesse sentido, o **anseio** docente é que a formação inicial docente seja cada vez mais qualificada para que a continuada, conseqüentemente, torne-se mais efetiva. Foi frisada a necessidade de trabalhar a polaridade entre Geografia física e Geografia humana, tanto com atividades teóricas quanto práticas, envolvendo, principalmente, a discussão de temas e assuntos inerentes à ciência geográfica.

Nessa questão, Cavalcanti (2013, p. 73) alerta para o cuidado que se deve ter em separações rígidas como: questões pedagógicas *versus* específicas ou atividades práticas *versus* teóricas. Para a autora, “a estrutura dos cursos de formação de professores deve atender a essas finalidades formativas, tendo como a princípio a práxis, e não a separação dicotômica entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas [...]”.

Nessa mesma linha, os pesquisados concordam que a metodologia das formações deve ser revista e o curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo pode ser um grande facilitador ao propor novas formações para as escolas estaduais. Paralelo ao exposto, o grupo acredita que algumas formações na área das Ciências Humanas podem ser interessantes, mas que são necessários encontros específicos de Geografia para unir o grupo docente, que atualmente está fragmentado e fragilizado frente aos desafios que são postos na escola pública.

Como forma de sistematizar a discussão advinda das respostas dos professores do grupo focal, a Figura 10 ilustra as categorias expostas anteriormente.

Figura 10 – Sistematização das categorias que emergiram do grupo focal



Fonte: Autor.

7 LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA: ALGUNS CENÁRIOS, VÁRIOS SUJEITOS, UM ÚNICO OBJETIVO

[...] por isso é preciso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima. (FREIRE, 1996, p. 44).

Com a realização da pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo com os professores de Geografia que atuam na educação básica estadual de Passo Fundo, constataram-se diferentes concepções teóricas sobre a formação continuada de professores, bem como a necessidade latente de fomentar tal prática no ambiente escolar.

A partir dos dados coletados e análises realizadas (questionário e grupo focal), foi necessário cruzar as informações e verificar as limitações e potencialidades de uma formação continuada específica para professores de Geografia. Para tanto, a utilização das categorias de análise e da técnica da triangulação foram importantes nessa reta final e auxiliaram na compreensão do processo de formação realizado dentro e fora da escola. Todavia, a ideia não foi criar um roteiro fixo ou um manual de formação continuada, pois, como afirma Nóvoa (1999, p. 18), “[...] a questão essencial não é organizar mais uns ‘, ou atribuir mais uns ‘créditos de formação’”. Com o cruzamento das informações ao longo da pesquisa, foi possível, por meio do relato dos professores, conhecer o que pensam acerca da formação continuada e como avaliam que este processo acontece e contribui no percurso profissional de cada um.

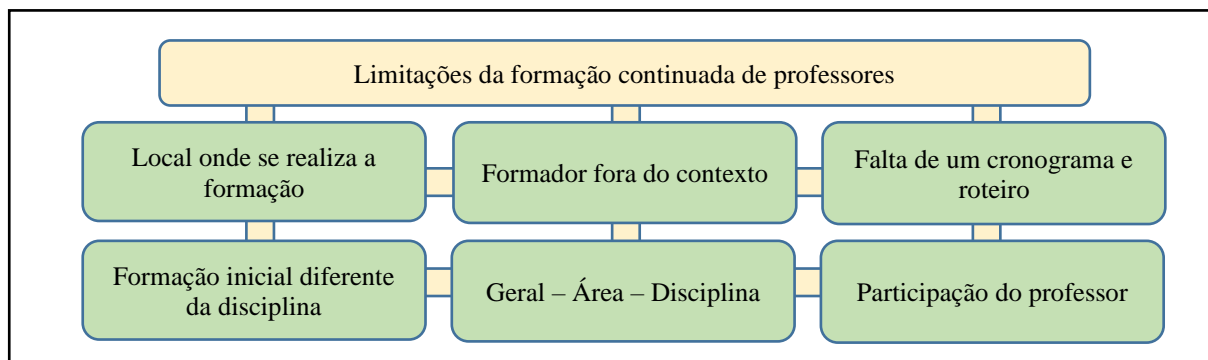
Assim, a pretensão com este capítulo é apresentar uma proposta exequível de formação continuada para os professores de Geografia que contemple os anseios dos docentes e as premissas da legislação vigente.

7.1 LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O tema pesquisado tornou-se um desafio quando colocou em cena diferentes personagens para abordar um único assunto: formação continuada, de forma mais específica, de professores de Geografia. Ao analisar a existência de uma formação que dê conta dos anseios dos docentes, percebe-se que se trata apenas do início de um longo caminho, pois constatou-se que inexistem formações com foco na ciência geográfica.

Para Nóvoa (1999, p. 18), os problemas são inerentes à prática pedagógica, porém “o que falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a”. De forma sintética, procurou-se agrupar as limitações da formação continuada na Figura 11 para, posteriormente, dissertar sobre cada item.

Figura 11 – Limitações das formações continuadas



Fonte: Autor.

Com o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que o **local** onde as formações são realizadas não dá conta das expectativas dos professores que participaram da pesquisa. Alguns pesquisados alegam que, quando os encontros são executados dentro da escola, ficam distanciadas das pesquisas e ações desenvolvidas no meio acadêmico. Outros declaram que sair das suas instituições e se deslocar sempre até a Universidade de Passo Fundo, por exemplo, para ouvir uma palestra, muitas vezes, monótona e sem relação com o contexto da realidade das escolas de educação básica, vai de encontro com o que almejam e é oneroso.

Complementar ao exposto, destaca-se que o **formador** também foi considerado uma limitação das atuais formações. Sistemáticamente os responsáveis pela formação continuada (palestrante, artista, pesquisador, entre outros) não conhece a realidade da escola e acaba por não vislumbrar o que os professores esperam da formação. Ainda, muitos profissionais utilizam os espaços das formações pedagógicas como palco para teorizações pedagógicas sem a necessária relação com as práticas da sala de aula.

Outro ponto considerado deficiente nas formações é a inexistência de uma programação prévia com um **cronograma** anual dos encontros e das práticas que serão realizadas na escola ou em outro local. O sistema educacional é orgânico e constantemente sofre adaptações, porém é importante o professor estar ciente das atividades pedagógicas que serão realizadas, seus temas e a respectiva carga horária. Exige-se que o docente seja um profissional organizado e

cumpra integralmente os compromissos agendados, porém essa organização não se observa de quem idealiza as formações.

Além disso, encontra-se uma insuficiência quando a **formação inicial** do professor é diferente da disciplina que trabalha na escola. Atualmente, é exigido do docente um trabalho cada vez mais interdisciplinar, porém é considerado inadequado por parte dos professores um profissional ter uma graduação (História, por exemplo) e ministrar uma disciplina diferente da que fora legalmente habilitado (Geografia, por exemplo). Por mais que a formação continuada possa ajudar o professor com questões pedagógicas, teóricas e metodológicas, certamente conceitos inerentes àquela ciência podem passar despercebidos e nunca trabalhados em sala de aula.

Nessa mesma linha, outra limitação refere-se aos temas abordados, ou seja, o foco de estudos nunca está na tríade **formação geral – formação na área – formação específica**. As atividades, na maioria das vezes, são trabalhadas apenas na perspectiva geral, isto é, com questões pedagógicas importantes para todas as áreas e disciplinas. Nesse sentido, as especificidades das áreas do conhecimento, bem como questões pontuais da ciência geográfica, na maioria das vezes são esquecidas e nunca debatidas.

Por fim, o último ponto categorizado como uma limitação presente nas formações é a não **participação do professor** no planejamento e execução das atividades formativas com os colegas de profissão. A inserção dos professores junto a uma comissão organizadora de formações faria com que essas atividades potencialmente teriam mais chances de atingir toda a comunidade de professores.

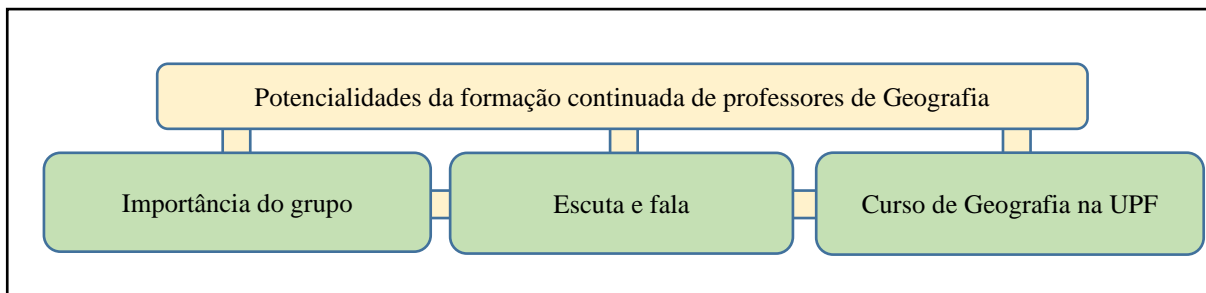
Na perspectiva das capacidades, apresenta-se, na sequência, quais são as potencialidades da formação continuada de professores de Geografia.

7.2 POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GEOGRAFIA

Como identificado anteriormente, não há na rede estadual de Passo Fundo uma proposta ou planejamento de formação continuada específica para os professores de Geografia. Diante disso, pode-se levar em consideração a necessidade do início de tal caminho. Assim, foram elencados três elementos que podem ser destacados como importantes para o *start* deste processo.

De forma sintética, procurou-se agrupar as potencialidades da formação continuada na Figura 12 para posteriormente dissertar sobre cada item.

Figura 12 – Potencialidades das formações continuadas



Fonte: Autor.

Em vários momentos da pesquisa, os professores expuseram a **importância do grupo** docente para a efetivação das formações continuadas. Foi observada uma afinidade entre os pesquisados do grupo focal, uma vez que os encontros foram descontraídos e houve intensa participação dos envolvidos. Este comprometimento e envolvimento com a pesquisa também foi possível perceber ao analisar os questionários, já que houve vários participantes e todas as questões foram respondidas, mesmo não sendo obrigatórias.

Além disso, estes aspectos revelam que os docentes que trabalham com a disciplina de Geografia estão receptivos à **escuta** e desejam a **fala**. Essas habilidades devem ser consideradas como potenciais à formação continuada, pois, somente com esse diálogo junto aos professores, as atividades e ações pedagógicas e geográficas podem se tornar efetivas e de grande valor para a comunidade escolar.

Nessa linha, outro elemento destacado como potencialidade refere-se à existência de uma **universidade com curso de Geografia** no município de Passo Fundo. A parceria da Secretaria Estadual de Educação com a UPF poderia ser um caminho importante para efetivar propostas de formação continuada para os professores da rede. A Universidade de Passo Fundo, por meio das suas atividades e ações de ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir com a comunidade externa nos processos de formação continuada de professores.

Da mesma forma, o curso de graduação em Geografia da UPF tem papel importante na formação inicial e continuada de professores de Geografia para a educação básica e conta com um grupo de professores que podem qualificar o percurso formativo destes que atuam nas escolas de Passo Fundo, com a proposição de formações nos campos da teoria e da prática, necessidade imperativa da nossa profissão.

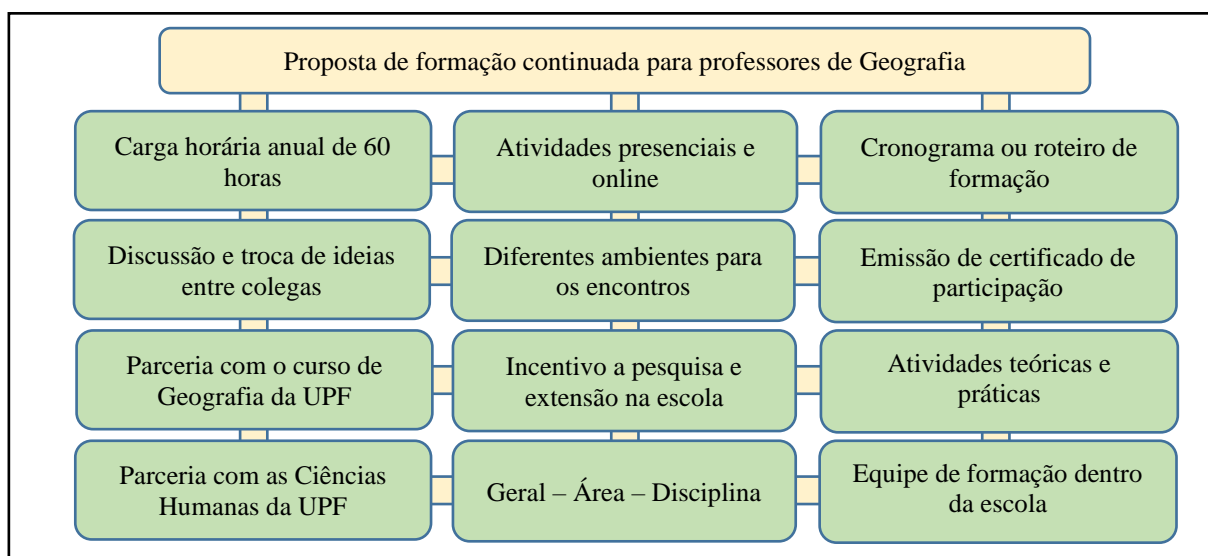
Neste sentido, a seguir é apresentada uma proposta de formação continuada com algumas atividades e encontros que consideramos atender as expectativas dos professores de Geografia da rede estadual de Passo Fundo/RS.

7.3 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GEOGRAFIA

Após identificar algumas potencialidades e limitações nos processos de formação continuada para professores de Geografia na rede estadual de Passo Fundo/RS, foi necessário criar uma proposta de formação continuada que desse conta de atender os anseios docentes, de acordo com a legislação e as políticas públicas vigentes. Das etapas e ações desenvolvidas na pesquisa, este foi o mais desafiador, pois foi necessário revisitar as teorias discutidas inicialmente na tese, analisar novamente as respostas dos questionários e assistir, mais uma vez, às gravações do grupo focal.

Ao remontar o caminho metodológico da pesquisa e a triangulação de todas as informações obtidas, foi possível criar uma proposta de formação continuada eloquente e possível de efetivação. Diante disso, sistematizou-se a proposta de formação continuada (Figura 13), a qual, na sequência, será detalhada.

Figura 13 – Sistematização da proposta de formação continuada docente



Fonte: Autor.

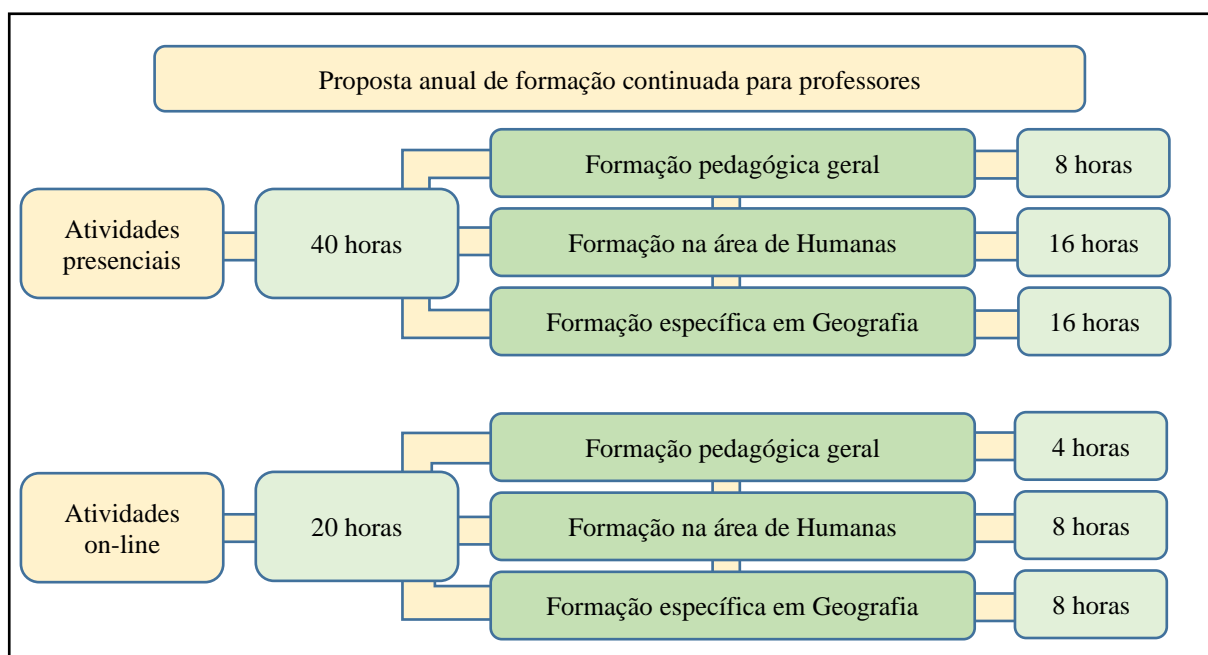
Depois de compilar todas as categorias de análise desta pesquisa e gerar a proposta de formação continuada para professores de Geografia, algumas características emergem e necessitam ser detalhadas. Nessa proposta, as formações docentes seriam anuais, com **carga horária de 60 horas**. A participação dos professores seria contabilizada por controle de frequência para emissão anual de um **certificado** de participação. A opção por essa carga

horária se deve à legislação estadual (Anexo D), que prevê pontuação superior quando a certificação for maior ou igual a 33 horas.

Ainda, a carga horária foi pensada naqueles professores que atuam concomitantemente na rede estadual e municipal de Passo Fundo, pois, nessa última, exige-se que o docente realize três cursos de atualização ou aperfeiçoamento que, somados, perfaçam, no mínimo, cem horas (Lei Complementar n. 450 de janeiro de 2020). Assim, aqueles professores que atuam nas duas redes podem utilizar os benefícios dessa formação que possui uma carga horária considerável.

Além disso, a proposta de formação continuada foi criada para ser realizada em duas modalidades, **40 horas de atividades presenciais e 20 horas de atividades on-line** (Figura 14).

Figura 14 – Organização da proposta anual para formação continuada docente



Fonte: Autor.

A opção pela inserção de atividades on-line se deve à pandemia de Covid-19. A educação, assim como todos os setores da economia, foi afetada pela pandemia e adaptações precisaram ser realizadas no modelo de ensino. Na rede estadual do Rio Grande do Sul, as aulas presenciais foram substituídas inicialmente por aulas remotas e, em 2021, por aulas híbridas (parte on-line e parte presencial).

Diante do contexto supracitado, os professores já se familiarizaram com as plataformas de ensino remoto e poderiam tranquilamente usá-las para formação. Com atividades on-line de formação continuada, os docentes poderiam realizá-las de casa, não necessitando deslocamento

ou outros gastos. Ainda, o modelo on-line facilitaria com que palestrantes ou profissionais de outros espaços pudessem se inserir no processo, qualificando as formações através de vídeos ou conferências.

Complementar ao exposto, a proposta prevê que os encontros pudessem focar em três pilares: **formação pedagógica geral, formação na área de Humanas e formação específica em Geografia**. Compreende-se que a formação geral é importante para abordar e trabalhar temas comuns a profissão docente, como violência na escola, dificuldades de aprendizagem e avaliação. Já a formação nas humanidades teria como foco os projetos interdisciplinares e a importância da área na constituição do estudante crítico e reflexivo. Enquanto isso, a formação específica em Geografia seria necessária para abordar temas e assuntos próprios da ciência, com a participação, em todos os momentos, do professor que atua em sala de aula.

Durante as atividades anuais, idealizou-se que 20% da carga horária de formação seria destinada a questões pedagógicas gerais. Enquanto isso, 40% da carga horária anual teria como objetivo trabalhar com os professores da área de Humanas. Por fim, as atividades destinadas à formação específica de Geografia abarcariam um total de 40% da carga horária dos professores.

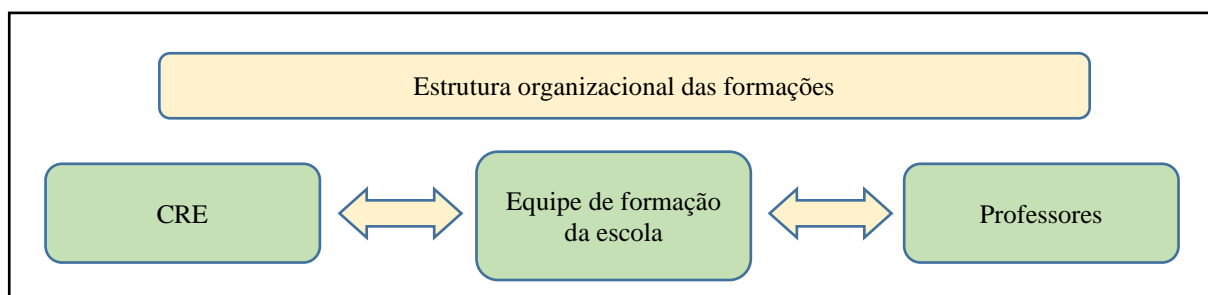
Ao analisar essa organização anual, observa-se que ficou equilibrada a distribuição da carga horária para cada pilar de formação. Almeja-se, com isso, que o professor mantenha um contato contínuo com as matrizes pedagógicas que norteiam o trabalho docente. Porém, ficou evidente, no decorrer da tese, que uma atividade mais específica dentro da área de Humanas e focada nas especificidades da ciência geográfica é importante para a profissionalização, qualificação e aprimoramento docente.

Outra característica importante da proposta é o protagonismo docente a partir da **discussão e troca de ideias** entre os colegas professores. Muitas vezes, o docente é marginalizado na tomada de decisão quanto aos processos que levam aos encontros de formação. Os professores não podem ser meros expectadores dos encontros, tampouco passivos frente às decisões da direção ou da CRE quanto aos temas e necessidades docentes. No momento em que ocorre a simbiose entre os profissionais da área de educação, em especial daqueles que atuam com a mesma disciplina, novas possibilidades são criadas a partir do diálogo entre os pares.

Nesse sentido, é importante a existência de uma **equipe de formação** dentro de cada escola. A ideia é que essa equipe seja formada por um grupo de profissionais dentro da instituição, com representante dos professores de cada área, da direção e da coordenação pedagógica. Essa equipe seria responsável por ouvir toda a comunidade docente e, a partir dos seus anseios, criar e executar, com a ajuda da CRE, a proposta de formação continuada anual.

Adiante, a equipe escolar faria a mediação entre os professores e a CRE, tornando as formações menos rígidas e engessadas (Figura 15). A ideia é que o modelo horizontalizado do processo perpassasse a ideia de autogestão e colaboração, fazendo com que os professores se sintam responsáveis pelo percurso formativo que estão trilhando. Nessa nova perspectiva, o docente torna-se protagonista das formações, uma vez que a sua voz é permanentemente escutada e as ações executadas são do seu interesse.

Figura 15 – Estrutura organizacional das formações continuadas de professores



Fonte: Autor.

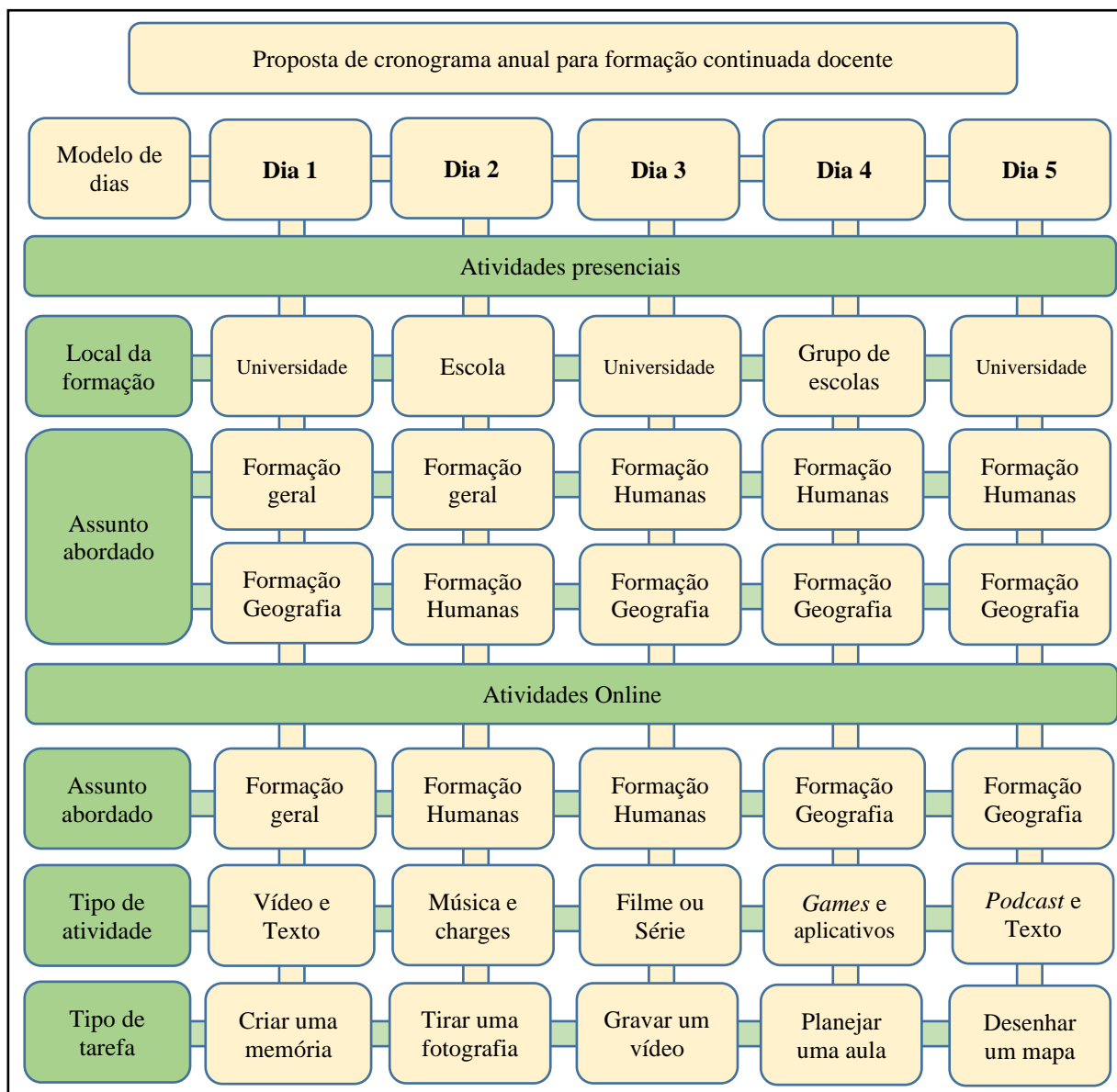
Complementar ao exposto, as formações deveriam ser focadas na **teoria** e na **prática** em sala de aula. Em vários momentos da pesquisa, ficou nítido o distanciamento entre as formações e o contexto escolar, sendo que, muitas vezes, as teorias pedagógicas ganham mais destaque que os problemas e os anseios dos professores. A teoria é importante em todo o processo escolar, inclusive fundamenta todo fazer docente, porém deve-se levar em consideração a prática, as atividades que podem ser executadas para além do livro didático e fora da sala de aula.

Para os professores, é importante que as formações se tornem um espaço e uma oportunidade de aprender novas dinâmicas, diferentes estratégias e possibilidades para atuar em sala de aula. Nesse sentido, fomentar a **parceria entre a escola, a Universidade e o curso de Geografia** é um plano interessante para que os docentes tenham alguns momentos de formação fora do seu ambiente de trabalho direto. Para ilustrar tal característica, criou-se uma proposta de cronograma anual (Figura 16) com atividades presenciais e on-line, tanto na UPF quanto na escola.

Fica explícita, na proposta supracitada, que as formações aconteceriam presencialmente em três espaços diferentes. Acredita-se que a escola poderia ser utilizada para formação pedagógica geral, quando o assunto for relacionado à área do conhecimento, uma vez que dentro da instituição há pelo menos dois professores de Humanas, por exemplo, que podem dialogar. No contexto onde a pesquisa foi realizada, a Universidade de Passo Fundo seria palco das

formações pedagógicas gerais, das Humanas, além da específica em Geografia. A universidade possui infraestrutura para abarcar as formações continuadas, pois é a única universidade do município que possui todos os cursos de licenciatura.

Figura 16 – Proposta de cronograma anual para formação continuada docente



Fonte: Autor.

Além disso, foi projetado que um dos encontros de formação será realizado em uma escola do grupo. Como o município de Passo Fundo possui 35 escolas estaduais, estas seriam divididas em grupos, ou seja, seriam escolhidas cinco instituições estaduais para serem sede das formações. Assim, sete escolas e seus respectivos professores se deslocariam nesse dia para este educandário para atividades de formação continuada docente, tanto por área quanto

específica de Geografia. Com o objetivo de facilitar o deslocamento dos professores, a escolha da escola-sede para este momento se dará por proximidade espacial.

Outra questão explícita na proposta de cronograma anual são os encontros on-line. O objetivo foi prever o tema da formação, a atividade que será realizada e a tarefa que os docentes terão de executar para contabilizar as horas para certificação. A ideia dos encontros remotos é que estes sejam um espaço de construção de conhecimento, e não apenas de repasse de informações por um palestrante num vídeo.

Cada atividade on-line foi pensada no sentido de propor uma atividade para o professor, sendo que essa metodologia poderia, posteriormente, ser utilizada em sala de aula. Em uma das formações, seria disponibilizado para o docente um vídeo e um texto/artigo para leitura e reflexão, o qual deveria entregar para equipe de formação da escola uma memória das atividades. Em outro momento, seriam disponibilizadas músicas e charges para análise do professor e, a partir destas, tirar uma fotografia que retratasse os temas abordados. Complementar ao exposto, os docentes deveriam assistir a um filme ou série indicada pela equipe e, na sequência, gravar um vídeo sobre o assunto. Destacamos que estas propostas precisam ser discutidas e avaliadas com os participantes da formação, para que possamos construir uma formação de forma colaborativa e que atenda as expectativas do grupo.

Seguindo essa linha, os professores teriam acesso a uma série de aplicativos de *smartphones* e *games* que poderiam ser utilizados em aula e, a partir do contato com pelo menos um deles, o docente deverá planejar uma aula de Geografia. Por fim, a ideia é disponibilizar um *podcast*³⁶ e um texto/artigo aos professores, os quais deverão desenhar um mapa mental sobre o que foi lido e escutado. São propostas iniciais que podem ser socializadas pelo grupo para serem utilizadas nas aulas de Geografia.

Diante do exposto, percebe-se que foram criadas várias atividades para que os professores tivessem o contato com múltiplas possibilidades e metodologias de trabalho. Em nenhum momento, almejou-se enrijecer o processo ou engessar as formações, apenas delimitar algumas questões que, por vezes, são esquecidas ou pouco exploradas, como atividades diferentes, mais interativas e colaborativas que podem auxiliar na dinamização das aulas.

Outro ponto que merece destaque dentro das características que precisam ser consideradas nas formações é a necessidade de investir na **pesquisa e extensão dentro da escola**. No ambiente escolar, não se desenvolve apenas o ensino, pois há um campo fértil para o fomento de atividades voltadas à pesquisa científica, em que professor e alunos protagonizam

³⁶ O *podcast* é um conteúdo de mídia (áudio) que pode ser baixado da internet ou reproduzidos em aplicativos de música pelo *smartphone* ou computador.

o processo de investigação. Além disso, em parceria com a universidade, por exemplo, a extensão pode ser um caminho interessante para afinar o elo entre as duas instituições.

Ao findar, cabe retomar um dos objetivos específicos da presente pesquisa, que era tecer propostas de formação continuada para os professores de Geografia que contemple os anseios dos docentes e da legislação vigente. Com esforço, percebe-se que o almejado foi atingido e que esta pode ser uma estratégia adotada pela Coordenadoria Regional de Educação e pelas escolas estaduais de Passo Fundo para nortear o planejamento das futuras formações continuadas dos seus docentes, em especial, dos professores de Geografia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é objeto de teorias, de políticas, de discursos e práticas. É, portanto, território em disputa. Um território minado por parâmetros e ausências; conteúdos e vazios; tensões e intenções; certezas e dúvidas; saberes e vires-a-saber, assentados sobre um subsolo comum, cujos horizontes não se encontram numa 'rocha' consolidada. (PAIM, Robson Olivino, 2020, p. 17).

Consideramos que a formação dos professores não se dá exclusivamente em cursos específicos ofertados pelas escolas ou por instituições de ensino superior. Dessa forma, entende-se que a formação continuada perpassa por conceitos, técnicas, reflexões, avaliações e metodologias que vão além de uma palestra, de uma oficina, de um seminário ou na participação de um minicurso.

Revisitando as escritas da tese, observou-se que a metodologia utilizada na construção do trabalho foi fundamental para atender os objetivos da pesquisa, em especial para dar conta da questão central: a formação continuada de professores de Geografia da educação básica, na rede pública estadual, no município de Passo Fundo, atende aos anseios e às necessidades dos docentes, bem como às exigências legais?

Ao analisar dezenas de decretos e leis federais e estaduais sobre o tema, ficou nítida a existência legal das formações continuadas nos textos em questão. De forma hierárquica, a legislação estadual, em todo o momento, faz referência à legislação federal e a traz como pano de fundo, como é o caso do Plano Estadual de Educação.

Apesar de não exigir ou estabelecer cronogramas de execução, governo federal e estadual preveem que as formações sejam periódicas e que aconteçam de acordo com a necessidade escolar. Ainda, as formações continuadas estão previstas no quadro de carreira do magistério estadual, apesar de não ser atualizado anualmente e não impactar financeiramente o servidor público.

Na visão dos docentes de Geografia questionados e os participantes do grupo focal, percebeu-se que os espaços de formações continuadas propostos pela rede não dão conta dos anseios e expectativas do grupo. Destacam que as temáticas e as especificidades destas formações têm como foco temas pedagógicos gerais e não atendem a realidade do dia a dia da prática deles e, muitas vezes, não dão conta da realidade da escola.

Os professores destacam que é importante criar espaços-tempos destinados a formações específicas em Geografia, pois assim poderão fortalecer unidade do grupo e qualificar as

práticas do ensino. A troca de experiências, de saberes, de dificuldades e de desejos entre os professores faz com que a formação continuada ganhe outros formatos e qualifique ainda mais o espaço de diálogo, de crescimento pessoal e profissional. Para que a escola se efetive como um espaço formativo para os docentes, ela deve se constituir como um ambiente aberto, vivo, plural e ligado aos movimentos da sociedade.

Para além de uma formação pontual e que abarque apenas alguns sujeitos do processo, Paulo Freire (1999, p. 23) foi incisivo “[...] da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras [...]”. Nesse sentido, observou-se que a legislação federal e a estadual preveem que professores, gestores e servidores da educação sejam contemplados com formação continuada.

Paralelo a isso, verificaram-se os aspectos fundamentais que devem ser levados em consideração para a formação continuada dos professores. Que a escola, por exemplo, seja o palco principal deste movimento de (re) (des) construção dos saberes pedagógicos, visto que é nesse espaço que a prática docente acontece. Além disso, ficou nítida a importância da valorização do professor, sendo este um profissional que necessita ser visto como um indivíduo intelectual, com um conhecimento específico constituído de saberes.

Em nenhum momento, os professores consideram que é necessário anular outros espaços de formação, porém há o anseio de que as atividades sejam focadas no ambiente escolar, e não universitário. Importante as IES se precisarem das escolas, porém é imprescindível um esforço por parte dos formadores em qualificar as temáticas e o foco das formações, com a proposição de estratégias de acordo com as necessidades dos professores e da comunidade escolar.

Complementar ao exposto, o professor de Geografia também precisa ser reconhecido a partir dos seus conhecimentos específicos e pedagógicos, como um profissional que possui experiência teórica e prática no contexto em que atua. É importante que a formação continuada reconheça tais habilidades e possibilite a troca de experiências entre docentes e áreas.

Não foi objetivo deste trabalho dar menos importância as outras áreas do conhecimento ou tornar a Geografia a única ciência que necessita de uma consideração sobre o tema. Ficou nítida nas escritas e falas dos professores que todos os docentes da educação básica e pública precisam de um olhar de atenção e de uma escuta atenta, em especial, quanto as especificidades da formação continuada.

Considerando os achados da pesquisa e a experiência como professor universitário e da educação básica, é importante apresentar uma proposta de formação continuada para professores de Geografia. O desejo seguiu os preceitos de Marx e Engels (1993, p. 14), que já

criticavam os pesquisadores de seu tempo, ressaltando que não basta interpretar o mundo, “o que importa é transformá-lo”. Ainda, complementam afirmando que “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX; ENGELS, 1993, p. 12).

Ao encontro do exposto, com a técnica da triangulação das informações coletadas durante a pesquisa, a proposta que emergiu possui atividades docentes que se amparam em uma base fundada nos princípios da interação, cooperação e excelência docente. Não há uma fórmula mágica, tampouco um manual de instruções para a concretização da proposta. Diante disso, tomamos como meta centrar a ideia de formação na experiência e no percurso profissional dos professores e nas expectativas e anseios do grupo, considerando as especificidades do campo da Geografia.

Assim, a pesquisa defende a **tese** de que a formação de professores deve ocorrer na perspectiva da continuidade dos estudos e na necessidade da escuta permanente quanto aos anseios pedagógicos inerentes a profissão. A questão central da pesquisa versou sobre a formação continuada em Geografia calcada no diálogo, seja entre professores da mesma ciência, da área de conhecimento e com outros profissionais que possam atentar, auxiliar e inspirar o fazer docente.

Durante a trabalho, algumas interrogações infelizmente não puderam ser respondidas, porém abre-se a possibilidade de novas pesquisas quanto ao tema: Qual a visão da Coordenadora Regional de Educação sobre o assunto versado? Há interesse por parte da 7ª CRE e da Universidade de Passo Fundo em uma parceria para ofertar uma formação continuada efetiva aos professores da rede estadual? Quais os impactos na qualidade do ensino de uma formação docente contínua, legítima e que a essência seja o trabalho docente na escola? Como a proposta de formação continuada criada nesta tese poderia ser executada e qualificada?

Apesar dessas e outras interrogações em aberto, o que se almeja a partir do término da pesquisa é conversar com os professores que participaram do grupo focal e dos que responderam ao questionário, mostrando a estes o fruto do nosso diálogo e a importância das suas falas para construção da pesquisa, bem como destacar como este estudo contribuiu para criação de uma proposta de formação com base nas sugestões do grupo. Além disso, pretende-se enviar para a coordenadora da CRE o presente trabalho para avaliação e possíveis futuras parcerias. Paralelo ao exposto, o trabalho propiciará a escrita de artigos para publicação em periódicos da área do ensino de Geografia e organização de um livro com o objetivo de socializar a pesquisa.

Por fim, vale a pena justificar a escolha do título da tese. Acredita-se que a formação docente somente será continuada se os profissionais de Geografia compreenderem a importância deste processo para o seu crescimento pessoal e profissional. Enquanto não tivermos políticas públicas e ações que destaquem a importância da formação continuada como um espaço de troca de saberes e qualificação das práticas, estaremos na contramão de compreender que este processo é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional e reflexivo do professor.

Nessa linha, a intenção é romper a dicotomia existente entre a formação real e a aspirada; a praticada e a prevista na legislação. É vital que as atividades e ações propostas sejam contínuas e atendam a realidade profissional, a práxis, ao contexto educativo e a ciência geográfica.

Fica o desejo de estimular o professor de Geografia para que este seja realmente um profissional crítico-reflexivo, que suas aulas se tornem um espaço para debate e considerações sobre os diversos temas da ciência geográfica. Que a formação continuada contribua efetivamente para o diálogo, a reflexão, a troca de experiências e a luta pela valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 99-122.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, INDUSTRIAL, DE SERVIÇOS E AGRONEGÓCIO. Passo Fundo. Disponível em: <http://www.acisa.org.br/passos-fundo/>. Acesso em: 10 maio 2019.

ATLAS BRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>. Acesso em: 20 maio 2019.

BECKER, Elsbeth Leia Spode. A Geografia e o método dialético. **VIDYA**, v. 25, n. 2, p.51-58, jul./dez. 2005. Santa Maria, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 9 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 10 de abril de 1835. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%20ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 59-61, 1837.

BRASIL. Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de abril de 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.684 de 06 de março de 1880. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 de março de 1880. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-publicacaooriginal-61438-pe.html>. Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de março de 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 de abril de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 29 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 29 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. MEC/SEF. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Continuada para professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Perguntas Frequentes. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/perguntas-frequentes-fundeb>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: CNE/CP, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do professor de Geografia**. Porto Alegre: Boletim Gaúcho de Geografia, 1995.

_____. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: Sonia M. Vanzella Castellar; Gislaíne Batista Munhoz. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-87.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51-68

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino da geografia**: caminhos e encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. In: SOUZA, Vanilton Camilo de. **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

_____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2013.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), Professor(es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico**. Curitiba: Editora CRV, 2020. v. 1.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, Ouro Preto, nov. 2002. **Anais...** 2002. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_JUV_PO27_Neto_textos.pdf. Acesso em: 5 nov. 2017.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. Portal QEdU. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/busca>. Acesso em: 6 fev. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995. p. 15-35.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades: Passo Fundo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/passo-fundo/panorama>. Acesso em: 2 maio 2021.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo: Difel, 1974.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. 260 p.
- MATOS, Patrícia F. de; PESSÔA, Vera L. S. As tramas do agronegócio nas “terras” do Sudeste Goiano: o caminho metodológico da pesquisa. In: MARAFON, G. J. et al. (Org.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.
- OLIVEIRA, A. S. et al. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Loyola, 1990.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- PIMENTEL, Rosana Marques Sousa. **A representação social da formação continuada partilhada por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- PINHEIRO, A. C. **O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de Dissertações e Teses 1967/2003**. Goiânia: Vieira, 2005. v. 1. 283 p.
- PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: Ensino e pesquisa. In: CARLOS, A. F. (org.) **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 111-142.
- REVISTA GEOGRAFIA & ENSINO. **Edições anteriores**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/issue/archive>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza (Colab.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 6.672 de 22 de abril de 1974. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 22 de dezembro de 1974. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legiscomp/arquivo.asp?Rotulo=Lei%20n%BA%206672&idNorma=277&tipo=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576 de 14 de novembro de 1995. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 14 de novembro de 1995. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.576%2C%20DE%2014,DO%20RIO%20GRANDE%20DO%20SUL.&text=Art. Acesso em: 22 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.695 de 10 de dezembro de 2001. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 11 de dezembro de 2001. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=1348&hTexto=&Hid_IDNorma=1348. Acesso em: 20 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 48.743 de 28 de dezembro de 2011. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 29 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=57183&hTexto=&Hid_IDNorma=57183. Acesso em: 25 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da educação. **Plano Estadual de Educação: PEE**. Porto Alegre, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de educação. **Busca de escolas**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>. Acesso em: 6 fev. 2019.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Notas sobre geografia escolar: da sua pertinência contemporânea e das coisas que desfoam a prática docente. In: TONINI, Ivaine Maria (Org.) et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 227-238.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, 2007.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Revista Educação & Sociedade**, ano 21, n. 72, ago. 2000.

SILVA, Juniele M.; MENDES, Estevane P. P. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, G. J. et al. (Org.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Loteamentos fechados em cidades médias paulista. **Cidades médias: produção do espaço urbano e regional**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 175-198.

SOARES, P. R. R.; UEDA, V. Cidades médias e modernização do território no Rio Grande do Sul. In: **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 379-412.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890/1910)**. São Paulo: EDUNESP, 1998.

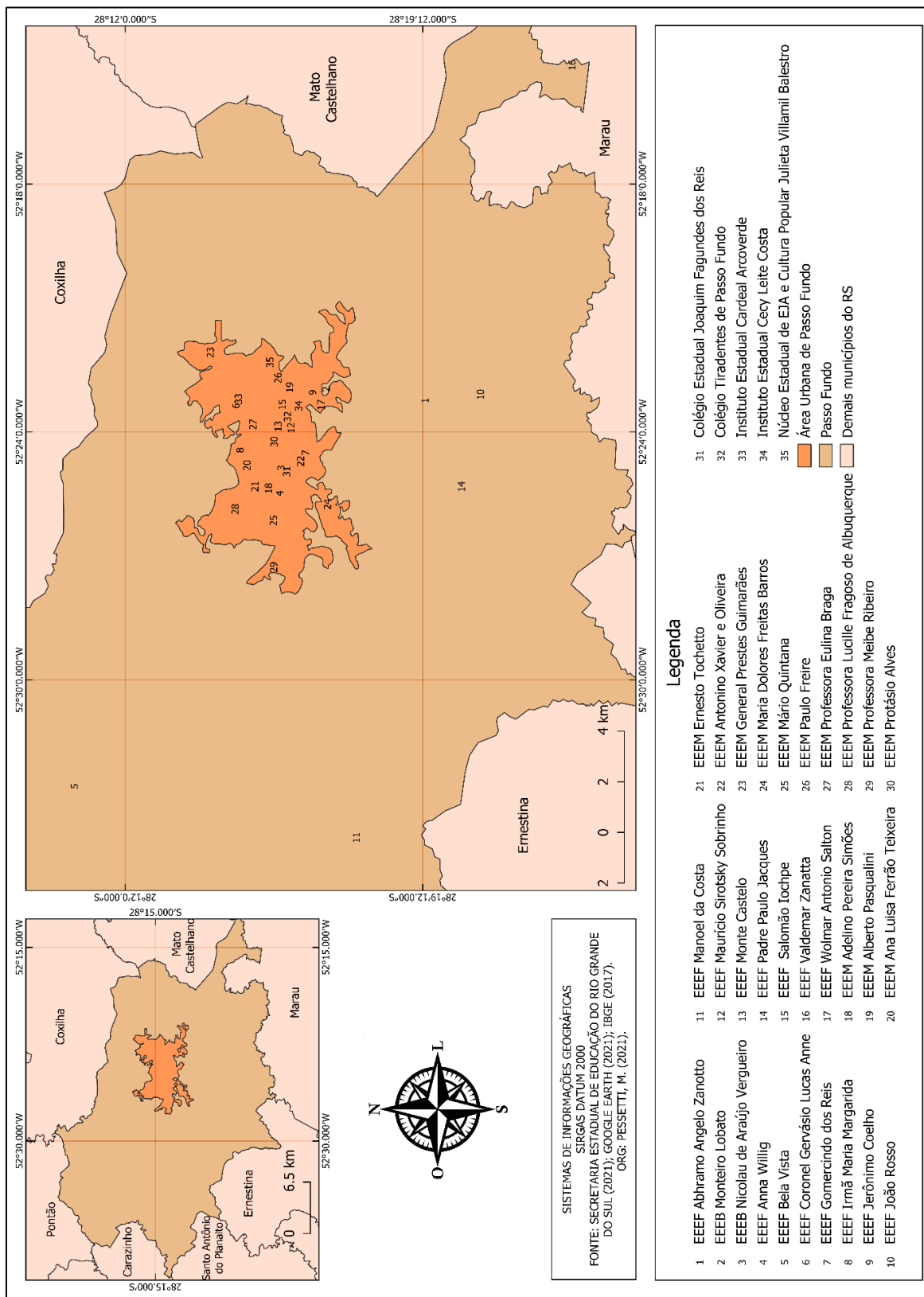
TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PASSO FUNDO/RS



Fonte: Autor.

APÊNDICE B – ESCOLAS DE PASSO FUNDO QUE OFERECEM ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS E ENSINO MÉDIO, EM ATIVIDADE NO ANO DE 2020

Escolas da rede estadual – Passo Fundo/RS	
Oferece somente os anos finais do Ensino Fundamental	Escola Estadual de Ensino Fundamental Abhramo Angelo Zanotto
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Cláudio Manoel da Costa
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Gervásio Lucas Annes
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Gomercindo dos Reis
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmã Maria Margarida
	Escola Estadual de Ensino Fundamental João Rosso
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Maurício Sirotsky Sobrinho
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Monte Castelo
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Paulo Jacques
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Salomão Iochpe
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Valdemar Zanatta
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Wolmar Antonio Salton
	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Lucille Fragozo De Albuquerque
Oferece somente Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	Escola Estadual de Ensino Fundamental Anna Willig
	Escola Estadual de Ensino Fundamental Jerônimo Coelho
Oferece somente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Colégio Estadual Joaquim Fagundes dos Reis
	Escola Estadual de Educação Básica Monteiro Lobato
	Escola Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro
	Escola Estadual de Ensino Médio Adelino Pereira Simões
	Escola Estadual de Ensino Médio Alberto Pasqualini
	Escola Estadual de Ensino Médio Anna Luisa Ferrão Teixeira
	Escola Estadual de Ensino Médio Antonino Xavier e Oliveira
	Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana
Oferece os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Tocchetto
	Escola Estadual de Ensino Médio General Prestes Guimarães
	Escola Estadual de Ensino Médio Maria Dolores Freitas Barros
	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Eulina Braga
	Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves
	Instituto Estadual Cardeal Arcoverde
Oferece somente Ensino Médio	Colégio Tiradentes Passo Fundo
	Escola Estadual de Ensino Médio Professora Meibe Ribeiro
	Instituto Estadual Cecy Leite Costa
Oferece somente Educação de Jovens e Adultos	Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire
	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular Julieta Villamil Balestro

Fonte: Brasil (2018), Fundação Lemann e Meritt (2021), Rio Grande do Sul (2021).

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS ESCOLAS E RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

1) Dados de identificação:

- Nome:
- Idade:

2) Dados acadêmicos³⁷:

- Curso de graduação:
- Ano de formatura:
- Local da graduação:
- Curso de Pós-graduação:
- Ano de formatura:
- Local da pós-graduação:

3) Dados profissionais:

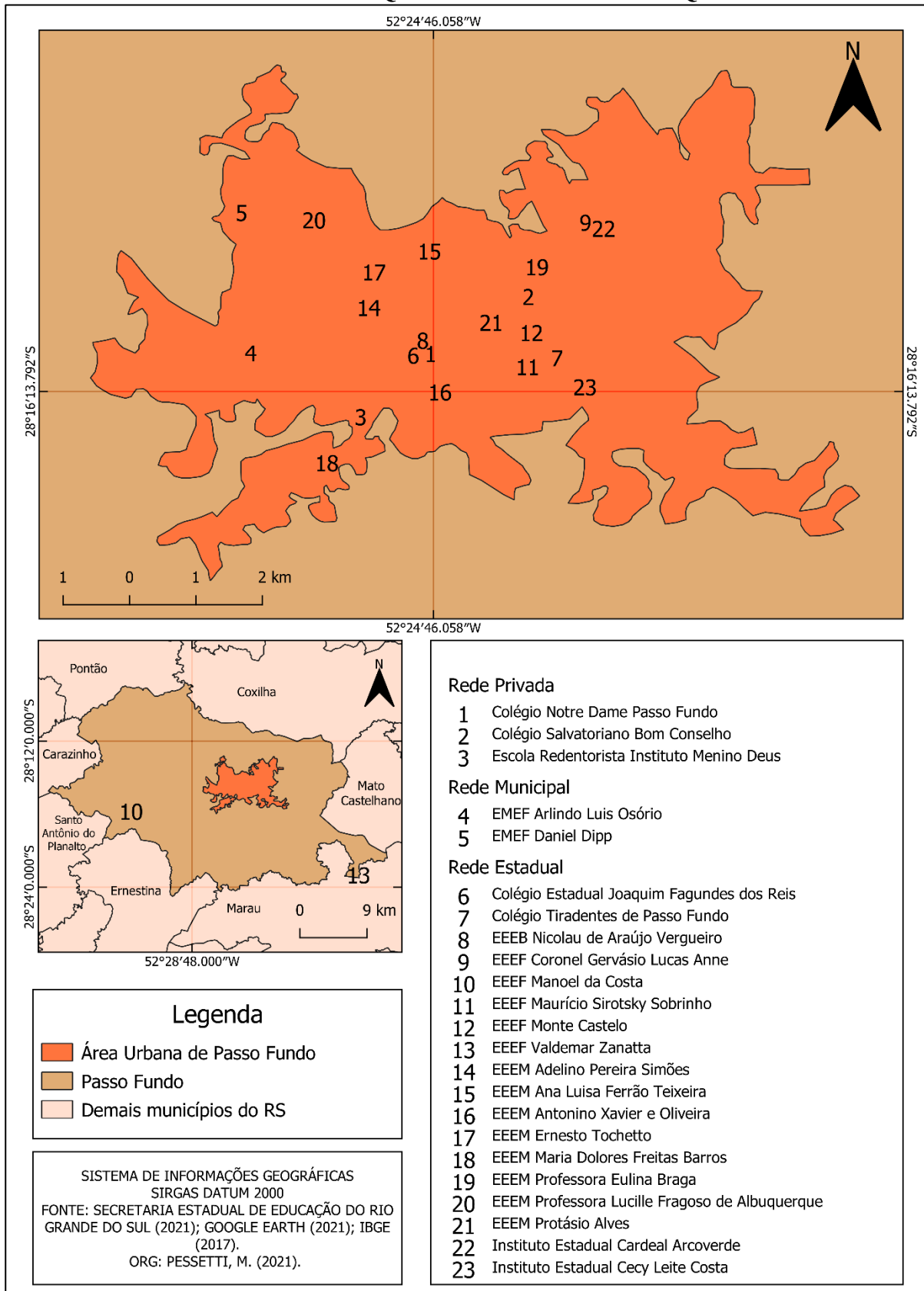
- Rede(s) em que atua atualmente:
 - a) Pública municipal
 - b) Pública estadual
 - c) Pública federal
 - d) Particular
- Escola(s) em que atua atualmente:
- Nível(is) de ensino em que atua atualmente:
 - a) EF séries finais
 - b) EM
- Disciplina(s) em que atua atualmente:

4) Formação continuada:

- O que é formação continuada de professores?
- Sua escola promove formação continuada de professores?
- Se sim, com que frequência sua escola promove formação continuada de professores?
- Sua escola promove formação continuada de professores com temas voltados à Geografia?
- Se sim, com que frequência sua escola promove formação continuada de professores com temas voltados à Geografia?
- Você tem interesse em participar de mais formações continuadas?
- Se sim, atualmente, o que lhe impede de participar de mais formações continuadas?
- O que poderia mudar nas formações continuadas?

³⁷ Se mais de uma graduação ou pós-graduação, citar todas.

APÊNDICE D – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ONDE ATUAM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO



Fonte: Autor.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do estudo: Formação continuada de professores de Geografia da educação básica em Passo Fundo/Rio Grande do Sul/Brasil

Pesquisador responsável: Claudionei Lucimar Gengnagel

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Ciências Naturais e Exatas - Programa de Pós-Graduação em Geografia

Telefone e endereço postal completo: (54) 99983-6466. Rua Gilberto de Oliveira Borges, 287-202, 99022-008 – Passo Fundo - RS.

Local da coleta de dados: Google Meet - <https://meet.google.com/toi-nfmh-ari>

Eu, Claudionei Lucimar Gengnagel, responsável pela pesquisa “Formação continuada de professores de Geografia da educação básica em Passo Fundo/Rio Grande do Sul/Brasil”, convido-o a participar como voluntário deste estudo.

Por meio desta pesquisa, pretende-se inferir sobre o processo de formação continuada dos professores de Geografia da educação básica de Passo Fundo, RS, Brasil, analisando os avanços, as estagnações, os retrocessos e os desafios evidenciados em sua prática, a partir do início do século XXI. Acreditamos que ela seja importante por trazer à tona as diferentes realidades de formação continuada que os professores de Geografia da rede estadual enfrentam e assumem enquanto profissionais. Para o desenvolvimento deste estudo, será feito o seguinte: revisão bibliográfica e documental; pesquisa de campo (entrevista e grupo focal); análise e interpretação dos dados. Sua participação refere-se ao grupo focal, em que serão realizados três encontros via Google Meet (<https://meet.google.com/toi-nfmh-ari>), nos dias 18, 20 e 22 de janeiro de 2021, às 19 horas. Nesses encontros, haverá a gravação de voz e a utilização de imagem de todos os participantes.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Passo Fundo/RS, _____ de janeiro de 2021.

APÊNDICE F – QR CODE COM AS GRAVAÇÕES DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

Aponte a câmera do seu celular para o QRcode que aparece nas imagens abaixo e você terá acesso ao vídeo de cada encontro do grupo focal.

18/01/2021



20/01/2021



22/01/2021



**ANEXO A – DISSERTAÇÕES REFERENCIADAS NO LIVRO DE PINHEIRO (2005)
E QUE POSSUEM RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

LIMA, Salete Teixeira de. **O processo de capacitação docente e o ensino de geografia: angústias e reflexões.** 1993. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Orientador: TOLEDO, Gil Sodero de.

FERNANDES, Margarida de Oliveira Almeida. **Formação acadêmica e a prática pedagógica do professor de geografia do 1º e 2º grau de Londrina, PR.** 1991. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Orientadora: MARANGONI, Ana Maria Marques Camargo.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. **Educação a distância: uma proposta metodológica para capacitação de professores de geografia (Ciclos intermediários e avançados).** 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. Orientadora: VLACH, Vânia Rubia Farias.

GUIOTI, Ednilson Aparecido. **Geografia & construcionismo: subsídios para a formação continuada de profissionais de geografia em serviço.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: VALENTE, José Armando.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque de. **A formação disciplinar e os processos pedagógicos em mudança: os professores de geografia na escola plural de Belo Horizonte.** 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003. Orientadora: BRAGA, Rosalina Batista.

ANEXO B – DISSERTAÇÕES E TESES REFERENCIADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E QUE POSSUEM RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

VIEIRA, Noemia Ramos. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região:** um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília. 2007. 200 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007.

PEREIRA, Ádria Messias. **Ação e (des) motivação do professor de geografia:** a prática docente do professor de geografia no ensino fundamental. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PAULA, Klayton Marcelino de. **Adquirindo competências em educação ambiental:** pedagogia de projetos aplicada aos professores da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás Subsecretaria Regional de Catalão (GO). 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BRITO, Margarida Liliane de Sá. **Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar uma abordagem geográfica.** 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Juliana de Jesus. **(Re) pensando o trabalho docente e a formação continuada de professores/as:** o curso gênero e diversidade na escola. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

MOTA, H. G. S. **O livro didático mediando a construção do conhecimento na formação continuada do professor de geografia.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MORAES, I. D. C. **A formação continuada do professor dos anos iniciais e o ensino de Geografia:** o conceito de lugar em uma perspectiva do ensino desenvolvimental. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CALEGARI, Elis Regina. **Formação continuada na escola:** reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente. 2015. 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

BIZ, Ana Claudia. **O programa de desenvolvimento educacional na geografia - SEED/PR - 2007 A 2012.** 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

ALENCAR, Alisson Clauber Mendes de. **O uso das tecnologias da informação e comunicação pelo professor de geografia na cidade de Campina Grande – PB.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PIRES, Valéria Medeiros. **Os impactos da formação de professores em cartografia tátil: perspectivas na educação inclusiva.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2015.

CÂNDIDO, Alyne Rodrigues Cândido. **O ensino de Geografia e a linguagem cartográfica: os mapas mentais e sua contribuição para a formação continuada de professores da educação básica.** 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MORAIS, Nathália Rocha. **A resignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de Geografia da UEPB - Campina Grande.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2018.

SILVA, Letícia Fonseca da. **Formação Continuada de Professores de Geografia e Saberes Construídos na Prática Pedagógica: Experiências Apresentadas nos Encontros Sobre Poder Escolar.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUSA, Iomara Barros de. **A formação continuada de professores de Geografia em geotecnologias aplicadas à Cartografia: experiência de Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPE) no Ensino Fundamental II.** 2018. 393 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2018.

PAULI, Graciela Regina Gritti. **A contribuição da Geografia, na Educação Básica, na construção da cidadania: uma análise a partir do território.** 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e. **Formação continuada em Geografia: uma análise na rede municipal de ensino em Teresina/PI.** 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOLANO, Fernando Bianco. **Professoras Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Da Rede Municipal De São Paulo: O Que Dizem a Respeito Do Ensino De Geografia E Do Ciclo De Alfabetização.** 2019. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANEXO C – ARTIGOS REFERENCIADOS NA REVISTA *GEOGRAFIA ENSINO & PESQUISA* E QUE POSSUEM RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 17, n. 2, maio/ago. 2013.

DINIZ, Vanessa Lessio; COMPIANI, Maurício. O ensino de Geografia e suas relações com a pedagogia crítica do lugar: contribuições para uma prática interdisciplinar. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 21, n. 1, p. 65-77, 2017.

SILVA, Maciel Pereira da; LEITE, Cristina Maria Costa; FERNANDES, Jean Volnei. Os professores de Geografia das escolas públicas do Gama - DF frente ao processo de formação continuada: uma leitura analítica dos anos 2017 e 2018. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 23, e36, 2019.

BATISTA, Natália Lampert; DAVID, Cesar De; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 23, e13, 2019.

NETO, Agripino Souza Coelho; COELHO, Patricia Julia Souza. Reflexões sobre a experiência formativa na plataforma Freire em cursos de licenciatura em Geografia. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 24, e3, 2020.

MOTA, Hugo Gabriel Silva. O professor de Geografia e a seleção de livros didáticos para o ensino fundamental. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 24, e30, 2020.

SAGGIORATO, Bruno; LEME, Ricardo Carvalho. Os saberes do professor de Geografia. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, v. 24, e35, 2020.

ANEXO D – CRITÉRIOS PARA AS PROMOÇÕES DOS MEMBROS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL

Quadro síntese

ITENS	ASPECTOS DOS ITENS	LETRAS	PESO	CATEGORIAS
I - Atualização e aperfeiçoamento/ formação continuada	Encontros Educacionais promovidos pela SEDUC, CRE, MEC ou IES	A1	5	Participante/ Palestrante/Debatedor/Relato de Experiência/Coordenador
	Encontros Educacionais promovidos por instituições científicas ou sindicais	A2	4	Participante/ Palestrante/Debatedor/Relato de Experiência
	Cursos Presenciais e/ou Semi-Presenciais	A3	3	Participante/docente
	Cursos em EAD	A4	3	Participante/docente
II - Contribuição no campo da educação e reconhecimento público	Trabalhos elaborados na área da educação	B1	2	Publicações em Geral
		B2	3	Pesquisa na área educacional e/ou Práticas destacadas por Instituições Externas
III - Atividades educacionais e serviços relevantes	Participação	C1	2	Reuniões com a comunidade escolar e reuniões de cunho educacional fora da escola
		C2	2	Reuniões de Conselhos de acompanhamento e controle social: Escolar, de Educação, de Alimentação Escolar, FUNDEB
IV - Responsabilidade Profissional	Assiduidade	D1	2	Valoração em quadro anexo
	Pontualidade	D2	2	Valoração em quadro anexo
V - Rendimento e qualidade pedagógica do trabalho	Cooperação nas atividades docentes e/ou técnico-administrativo-pedagógicas [E1	2	Avaliação Coletiva pelo Aumento da taxa de permanência da escola
		E2	4	Participação no processo de avaliação coletiva através sistema estadual de avaliação dos órgãos e estabelecimentos escolares que integram a rede estadual de ensino.
	Avaliação do trabalho docente e/ou técnico-administrativo-pedagógico	E3	3	Percurso individual Docente/ Diretores/ Apoio Pedagógico

I - LETRAS A: Encontros Educacionais e Cursos:

a) Encontros educacionais (A1 e A2): Caracterizam-se pela reunião de pessoas, com objetivo específico de debater, expor, estudar ou avaliar um determinado assunto de cunho educacional, chegando ao estabelecimento de proposições e conclusões, desde que o encontro seja organizado por instituição credenciada para promovê-lo e conferir certificado. No caso de encontros promovidos por unidades escolares, mediante projeto específico, os certificados devem ser expedidos pela respectiva CRE. A denominação do evento pode ser Encontro ou, de outra forma, adotar a denominação da técnica básica prevista para a sua efetivação: Seminário, Congresso, Ciclo de Debate, Conclave, Jornada da Semana, Ciclo de Estudos, Laboratório, e outros:

1. A valorização do certificado dos Encontros Educacionais levará em consideração os seguintes requisitos:

- 1.1. identificação do órgão promotor oficial ou oficializado como: SEDUC, CRE, MEC e IES, bem como entidades científicas e sindicais vinculadas à educação;
 - 1.2. local e data da realização do evento (independentemente da data de expedição do certificado);
 - 1.3. correlação com a titulação ou função;
 - 1.4. conteúdo programático;
 - 1.5. carga horária total;
 - 1.6. número de registro em livro ou arquivo eletrônico;
 - 1.7. no caso de palestrantes/debatedores/retrato de experiências, o certificado deverá constar dia e a hora ou turno da palestra e o conteúdo desenvolvido, ou vir acompanhado do folder respectivo;
- b) Cursos presenciais e/ou semi-presenciais (A3) e cursos à distância (A4): referem-se à composição curricular de matéria legalmente prevista que, desdobrada em disciplinas e atividades, desenvolve-se didaticamente dentro de uma carga horária definida, por intermédio de uma instituição oficial ou reconhecida, levando à aquisição de diplomas ou certificados. Os Cursos em EAD serão valorizados desde que as instituições promotoras sejam oficiais ou oficializadas:
- b.1. Curso de Aperfeiçoamento: destina-se ao aprimoramento e à ampliação de conhecimentos e técnicas de trabalho em área específica de vivência e atualização profissional;
 - b.2. Curso de Atualização: destina-se ao acompanhamento de mudanças operadas nos conteúdos ou técnicas relacionadas com a área de habilitação, especialização ou aperfeiçoamento;
 - b.3 . Cursos de Graduação e Pós-Graduação: destina-se à atualização profissional e à formação acadêmica. Os cursos stricto sensu estão ligados à pesquisa.
1. A valorização do certificado dos Cursos levará em consideração os seguintes requisitos:
 - 1.1. identificação da instituição emitente (logotipo completo);
 - 1.2. local e data da realização do evento (independentemente da data de expedição do certificado);
 - 1.3. emissão em Língua Portuguesa ou Espanhola, podendo ser aceito em outro idioma, desde que acompanhado de tradução, feita por tradutor juramentado;
 - 1.4. correlação com a titulação ou função;
 - 1.5. conteúdo programático;
 - 1.6. número de registro em livro ou arquivo eletrônico;
 - 1.7. número de horas (carga horária);
 - 1.8. no caso de docência, deverá ser encaminhado, à Comissão Avaliadora, atestado emitido pela entidade promotora do evento que conste:
 - 1.8.1. data e hora da docência, com no mínimo 8 horas;
 - 1.8.2. indicação da docência ministrada fora do horário de trabalho, não caracterizando como atribuição inerente ao cargo ou função desempenhada pelo professor e sem remuneração;
 - 1.8.3 - apresentar conteúdo desenvolvido;
- c) Observações relativas ao Item I:
1. a frequência do membro do magistério nos Encontros Educacionais e/ou Cursos e a consequente emissão do certificado fica determinada na proposta feita pelo órgão promotor, respeitados os limites mínimos exigidos;
 2. poderá ser apresentado mais de um certificado. O somatório da pontuação respeitará o limite máximo de 10 pontos para cada letra, observando a carga horária e a condição de cada membro do magistério (participante, painalista, relato de experiência, docente);
 3. a data do certificado deverá respeitar o período da avaliação (1º de janeiro a 31 de dezembro de cada ano);
 4. não são valorizáveis as reuniões rotineiras de professores e especialistas em educação, coordenadores, diretores;
 5. poderão ser valorizados os cursos de segunda graduação ou segundo pós-graduação, quando não implicar alteração de nível no cargo;
 6. encontros Educacionais e/ou Cursos realizados por unidade escolar estadual deverão ser efetuados em parceria com a Coordenadoria Regional de Educação - CRÉs a quem cabe emitir o certificado;
 7. não serão valorizados cursos, encontros ou atividades similares quando estes forem realizados durante períodos de afastamento previsto no art. 74, da Lei nº 6.672/74 em seus incisos I, II, III, IV, VI, VIII (exceto à situação regulada no art. 3º do Decreto nº 21.112/71), IX e X, bem como os correspondentes ao período em que o membro do magistério estiver à disposição de órgãos não-vinculados à educação;
- d) critérios para a pontuação das letras A:

LETRAS	CATEGORIA	CARGA HORÁRIA DOS ENCONTROS EDUCACIONAIS		
		DE 8 A 15 H	DE 16 A 32 H	DE 33H OU +
		(máximo de 10 pontos por letra)		
A1 e A2	Participante	1,5 pontos	2 pontos	2,5 pontos

LETRAS	CATEGORIA	CARGA HORÁRIA DOS ENCONTROS EDUCACIONAIS		
		1 TURNO	2 TURNOS	3 OU+ TURNOS
		(máximo de 10 pontos por letra)		
A1 e A2	Palestrante, Debatedor, Relato de Experiência, Coordenador	2 pontos	3 pontos	4 pontos

LETRA	CATEGORIA	CARGA HORÁRIA DOS CURSOS PRESENCIAIS e/ou SEMI-PRESENCIAIS		
		DE 20 A 50 H	DE 51 A 100 H	DE 101H OU +
		(máximo de 10 pontos pela letra)		
A3	Participante	1,5 pontos	2 pontos	2,5 pontos

LETRA	CATEGORIA	CARGA HORÁRIA DOS CURSOS EM EAD		
		DE 40 A 60 H	DE 61 A 100 H	DE 101H OU +
		(máximo de 10 pontos pela letra)		
A4	Participante	1,5 pontos	2 pontos	2,5 pontos

LETRA	CATEGORIA	CURSOS DE 2ª GRADUAÇÃO
A4	Participante	8 pontos

LETRA	CATEGORIA	CURSOS DE GRADUAÇÃO (PRESENCIAL, SEMI-PRESENCIAL OU EM EAD)		
		ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
		A4	Participante	7 pontos

LETRA	CATEGORIA	CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRESENCIAL, SEMI-PRESENCIAL OU EM EAD)		
		ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
		A4	Participante	7 pontos

LETRA	CATEGORIA	VALORAÇÃO % DE DOCÊNCIA EM CURSOS				
		ATÉ 20%	DE 21 A 40%	DE 41 A 60%	DE 61 A 80%	DE 81 A 100%
		(máximo de 10 pontos por letra)				
A3 e A4	DOCENTE	2 pontos	4 pontos	6 pontos	8 pontos	10 pontos