

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA LÚCIA ALMEIDA LOPES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE  
RONDONÓPOLIS/MT**

Frederico Westphalen - RS  
2023

**ANA LÚCIA ALMEIDA LOPES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE  
RONDONÓPOLIS/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, área de concentração Educação e Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm

Frederico Westphalen - RS  
2023

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **Instituição de Ensino/Unidade**

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

### **Reitoria**

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Grad.: Prof. Dr. Marcelo Paulo Stracke

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarello

### **Direção do Câmpus**

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

### **Departamento/Curso**

Departamento de Ciências Humanas – Chefe: Profa. Me. Maria Cristina Gubiani Aita

Prog. Pós-Graduação em Educação – Coord.: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

### **Linha de Pesquisa**

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

### **Orientadora**

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

### **Discente**

Ana Lúcia Almeida Lopes

## Dados Internacionais de Catalogação da Fonte

L85f Lopes, Ana Lúcia Almeida

Formação continuada e os saberes na docência em Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT / Ana Lúcia Almeida Lopes. – 2023.

159 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Jordana Wruck Timm.

1. Formação continuada. 2. Saberes docentes. 3. Professor de Geografia. 4. Práticas pedagógicas. 5. Pandemia – COVID-19. I. Timm, Jordana Wruck. II. Título.

CDU 37

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**“FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE ESTADUAL DE  
RONDONÓPOLIS/MT”**

Elaborada por  
**ANA LÚCIA ALMEIDA LOPES**  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jordana Wruck Timm - Orientadora/URI

---

Membro Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Copetti Callai – Unijuí  
(1<sup>a</sup> arguidora)

---

Membro Prof. Dr. Arnaldo Nogaro - URI  
(2<sup>a</sup> arguidor)

Frederico Westphalen, 27 de Outubro de 2023.

Ao meu esposo, José da Silva Lopes, meus filhos, Gabriel Almeida Lopes, Fernando Almeida Lopes, companheiros, fontes de inspiração e aconchego nos momentos árdios desta caminhada. Aos meus pais, João Almeida Lima e Maria de Lourdes Cascão Almeida, pelo valor que sempre atribuíram aos estudos e à escola. Aos meus irmãos, Mauro Sérgio Almeida, Paulo Roberto Almeida e João José Almeida. À minha irmã, Tânia Aparecida Almeida Castro, mestra em educação, grande educadora, professora da rede municipal de ensino, pelo apoio e contribuições preciosas, em momentos compartilhados nesta nova empreitada. Aos meus animaizinhos de estimação, meus bebês, Mocinha e Thor, pela permanente companhia nos momentos solitários de estudos. A todos os profissionais da Educação pública que buscam, durante sua trajetória, no contexto da formação continuada, a apropriação e mobilização de novos saberes para o desenvolvimento profissional e a ressignificação permanente da sua identidade docente, e com comprometimento se dedicam, por meio do seu trabalho, à consolidação da escola pública de qualidade social para todos os educandos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me fortalecido nesta caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação - Seduc, através da Diretoria Regional de Educação – DRE, Rondonópolis/MT, por ter proporcionado as condições necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Às Equipes gestoras, professoras e professores e demais profissionais da educação das Escolas Estaduais: Maria de Lima Cadidé; São José Operário; Lucas Pacheco de Camargo e José de Moraes, que se constituíram lócus deste estudo, pelo acolhimento e pelos momentos vivenciados durante o período de sua realização.

Aos queridos professores e professoras interlocutores, pela valiosa contribuição e por terem participado de maneira colaborativa da pesquisa, fornecendo dados de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo.

À Dra. Jordana Wruck Timm, professora e orientadora deste estudo, por ter acreditado e confiado em mim e pela ética e profissionalismo para com as orientações da pesquisa e construção da dissertação. Suas minuciosas e valiosas contribuições me permitiram lançar um renovado e cuidadoso olhar para o trabalho e me fizeram avançar como pesquisadora.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Helena Copetti Callai, Prof. Dr. Arnaldo Nogaro, Profa. Dra. Dra. Jordana Wruck Timm - Orientadora, pelas preciosas contribuições para este estudo.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do PPGEDU/URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen: Dra. Luci Mary Duso Pacheco; Dra. Lucí Terezinha Marchiori dos Santos Bernardi; Dra. Silvia Regina Canan; Dra. Luana Teixeira Porto; Claudionei Vicente Cassol; e Dr. Arnaldo Nogaro, pela importante contribuição ao meu crescimento profissional docente, e como pesquisadora.





## RESUMO

Esta investigação vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões PPGEDU/URI, Campus Frederico Westphalen, bem como ao Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas educativas (GPPE), com foco nas contribuições da formação continuada para a ressignificação dos saberes docentes do professor da disciplina de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso (Roo/MT), no âmbito do Projeto de Formação Continuada oferecida pela Diretoria Regional de Educação (DRE). Este estudo contou com a participação de doze professores de Geografia atuantes em sala de aula no Ensino Fundamental II – anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, de quatro unidades escolares da Rede Estadual de Ensino inseridos no contexto do Projeto de Formação Continuada da DRE no município de Rondonópolis-MT. O objetivo que se delineou para esta pesquisa foi o de compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridos em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação. Como situação problema perguntou-se: que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Rondonópolis/MT)? Este estudo se justifica em vista da importância de averiguar se as formações oferecidas pela DRE têm realmente contribuído para a formação continuada dos professores de Geografia, na constituição de novos saberes docentes e na melhoria e ressignificação da prática pedagógica em sala de aula. O estudo é de cunho qualitativo com enfoque na pesquisa de campo. A análise e discussão de dados ocorre à luz da Análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). A coleta da materialidade empírica utilizou-se de um questionário com perguntas abertas, cujas respostas foram posteriormente transcritas. As informações foram analisadas, agrupadas em eixos/categorias de análises, segundo um tratamento específico, de acordo com a técnica. A fundamentação foi pautada em autores especialistas no tema, contribuindo para a tessitura do capítulo analítico. Pode-se afirmar, como resultado deste estudo, que a formação continuada desenvolvida pela DRE, no período de 2020 a 2022, em tempo de pandemia, apesar dos desafios enfrentados, contribuiu e subsidiou os professores diante das necessidades formativas naquele contexto, ao possibilitar a apropriação e mobilização de saberes docentes, que, ressignificados nos momentos de formação, contribuíram, conseqüentemente, para a ressignificação da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; docência em Geografia; saberes docentes; pandemia.

## ABSTRACT

This investigation is linked to the Research Line Teacher Education, Knowledge and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education of the Regional University of Alto Uruguai and of the Missions PPGEDU/URI, Frederico Westphalen Campus, as well as the Research Group Educational Processes: teacher education, knowledge and educational practices (GPPE), focusing on the contributions of continuing education for the redimensioning of the teaching knowledges of the teacher of the subject of Geography in the State Teaching Network of Rondonópolis, Mato Grosso (Roo/MT), in the scope of the Project of Teacher Education offered by the Regional Teaching Board (DRE). This study counted with the participation of twelve teachers of Geography active in the classroom of Primary School II – final years of Primary School of Basic Education, of four school units of the State Teaching Network inserted in the context of the Project of Teacher Education of DRE in the city of Rondonópolis-MT. The objective that was outlined for this research was to comprehend what teaching knowledges are mobilized by the teachers of Geography in the process of redimensioning of their pedagogical practice in the pandemic period, when inserted in the Project of Teacher Education, considering the context of practice. As situation problem it was asked: what teaching knowledges are mobilized by the Geography teachers in the process of reframing of their pedagogical practice in the pandemic period, when inserted in the Continuing Teacher Education Project, considering the context of practice (final years of Basic Education of the state network of the city of Rondonópolis/MT)? This study is justified having in mind the importance of ascertaining if the education offered by DRE really has contributed to the continuing education of the teachers of Geography, in the constitution of new teaching knowledges and in the improvement and redimensioning of pedagogical practices in the classroom. The study is of qualitative nature with emphasis on the field research. The analysis and the discussion of the data occurs in light of the Analysis of content, according to Bardin (2011). The gathering of the empirical materiality utilized a questionnaire with open questions, whose responses were posteriorly transcribed. The information was analyzed, grouped in axes/categories of analysis, following the specific treatment, according to the technique. The foundation was guided by authors specialized on the theme, contributing to the contexture of the analytical chapter. It is possible to affirm, as result of this study, that the teacher education developed by DRE, in the period from 2020 to 2022, in pandemic time, despite the challenges faced, contributed and subsidized the teachers facing educational necessities in that context, by enabling the appropriation and mobilization of teaching knowledges, that, redimensioned in the moments of education, contributed, consequently, to the redimensioning of the pedagogical practice.

**Keywords:** Teacher Education; Geography Teaching; Teaching Knowledges; Pandemic.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Banco Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional curricular comum
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Atualização e Profissionalização dos Profissionais de Educação
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEB</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>PEFE</b>	Projeto de Formação Continuada na/da escola
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>FSE</b>	Formação Sócio-Espacial
<b>GPPE</b>	Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas educativas
<b>HA</b>	Hora Atividade
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>PEFE</b>	Projeto de Formação Continuada na/da escola
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>Roo/MT</b>	Rondonópolis, Mato Grosso
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>Seduc/MT</b>	Secretaria de Estado de Educação
<b>SEE</b>	Sistema Estruturado de Ensino
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>URI</b>	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado do Conhecimento.....	30
Quadro 2 - Saberes docentes.....	54
Quadro 3 - Escolas da Rede Estadual de ensino que ofertam todo o Ensino Fundamental em Rondonópolis/MT.....	82
Quadro 4 - Dados das escolas - Locus da pesquisa.....	84
Quadro 5 - Caracterização dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.....	85
Quadro 6 - Transversalidade dos objetivos com perguntas da pesquisa.....	90

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura organizacional da DRE de Rondonópolis/MT.....	15
Figura 2 - Conhecimentos necessários na formação do professor de Geografia.....	49
Figura 3 - Estado de Mato Grosso.....	80
Figura 4 - Mapa – Zona urbana do município de Rondonópolis- MT – 2023.....	81
Figura 5 - Subcategorias emergentes no Eixo 1 (A participação dos professores de Geografia nos encontros de formação no projeto de formação continuada na DRE).....	96
Figura 6 - Subcategorias emergentes no Eixo 2 (Os desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação).....	106
Figura 7 - Subcategorias emergentes no Eixo 3 (Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia).....	111
Figura 8 - Subcategorias emergentes no Eixo 4 (O ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de geografia, a partir mobilização dos saberes docentes).....	123

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 A APROXIMAÇÃO COM O TEMA</b> .....	<b>23</b>
2.1 CONTEXTO E SINGULARIDADE DA PESQUISADORA .....	23
2.2 ESTADOS DO CONHECIMENTO: O QUE DISSERAM AS PESQUISAS? .....	26
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES</b> .....	<b>35</b>
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....	38
3.2 SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....	46
3.3 SABERES DOCENTES E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA.....	51
3.4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ESPAÇOS DE MOBILIZAÇÃO DE SABERES E (RES)SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	59
<b>4 DRE: ESPAÇO LEGÍTIMO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCÊNCIA</b> .....	<b>65</b>
4.1 ESCOLA E DRE: DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA PRÁTICA DOCENTE .....	68
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PROFESSOR PROTAGONISTA DO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	74
<b>5 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>78</b>
5.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	79
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
5.3 COLETA DA MATERIALIDADE EMPÍRICA .....	87
5.3.1 Questionários com perguntas abertas .....	88
5.3.2 Encontro com os(as) participantes da pesquisa.....	91
5.3.3 Organização e análise de dados.....	91
<b>6 FORMAÇÃO CONTINUADA NA DRE E RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>96</b>
6.1 EIXO 1 - A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO NO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA DRE.....	96
6.2 EIXO 2 - OS DESAFIOS EXPERIENCIADOS PELOS PROFESSORES E PROFESSORAS QUANDO INSERIDOS(AS) NO PROJETO DE FORMAÇÃO .....	105
6.3 EIXO 3 - UM OLHAR SOBRE OS SABERES APREENDIDOS E MOBILIZADOS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DE GEOGRAFIA.....	111
6.4 EIXO 4 - O RESSIGNIFICAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA, A PARTIR DA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES .....	123
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>146</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup> vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEdu/URI), Câmpus de Frederico Westphalen, bem como ao Grupo de Pesquisa Processos Educativos: formação de professores, saberes e práticas educativas (GPPE). Volta-se para as contribuições da formação continuada para a ressignificação dos saberes docentes do professor da disciplina de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso (Roo/MT) no âmbito do Projeto de Formação Continuada oferecida pela Diretoria Regional de Ensino (DRE).

A Lei n.º 11.668 de 11 de janeiro de 2022 instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DREs), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), que visam melhorar o processo de articulação técnica e educacional com os municípios, determinando, em seu inciso II, que cabe a esta instituição “garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras” (Mato Grosso, 2022a).

A DRE de Rondonópolis é uma unidade administrativa da Seduc/MT que tem, entre suas finalidades, garantir a formação continuada dos profissionais da educação básica. Para isso, atende as escolas de seu pólo, no sentido de subsidiar os profissionais no que diz respeito à prática educativa e respalda suas ações nos pressupostos teóricos que abordam as questões educacionais, nas necessidades de atendimento das unidades escolares e nas orientações do Ministério da Educação (MEC) e da Seduc/MT, com vistas ao cumprimento de suas atribuições e à melhoria da qualidade do ensino público. Apresenta-se, a seguir, na Figura 1, a estrutura organizacional da DRE de Rondonópolis/MT:

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da URI, sob o nº CAAE:68832023.6.0000.5352, o que propiciou o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Figura 1 - Estrutura organizacional da DRE de Rondonópolis/MT



Fonte: Portal da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis<sup>2</sup> (2023).

A DRE de Rondonópolis fica localizada à Rua Santos Dias, n.º 66, Jardim Padre Rodolfo Lunkenbein, Rondonópolis, Mato Grosso. Atende o total de 14 municípios abrangendo 68 unidades escolares estaduais. As DREs, substituíram os Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROs)<sup>3</sup> de Mato Grosso.

A estrutura organizacional disposta pela DRE possibilita o desenvolvimento de ações nas diversas coordenadorias e viabiliza, de modo efetivo, suas estratégias de trabalho junto aos municípios que pertencem a este polo.

A coordenadoria de formação continuada tem como uma de suas principais atribuições garantir a formação continuada a todos os professores da rede estadual e da rede municipal de ensino, mediante parcerias, além de assegurar e subsidiar os projetos de formação continuada nas unidades escolares juntamente com os coordenadores pedagógicos, na elaboração e condução dos projetos de formação que contemplem as necessidades formativas dos docentes nas diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, compreende-se que uma das contribuições da formação continuada a ser oferecida pela DRE é possibilitar a apropriação de conhecimentos/saberes que serão

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.dreronopolis.com.br/sobre-a-dre-rondonopolis/> Acesso em: 25 ago. 2023.

<sup>3</sup> Os CEFAPROs consistiam em unidades administrativas da SEDUC/MT que tinham como finalidade a formação continuada dos profissionais da educação básica. Para isso, atendia as escolas de seu polo, no sentido de subsidiar os profissionais no que diz respeito à prática educativa; respaldavam suas ações nos pressupostos teóricos que abordam as questões educacionais, nas necessidades de atendimento das unidades escolares e nas orientações do MEC e da SEDUC, com vistas ao cumprimento de suas atribuições e à melhoria da qualidade do ensino público.



ressignificados pelo professor em sala de aula, através da prática pedagógica. Segundo o documento da Seduc/MT (Mato Grosso, 2022b), Caderno de Gestão Pedagógica,

As ações de formação continuada ofertadas pela Seduc/MT, para o ano de 2022, por meio da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional/Coordenação de Formação Continuada, têm como finalidade promover o bom desempenho docente para atender às necessidades de melhoria de aprendizagens dos estudantes das redes municipal e estadual, identificadas a partir da análise diagnóstica dos resultados das avaliações internas e externas e no desempenho estudantil na rotina escolar. Essas ações se organizam estrategicamente em três eixos: Eixo I – Prática de Ensino e Instrumentalização das Aprendizagens Eixo II – Currículo e Gestão Educacional Eixo III – Demandas Formativas Contextuais-Circunstanciadas (Mato Grosso, 2022b, p. 32).

A Proposta de Formação Continuada da DRE/Seduc/MT tem como intenção incentivar os profissionais docentes a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando fragilidades e desafios. Sabe-se que a formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual.

A pandemia do Coronavírus (Covid19)<sup>4</sup> exigiu, tanto da escola como do professor, mudanças abruptas para adequação ao novo modelo de ensino posto para o momento, quando das suspensões das aulas presenciais, sobretudo com o ensino híbrido e remoto. A partir desse evento, mundial e nacional, considera-se que a escola e o professor não serão mais os mesmos. Por essa razão, cabe ao professor construir um novo perfil docente, apropriar-se de novos saberes e competências profissionais para atuar no atual contexto educacional.

A rede estadual de ensino tem uma política de formação continuada para docente, e se constitui na Lei complementar n.º 50, de 1º de outubro de 1998. Esta lei complementar criou a carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e garantiu, na jornada de trabalho de 30 horas semanais, em que 20 horas são exclusivamente para a regência com alunos e 10 horas devem ser cumpridas no contraturno para planejamento e avaliação das atividades

---

<sup>4</sup> A COVID-19 é a doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após receber a notificação de um grupo de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, na República Popular da China. Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

didático-pedagógicas e formação continuada em serviço. Nesta perspectiva, a formação continuada é tida como dever, como direito e como necessidade. Neste caso, é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação que acontece, dentre outros espaços, em seu contexto de trabalho: a escola (Mato Grosso, 2019).

Barbosa, Barbosa e Cunha (2021) esclarecem que a formação continuada é considerada como atividade essencial ao trabalho docente. Por isso, deve oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. É neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica que a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica.

Neste processo, conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento e saberes de acordo com as exigências da sua atividade profissional. Para Tardif (2014), os saberes dos professores, no exercício da docência, são instigados, utilizados e produzidos por eles quando desenvolvem suas tarefas cotidianas. Dessa maneira, os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos à docência.

Reafirma-se que é no cotidiano da sala de aula, em sua prática, que o professor articula e mobiliza variados tipos de saberes. Isso posto, pode-se compreender que a prática docente, isto é, as ações intencionais do professor no contexto do processo de ensinar e aprender em sala de aula, contribui para a reelaboração e constituição de saberes.

Este estudo tem como tema a formação continuada e ressignificação dos saberes dos professores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Rondonópolis, Mato Grosso, em tempos de pandemia.

Como situação problema desta pesquisa perguntou-se: que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Rondonópolis/MT)?

A partir desta questão surgem outras indagações: a) Como se dá a participação dos professores nos encontros de formação? Quais as estratégias utilizadas pelo grupo de professores e pela DRE na realização dos estudos? b) Quais os desafios experienciados pelos professores com sua inserção no projeto de formação continuada na DRE? c) Qual a

compreensão dos professores sobre os saberes presentes na prática docente na disciplina de Geografia? d) Que saberes mobilizam para responder aos desafios experienciados no decorrer do processo formativo? e) Como o professor ressignifica os saberes apreendidos no processo de formação para o trabalho pedagógico em sala de aula na disciplina de Geografia?

Este estudo se justifica em vista da importância de averiguar se as formações oferecidas pela DRE têm realmente contribuído para a formação continuada dos professores em busca de novos saberes docentes na perspectiva da melhoria de sua prática pedagógica em sala de aula. Outro aspecto a considerar é a aproximação do tema em questão com a linha de pesquisa “Formação de Professores, saberes e práticas educativas” do PPGEDU/URI, que desenvolve estudos dirigidos aos processos de formação inicial e continuada de professores e suas relações com os espaços institucionais e não institucionais. Entre outras temáticas, acolhe a produção de conhecimento sobre saberes, etnoconhecimentos e práticas educativas constituintes da identidade docente. Sendo assim, esta investigação está inserida na presente linha e dialoga com o seu objeto de estudo, que é o campo de formação de professores, ou seja, os fenômenos decorrentes do constituir-se professor.

Com a intenção de contextualizar este estudo, no campo desta linha de pesquisa, realizou-se o levantamento das produções do tipo dissertação de mestrado no repositório da Biblioteca da URI, através do link <https://ppgedu.fw.uri.br/pt-br/mestrado/dissertacoes>, o qual denominou-se de Mini Estado do Conhecimento, abrangendo o período de 2011 a 2022. Demonstrou-se, como isso, que a pesquisa intitulada “Formação continuada e os Saberes na docência em Geografia nos Anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT” está inserida no contexto da linha de pesquisa “Formação de Professores, saberes e práticas educativas”.

Como critérios para a escolha das dissertações considerou-se o título e os assuntos relacionados a: Formação docente/professores; Formação inicial e continuada; Saberes docentes; Identidade docente e Formação do professor de Geografia. Realizou-se, também, a leitura minuciosa dos resumos destas dissertações com a intenção de averiguar a pertinência e aproximação com este estudo que ora se apresenta, como se observa no quadro organizado e apresentado no Apêndice 1.

O objetivo geral delineado para esta pesquisa foi o de compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual do

município de Rondonópolis/MT). Como objetivos específicos propôs-se: pesquisar, na literatura, sobre a formação continuada e os saberes docentes; demonstrar a importância da formação continuada do professor no contexto da escola e na Diretoria Regional de Educação - DRE, em Rondonópolis, Mato Grosso, espaços legítimos e privilegiados que garantem a formação continuada aos docentes das redes Estadual e Municipal de Ensino daquele município; investigar sobre a formação continuada ofertada pela DRE e explorar como se dá a participação docente na mesma e como estes ressignificam seus saberes construídos no processo formativo para o trabalho docente em sala de aula na disciplina de Geografia.

O estudo desta pesquisa tem como foco a Formação continuada de professores de Geografia como contribuição para a ressignificação dos saberes docentes. Partilha-se da afirmação que são os saberes que qualificam o professor de Geografia, ou seja, os conhecimentos que esses profissionais mobilizam para exercerem seu trabalho.

Em relação ao contexto, a pesquisa será realizada em quatro escolas da zona urbana da rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, cujo professores de Geografia participam do Projeto de Formação continuada proporcionado pela DRE. Constituirão sujeitos deste estudo professores efetivos e contratados com Licenciatura plena em Geografia que atuam em salas de aulas nas escolas participantes.

Como já explicitado anteriormente, a formação continuada oferecida pela DRE deve propiciar a aquisição de conhecimentos/saberes que deverão ser ressignificados na prática pedagógica em sala, com vistas à melhoria das aprendizagens dos estudantes.

O que conduz o caminhar desta pesquisadora é o desejo de investigar e compreender como os professores de Geografia ressignificam os saberes aprendidos na formação através da mediação da prática pedagógica no período de pandemia. A motivação maior decorre da necessária discussão a respeito da formação continuada de professores de Geografia vinculada a um corpo de saberes mais amplo, que possibilite uma formação que atenda as demandas da profissão, principalmente após o tempo pandêmico.

Assim, parte-se do pressuposto de que para ensinar Geografia não basta conhecer seus conteúdos. Cursar Geografia pressupõe conhecê-la, ensiná-la, todavia, exige também conhecimentos relacionados às ciências da educação. “É inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdo para ter condições de realizar o seu trabalho, mas é também imprescindível compreender como fazer o trato deste conteúdo em sala de aula” (Callai, 2011, p. 40).

Salienta-se que o interesse em realizar esta pesquisa relaciona-se com o desenvolvimento da aprendizagem profissional e pessoal desta pesquisadora, de aluna, mãe e professora de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Remete-me a uma trajetória situada entre o conhecimento acadêmico e o prático, referente à Educação e às práticas do ensino de Geografia.

A escolha deste tema se deu a partir da participação desta pesquisadora no referido Projeto de Formação para docentes Cefapro de Rondonópolis, hoje denominado de DRE, bem como ser professora efetiva na disciplina de Geografia na Escola Estadual Domingos Aparecido dos Santos, localizada no Conjunto São José I, município de Rondonópolis, Mato Grosso. Tal projeto de formação contínua da escola recebe a denominação de “Projeto de Formação Continuada na/da escola – PEFE”.

Para tanto, as ações formativas aos docentes, tanto de Geografia como das demais disciplinas, devem ser desenvolvidas mediante diagnósticos de suas necessidades, com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas e garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a formação continuada corrobora para um permanente diálogo sobre a prática, no sentido de considerar a singularidade do fazer pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e das concepções que coincidam com as propostas pedagógicas das unidades escolares.

Imbernón (2011) conceitua a formação continuada como uma ação dialética em que sujeitos interagem e, conseqüentemente, ressignificam seus fazeres e suas concepções, suas práticas pedagógicas. Assim, compreende-se que a formação coletiva na escola/DRE deve provocar reflexões acerca das necessidades formativas e, sendo assim, as instituições precisam delinear sobre os anseios do grupo, as tensões e fragilidades que emanam no interior destas.

No desempenho de suas funções é necessário que o professor detenha saberes fundamentais para a sua prática docente. No contexto de mudança em que se vive hoje, a sociedade da informação e do conhecimento tem submetido a escola a desafiadoras tarefas. Daí, segundo Campos (2012), surge a necessidade de um profissional bem formado do ponto de vista técnico, político, pedagógico e humanizado e, com ela, os desafios de compreender e discutir os saberes docentes e a autonomia do professor.

Neste sentido, Tardif (2014), Pimenta (2012) e Fossati, Sarmiento e Guths (2012) afirmam que cabe ao professor compreender a prática educativa como uma ação reflexiva, tendo clareza que os saberes presentes na docência são fundamentais para a constituição de um bom professor, ou seja, contribuem para a ressignificação da sua identidade profissional docente.

Como já descrito, esta pesquisa é direcionada à formação continuada e ressignificação dos saberes docentes que impactam diretamente na melhoria do perfil profissional do professor para o efetivo exercício da docência. Esta formação é prosseguimento da formação inicial e deve acontecer durante toda a carreira do professor, uma vez que, como se compreende e defende, ela tem impacto potencialmente positivo sobre o professor, no que tange à sua atualização profissional com vistas a bem desempenhar a prática pedagógica em sala de aula.

Em relação ao impacto e relevância social do tema destaca-se, os “benefícios extramuros” da academia (formação inicial), ao proporcionar uma formação que contribui na melhoria da prática pedagógica. Outro impacto real que este estudo traz está em reafirmar que a formação continuada é uma ferramenta pedagógica legítima de aprendizagens e mobilização de saberes que contribuem para a melhoria da prática pedagógica do professor em sala de aula, possibilitando, conseqüentemente, a ressignificação da identidade docente em tempo de pandemia, mediante os desafios propostos para os professores e escola no processo de ensinar e aprender que se ampliaram sobremaneira durante esse período.

Destaca-se, também, a relevância social deste estudo no que se refere ao direito do professor a uma formação permanente que lhe oportunize o desenvolvimento de sua profissionalidade, a reconstrução de sua identidade docente, de forma a contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade de ensino.

Pontua-se que o impacto e relevância cultural do tema é real e de grande potência considerando a temática em estudo. Pois, o produto final, trabalho científico (Dissertação), estará disponível às instituições formadoras, professores, participantes da pesquisa, inclusive as universidades e IES para estudos e pesquisas. O mais importante é que o resultado deste estudo se juntará aos existentes, servindo para orientar as instituições comprometidas com a educação pública para a construção de políticas públicas voltadas para a formação de professores.

A relevância cultural do tema reside, também, no trabalho que foi desenvolvido com as pessoas participantes desta pesquisa, cujos resultados – obtidos através da coleta de dados, após análise, tratamento e fundamentação – servirão como fonte de leitura e reflexões para todos os profissionais da educação e demais interessados na temática.

Com o intuito de responder aos questionamentos apresentados nos objetivos, organizou-se esta dissertação em seis capítulos, que se dedicam a explicar sobre o tema aqui investigado. Inicia-se pela presente Introdução, seguida do segundo capítulo, “A aproximação com o tema”, que traz os encaminhamentos dados pela pesquisadora para a definição da escolha do tema.

Apresenta a justificativa da pesquisa, trazendo tanto elementos pessoais, quanto o estado do conhecimento, que justifica academicamente a sua pertinência do mesmo.

No terceiro capítulo, denominado “Formação continuada e saberes docentes” discute-se, de forma mais detida, a formação docente do professor de Geografia, os saberes docentes do professor de Geografia, formação inicial e continuada; espaços de mobilização de saberes e (re)significação da identidade profissional docente; os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica do professor que atua na área da Geografia.

O quarto capítulo, intitulado “DRE: espaço legítimo de formação continuada para docência”, traz ao debate a relação entre escola e DRE, da formação continuada do professor à construção da autonomia da prática docente, bem como reflete acerca da formação continuada (professor como protagonista do seu processo de formação e desenvolvimento profissional). O quinto capítulo descreve os “Caminhos da pesquisa: o percurso metodológico”, revelando o lócus e os participantes da pesquisa; o processo de coleta da materialidade empírica; e a organização e análise dos dados obtidos.

O capítulo sexto, “Formação continuada na DRE e ressignificação dos saberes docentes na docência em Geografia em tempos de pandemia”, apresenta a análise e discussão dos dados coletados junto aos participantes da pesquisa. Para a análise, foram criadas quatro categorias alinhadas com os objetivos do estudo. Visa demonstrar a participação dos professores de Geografia nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada na DRE; apontar os desafios experienciados pelos professores quando inseridos no projeto de formação; avaliar os saberes apreendidos e mobilizados pelos professores; e ponderar a respeito da ressignificação das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, a partir da mobilização dos saberes docentes.

Ao final, apresenta-se o resultado da pesquisa, dando resposta ao objetivo proposto para este estudo.

É importante pontuar que o resultado deste estudo se juntará aos existentes e servirá para orientar as instituições comprometidas com a educação pública para a construção de políticas públicas voltadas para a formação de professores.

## 2 A APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Apresenta-se, neste capítulo, os encaminhamentos que levaram esta pesquisadora a uma aproximação com o tema definido para este estudo, a começar pelo seu contexto de trabalho, já que é docente na Educação básica em uma escola pública da rede estadual de ensino, e também pela sua singularidade: ser professora da disciplina de Geografia atuante nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio. E estar inserida no projeto de formação continuada da escola onde atua como docente, e também no projeto de formação continuada da DRE.

Igualmente importante, nesse caminhar, foi a realização do Estado do Conhecimento, que levantou dados acerca de estudos já realizados nesta temática, e também de um levantamento mais específico, compreendendo as dissertações já defendidas e disponíveis no repositório da Biblioteca da URI, com o intuito de averiguar a inserção deste estudo na linha de pesquisa “Formação de professores, saberes e práticas educativas” no contexto do PPGEDU/URI.

Os resultados encontrados encorajaram a pesquisadora a aprofundar as reflexões sobre o tema “Formação continuada e os saberes na docência em Geografia nos Anos Finais do ensino fundamental da Rede Estadual de Rondonópolis/MT”. Neste sentido, reconhece-se a importância da formação continuada para a construção de novos saberes docentes que, apreendidos, podem ser ressignificados na perspectiva da construção de uma prática pedagógica mais condizente com as necessidades de aprendizagens dos nossos estudantes. Logo, o processo de formação do professor deve ser um ato contínuo para o seu desenvolvimento intelectual e profissional. No que concerne à formação do professor de Geografia assegura-se que deve estar incorporada ao seu arcabouço teórico-metodológico, no intuito de muni-lo para mobilizar os conhecimentos da ciência, do pedagógico e do contexto das aprendizagens dos alunos.

### 2.1 Contexto e singularidade da pesquisadora

Eu, Ana Lúcia Almeida Lopes, sou graduada em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com pós-graduação *lato sensu* em Planejamento Educacional. Natural da cidade de Rondonópolis/MT, sou casada e tenho dois filhos.

Iniciei minha vida estudantil aos sete anos de idade, na Escola Estadual São José Operário, onde estudei da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental, sempre com boas notas e um



bom comportamento e dedicação aos estudos. Ao terminar a 8ª série, tive dúvidas quanto ao curso que faria no Ensino Médio, mas logo decidi cursar o Propedêutico, por acreditar que, assim, teria melhor base para ingressar na Universidade, pois sempre tive o desejo de fazer um curso de graduação.

Iniciei o Propedêutico em 1992, na Escola Estadual Daniel Martins Moura, onde permaneci até 1994, quando terminei o Ensino Médio, sempre dedicada e esforçada, sem nunca passar por uma reprovação. Em seguida, resolvi prestar o vestibular para Geografia, pois era uma disciplina que gostava muito e sempre tive facilidade em assimilar os conhecimentos nesta área. Fui aprovada neste primeiro vestibular, em uma boa colocação. Já sabia que atuaria como professora – talvez esta escolha “esteja no sangue”, pois venho de uma família de quatro irmãos, dos quais três já atuavam na educação. Além disso, minha mãe, professora aposentada na época, me incentivou muito em minha escolha.

Quando comecei a estudar na UFMT, estava certa da escolha feita; a cada dia, a cada aula, meu envolvimento com o curso de Licenciatura Plena em Geografia aumentava.

Em 1995, ainda no 1º ano de faculdade, tive a oportunidade de iniciar a docência na escola Estadual José Moraes, localizada no município de Rondonópolis, onde atuei como professora substituta por três meses, ministrando aulas de Língua Portuguesa para turmas de 6ª e 7ª séries. Foi um desafio e uma experiência significativa em minha vida profissional, pois foi meu primeiro contato com a docência e, a partir de então, percebi o quanto é gratificante e prazeroso trabalhar na educação. No entanto, confesso que não foi fácil, precisava estudar mais, tanto no domínio do conteúdo como também na didática, precisava também de metodologias que proporcionassem uma qualidade nas aulas que desejava ministrar. Mesmo com essas dificuldades não desanimei, e procurei ajuda dos colegas e dos meus irmãos professores, que sempre me orientavam como deveria conduzir as aulas. Assim, a cada dia, renovava o esforço, a dedicação e o compromisso com o trabalho e com o processo de ensino/aprendizagem sem descuidar da formação acadêmica.

A partir desse trabalho foram surgindo mais experiências, carregadas de dúvidas e frustrações, mas também de alegrias, fortalecendo a escolha da profissão feita, pois acredito que os profissionais da Educação ainda vão ser valorizados pela sociedade, vão receber salários justos pelo trabalho que fazem no contexto escolar e social, por meio, sobretudo, de políticas públicas que contemplem este profissional.

Atuei como professora contratada ao longo de toda a graduação, permanecendo na mesma escola em que iniciei minha experiência como professora durante quatro anos. Essa

prática profissional na Educação permitiu uma significativa aprendizagem em relação à didática, metodologia e conteúdo, uma vez que tive a oportunidade de conciliar a teoria vista na Universidade com a prática vivenciada na escola, isso me fez aprender muito e buscar novos conhecimentos que auxiliassem na docência.

Concluí o curso de Geografia em 1999; nesse mesmo ano, o Governo do Estado de Mato Grosso abriu concurso para professores da Educação Básica, do qual participei e fui aprovada. Quando assumi o concurso, no ano de 2000, fui lotada na Escola Estadual Professora Juraci Macedo, no município de Poxoréo, onde atuei durante um ano, com as turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Foi um ano bom, fiz amizades, contribuí com a aprendizagem de muitos alunos e aprendi muito também. Não pude permanecer muito tempo nesta escola e nem no município, pois fiquei grávida e preferi ficar mais perto da minha família. Pedi remoção para o município de Rondonópolis e fui lotada na Escola Estadual Prof. Domingos Aparecido dos Santos, no bairro Conjunto São José II, na qual permaneço até hoje.

No ano de 2004, convidada pela diretora desta Escola, assumi a coordenação de área do projeto piloto da Secretaria de Educação de Estado, que recebeu o nome de APOENA<sup>5</sup> - Escola Jovem, o qual tinha como ponto principal o Ensino Médio, centralizando algumas escolas do Estado para oferecer esta única modalidade de ensino. Foi uma experiência relevante. Muitos desafios surgiram e tive que buscar novos saberes para dar conta desse novo contexto, através da formação continuada, saberes esses que contribuíram para a ressignificação da minha identidade docente e melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Após ter passado um ano na coordenação de área do Projeto Apoena, voltei para sala de aula e percebi que os alunos se tornaram mais participativos no processo de ensino/aprendizagem, principalmente quando adotamos a metodologia de desenvolver projetos com temas geradores, solicitando a participação discente na escolha do tema.

Esta escola em que trabalho desde o ano de 2001 não fica perto da minha residência e já tive a oportunidade de pedir remoção para mais perto uma mais próxima, porém, não o fiz, pois gosto muito desta unidade escolar, me identifico com os alunos e com os colegas de profissão, e por ser um local onde me realizo e tenho toda a condição de desenvolver um bom trabalho.

---

<sup>5</sup> O APOENA foi um projeto piloto implantado pela SEDUC/MT no momento da reforma do Ensino Médio, com o objetivo de contextualizar o conhecimento e aproximar a educação do cotidiano dos estudantes, unindo teoria e prática, ciência e trabalho. O projeto piloto envolve 24 escolas, em 20 municípios do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/novo-ensino-medio-em-mato-grosso?> Acesso em: 16 maio 2023.

Como apontei anteriormente, já trabalhei com as turmas do Ensino Fundamental II e, atualmente, atuo no Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos. Busco trabalhar de forma interdisciplinar, levando o aluno a ter uma visão ampla de assuntos atuais, sempre fazendo com que eles se localizem no espaço através de interpretações de dados obtidos em mapas e gráficos; com isso, percebo o quanto eles têm dificuldade de interpretar e localizar pontos e informações através da linguagem cartográfica.

Tal quadro demonstra que é preciso repensar a formação do professor em Geografia, pois trata-se de uma disciplina indispensável para a formação do cidadão crítico e consciente da sua vivência em sociedade.

No ano de 2002 concluí o curso de Pós-Graduação - Especialização em Planejamento Educacional. Continuei estudando, participando das formações continuadas na escola e na Instituição formadora da rede estadual, CEFAPRO/DRE, que muito têm contribuído para o crescimento e aprofundamento da minha identidade profissional. A cada formação da qual participo percebo que adquiro novos saberes que auxiliam na reflexão acerca do meu papel como educadora e da minha prática pedagógica, pois vivemos momentos difíceis com a pandemia da Covid-19, quando, inicialmente, no começo de 2020, as aulas foram suspensas e posteriormente, com a retomada das aulas no modelo online. A formação continuada foi decisiva para que os professores pudessem se apropriar de novos saberes, principalmente os saberes pedagógicos digitais, que permitiram que nós, docentes, ministrássemos as aulas nessa modalidade de ensino.

Diante do exposto, despertou-me o interesse em realizar este estudo investigativo para compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de identidade docente e melhoria na prática pedagógica, quando inseridos em um Projeto de Formação Continuada, o da DRE, considerando o contexto de sua atuação - Anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que me encontro inserida neste contexto de formação continuada, por ser professora efetiva na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.

## **2.2 Estados do conhecimento: o que disseram as pesquisas?**

Como já explicitado anteriormente, este estudo aborda a temática da formação continuada do professor de Geografia e a ressignificação dos saberes docentes. Realizou-se uma

busca sobre a temática proposta através da pesquisa denominada Estado do Conhecimento, com base no levantamento de trabalhos científicos já produzidos.

O Estado do Conhecimento, conforme Ferreira (2002, p. 258), é de caráter bibliográfico e tem o desafio de mapear e discutir “[...] uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. Para a autora, os trabalhos de pesquisa denominados Estado do Conhecimento são inventários descritivos, cujo principal objetivo é criar um quadro panorâmico das pesquisas em torno de temas específicos. Aliás, a confecção de inventários desse gênero representa um passo fundamental para a reflexão acadêmica, uma vez que todo conhecimento científico se ancora na produção anteriormente realizada, quer para reafirmar ou aprofundar abordagens, quer para lançar novos questionamentos sobre uma realidade parcialmente conhecida.

Este tipo de pesquisa é também dimensionado na direção do estado da arte, quando Romanowski e Ens (2006) afirmam que este pode se constituir em:

[...] levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada [...]. Pode, também, estabelecer relação entre produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição de parâmetros de formação de profissionais [...]. Pode, ainda, verificar a multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas [...]. Igualmente torna possível reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar seus múltiplos enfoques e perspectivas. Neste trabalho, o estado do conhecimento contempla o que se conhece e se investiga sobre o tema da pesquisa e pela relação entre produções anteriores para, assim, indicar novas perspectivas e possibilidades de pesquisa sobre a formação continuada do professor de Geografia e a resignificação de saberes desses profissionais. Dessa forma, entende-se que tal levantamento pode indicar perspectivas de continuidade ou de novas pesquisas sobre a temática aqui tratada.

Os trabalhos foram pesquisados na base de dados eletrônicos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>6</sup> e no Banco Digital de Teses e Dissertações

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>7</sup>, compreendendo o período de 2001 a 2021. Para complementar, fez-se uma busca em Artigos nos anais dos Congressos da 39<sup>a</sup> e 40<sup>a</sup> reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>8</sup>, nos seguintes Grupos de Trabalho: GT 4 - Didática, GT 6 - Educação popular, e GT 08 - Formação de professores, não sendo encontrado qualquer trabalho acerca da temática em questão.

Em relação aos procedimentos de busca, realizou-se, primeiramente, uma pesquisa com o refinamento do período, adotando as produções dos últimos 20 anos disponíveis até a data da coleta do material no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (2001-2021). As buscas foram realizadas dos dias 14 a 28 de fevereiro de 2022. Foram usados os descritores: “Saberes docentes” AND “geografia” AND “ensino fundamental”. Durante as buscas no banco de dados supracitado, foram verificadas 22 produções no total: 17 Dissertações e 05 Teses.

Após uma análise detalhada do título e do resumo, identificou-se descritores que possuem maior aproximação com a proposta da pesquisa aqui apresentada. Foram selecionadas, portanto, quatro produções, sendo três Dissertações e uma Tese, que utilizavam o descritor “Saberes docentes”, coincidente com a proposta deste estudo.

Com a intenção de ampliar ainda mais a quantidade de produções, realizou-se outra busca, agora na BDTD. Nesse banco utilizou-se o descritor “formação continuada” em entrecruzamento com os descritores “ressignificação dos saberes docentes”, “saberes docentes do professor de Geografia” e “ensino da Geografia”. Com base na leitura dos resumos, foram selecionadas cinco produções, sendo uma tese e quatro dissertações.

Nos sites da Capes e BDTD lançou-se mão das ferramentas de busca interna, digitando os descritores “formação continuada do professor de Geografia; saberes docentes” nas palavras-chave e na pesquisa com os artigos foi utilizado a ferramenta Localizar Textos; dentro do documento apresentado em PDF, as palavras-chave foram localizadas no título, no resumo ou no corpo do texto. Ressalta-se que muitos trabalhos foram encontrados nos dois sites.

As buscas resultaram em um total de 27 produções. Como critério para a definição das produções a serem selecionadas, considerou-se aquelas que atendessem a intencionalidade, bem como os objetivos da pesquisa ora proposta. Para tanto, efetuou-se uma análise na estrutura de cada produção, com uma breve leitura do corpo das teses e dissertações. Dentre as 27 produções, 10 trabalhos possuíam maior relevância e aproximação com a temática em tela.

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>. Acesso em: 19 fev. 2022.

No Quadro 1, abaixo, estão indicados os resultados obtidos por regiões nas buscas sobre cada descritor/ano. São quantitativos gerais para teses e dissertações, sem exclusão dos trabalhos repetidos, pois um mesmo trabalho pode aparecer para vários descritores. Todos os trabalhos contidos no Quadro 1 apresentam os termos “Formação continuada, professor de Geografia, saberes docentes e prática pedagógica”. Na leitura dos resumos observou-se como critérios formação continuada, a ressignificação dos saberes docentes, saberes docentes do professor de Geografia e o ensino da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo produções que poderão dar suportes teóricos e práticos ao presente estudo.

Apresenta-se também, nesse mesmo quadro, o resultado da busca por produções de dissertações e teses, independentemente do ano de produção, realizada nos sites da BDTD e Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes; um dos critérios para a seleção destas produções foi a aproximação e as possíveis contribuições concernentes à temática ora proposta.

Quadro 1 - Estado do Conhecimento

Região	Descritor	Título da obra	Autor(a)	Ano	Tipo de documento	IES/Programa
Centro-Oeste	Formação continuada do professor de Geografia Saberes docentes	Os saberes docentes do professor de Geografia que atua no 3º ciclo do Ensino Fundamental	Lúcia Ida Oliveira Fortes Pereira	2008	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/MT) PPG em Educação
	Formação continuada do professor de Geografia Saberes docentes	Ensino de Geografia e formação de professores: saberes e práticas docentes no município de Lambari d'Oeste-MT	Poliana Severino Xavier	2020	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT/MT) PPG em Geografia
Sudeste	Formação continuada do professor de Geografia Saberes docentes	Mapeando a Geografia escolar: identidades, saberes e práticas	Vilmar José Borges	2001	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG) PPG em Educação
	Formação continuada do professor de Geografia Saberes docentes	A prática do/no lugar: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais	Lívia Torres Cabral	2014	Dissertação de mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) PPG em Educação
	Formação continuada do professor de Geografia Saberes docentes	O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade	Claudivan Sanches Lopes	2010	Tese doutorado	Universidade de São Paulo (USP/SP) PPG em Geografia
	Formação continuada do professor de Geografia Saberes docentes	A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à Geografia: uma missão possível?	Aline da Silva Xavier	2020	Dissertação de mestrado	Colégio Pedro II Rio de Janeiro/RJ. PPG em Educação

<b>Norte</b>	Formação continuada do professor de Geografia  Saberes docentes	Saberes e práticas docentes: a reelaboração teórico-metodológica do conceito de território no Ensino Fundamental	Francisco Vitorino de Andrade Júnior	2012	Tese de doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN)  PPG em Educação
<b>Nordeste</b>	Formação continuada do professor de Geografia  Saberes docentes	A resignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do Pibid de Geografia da UEPB - Campina Grande	Nathalia Rocha Morais	2018	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB)  PPG em Geografia
<b>Sul</b>	Formação continuada do professor de Geografia  Saberes docentes	Formação continuada de professores de Geografia e saberes construídos na prática pedagógica: experiências apresentadas nos encontros sobre poder escolar	Letícia Fonseca Silva	2018	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS)  PPG em Geografia
	Formação continuada do professor de Geografia  Saberes docentes	Os desafios do processo formativo do professor de Geografia	Rosa Elisabete Miltz Martins	2010	Tese de doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)  PPG em Geografia

Fonte: a autora (2022).

Observa-se que a região Sudeste foi a que apresentou um número maior de produções, vindo, a seguir, as regiões Centro-oeste e Sul e, por último, Norte e Nordeste. Dos dez trabalhos apresentados, metade foi defendida em Programas de Educação e os demais, na área de Geografia.

Cabe ressaltar que as teses e dissertações não foram analisadas na íntegra, pois o foco foi avaliar se os resumos seriam capazes de mostrar o teor do trabalho. Além disso, esse mapeamento tinha como objetivo principal observar o que já havia sido produzido sobre a temática, de modo a verificar se o que está sendo proposto neste momento se diferencia do que já foi produzido até então.

Com relação às metodologias, identificou-se, nos resumos, que o tipo de estudo mais utilizado pelos pesquisadores é o estudo bibliográfico, seguido dos estudos de caso e de campo,



dentre outros. Também foi possível observar que os pesquisadores aplicam, com maior frequência, a análise documental, seguida da entrevista e das observações. Ademais, pontua-se que um dos critérios para a seleção dos trabalhos elencados no Quadro acima foi que, em todos eles, verificou-se que houve entrecruzamentos de informações relevantes sobre a temática em estudo, com enfoque na transversalidade de assuntos como: a formação continuada de professores, saberes docentes e prática pedagógica.

Destaca-se que todas as dez produções tratam da formação continuada de professores, tendo como objetivo norteador a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional, com vistas à ressignificação dos saberes docentes vivenciados em seu cotidiano e na práxis pedagógica para a melhoria da prática educativa em sala de aula.

Como pode ser observado no Quadro 1, em relação aos saberes docentes, foi selecionado, dentre outros, o estudo feito por Morais (2018), que realizou uma pesquisa intitulada “A ressignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de geografia da UEPB - Campina Grande”, e descreve que

[...] os saberes docentes englobam conhecimentos, habilidades e atitudes elaboradas no curso de nossa experiência profissional, formativa e de vida, fundamentados e expressos em pensamentos, ideias, juízos e argumentos e validados pelas relações com nossos pares e nossos alunos (Morais, 2018, p. 31).

Este trabalho, assim como os demais estudos constantes no Quadro 1, é importante para este estudo, pois os resultados obtidos poderão contribuir para o planejamento e a garantia, pelo poder público, de políticas públicas de formação continuada para professores da Educação Básica. O estado do conhecimento permite buscar pesquisas já realizadas sobre a temática de interesse, as quais podem trazer contribuições e achados que ajudam a enriquecer os estudos posteriores.

De acordo com Pimenta (2012), o saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Para a autora, “[...] é na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes” (Pimenta, 2012, p. 05).

Tardif (2014), por sua vez, caracteriza os saberes profissionais dos professores como: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano, devido a esse ser o objeto do trabalho docente.

O conjunto de trabalhos aqui avaliados resgata a importância da formação continuada em serviço, seja na escola ou em instituições formadoras, como espaço legítimo para a permanente atualização e construção da autonomia profissional, mobilização e apreensão de saberes.

Neste direcionamento, Xavier (2020, p. 16) reflete que:

[...] é essencial que o professor durante a sua carreira busque meios de atualizações constantes sobre os saberes e práticas, uma vez que a Geografia é uma disciplina que está em constante dinâmica. A formação continuada é relevante para a formação docente, visto que, contribui para melhorar a prática em sala de aula, além disso, visa melhorar o conhecimento profissional e despertar a consciência para o seu papel social, o que é necessário para gerar transformações de forma positiva no seio escolar (Xavier, 2020, p. 16).

Sabe-se que a formação continuada do professor tem pontos de partida e de chegada, o que possibilita a construção do processo de articulação entre trabalho docente competente e refletido, conhecimento e desenvolvimento profissional docente, favorecendo a este profissional uma postura reflexiva dinamizada pela práxis. A formação continuada permite ao professor rever a sua prática e atualizá-la, de forma a garantir melhor atuação em sala de aula, pois “[...] a formação continuada dos docentes é fundamental, uma vez que reflete diretamente no ensino” (Moraes; Souza, 2008, p. 153).

A necessidade constante da formação e atualização docente também se aplica ao professor de Geografia, visando a mobilização e ressignificação de saberes próprios desta disciplina, a fim de promover uma atuação docente exitosa na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Igualmente fundamental é o entrelaçamento dos saberes necessários à docência e contribuições para a práxis pedagógica.

Na contemporaneidade, em que se vive em tempo pandêmico, em virtude da Covid-19, e se vislumbra o pós-pandêmico, a formação continuada precisou se voltar, também, para esse cenário, com o propósito de atender demandas das aulas on-line e competências para o domínio e manuseio das ferramentas digitais para o uso no cotidiano profissional, de modo a garantir ao professor a apropriação de conhecimentos pedagógicos digitais para atuar nesse contexto.

Neste sentido, é urgente a ampliação da oferta dos programas de formação continuada docente em tecnologias digitais para que os professores, de todos os níveis de ensino, estejam melhor preparados para o enfrentamento dos desafios da docência on-line e também em sala de aula, no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem nestes tempos pandêmicos.

É em meio à complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói os saberes docentes, dando significado às práticas pedagógicas, superando, assim, os desafios que possa vir a encontrar no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A formação continuada se constitui como mais uma possibilidade de o professor refletir sobre a construção de novas formas de organizar o trabalho pedagógico, a partir da ressignificação dos saberes docentes. Torna-se essencial, também, para conhecer o atual estágio do conhecimento elaborado pelo professor.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que tanto a escola como as instituições formadoras, que, aqui, são representadas pela DRE, são instituições responsáveis pela formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino em Roo/MT, não são instituições que ficam à margem da sociedade, elas são um organismo vivo, estando inseridas no contexto das práticas culturais, sendo agentes promotores das transformações sociais. Logo, elas são responsáveis pela produção do conhecimento, e socialização do saber sistematizado.

Os trabalhos selecionados neste estudo evidenciaram que a formação continuada, para além de atualizar os professores, “[...] deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (Imbernón, 2011, p. 11). Dessa forma, propiciaram a ampliação de conhecimentos e obtenção de informações a respeito da temática em estudo e se tornaram parte da fundamentação teórica que subsidiará a pesquisa ora proposta.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES

Este texto apresenta reflexões acerca das contribuições da formação continuada, como meio para apropriação de conhecimentos e saberes fundamentais para o trabalho da prática pedagógica em sala de aula, bem como ao desenvolvimento da profissionalidade docente. São nos espaços de formações que acontecem a socialização dos conhecimentos e as experiências pedagógicas que favorecem a melhoria do trabalho docente tanto no âmbito da sala aula como em qualquer outro ambiente de aprendizagem, além de favorecer propostas de formação inclusiva na escola. É importante destacar que é na escola, em sala de aula, no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem que o professor de fato significa seus saberes e ressignifica sua identidade docente.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013) explica que a escola é o ambiente no qual os estudantes aprendem os conhecimentos/saberes ensinados e mediados pelo trabalho pedagógico do professor através do desenvolvimento das atividades docentes em sala de aula. A escola consiste em um espaço coletivo de convívio, no qual são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento consigo mesmos e com as demais pessoas.

[...] a educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (Brasil, 2013, p. 25, grifo no original).

Assim, o documento DCNEB pontua que a formação continuada dos professores deve oportunizar atualização quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à opção e adoção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Brasil, 2013).

Tem-se vivenciado tempos difíceis, nos períodos de 2019 a 2022, com a Pandemia da Covid-19<sup>9</sup>. Coube aos educadores reinventarem as práticas pedagógicas, criar estratégias de comunicação entre escola, alunos e pais, de modo a garantir a continuidade dos estudos dos discentes. Nóvoa (2022) relata que, no

[...] início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, necessidade urgentes de garantir a formação continuada etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa, 2022, p. 25).

Diante dessa necessidade, acabou surgindo, como afirmam Koscheck e Timm (2022, p. 5), “[...] uma nova organização educacional dos professores, os quais, a partir de seus lares, foram instigados a exercer sua profissão, oportunizando o acesso aos estudantes ao ensino remoto”. Para tanto, o trabalho docente passou a utilizar o espaço privado do professor, quando realizado em sua casa, tudo ocorrendo em um mesmo lugar.

[...] Pesquisar, planejar, organizar, preparar aulas e materiais sempre foram demandas dos docentes. No entanto, além de pesquisar, planejar e organizar conteúdos, ao longo da pandemia, foi necessário que os professores aprendessem de forma mais rápida possível e acessível como conduzir o momento de ensino remoto, para levar tudo isso até os alunos. Além disso, gravar, editar aulas, organizar atividades para disponibilizar em plataformas digitais também passaram a fazer parte da rotina docente. Em sendo assim, foi por meio das ferramentas digitais que o professor buscou se aproximar dos alunos, sem perder o vínculo e sem deixar de dar continuidade ao ensino e à aprendizagem (Koscheck; Timm, 2022, p. 5-6).

Nesta perspectiva, este estudo tem a intenção de abordar a importância da formação continuada mesmo em tempo de pandemia, ao oportunizar este espaço de apropriação, integração e socialização de diferentes saberes, propiciando a ressignificação da identidade docente e o desenvolvimento profissional neste atual contexto histórico.

---

<sup>9</sup> Em virtude da pandemia da Covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou Parecer nº 5/2020, com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia no intuito de minimizar a necessidade de reposição de dias letivos e viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e, ao mesmo tempo, permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência (Brasil, 2020a, p. 7). As decisões indicaram normas excepcionais para o ano letivo, dispensando, em caráter excepcional, o mínimo de 200 dias letivos, mas mantendo o mínimo de oitocentas horas, bem como o trabalho mediante atividades não presenciais visando evitar o retrocesso de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola, o que pode provocar evasão e abandono.

Sabe-se que a pandemia trouxe prejuízos irreparáveis às aprendizagens escolares em todos os níveis de escolarização. Portanto, o professor deve apropriar-se de novos saberes docentes e se aperfeiçoar para dar conta das novas e frequentes mudanças e exigências do ensino. Isto constitui aspecto fundamental para a superação das lacunas de aprendizagens dos alunos. Daí a importância da ressignificação da formação docente, desde a graduação e passando pela formação continuada, de modo a atender as necessidades formativas docentes para o atual panorama escolar. Nesta direção, Nóvoa (2022) descreve que a

[...] educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (Nóvoa, 2022, p. 15).

O autor supracitado relata que a pandemia contribuiu para a metamorfose da escola, ou seja, o ambiente escolar já não é nem será mais o mesmo. Os alunos não aprendem somente com as estratégias de ensino antes utilizadas, e que a profissão docente deve ser ressignificada para as mudanças ocorridas no processo de ensinar. Aqui se deve considerar o uso das tecnologias pedagógicas digitais como aparato legítimo para o processo pedagógico.

Aborda-se a formação continuada de professores como espaço de apropriação e integração de saberes e as contribuições da formação continuada na ressignificação da identidade docente. Resignificar a identidade docente consiste em valorar e significar, através da apropriação dos diferentes saberes, do desenvolvimento da competência profissional, das experiências compartilhadas nos espaços de formação, das vivências pedagógicas em diversos ambientes de aprendizagens, principalmente em sala de aula, as tarefas e atributos do professor, tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagens de todos os estudantes.

Nunca, como neste período pandêmico, se exigiu tanto do professor o domínio de diferentes linguagens e, ainda, que repensasse o uso das diferentes linguagens como o uso das TDIC para se efetivar um ensino que se pode chamar de remoto, depois, ensino híbrido, on-line e, recentemente, com os avanços da vacinação da população, o retorno das aulas presenciais.

Neste direcionamento, ao considerar o contexto pandêmico, Libâneo (2020) alega que cumpre valorizar a escola, refletir sobre algumas velhas adversidades, como por exemplo, o enfraquecimento das discussões pedagógicas no ambiente das políticas públicas; o descaso quanto aos fatores intraescolares, tendo por base o (in)sucesso dos alunos; e a redução dos investimentos na educação. Para ele, o contexto da pandemia é propício para trazer à pauta uma

séria reflexão: para que servem as escolas? Ao mesmo tempo, cabe pensar em uma pauta pós-pandemia que abranja as questões éticas e as questões pedagógicas, sempre priorizando a qualidade no ambiente da sala de aula.

Neste sentido, o autor supracitado propõe uma revisão urgente nos conteúdos abordados na formação inicial dos cursos de preparação para os professores, pois os conteúdos que são trabalhados não os estão habilitando política e pedagogicamente para enfrentar os desafios atuais da sala de aula. Ressignificar a prática docente tornou-se fundamental para a mediação do conhecimento. Portanto, foi/é necessário reinventar sua ação docente, além de adaptar a forma de dar aulas para atender às necessidades atuais (Koscheck; Timm, 2022).

Como consequência deste cenário, o trabalho docente nunca será o mesmo. Exigirá uma formação docente, sendo ela inicial ou continuada, que possibilite ao professor abarcar em sua profissionalidade conhecimentos/saberes e competências para o efetivo exercício de práticas pedagógicas inovadoras e exitosas que garantam as aprendizagens eficientes de todos os estudantes. Logo, está posto aos contextos formativos do professor, iniciais ou continuados, o desafio de proporcionar políticas públicas de formação no sentido de tornar os professores protagonistas e articuladores da melhoria do ensino, o que permitirá que eles sejam profissionais reflexivos, pesquisadores e engajados com o ato de ensinar rumo a uma educação de qualidade para todos.

### **3.1 Formação docente do professor de Geografia**

A atuação docente tem se configurado como um desafio para o professor de Geografia, diante das transformações que ocorreram e vêm ocorrendo na educação escolar em virtude da pandemia da Covid-19<sup>10</sup>, bem como pelos avanços dos usos das tecnologias na sociedade brasileira e no mundo inteiro. Nesse sentido, não se pode perder de vista a sua formação profissional, pois esta atividade é peculiar aos saberes que envolvem a formação e fundamenta sua prática de ensino. Tanto a formação inicial quanto a continuada são requisitos para qualificar o trabalho docente, difundindo ideias e favorecendo a atualização constante. Em

---

<sup>10</sup> A Pandemia do Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov2), gerou rápidas transformações sociais, o que obrigou a desacelerar a vida e provocou reflexões sobre a existência, as relações de trabalho, o sistema vigente e as relações sociais. Inicialmente limitada à região de Wuhan, na China, a epidemia logo ganhou proporções aceleradas, o que fez a Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, elevar o estado da contaminação à pandemia de Covid-19. A pandemia provocou o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos diversos, inclusive escolas. Mediante Portaria nº 188/2020 (Brasil, 2020b), o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando Estados e Municípios a editarem instrumentos legais e normativos para o enfrentamento desta.

função das mudanças nos conhecimentos decorrentes das novas tecnologias e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, a formação inicial e continuada tem a finalidade de favorecer a formação dos professores para a educação básica diante de novos paradigmas (Santos; Souza, 2020).

Diante do exposto, Santos e Souza (2020) explicam que as instituições de ensino superior precisam aperfeiçoar os cursos de licenciatura, pois cooperam para a formação humana, intelectual e pedagógica dos docentes para a geração futura. Logo, os cursos de graduação de Geografia necessitam avançar na formação inicial dos futuros professores no que diz respeito à tripla dimensão dos saberes: o saber, o saber fazer e o saber ser (Nóvoa, 2004), para formar profissionais capazes de desenvolver práticas pedagógicas que conduzam à construção dos conhecimentos geográficos e favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

Na atualidade, a formação docente é um assunto muito debatido no cenário educacional, uma vez que é marcado pelas constantes mudanças ocorridas no contexto social e no cotidiano escolar, provocando alterações nas relações entre professores e alunos. Diante dessa realidade, em que as mudanças são constantes, faz-se necessário repensar formas e possibilidades do fazer docente.

Segundo Cunha (2010), abordar o tema da formação profissional dos professores assume cada vez maior complexidade no contexto atual, sobretudo porque a sociedade atribui responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores em todos os níveis do ensino. As atribuições são decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, da revolução midiática e da alteração da estrutura na organização familiar. Em meio a diversas mudanças, cabe ao profissional da educação aperfeiçoar-se para poder enfrentar tamanhos desafios.

Desse modo, os processos formativos que legitimam a profissionalização do professor tornam-se objetos de estudo. Alguns dos autores estudados, como Cunha (2010), Nóvoa (1992; 2004; 2022), Pimenta (2012), Callai (2011), Cavalcanti (2017) e Barros (2023) partem do pressuposto de que a identidade do professor de Geografia está vinculada à sua formação docente, e, ainda, que as instituições de nível superior nas quais eles obtiveram a formação inicial tem papel relevante tanto na identidade quanto no desempenho profissional. Neste sentido, Santos e Souza (2020, p. 18) descrevem que

[...] A formação inicial com qualidade pode fomentar o profissional com viés de pesquisador, na qual o estudo é prática recorrente no exercício da docência e estreitar a identificação com a carreira, desenvolvendo assim



potencialidades e habilidades que se manifestam na prática pedagógica em sala de aula (Santos; Souza, 2020, p. 18).

A formação do professor de Geografia na atualidade é decorrente de diversos fatores: das políticas de formação docente, do compromisso científico e social das instituições formadoras, das orientações teóricas e metodológicas necessárias para a formação desse profissional e do papel do professor na construção do conhecimento do profissional da área. E, se tem a Universidade como o lugar legítimo de formação na qual o professor de Geografia tem acesso ao conhecimento da matéria Geografia de forma sistematizada e orientada por um processo de ensino formal.

De acordo com Cavalcanti (2017, p. 25), o docente de Geografia deve formar um pensamento teórico-conceitual a respeito do espaço geográfico, sobre o qual habita e intervém, sendo esse profissional

[...] sujeito investigador dos conhecimentos geográficos, com atitude constante de observar e interrogar a realidade em que vive, buscando compreendê-la a partir da Geografia, a partir da perspectiva da realidade. uma leitura, uma perspectiva da realidade. Afirma-se, então, que o objetivo do ensino de Geografia é o de contribuir para o desenvolvimento espacial do aluno, de modo eu ele, com maior autonomia possível, possa pensar e agir sobre o mundo [...] (Cavalcanti, 2017, p. 18).

Como área de conhecimento, a Geografia, que possui interface com muitas outras áreas, tem se consolidado teoricamente como uma ciência que visa tanto conhecer como explicar as incontáveis interações existentes entre a sociedade e a natureza. Nesse sentido, é preciso compreender a realidade espacial, natural e humana como uma totalidade dinâmica.

A geografia vem evoluindo, nas últimas décadas, tanto pela introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias de representação do espaço (geoprocessamento e sistemas geográficos de informação, cartografia automatizada, sensoriamento remoto etc.) quanto no que concerne ao seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica (campos novos ou renovados como geo-ecologia, teoria das redes geográficas, geografia cultural, geografia econômica, geografia política e recursos naturais, etc.), quanto em nível de pesquisa aplicada (planejamento e gestão ambiental, urbana e rural) (Brasil, 2001, p. 10).

Assim, tais transformações no campo dos conhecimentos geográficos trazem desafios também para a formação do geógrafo, seja ele um pesquisador (técnico e planejador) ou um professor do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

O cenário de transformações existente no mundo contemporâneo, gerado pela Covid-19, em meio às novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica neste atual contexto histórico.

Callai (2011) explica que o papel do professor na construção do conhecimento da área é fator relevante: o que ele sabe, de onde advêm seus conhecimentos, quais as bases que sustentam sua atuação. Trata-se de dados importantes para caracterizar quem ensina Geografia, uma vez que estes docentes aprenderam e aprendem Geografia no cotidiano de sua vida e na realização do seu trabalho profissional.

Ademais, o Parecer CNE/CES n.º 492/2001 (Brasil, 2001), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, diz que a Geografia é formada por um amplo conjunto “[...] de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica” (Brasil, 2001, p. 10), pois, sendo uma ciência, a Geografia intenciona explicar a interação entre sociedade e natureza.

Na esfera das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2015) e para a formação continuada, a Resolução n.º 02/2015, Art. 2º, Inciso 1º, compreende a docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

Assim, preconiza uma concepção de formação docente para além da mera apreensão e repasse de conteúdos entremeados a uma racionalidade instrumental para simples aquisição técnica da matéria de ensino, não pressupõem, em consequência, o domínio do saber pedagógico para ensinar.

O exercício da docência perpassa dimensões técnicas, políticas, éticas, estéticas, culturais, sócio-históricas e pedagógicas, devendo o profissional docente ser formado qualitativamente para as funções de magistério na educação básica em suas etapas e modalidades, assegurando a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e garantindo os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, de gestão democrática, de avaliação institucional, dentre outras práticas pedagógicas no espaço escolar.

As instituições de ensino superior são responsáveis pela formação dos professores através dos cursos de Licenciatura. No caso do professor de Geografia, é necessária uma formação acadêmica em nível de graduação que lhe possibilite tornar-se um profissional capaz de refletir sobre a realidade e sobre os fenômenos geográficos nas dimensões social e espacial. Deve apropriar-se de conhecimentos e saberes que lhe permitam promover o desenvolvimento intelectual e cognitivo do estudante, inserido em um meio social e cultural dinâmico e complexo. Enfim, a formação do professor de Geografia é complexa, na medida em que se busca um conhecimento crítico, capaz de estimular a autonomia do sujeito e do profissional.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia exige uma formação consistente, para que o docente possa desenvolver uma prática pedagógica que proporcione condições favoráveis para a efetivação das aprendizagens dos estudantes, para atuarem na sociedade como sujeitos críticos e protagonistas de ações no local onde vivem: o mundo. Callai (2011), relata que:

[...] fazer educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar geografia “passando os conteúdos”, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens significativas para as suas vidas e estes mesmos conteúdo. A Geografia ensinada na escola, é, portanto, um componente curricular que procura construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (Callai, 2011, p. 15).

Torna-se pertinente refletir sobre os saberes e as práticas que são mobilizados ao ensinar Geografia na Educação básica, fundamentais no sentido de possibilitar o (re)dimensionamento de ações empreendidas para produção do conhecimento. Recentemente, tem crescido a preocupação por parte dos educadores e pesquisadores com o processo de formação inicial de professores de Geografia e com as contribuições desta para práticas desenvolvidas pelos professores que atuam na Educação Básica (Cavalcanti, 2013), no Brasil e em outros lugares do mundo, devido ao interesse que se tem em aproximar o ensino dessa matéria às demandas formativas da sociedade, em permanente e acelerada transformação.

Conforme De Paulo (2016), nos últimos anos, tem havido críticas à efetiva contribuição para uma aprendizagem significativa na formação de professores. Isso porque egressos desses cursos, muitas vezes, parecem não apresentar as especificidades de que necessitam para o exercício da prática pedagógica na atualidade. Segundo o autor, nota-se que – apesar das intensas transformações que a sociedade vem presenciando, que demandam novas formas e possibilidades para representar e interpretar fatos e fenômenos geográficos – os ensinamentos, na grande maioria, na área de Geografia, ainda estão ancorados em concepções que não contemplam as demandas contemporâneas.

Os Cursos de Licenciatura em Geografia, no Brasil, ao longo das últimas décadas, vêm formando professores habilitando-os para a regência, nos diversos níveis e modalidades, na Educação Básica. Para se ter uma formação inicial satisfatória, é preciso que ela abarque determinados aspectos, como o domínio do conteúdo, estrutura curricular, conhecimentos pedagógicos da Geografia acadêmica e da Geografia escolar que medeiam a construção de conceitos, dentre outros, como os propostos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) referentes a essa área de conhecimento.

Neste sentido, Imbernón (2011) deixa claro que a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

[...] é necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (Imbernón, 2011, p. 69).

As pesquisas acadêmicas que tratam da formação de professores de Geografia têm demonstrado inúmeras dificuldades referentes ao ensinamento de fatos e fenômenos e a forma de trabalhar os conceitos. No contexto da sala de aula, professores ainda pouco experientes têm demonstrado momentos de angústia e insatisfação diante de situações inesperadas, ou seja, situações que não tiveram oportunidade de vivenciar durante a formação (Andrade, 2006).

Portanto, ainda são muitos os desafios a serem superados nos cursos de licenciatura em Geografia, a fim de conduzir e repensar a prática pedagógica, pois ensinar Geografia é muito mais do que trabalhar com conteúdo desconectados ou repetir conceitos prontos, é conseguir articular o conhecimento geográfico, nos seus aspectos físico e humano, relacionando-os, para que a geografia na escola seja realmente significativa e que o aluno seja protagonista de suas aprendizagens. Logo,

[...] a geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os educandos; faz-se necessário que o profissional que se proponha a atuar como educador nessa área repense o que ensinar e como ensinar. Esse profissional deve compreender que a escola deve ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepções e práticas cotidianas e científicas, pensando em uma educação próxima à realidade dos estudantes. (Marcelino; Volpato, 2021, p. 96).

O conhecimento geográfico, segundo Bogo (2010), é constituído por conceitos, representações e métodos que não podem ser compreendidos em sua totalidade apenas pela observação do mundo, pois se trata de uma linguagem peculiar que é (re)introjetada durante o processo de formação do professor, de acordo com as necessidades em relação ao ensino e a conhecimentos prévios dos alunos, entre outros aspectos.

O Documento BNCC (2017) descreve que estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, percebe-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e, na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. Daí a importância de uma formação docente eficiente do professor de Geografia no intuito de garantir as aprendizagens significativas dos estudantes, como é orientado pela BNCC.

O ensino de Geografia é uma das possibilidades de desenvolver nos alunos formas de pensar e analisar criticamente as transformações impressas no espaço geográfico pelo atual modo de produção. É, portanto, um reflexo dos encaminhamentos teóricos e metodológicos de Geografia como ciência que estuda o espaço. Sua atualização funciona como um olhar sempre

aberto, olhar este que configura o entendimento das constantes mudanças que ocorrem, hoje, na sociedade (Araújo; Silva, 2012).

Logo, pensar a formação do professor vai além de avaliar a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula nos cursos de formação é,

[...] também, é considerar a profissão docente, as relações de trabalho e o processo de formação definido pelas instituições que formam os vários tipos de profissionais presentes no espaço escolar. Portanto, é preciso entender os processos que circundam as significações presentes na vida dos professores, nos espaços escolares e na formação, pois, a precarização da profissão e o desestímulo do professor, construídos pelas políticas públicas ao longo dos anos expressam a visível desvalorização da profissão docente (Araújo; Silva, 2012, p. 239).

Dessa maneira, a formação inicial de professores trata apenas de um princípio básico para a caminhada profissional, portanto a busca pelo aprimoramento, apropriação de conhecimentos e novos saberes para a prática docente deve tornar uma constante na vida dos professores, que deve buscar o seu direito a formação continuada que pode acontecer no ambiente escolar através de um projeto de formação, em rede ou em instituições formadoras.

Um dos aspectos relevantes da formação continuada é o de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional docente, além de fomentar recursos teórico-práticos para superar a desarticulação entre teoria e prática e promover e direcionar o desenvolvimento profissional docente na busca de novas aprendizagens e metodologias; discussões teóricas que possibilite mudanças pedagógicas; atualizar-se, rever conceitos que se fazem necessários diante das exigências do atual contexto em que se vive a pandemia. Por fim, a formação inicial e continuada se destaca pela importância de fortalecer a prática pedagógica dos professores de Geografia.

Além da formação, as experiências vivenciadas em sala de aula também favorecem para o exercício docente, porque permitem um processo permanente de reflexão de sua própria prática educativa, a qual é aperfeiçoada no decorrer dos anos de profissão. Para Neto e Silva (2019, p. 329), a docência é uma tarefa desafiadora, todavia, que pode ser alcançada por meio de estratégias renovadas e empenhadas para sua realização, obtendo-se, assim, resultados de aprendizagem que sejam significativos para a vida do educando.

### 3.2 Saberes docentes do professor de Geografia

Para o exercício da docência é necessário que o professor tenha se apropriado dos saberes docentes fundamentais para o exercício da profissão, os quais geralmente são construídos e reconstruídos na formação inicial e continuada, bem como em suas vivências nas práticas pedagógicas em sala de aula e, também, ao longo do desenvolvimento da carreira profissional. Os saberes profissionais formam um conjunto de conhecimentos plurais, oriundos de diversas fontes, que o professor vai desenvolvendo ininterruptamente durante a vida. Esses saberes são avaliados, reorganizados e atualizados pelos professores na prática da sala de aula e em contato com os diferentes sujeitos no ambiente de trabalho (Tardif, 2014). São esses conhecimentos que os professores mobilizam para exercerem seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Logo, para ser professor de Geografia são necessários diversos saberes, tanto das ciências educacionais quanto da ciência geográfica, além dos próprios saberes, constituídos no exercício da profissão. Ressalta-se que os professores de Geografia possuem um papel imprescindível na formação cidadã dos estudantes, pelo fato de a profissão ser essencialmente humana e por essa ciência possibilitar uma leitura das contradições que o espaço geográfico apresenta. Trabalhar com essa disciplina inclui conteúdos essenciais para a compreensão do mundo pelos olhos desse campo científico, isto é, como se deu, ao longo do tempo, a relação dialética entre os homens e destes com a natureza e sua conseqüente produção, reprodução, transformação e organização do espaço geográfico (Saggiorato; Leme, 2020).

Como já explicitado anteriormente, para o ensino de Geografia não basta conhecer seus conteúdos. Ensinar Geografia pressupõe conhecê-la, e exige, também, conhecimentos relacionados às ciências da educação. “É inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdo para ter condições de realizar o seu trabalho, mas é também imprescindível compreender como fazer o trato destes conteúdos em sala de aula” (Callai, 1995, p. 40).

No exercício de sua profissão o professor possui o seu saber específico indispensável para o fazer docente responsável em promover as aprendizagens significativas dos estudantes, como é o caso do professor de Geografia. Assim, pode-se dizer que os professores possuem uma certa especificidade em relação às outras profissões, um arcabouço de saberes variados, necessário para o desempenho da docência. Como afirmam Saggiorato e Leme (2020, p. 6), “A

atividade docente é essencialmente humana e esta característica nos revela quão desafiadora ela é.”. O profissional formado em uma licenciatura

[...] vai trabalhar com educação, com o processo de ensino aprendizagem de um determinado conteúdo que é parte do currículo do primeiro e do segundo grau. A sua prática não é construir coisas, organizar/administrar problemas, ensinar/treinar certas técnicas, mas é educar. E educar entendemos que seja criar as condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania, e ao exercício dela (Callai, 1995, p. 40).

Nessa direção, enfatiza-se que os cursos de formação de professores devem abarcar conhecimentos e saberes capazes de levar o professor a “[...] compreender satisfatoriamente as questões humanas relacionadas ao ensino, como por exemplo, a aprendizagem e o comportamento, entre outros. Isto, porém, não significa primazia desses conhecimentos ou o abandono do conteúdo e das teorias de cada ciência” (Saggiorato; Leme, 2020, p. 7). Concorda-se com os autores quando, na sequência, afirmam, apoiados em Tardif e Lessard (2014, p.36), que a atividade do professor, que se quer humano e humanizado, exige “[...] instruir, mediar, compreender, colaborar, entreter, cuidar, divertir etc., essas ações estão vinculadas ao uso da linguagem e da comunicação”.

Diante de uma determinada situação, o professor coloca em ação aqueles saberes que ele já possui, avaliando, posteriormente, o resultado de sua prática, baseado no tripé ação-reflexão-ação, gerando, assim, novos conhecimentos que auxiliam na ressignificação não só da sua prática pedagógica, mas também da sua identidade docente. “Esses novos saberes confrontam-se e reorganizam-se, desenvolvendo sua capacidade de enfrentar situações do cotidiano em sala de aula” (Saggiorato; Leme, 2020, p. 8).

A escola, através do trabalho docente tem como uma de suas metas primordiais formar cidadãos para a vida. Neste sentido, o professor de Geografia tem um papel fundamental nessa tarefa, por meio da Educação Geográfica: dar significado ao conteúdo dessa disciplina e tornar os estudantes protagonistas do seu aprendizado. Nesse sentido, “A Geografia é viva e pode enriquecer a vida dos sujeitos, ressignificar conteúdos, descobrir, sonhar, acreditar, são alguns dos vários adjetivos que precisam estar presentes na profissão do professor de Geografia” (Mormul, 2018, p. 563).

Ao enfatizar a importância do papel do professor de Geografia na formação integral e cidadã dos alunos, Lopes (2016, p.34) explica que é necessário,



[...] organizar práticas de educação geográficas que possibilitem ao educando desenvolver raciocínios geográficos visando à construção de uma determinada consciência geográfica. Busca-se, mais amplamente, contribuir para o desenvolvimento do pensamento autônomo do educando e para o favorecimento do agir cidadão no mundo.

No currículo escolar do Ensino Fundamental a Geografia é um componente curricular que integra a área das Ciências Humanas e Sociais, conforme a BNCC (Brasil, 2017). Não se pode perder de vista, contudo, que “a singularidade da Geografia é produto da unidade dialética entre o meio social e o meio natural” (Guglielmo, 1955 *apud* Saggiorato; Leme, 2020, p. 14), sendo uma ciência simultaneamente humana e natural.

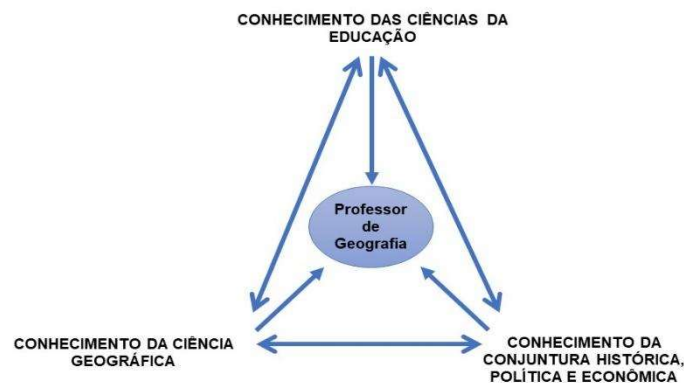
Sabe-se que o espaço é o objeto de estudo da Geografia. Cabe ao geógrafo situá-lo no tempo, observando como foi produzido, reproduzido e transformado com o passar dos anos, a fim de que as análises possuam um sentido prático e teórico. Em sala de aula, tendo como objetivo a formação crítica dos discentes, é fundamental “[...] explicar os desdobramentos da relação entre meio social e natural durante a história, de que maneira as sociedades se organizam (modos de produção). Quer dizer, uma análise concreta e objetiva do espaço geográfico é imprescindível” (Saggiorato; Leme, 2020, p. 14.).

Conforme afirma Mormul (2018), ler o mundo geograficamente é

[...] a capacidade de pensar estrategicamente o espaço geográfico, entendido como “palco” onde ocorrem as relações entre natureza e sociedade. Relações essas mediadas por razões econômicas, políticas, sociais, culturais, ambientais etc. É no entrelaçamento desses agentes que entendemos a produção sócio-espacial (Mormul, 2018, p. 37-38).

No que concerne aos conhecimentos necessários aos professores de Geografia, Saggiorato e Leme (2020) os classificam em conhecimento das ciências da Educação, conhecimento da conjuntura histórica, política e econômica e conhecimento da ciência geográfica, e propõem o seguinte esquema:

Figura 2 - Conhecimentos necessários na formação do professor de Geografia



Fonte: Saggiorato e Leme (2020, p. 15).

O **conhecimento das ciências da Educação** diz respeito à didática, às políticas educacionais, aos fundamentos da educação, ao estágio. São conhecimentos que fornecem aos futuros docentes saberes que são indispensáveis ao exercício da profissão, como as teorias da aprendizagem, como se dá o processo de ensino e de aprendizagem, as metodologias de ensino a serem aplicadas, “[...] os instrumentos pedagógicos, as diretrizes curriculares e as políticas direcionadas à educação etc., que darão suporte para que o professor desenvolva mais tarde seus próprios saberes na experiência em sala de aula” (Saggiorato; Leme, 2020, p. 18).

Nesse sentido, é de vital importância conhecer a estrutura organizacional da escola, através do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as políticas públicas e os currículos, tendo em vista a influência que exercem sobre a atividade docente cotidiana. Como salientam os autores, quer o professor tenha consciência ou não desses aspectos, “[...] os programas constituem as bases do seu trabalho. Conhecê-los pode suscitar participação efetiva na crítica, reformulação e desenvolvimento dessas diretrizes (Saggiorato; Leme, 2020, p. 18).

Pimenta (2012, p. 24) contribui com esse posicionamento, quando pontua que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Portanto, os conhecimentos específicos da docência e os saberes pedagógicos e didáticos, já mencionados anteriormente, são fundamentais para o ingresso ao cargo de professor, de modo a construir sua carreira profissional. Ele deve, como esclarecem Saggiorato e Leme (2020, p. 18), “dispor de conceitos, definições e elaborações teóricas que o subsidiem frente às diversas situações e desafios que encontrará em

ambiente de trabalho, neste caso a escola. Dessa forma, poderá construir olhar sensível e reflexivo referente à ciência educacional”.

Já o **conhecimento da conjuntura histórica, política e econômica** inclui os conhecimentos interdisciplinares presentes nas licenciaturas em Geografia e tratam das características históricas da gênese, formação e organização espacial das sociedades e das relações do homem com o meio. Para Mormul (2018, p. 37), “[...] torna-se importante que o professor(a) conheça o projeto de sociedade engendrado e, assim, agir de modo lúcido e ativo no processo de ensino e aprendizagem, logo, na prática educativa como um todo”.

Coaduna-se com Saggiorato e Leme (2020), quando afirmam que a categoria da Geografia que mais se aproxima desse conhecimento é a Formação Sócio-Espacial (FSE) criada por Santos (1977), que estuda o que é “[...] concreto na vida de uma sociedade (a produção), ou seja, da sua realidade histórica e localizada no espaço geográfico”, preocupando-se com “[...] a gênese e a evolução dialética das leis de funcionamento e a organização econômica-social e espacial das sociedades, que é particular, mas somente é apreendida no bojo da totalidade” (Saggiorato; Leme, 2020, p. 16).

São três as características principais da FSE:

- a) noção de realidade concreta e em movimento, as leis que a regem e sua dinâmica histórica e localizada no espaço (a espacialização da história);
- b) a relação dialética e contraditória dessas leis, que são gerais e particulares e
- c) a noção de totalidade - os modos de organização em uma sociedade, sua combinação - peculiar - em unidade de contrários (Saggiorato; Leme, 2020, p. 17).

Por fim, o **conhecimento da ciência geográfica** refere-se aos conhecimentos específicos da Geografia, que fazem parte da grade curricular da graduação em Geografia. São essenciais para a formação do futuro professor dessa disciplina, por meio dos quais ele pode conhecer e compreender a Geografia, seus limites, possibilidades e objetivos. Esse conhecimento abrange, ainda, os conteúdos e conceitos a serem ensinados aos estudantes.

Esses três conhecimentos – das ciências da Educação, da conjuntura histórica, política e econômica e da ciência geográfica – são complementares e devem dialogar entre si.

Sustenta-se, portanto, que esses conhecimentos são basilares na formação do professor de Geografia, um professor que não se limite a dar conta dos conteúdos presentes no currículo escolar, mas que se preocupe, antes, em ajudar os alunos a desvendar o mundo em que se vive,

fazendo-os reconhecer que a Geografia possui uma utilidade na vida concreta, como pondera Callai (2012).

Conforme Saggiorato e Leme (2020, p. 20), a junção destes conhecimentos em torno da Educação Geográfica “[...] é capaz de proporcionar uma formação qualificada ao docente que se propõe trabalhar com a Geografia”.

Em tempo de pandemia, a atuação docente tem se configurado como um desafio para os professores, inclusive os de Geografia, sendo alvo de críticas diante das bruscas transformações que ocorreram no ensino neste contexto. Mesmo que se vislumbre, por ora, um cenário pós-pandemia, em virtude da retomada da presencialidade dos alunos nas escolas, os desafios dela decorrentes permanecerão por um bom tempo, exigindo uma formação sólida deste profissional em relação ao trabalho docente, com vistas à ressignificação de sua prática pedagógica. Nesse sentido, considera-se que os saberes aqui descritos são os saberes necessários para o professor de Geografia exercer seu trabalho de modo a contribuir na formação cidadã dos estudantes.

### **3.3 Saberes docentes e ressignificação da prática pedagógica na docência em Geografia**

Neste atual contexto vivenciado no âmbito educacional escolar em tempo de pandemia, a formação continuada se apresenta como primordial para a ressignificação dos saberes e fazeres, para a constituição docente nos aspectos pessoal e profissional, sendo, portanto, um exercício para a profissionalidade do professor, como também uma via possível para o alcance do ensino almejado por todos, especialmente em tempos tão complexos e difíceis como o de pandemia.

No trabalho docente, seja na unidocência, por área de conhecimento ou por disciplinas, como no caso da Geografia, os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem por meio da prática pedagógica. Como se sabe, esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver, no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC (2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

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

Por isso, compreende-se que muitos dos saberes que orientam a prática pedagógica são apreendidos, mobilizados e ressignificados pelo professor em programas e projetos de formação continuada. Essa gama de conhecimentos se constitui em tessituras que orientam e condicionam a prática educativa, além de contribuir na ressignificação da identidade docente. Sendo assim, os saberes docentes interferem, interagem ou são ressignificados com os saberes e condutas da experiência docente no decurso da sua atuação profissional cotidiana, através da prática pedagógica.

Grützmann (2019) explica que os saberes docentes estão vinculados ao chão da sala de aula e remete a uma conversa com o professor, buscando conhecê-lo e conhecer sua formação, práticas, vivências e experiências, em ações da vida escolar e vinculam-se às práticas do professor, proporcionando momentos de aprendizado e reflexão, num contínuo ir e vir profissional. A prática educativa se dá na interação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, que ocorre através da mediação de conteúdos e estratégias de ensino presentes no ato pedagógico, cujo intuito é de desenvolver e consolidar competências e habilidades inerentes à Educação básica.

Dentre as características que demonstram as especificidades do saber docente, Tardif (2014) descreve: são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. De certa forma, os saberes docentes espelham uma gama variada de conhecimentos, com diferentes características e implicações, sobre a prática em sala de aula. Logo, o que o professor ensina, pautado pelos seus objetivos de aprendizagem e procedimentos metodológicos, assume a condição de prática educativa quando explicita a intencionalidade da sua ação, mediada pelas suas experiências e saberes.

Neste sentido, Barbosa (2021) descreve que a prática docente permite ao professor momentos de ressignificação de diversos saberes e conhecimentos, sejam eles advindos em variadas circunstâncias: na sua vida cotidiana, no contexto de sua atuação como profissional docente, em cursos de graduação, formações continuadas, dentre outras. Assim, a prática pedagógica acontece no contexto sociocultural, no âmbito da prática educativa, e faz parte da constituição dos saberes docentes. Como já descrito anteriormente, a escola, como espaço de atuação profissional e de formação contínua, interfere nos saberes do professor, mas em seu cotidiano reelabora-os e dá novos sentidos, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas. Portanto, considera-se que o professor mobilize os conhecimentos/saberes

necessários à compreensão do ensino como prática social, e desenvolva competências capazes de investigar sua prática pedagógica, e, a partir dela, possa constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

No contexto das práticas pedagógicas, principalmente em sala de aula, ocorrem: a construção, mobilização e consolidação de saberes docentes. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente está intimamente vinculado à prática pedagógica e à construção/reconstrução de conhecimentos aqui denominados de saberes docentes, no sentido de possibilitar o pleno exercício da prática (Barbosa, 2021).

Em seus estudos, Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores no exercício da docência são mobilizados, utilizados e produzidos por eles quando desenvolvem suas tarefas cotidianas. Logo, os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos à docência. Para o autor,

[...] Os saberes que servem de base para o ensino tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não corresponde ou, pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Tardif, 2014, p. 61).

Diante do exposto, é possível compreender que os saberes docentes agem na transformação da prática pedagógica ao subsidiar no seu processo de ressignificação. Esses saberes são provenientes das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia a dia da ação docente em sala de aula. Assim, conclui-se que os saberes docentes podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, usados para enfrentar as situações de conflitos do cotidiano escolar e no processo da formação profissional e pessoal do professor.

Tardif (2014) e Grützmann (2019) avaliam que os saberes docentes têm um caráter subjetivo e, por vezes, assumem formas diferenciadas e requerem reflexões a respeito de sua construção pelos professores, aspecto que faz com que a conceitualização acerca da categoria teórica saberes ainda se mostre incipiente no contexto da literatura pertinente, se existente. Assim, inicia-se esta subseção registrando conceituações e considerações sobre saberes docentes. Para contextualizar este estudo, apresenta-se o Quadro 2, sobre a constituição dos

saberes docentes e suas especificidades, na perspectiva de autores referências no tema: Tardif (2014); Pimenta (2012) e Gauthier *et al.* (2006).

Quadro 2 - Saberes docentes

<b>A constituição dos saberes docentes e suas especificidades - perspectiva de Tardif (2014)</b>	
<b>Saberes da formação profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provêm das Ciências da educação e da ideologia pedagógica.</li> <li>- Transmitem-se pelas instituições de formação de professores.</li> <li>- O contato com estes saberes acontece, sobretudo, ao decorrer da formação inicial ou continuada dos professores.</li> <li>- Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.</li> <li>- Há a articulação entre os saberes pedagógicos com as ciências da educação.</li> </ul>
<b>Saberes disciplinares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária.</li> <li>- Integram-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua.</li> <li>- Provêm da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes</li> </ul>
<b>Saberes curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar e estão presentes nos programas escolares.</li> </ul>
<b>Saberes experienciais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão.</li> <li>- São saberes específicos, a partir do trabalho cotidiano dos professores.</li> <li>- Derivam da experiência e são por essa validados.</li> <li>- Incorporam-se à experiência dos sujeitos e grupos sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.</li> <li>- Podem serem chamados de saberes práticos.</li> </ul>
<b>Os saberes docentes segundo Pimenta (2012)</b>	
<b>Saberes da experiência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem.</li> </ul>
<b>Saberes do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe.</li> <li>- Arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria, reflexão, capacidade de produzir novas formas de existência e humanização.</li> </ul>
<b>Saberes pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano).</li> <li>- Inclui os saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). Ter didática e saber ensinar.</li> </ul>
<b>Os saberes Docentes na perspectiva de Gauthier <i>et al.</i> (2006)</b>	
<b>Das Ciências da educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende a relação entre o saber profissional específico e a ação pedagógica.</li> </ul>
<b>Disciplinares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.</li> </ul>
<b>Experienciais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refere-se à vivência do professor.</li> </ul>
<b>Curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino.</li> </ul>
<b>Da ação pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.</li> </ul>
<b>Da tradição pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.</li> </ul>

Fonte: Barbosa (2021, p. 49-50).

Observa-se, no Quadro 2 acima, que o professor mobiliza, em sua prática, diferentes saberes, que não têm origem apenas na formação inicial e continuada, mas em múltiplos contextos da vida cotidiana, como das práticas pedagógicas em sala de aula e nas vivências com seus pares no ambiente escolar. Os saberes docentes se originam tanto dos cursos de formação de professores (seja inicial ou continuada) quanto de suas experiências pessoais e profissionais, assim, estes saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática.

Como já explicitado previamente, os saberes docentes advêm de diferentes momentos da vida profissional. Conforme Macenhan (2015), o período de formação inicial é crucial para que o futuro professor tenha contato com o conhecimento específico da profissão, ou seja, aquilo que diferencia a docência das demais ocupações.

Imbernón (2011), por sua vez, esclarece que a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico, por entender que esse conhecimento, como é utilizado pelos professores, se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional em sua relação com a teoria e a prática. A atuação do professor em sala de aula e suas relações no ambiente escolar permitem-lhe repensar seus saberes e esses são expressos na sua prática. Acredita-se que o movimento reflexivo sobre e na prática seja uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e, ao mesmo tempo, adquire características distintas a cada instante.

Neste sentido, Tardif (2014) explica que as relações cotidianas no ambiente de trabalho dos docentes contribuem para que eles compartilhem problemas e saberes uns com os outros, para sustentar suas práticas e promover outras possibilidades práticas por meio de seus pares, que estão diretamente relacionados a seu contexto profissional.

Ademais, pode-se afirmar que a docência, como profissão autônoma, necessita de conhecimentos específicos por parte dos que a exercem. Dessa maneira, existem os saberes necessários à atuação docente, cuja construção depende de diversos elementos: a caminhada escolar do professor na qualidade de aluno, os cursos de formação inicial e continuada, os conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica, entre outros.

Giroto e Mormul (2016) e Tardif (2014) explicam que a dinâmica que envolve os saberes dos professores, são, em síntese, uma pluralidade de conhecimentos ou habilidades de diversas origens e temporalidades, que, ao serem mobilizadas, se manifestam no cotidiano do



professor, e, uma vez submetidos ao ato reflexivo da prática profissional, são reorganizados com frequência.

O saber docente associa-se à construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. Assim, o professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, um saber ou um conjunto de saberes que está relacionado com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional e com suas relações com o contexto escolar. O saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar, principalmente, dentro da sala de aula e, à proporção que se vai construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes.

Freire (2014) também reflete sobre o papel do professor e os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista no exercício da profissão, afirmando que o ato de ensinar exige vários saberes e que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p. 24).

O referido autor agrupa esses saberes em três categorias:

1) Os referentes à prática docente, ao exercício da profissão - ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a aceitação da identidade cultural.

2) Os referentes ao processo de ensinar - ensinar não é transferir conhecimento e exige: consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do educando; bom-senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível e exige curiosidade.

3) Os referentes à especificidade humana – exigem: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento para compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; e disponibilidade para o diálogo.

Para se apropriar dessas três dimensões, pondera Freire (2014), o professor deve reconhecer que ensinar, sendo uma especificidade humana, exige várias competências e saberes:

[...] ter segurança, ser comprometido, saber escutar e ter competência profissional. Faz-se necessário entender que o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (Freire, 2014, p. 89-90).

Como se vê, o autor acima mencionado compreende que o bom professor não deve ter uma prática docente pautada apenas em conteúdo, pois outros conhecimentos e competências são necessários para esse ofício, sendo igualmente importantes, para ser um bom professor, tanto os conhecimentos relativos a conteúdo como os compromissos éticos, estéticos e políticos com a prática pedagógica.

O saber dos professores é um saber deles, que se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outras relações no âmbito da escola. Saberes que vão se consolidando desde a formação inicial do professor, a partir da sua trajetória de vida enquanto aluno e que se tornam plurais à medida que eles têm as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos apresentados e nas práticas vividas no contexto escolar (Tardif; Lessard, 2014).

Tardif (2014) descreve que os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias, produzidos pela socialização, isto é, decorrem do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Diante do exposto, coaduna-se com Tardif e Lessard (2014) quando afirmam que os saberes são plurais e emergem de diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, de modo que o professor, ao longo da sua profissionalização docente, desenvolve saberes para atender as necessidades do cotidiano escolar, saberes que são, especialmente, utilizados na sua prática docente. Portanto, pode-se dizer da necessidade de se buscar a compreensão acerca de uma importante relação entre os saberes docentes e a forma plural de entendê-los, como esclarecem Gauthier *et al.* (2006, p. 28), “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Para esses autores acima citados, portanto, os saberes docentes têm origem e fontes diversas, dando ao professor uma ampla variedade de saberes que, no exercício da docência,

são mobilizados diante de algumas situações problemáticas no cotidiano da sala de aula. Para eles não basta ter apenas conhecimento do conteúdo da disciplina para ensinar: é necessário, antes, a mobilização de outros saberes.

Nesta perspectiva, Pimenta (2012) acrescenta que:

[...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes da formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir do seu próprio fazer (Pimenta, 2012, p. 28).

Pensar no exercício da docência é pensar, também, na formação do professor. Nesse aspecto, Gonçalves (2016) afirma que os saberes construídos e mobilizados significam o reconhecimento da existência de uma base de conhecimentos para o ensino da profissão, assim, os saberes docentes vão sendo constituídos a partir de uma reflexão na e sobre a prática, o que implica dizer que a relação dos docentes com os saberes vai além da função de transmissão do conhecimento. Pode-se afirmar que, na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes e que, desta prática, surgem diferentes fontes de saberes docentes no contexto das práticas pedagógicas.

Ao observar o Quadro 2, verifica-se que Pimenta (2012) apresenta três modalidades de saberes docentes necessários à docência e que contribuem para a construção da identidade profissional do professor. Para esta autora, os saberes da docência se constituem a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Ao apropriar-se deles, o professor reafirma sua identidade docente.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores constroem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores etc. (Pimenta, 2012). É na prática da sala de aula que o professor conhece a si mesmo e se reelabora como profissional da educação, de sorte que o trabalho docente se constrói e se transforma no cotidiano; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades do homem social.

A formação continuada é prosseguimento da formação docente após a formação inicial, tendo em vista atender à exigência do ensino e da aprendizagem dos estudantes em contexto histórico, isto é, socializar os conhecimentos científicos atualizados. Portanto, a formação

continuada é direito e dever dos professores. Direito no sentido de buscar melhoria profissional, a partir de uma formação que contribua para o bom desenvolvimento de sua prática, e dever, no sentido de manter-se nas formações de forma participativa, refletindo, sempre, acerca de sua ação pedagógica em sala de aula.

### **3.4 Formação inicial e continuada: espaços de mobilização de saberes e (res)significação da identidade profissional docente**

A construção da identidade docente é alicerçada na sólida formação inicial e continuada do professor, que são ressignificadas através da mobilização dos saberes docentes nas práticas pedagógicas em sala de aula. Pimenta (2012) descreve que o professor vai produzindo saberes, que são provenientes dos diversos espaços sociais nos quais ele está inserido. Para a autora, os saberes da docência são oriundos da experiência, do conhecimento e da formação específica das licenciaturas, ou seja, dos saberes pedagógicos. Estes saberes, entrelaçados e fundidos, são imprescindíveis para que o professor possa colocar em prática tão importante atividade, que é mediar o processo de construção do conhecimento dos estudantes. É neste processo que acontece o ressignificar da identidade profissional docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação e prática consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2012, p. 20).

A formação docente é tida como um dos aspectos mais importantes para atualização profissional do professor para que possa desempenhar de modo eficiente a prática pedagógica em sala de aula. Nesta perspectiva, Imbernón (2011) pondera que a formação de professores deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhes permita

[...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma

tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2011, p. 72).

Apropriar-se de e mobilizar conhecimentos e saberes docentes são contribuições relevantes da formação continuada, que poderá ocorrer no ambiente escolar ou rede. Todo projeto de formação continuada deve ser pautado em diagnósticos das necessidades formativas dos professores da escola.

A formação continuada deve favorecer o rompimento do falso individualismo. Investir em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas, no sentido de tornar a escola um lugar de aprendizagem permanente, e em um processo de comunicação compartilhado, permitindo aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. É também uma maneira de estimular a visão do aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. Contudo, essa formação coletiva não é possível sem haver diálogo constante, debate, investigação colaborativa e consenso, obtido sem imposição. Neste processo, os professores deverão ser colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias (Imbernón, 2011).

A formação profissional é considerada, pelos professores, como eixo norteador da sua prática, uma vez que possuem um saber profissional docente que é construído ao longo de sua carreira e orienta a prática educativa. Nessa direção, cabe à escola, como às instituições formadoras, reavaliar constantemente sua política de formação e os alcances que esta proporciona para melhoria das práticas pedagógicas com vistas às aprendizagens dos educandos.

Segundo Campos (2012), o saber-ensinar integra diferentes saberes situados na ação pedagógica. A formação docente deve, desse modo, priorizar

[...] a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica. [...] os currículos dos cursos e formação devem orientar a formação do professor. Formação esta pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para atuação docente (Campos, 2012, p. 28).

Nesta perspectiva, o conteúdo da ação docente deve ser entendido como o trabalho docente, na sua expressão fundamental enquanto práxis: o trabalho docente se faz pela ação mediada pela reflexão dessa prática, a partir da dimensão intersubjetiva e dialógica dos sujeitos. O diálogo que se estabelece entre sujeitos é situado num contexto próprio que marca a relação entre estes, estabelecida pela interação comunicativa (Campos, 2012).

Por isso, no exercício da docência, exige-se do professor a mobilização de conhecimentos/saberes que sejam capazes de dar conta das atividades complexas no contexto do processo ensino aprendizagem no dia a dia da escola. Para atender às exigências desta complexidade, faz-se necessária a formação continuada como meio de desenvolvimento profissional permanente para a docência. Neste sentido, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente dos professores, pois o cotidiano escolar é complexo e sofre influências de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, que acabam interferindo no processo de ensino e de aprendizagem (Libâneo, 2004).

É importante ressaltar que a formação continuada que acontece na escola deve partir de suas reais demandas, tanto em relação às necessidades formativas dos professores como das aprendizagens dos estudantes. Porém, essa formação não acontece só e necessariamente em seu interior, isso porque a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação, na construção do seu projeto de formação, tornando-a geradora das necessidades formativas e das ações formadoras, e conceber a formação continuada como direitos de todos os profissionais que nela trabalham, dando importância à valorização profissional e ao fortalecimento de sua identidade profissional dentro deste espaço educativo (Barbosa, 2021).

Neste direcionamento, Imbernón (2011) explica que

[...] Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional. Nesse sentido, é natural que o papel dos coordenadores pedagógicos também seja central. Cabe a eles ajudar as respectivas equipes a refletir e encontrar soluções para as situações-problema do cotidiano da sala de aula - o que, por sua vez, vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente caia por terra definitivamente (Imbernón, 2011, p. 23).

A formação continuada de professores deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade para os alunos. Assim, Silva e Cappel (2019) descrevem que é através de uma formação contínua que os docentes serão capazes de mobilizar os saberes docentes, que compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação de sua própria prática. Nesta perspectiva, é preciso que o professor entenda que a prática de ensino deve ser pautada por aperfeiçoamento constante e reflexivo, tendo em vista que ele é responsável pelo processo de mediação dos conhecimentos

necessários para a formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes (formação cidadã) num contexto de uma sociedade tecnológica.

Assim, a formação continuada tem como objetivo

[...] aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teórico-práticos para suprir a articulação entre teoria e prática, assim promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca de novas metodologias e discussões teóricas que possibilite mudanças na ação pedagógica; atualizar-se, rever conceitos se faz necessário diante das exigências do atual contexto (Ferreira, 2014, p. 45).

A formação continuada vai além de qualificação docente, seja em nível de extensão, graduação ou pós-graduação; se expressa através dos mais variados cursos disponíveis e necessita ser feita pautada em diagnósticos das necessidades formativas dos docentes. Um dos aspectos de grande importância da formação continuada está relacionado ao alerta sobre as necessidades de percepção de novas práticas pedagógicas, já considerando o tempo pandêmico. Logo, pode ser entendida pelo professor como oportunidade de reflexão crítica acerca de sua própria prática educativa e subsidiar na construção de sua identidade docente, que se caracteriza pela singular definição do professor como produtor de saberes.

Neste sentido, Imbernón (2011) explica que o reconhecimento da identidade no contexto da formação continuada permite ao professor melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com as situações vividas diariamente nas instituições escolares. Por isso, a formação continuada precisa ser uma formação permanentemente vinculada às necessidades reais do cotidiano escolar do professor visando a utilização, de modo adequado, dos recursos pedagógicos e midiático-tecnológicos.

Para que as interações entre os saberes teóricos e os saberes práticos se articulem, o professor precisa de um bom desempenho e uma boa qualificação. Deve, portanto, estar em constante busca pelo saber, pelo saber fazer, para que possa melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional. É necessário refletir sobre sua prática pedagógica, já que é através do processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente.

Neste sentido, Carpin (2014) pontua que:

[...] a formação continuada dos professores se faz primordial, pois aprimora os saberes didáticos e pedagógicos com vistas a adotar novas técnicas de ensino que privilegiem uma ação educativa inovadora e que promova uma

participação ativa dos alunos na construção de novos significados para sua vida profissional fundamental para consolidação de conhecimentos que possam ser ampliados na realidade social (Carpin, 2014, p. 74 -75).

Neste atual contexto, no período de pandemia, o professor precisa adquirir novas habilidades para o saber fazer no intuito de melhorar seu trabalho pedagógico. Portanto, a “[...] formação docente deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (Nóvoa, 2009, p. 36).

Na contemporaneidade, também os desafios de competitividade estão postos ao professor. Logo, deve estar cada vez mais capacitado, sair do senso comum para se tornar um profissional que visa trabalhar em conformidade com a realidade social e o contexto vigente.

Como já explicitado anteriormente, a pandemia do Covid-19 provocou mudanças no trabalho educacional desenvolvido na escola, e nas práticas pedagógicas, o que Nóvoa (2022) denomina de metamorfose no âmbito escolar. Neste atual cenário, repensar e investir na formação de professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, é urgente, tendo em vista o seu papel mediador nos processos constitutivos no desenvolvimento integral do estudante, na construção da cidadania e melhoria da qualidade do ensino.

Nóvoa (2022) descreve que o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação é preciso, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. Para ele, a tradicional imagem do professor

[...] de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (Nóvoa, 2022, p. 67).

Urge a construção de um novo perfil de professor com o domínio de saberes docentes, competências e habilidades professorais para dar conta das demandas na educação escolar na pandemia. A formação docente, seja ela inicial ou continuada deve possibilitar ao professor meios de garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Deve, ainda, ter o intuito de investigar os saberes que são mobilizados e utilizados pelo professor no cotidiano da sala de aula e que podem contribuir para a melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento da identidade profissional, principalmente no período de pandemia.



Neste contexto, ressalta-se que a formação continuada do profissional docente é edificada como um processo de construção do saber a serviço da reflexão simultânea entre o que estou fazendo e como posso fazer esta mesma ação de uma forma melhor. Então, pode-se afirmar que a formação continuada é um ambiente de saberes e práticas que vão sendo significados, contextualizados e constitui, igualmente, um espaço de produção de novos conhecimentos de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, de construção de novas competências docentes.

A participação dos professores em projetos de formação continuada possibilita o repensar de suas práticas pedagógicas, suas capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, de maneira a atender as necessidades de aprendizagens dos alunos em suas diversidades, para que, assim, possa melhorar o processo educativo na unidade escolar. Ainda, é por meio da formação continuada que o professor desenvolve suas competências professorais para atuar de modo significativo na escola e desenvolver o trabalho docente de maneira a garantir as aprendizagens e o desenvolvimento integral do aluno.

Para isso, sugere-se que a formação continuada de professores deve seguir uma tendência reflexiva, tendo em vista que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens – também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer a permanente formação dos docentes, isto é, que seja contínua, entendida como ressignificação identitária dos professores, com o pleno reconhecimento dos saberes docentes e um desenvolvimento profissional contínuo.

#### **4 DRE: ESPAÇO LEGÍTIMO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCÊNCIA**

Neste capítulo, busca-se apontar a importância da formação continuada do professor garantida na Diretoria Regional de Educação – DRE, no município de Rondonópolis/MT, e também na escola, por serem considerados espaços legítimos de formações para desenvolvimento profissional e significação do processo de ensino, isto é, das práticas pedagógicas em sala de aula. A política de formação continuada de professores é fator de relevância quando o objetivo é propor mudanças no sistema educativo, que geralmente ocorre mediante o conhecimento significativo e a reflexão na ação e sobre a ação pedagógica.

A formação continuada na escola é garantida em lei aos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino/MT, e faz parte da carga horária de trabalho do professor. Nesta rede de ensino, tanto o professor efetivo, ou seja, concursado, como o professor interino (contrato de prestação de serviço educacional temporário) têm uma jornada de 30h semanais, sendo que 4h delas são destinadas à participação do professor no projeto formação permanente na escola.

A formação continuada é um direito do trabalhador da educação. Sua oferta pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas encontra-se regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.394/96, nos Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3, e, mais recentemente, na Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. No Estado de Mato Grosso, às disposições legais que regulamentam e normatizam a carreira dos Profissionais da Educação que estão dispostas na Lei Complementar nº 50/1998 e, dentre as atribuições estabelecidas aos profissionais do ensino, aponta que esses devem buscar formação continuada e, no caso dos docentes, cumprir hora-atividade na unidade escolar. Para atender o estabelecido por lei, a Seduc orienta a organização de estudos de formação continuada nas escolas com carga horária de quatro horas semanais no cômputo da hora-atividade, de acordo com o Orientativo da formação continuada N.º 01/2022/UPFC/SAGE/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2022c).

A hora atividade é composta por 10 horas semanais, sendo que 06 (seis) horas são destinadas ao planejamento coletivo das atividades pedagógicas e 04 (quatro) horas aos estudos coletivos dos professores mediante a participação no projeto de formação continuada na unidade escolar.

Conforme explicitado no orientativo em tela, a pauta de formação para o ano de 2022 será desenvolvida em ciclos formativos, por ser o ano de retorno às atividades presenciais nas

escolas, da implantação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE). A organização da formação continuada em ciclos tem por finalidade o monitoramento de cada ação formativa para que, ao final do período, possam ser avaliadas, possibilitando ajustes para melhor direcionamento do ciclo seguinte.

Para a implantação do SEE nas unidades escolares serão destinadas duas horas semanais de formação que deverão ser cumpridas por todos os professores de todos os componentes curriculares. Essa formação será desenvolvida em grupos de professores, nas escolas, organizados pelo coordenador pedagógico, seguindo as orientações da Fundação Getúlio Vargas e Dian e Silva – FGV/Dian e Silva, por meio da plataforma *Moodle*, com atendimento personalizado às escolas para atender eventuais necessidades no percurso da formação. A formação é organizada em temáticas formativas a serem desenvolvidas durante o ano letivo de 2022 (Mato Grosso, 2022c).

Ao professor alfabetizador serão garantidas formações em Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização. Para tanto, é necessária a combinação de tecnologia e conhecimento pedagógico. Nesse sentido, o professor formador dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização, em parceria com o professor formador de Tecnologia Educacional, deverá desenvolver formação com as alternativas tecnológicas necessárias à dinamização das ações pedagógicas.

A formação continuada aos professores alfabetizadores pelos professores formadores das DREs ocorrerá no modo on-line, com sessões síncronas para orientações e tira dúvidas. As formações serão gravadas pelo professor formador e disponibilizadas aos Coordenadores Pedagógicos das escolas para, se necessário, organizar grupos de estudos em diferentes turnos.

É garantida a Formação continuada aos professores articuladores que atuam em Laboratório de Aprendizagem. Pontua-se que o Laboratório de Aprendizagem tem por objetivo atender prioritariamente os estudantes que apresentarem defasagens no processo de Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) e na recuperação de aprendizagens essenciais e elementares em Língua Portuguesa e Matemática (Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio).

A DRE também oportunizará a Formação Continuada em Tecnologia Educacional que será ofertada a todos os professores da rede pública no modo on-line, com sessões síncronas para orientar e sanar eventuais dúvidas. Estas formações também serão gravadas pelo professor formador e disponibilizadas aos Coordenadores Pedagógicos das unidades, para estudos posteriores, caso haja necessidade. A formação em Tecnologia Educacional deverá contemplar

o uso dos recursos educacionais digitais para que os professores possam sistematizar seus Roteiros de Atividades utilizando esses recursos (Mato Grosso, 2022c).

Ainda no âmbito das ações de Formação Continuada na DRE é garantido aos Coordenadores Pedagógicos a formação continuada, visto que o orientativo supracitado, ao considerar as especificidades da função do Coordenador Pedagógico, compreende ser necessário que esse profissional possua conhecimento que o habilite a desempenhar competências relacionadas à organização do trabalho pedagógico, gestão da aprendizagem e mediação no relacionamento entre a escola e a comunidade escolar, o que evidencia a necessidade permanente de formação continuada. Somando-se a isso, no ano de 2022, ocorre o ingresso de novos profissionais na função, que não possuem experiências.

Assim, os coordenadores de formação das DREs deverão planejar encontros mensais formativos, no modo on-line, com sessões síncronas para orientações e tira dúvidas. O objetivo é a troca de saberes entre esses profissionais na perspectiva das seguintes temáticas: Atribuições do Coordenador Pedagógico; Organização do Trabalho Pedagógico; Gestão da Aprendizagem e Escola e Comunidade Escolar, Diagnósticos para fins didáticos pedagógicos, Planejamento e Intervenção Pedagógica (Orientativo N.º01/2022/UPFC/SAGE/SEDUC/MT).

A Seduc/MT, no dever de garantir o direito à formação docente, também assegura a Formação Continuada ofertada por Instituições Parceiras, como forma de melhor atender as necessidades de formação e ampliar as oportunidades de participação em cursos de formação continuada a todos os professores da rede pública.

Nessa direção, a Seduc celebrou parceria com instituições que ofertam cursos com temáticas diversificadas de interesse das diferentes áreas de conhecimento. Esses cursos representam uma alternativa flexível de horários e temáticas que possibilitam o contínuo investimento dos professores em seu desenvolvimento profissional.

As proposições definidas no documento BNCC, em que as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, exigirão, do professor, competências professorais e saberes docentes que assegurem a aprendizagem discente, assim, a formação continuada deve conduzir o professor a desenvolver uma prática pedagógica que seja significativa, de modo a consolidar essa aprendizagem.

Ademais, a competência profissional do professor está condicionada à integração de mudanças educacionais que venham a surgir, como, por exemplo, as aquelas impostas à escola, em relação ao ensino, em consequência da pandemia da Covid-19. Daí a necessidade, hoje, de as instituições públicas, mantenedoras do ensino público, como as Secretarias de Educação, em nível Federal, Estadual ou Municipal, bem como à escola, investirem em projetos de formação continuada a fim de contemplar as múltiplas necessidades que se apresentam no atual contexto histórico, no ambiente escolar, para que os docentes sejam protagonistas de sua formação, e, conseqüentemente, possam bem atender às dificuldades dos alunos, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Sabe-se que para oportunizar os direitos à aprendizagem de todos os estudantes em idade escolar, a formação do professor, dentre outros fatores, é primordial, dada a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas exitosas em sala de aula. Para isso, a formação deve adaptar-se aos grandes avanços que ocorrem na sociedade contemporânea, principalmente as relacionadas às novas tecnologias, pois trata-se de fator decisivo para possibilitar inovações no processo de ensinar e de aprender, principalmente neste momento em que a sociedade convive com a pandemia do Coronavírus, em que o ensino remoto adentrou na escola, substituindo, por um bom tempo, as aulas presenciais.

Defende-se, aqui, que o processo de formação permanente, seja ele na escola, na DRE ou em rede, deve sempre enfatizar o desenvolvimento profissional docente, ter como referência os saberes docentes. Tal como afirma Schön (1992), trata-se de processos educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e da contínua reconstrução da identidade docente, sendo um processo dinâmico que, ao longo do tempo, faz o professor adequar-se às exigências de sua atividade profissional, tornando-o protagonista na construção da sua autonomia docente.

#### **4.1 Escola e DRE: da formação continuada do professor à construção da autonomia da prática docente**

A formação continuada do professor de Geografia acontece tanto na escola como na DRE. As estratégias na organização dos grupos de professores nos momentos da formação se dão em: grupos dos professores unidocência, grupos de professores por áreas de conhecimento. Nestes espaços de formação, os saberes trabalhados junto aos professores de Geografia acontecem especificamente no contexto da área das Ciências Humanas e Sociais, não havendo

uma formação específica para o professor de Geografia. Os saberes apreendidos e mobilizados pelo professor de Geografia referem-se aos saberes necessários ao trabalho docente em vista da significação da prática pedagógica em sala de aula, e a ressignificação da identidade docente.

Ante o exposto, a formação continuada que ocorre na escola, mediante o desenvolvimento de um projeto de formação continuada em serviço, é voltada mais especificamente para o aprimoramento profissional do professor, com intuito de desenvolver cada vez mais as suas competências para o trabalho docente em sala de aula, e também na gestão das situações encontradas no cotidiano do ambiente escolar. Do mesmo modo, as formações são ofertadas pela DRE, instituição formadora, responsável por planejar e executar, em parceria com as unidades escolares, a formação continuada dos profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Salienta-se que as DREs são instituições regionalizadas presentes em municípios do Estado de Mato Grosso, representam a Seduc e equivalem a uma estrutura intermediária entre o órgão central e as unidades escolares. São gerenciadas por um diretor e assessores pedagógicos (formadores) responsáveis pela formação docente, nas diversas áreas do conhecimento da Educação Básica, o que resultará em maior eficiência dos indicadores pedagógicos da rede estadual de ensino, levando como critério a realidade de cada escola.

Lopes (2022), explica que no contexto da política de formação na escola e na DRE deve-se conceber os professores como sujeitos inventivos e produtivos, a partir de diferentes estratégias formativas, estimulando-os a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano. Neste sentido, a autora supracitada descreve que um projeto de formação de professores, dentro da escola ou da DRE, deve estar sempre atrelado tanto ao momento em que tal ação é implementada quanto à história de formação de professores, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos, bem como ao contexto vivenciado.

Neste caso, ainda se vive momentos de incertezas e desafios, ocasionados pela pandemia da Covid-19, que continua presente no mundo inteiro, trazendo ameaças à população de modo geral. Como já visto, a pandemia evidencia a necessidade de se mudar as configurações das relações entre os sujeitos e as coisas, como também provoca o repensar de ações e práticas culturais, dentre elas, as relações entre a escola, professores, alunos, familiares e processo de ensinar e aprender. Esse novo cenário educacional, que provocou mudanças tão abruptas na prática docente, obrigou o professor a buscar estratégias no sentido de adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as exigências do período pandêmico, como destaca Nóvoa (2022),

ao explicar que a pandemia provocou a metamorfose da escola. Repensar o modelo escolar para um novo contexto histórico é necessidade urgente. Defende-se, aqui, a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário (Nóvoa, 2022).

Observa-se que esse período impôs muitos desafios, exigindo um professor que dominasse múltiplos saberes, sobretudo, o conhecimento relacionado ao uso das TDIC. O domínio, pelo professor, das competências das tecnologias digitais, poderia ter amenizado os impactos negativos ao novo modelo de ensino (on-line), apelando a novas formas de ensinar cada vez mais “personalizadas”, com forte recurso das tecnologias. Assim, esta tendência estava preparada para responder à emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis on-line.

Diante destas mudanças emergenciais e conforme diagnósticos das necessidades formativas do tempo pandêmico, as escolas da Rede Estadual de Ensino/MT, bem como as DREs, propuseram, no âmbito dos projetos de formação continuada, após averiguar a necessidade de investir ainda mais na formação continuada dos professores, e fazendo uso das TDIC, foram oportunizados e garantidos aos docentes encontros de formações através do uso das ferramentas *Google Meet*, *Google Forms*, estratégias de formações *on-line*, *webinars*, *lives* entre outras, como uma forma de capacitar os docentes para a nova tarefa de ensinar/aprender, de modo a garantir o direito do professor a sua formação permanente por meio de metodologias ativas de aprendizagem.

Neste sentido, Feitosa (2019) afirma que:

[...] a inserção de tecnologias digitais na educação deve superar a perspectiva instrumental e reducionista buscando inovações em termos de práticas pedagógicas, possibilitando aprendizagem múltiplas e a exploração dos diversos ambientes e de metodologias ativas da aprendizagem (Feitosa, 2019, p. 49).

As tecnologias digitais consolidam seu papel de importância na sociedade contemporânea com o alcance considerado vital para enfrentar as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades. Sendo assim, as tecnologias que estão se incorporando à educação necessitam de mudanças nas atitudes das atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Demo (2009) esclarece que a tecnologia está a serviço da educação, é uma inserção precisa e inevitável. A escola deve adotar a tecnologia como instrumento de auxílio ao ensino e à aprendizagem. Assim, acredita-se que a tecnologia pode funcionar como uma intermediação para ensinar e aprender melhor, tanto para a aprendizagem do aluno como a do professor. Isto contribui para se ter uma educação que se renova incessantemente, por meio de um professor transformado reflexivo, tendo em vista o compromisso maior em incentivar o aluno a romper suas dificuldades, construir e reconstruir com autonomia.

Na ambiência da escola, no desenvolvimento das ações do projeto de formação com a participação e envolvimento da equipe gestora, coordenadores pedagógicos e professores, é possível inserir as aprendizagens e troca de experiências através de oficinas nos espaços do laboratório de informática, já existentes nas maiorias das unidades escolares da rede pública. Com isso, poderão desenvolver as habilidades com as TDIC necessárias aos professores para o bom uso das mídias digitais como ferramentas para o ensinar.

Ademais, os professores possuem papel importante como mediadores entre o conhecimento e os estudantes. No atual contexto histórico, precisam desenvolver competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e ao currículo escolar, buscando, cada vez mais, construir sua autonomia para melhor desempenhar o trabalho docente.

Tanto as escolas da rede estadual como as DREs já priorizam, nos projetos de formação, saberes da educação pedagógica-digital no sentido de capacitar o professor para o tempo tecnológico-digital, pois as tecnologias na sala de aula possibilitam criar, recriar e reinventar as práticas pedagógicas no ensino remoto. Contudo, o conjunto de saber contextualizado sobre formação de professores articulados às tecnologias digitais não pode ser desconsiderado.

[...] O professor que se reconhece como protagonista de sua prática e usa a TDIC de modo crítico criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimento por meio das representações que os alunos fazem em um suporte pedagógico (Almeida; Valente, 2011, p. 33).

Pontua-se que no ano letivo de 2022 a DRE, além de propor, no Projeto de formação continuada, saberes que contribuem para a práxis pedagógica, propôs saberes relacionados ao domínio das tecnologias digitais, aspecto apontado pelos professores como uma necessidade formativa para o contexto da pandemia.



Nesse cenário, o professor criativo deve conhecer a importância de seu papel social e da sua prática nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como entender a cultura como um repertório de sentidos produzidos em espaços externos à escola. Deste repertório são selecionados e organizados elementos culturais em processo que envolve a mediação e transposição didática que compõem o currículo (Feitosa, 2019).

Dessa forma, a escola está para essas transformações como a formação está para os professores, ou seja, diante de novas demandas, surge a necessidade de mudanças e tomada de consciência dos professores com relação ao uso de tecnologias pedagógicas-digitais e as formações de professores e devem ser cuidadosamente incluídas nesse contexto.

Este estudo aponta a escola e a DRE enquanto instituições formadoras, que têm o conhecimento como essência de sua função. É nesses espaços de construção e reconstrução de conhecimentos, guiada pela análise crítica da sociedade e com engajamento social, que deve acontecer a formação dos professores.

Assim, reforça-se a ideia de que a escola e a DRE são espaços privilegiados e legítimos de formação continuada, na condição de exercício humano e convivência coletiva, na busca constante da transformação de suas práticas pedagógicas, da construção de sua identidade e do desenvolvimento profissional e da cidadania, como explica Carvalho (2006) ao afirmar que:

[...] uma das intenções da formação na escola é desenvolver a mentalidade, a concepção do professor que a escola configura como espaço nuclear de investigação, reflexão, diálogo e troca de sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem de professores e alunos (Carvalho, 2006, p. 189).

A formação continuada na escola, nas instituições formadoras e nas DREs requer a construção de uma mente criativa, a consciência de se sentir sujeito, a autonomia e desenvolvimento da capacidade de trabalho e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser educador. É a prática da formação continuada desenvolvida na escola que aprimora a competência do professor para o exercício da docência, tendo, como finalidade maior, colaborar com o desenvolvimento profissional, tomando-a como suporte do projeto político pedagógico. Isso porque o processo de formação é parte indissociável do projeto escolar.

A formação continuada dos docentes na escola transforma a instituição educacional em lugar prioritário de formação em relação a outras ações formativas que, segundo Imbernón (2011, p. 91), baseiam-se “[...] na reflexão deliberada e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que

se defrontam” no cotidiano das práticas pedagógicas, ou seja, tendo como foco do processo de formação a “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria das ações docentes.

A Seduc/MT, ao garantir o direito de formação em serviço aos docentes, através do desenvolvimento de projetos de formação – tanto na escola como nas DREs –, pauta-se nas necessidades formativas, mediante diagnósticos prévios, que são, na maioria das vezes, obtidos pela equipe pedagógica, propiciando ao professor a apropriação de novos saberes, a construção da identidade profissional docente e a conseqüente valorização profissional e possíveis contribuições para construção da autonomia na prática docente. Neste sentido,

[...]. Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania (Brasil, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, a formação continuada no contexto escolar/DRE aparece como processo viabilizador de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas rotinas de trabalho e em seus cotidianos escolares, pois, conforme afirma Marcelo García (2009, p. 7), “[...] entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola”.

Dessa maneira, é preciso compreender que a formação continuada dos professores na escola e na DRE deve equacionar o contexto do trabalho, contemplar a diversidade e identificar as demandas, assegurando, assim, a pertinência dos processos e das ofertas de formação. É nesta perspectiva que Imbernón (2011) reforça que

[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (Imbernón, 2011, p. 11).

Considerada atividade essencial ao trabalho docente, a formação continuada deve, portanto, oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional.

## 4.2 Formação continuada: professor protagonista do seu processo de formação e desenvolvimento profissional

A pandemia da Covid-19 trouxe lições que foram aprendidas na dimensão da educação escolar e que precisam ser repensadas pelo poder público para a melhoria do ensino na pandemia e no pós-pandemia. Uma dessas lições está relacionada à formação continuada do professor como ferramenta para o trabalho docente exitoso em sala. Garantir uma formação continuada de qualidade é possibilitar, ao docente, condições viáveis ao direito de aprender de todos os estudantes. Neste sentido, Nóvoa (2022) pondera que

[...] a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas (Nóvoa, 2022, p. 103).

A formação é um processo dinâmico que ocorre em diferentes espaços formativos, a partir de vivências e experiências e das interações que potencializam o diálogo entre os saberes teóricos e práticos. Neste estudo, destaca-se a necessidade de valorização da formação no contexto da escola articulada à política nacional de formação dos profissionais da educação e às diversas instâncias formativas.

O sentido desta formação é estar centrada em uma identidade docente a partir de uma concepção do professor como um gestor de dilemas na sala de aula, uma postura que se aproxima à concepção do professor reflexivo como prático reflexivo para a significação das práticas pedagógicas.

A formação continuada tem que reafirmar a importância do papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação. Para isso,

[...] tem que propor e refletir sobre diversos temas que suscitem mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, propiciam a melhoria do trabalho docente em sala de aula, bem como colocam em discussão, no coletivo dos professores, a prática atrelada à teoria (Lopes, 2022, p. 257).

Um dos aspectos positivos da formação continuada é poder contribuir com a construção da identidade profissional docente, que não se dá de forma individual, solitária, mas na

articulação com os demais profissionais da escola. Ela implica nas experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica e na mobilização de conhecimentos.

É a partir da complexidade do trabalho docente em sala de aula e na própria escola, então, que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento, ao articular as necessidades pedagógicas e os desafios do ato de ensinar, que dão ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua prática por meio do engajamento ativo que promove e transforma o fazer pedagógico cotidiano.

Este processo direciona a formação profissional do professor, que vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Dessa maneira, a concepção de formação continuada deve pressupor a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica.

Quando o professor repensa e reflete sobre a prática, isto o conduz a reconfigurações da própria prática pedagógica. Logo, o coloca no centro dos debates referente ao papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Nesta perspectiva, a formação continuada:

[...] emerge da necessidade de suprir as demandas profissionais docentes do mundo contemporâneo, como elemento articulador da profissionalização do professor, haja vista que a dinâmica do processo educativo aponta para um novo perfil desse profissional, no qual o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão e a tomada de posição, o domínio sobre as novas tecnologias digitais de comunicação e informação, e o aproveitamento do potencial desses recursos para o desenvolvimento do processo de ensino assume posição de destaque (Sacramento; Mendes, 2018, p. 5).

Assim, o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada contribui para que o professor possa desenvolver uma sólida formação profissional. É no movimento de articulação entre o fazer e o como fazer o trabalho pedagógico e demais atividades da prática docente que o professor se torna um protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Contudo, este processo só acontece a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. Isto porque o professor é parte integrante deste processo educativo e tem a possibilidade de exercer seu papel transformador e

desenvolver sua autonomia. Salienta-se, porém, que a autonomia do professor aqui mencionada só será possível se articulada com a autonomia da escola.

Neste aspecto, a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional quando possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua formação ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional.

Diante do exposto, evidencia-se a importância da formação continuada do professor no contexto escolar, na DRE, e reafirma-se que a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através da apropriação e mobilização de saberes que podem, por sua vez, subsidiar e orientar o trabalho docente. Ademais, contribui para a construção da identidade do professor e conseqüentemente o desenvolvimento profissional, uma vez que permite que ele se torne sujeito e protagonista do seu processo de formação e na ressignificação da identidade docente.

Neste direcionamento, defende-se que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional, por não visar apenas isso, mas também o pessoal, mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, projetos pedagógicos e de pesquisas, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, entre outras atividades, como avaliação e reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), e, por fim, a significação do processo de ensino através das práticas pedagógicas (Barbosa, 2021).

Nessa direção, é preciso ter nitidez que tanto os programas como os projetos de formação continuada não podem ser vistos como soluções mágicas para os problemas educacionais de nossa sociedade. Eles se constituem em momentos coletivos, em que os professores têm oportunidade de contato com colegas para troca de experiências, discussão das questões que enfrentam no cotidiano e construção de conhecimentos que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas, não esquecendo que, no atual contexto, que ainda colhe as conseqüências da pandemia, a formação de professores deve privilegiar os saberes relacionados à educação pedagógica-digital como aliada ao processo de ensinar.

A formação continuada, tanto na escola como na DRE, se efetiva através do desenvolvimento do projeto de formação continuada, que é aquela formação que ocorre no espaço de trabalho ou em serviço, e que privilegia as trocas coletivas, o diálogo e as necessidades formativas dos profissionais que fazem parte do coletivo e que corroboram para o fortalecimento do trabalho pedagógico no interior da instituição educativa. Assim, a

construção da autonomia profissional docente está intrinsicamente ligada às condições em que se dá sua formação.

Pretende-se que os sujeitos, por meio da formação, se apropriem dos princípios que subsidiem permanentemente a relação teoria-prática. Como se vê neste estudo, para que isso se efetive, a condução dos processos formativos, seja na escola ou na DRE, assume como eixo as práticas vivenciadas em contexto e a produção permanente de conhecimento sobre estas pelos agentes educativos, bem como a recondução e ressignificação das práticas educativas numa perspectiva crítica de educação.

Enfim, a formação continuada tem como um dos seus mais importantes atributos contribuir para o desenvolvimento profissional, ou seja, na construção da identidade docente. O desenvolvimento profissional docente, embora seja um processo individual, é, ao mesmo tempo, coletivo. Daí a relevância da formação continuada que se consolida nas diversas experiências e aprendizagens que envolvem o ato de ensinar. Logo, as fontes de aprendizagens constituem-se como forma originária dos saberes docentes, os processos formativos, à medida que possibilitam o desenvolvimento dos saberes do professor e da prática pedagógica, na qual há mobilização dos saberes.

## 5 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa proposta tem por objetivo central compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridos em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (Anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do município de Rondonópolis/MT). Com tal propósito, quanto à forma de abordar o problema, delinea-se como um estudo de cunho qualitativo.

A escolha pela pesquisa de abordagem qualitativa é por considerar que é a que melhor se adequa a este estudo, e se caracteriza por ser mais participativa, já que os pesquisadores podem orientar seus caminhos mediante interações com os participantes da pesquisa. De acordo com Minayo (2010), ela envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, se preocupando mais com o processo do que com o produto e procurando estudar a realidade em seu contexto natural.

Neste sentido, Lüdke e André (2015) esclarecem que o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Tem como objetivo compreender melhor o comportamento e experiência humana, pois se observa a possibilidade de contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que foi investigada, possibilitando a observação detalhada do contexto no qual está situada a problemática levantada, assim como a possibilidade da descrição dos dados coletados, não descartando aspectos que serão importantes para a análise. Conforme Minayo (2010),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2010, p. 14).

Diante disso, considera-se que na pesquisa qualitativa a aplicação de instrumentos não seja um processo que se realiza buscando um fim em si mesmo, isto é, espera-se que o instrumento utilizado alimente o desenvolvimento dos outros instrumentos, como a aplicação de questões abertas em forma de questionário, os encontros de rodas de conversa etc.

Sob o ponto de vista dos objetivos, a pesquisa proposta apresenta caráter descritivo, uma vez que as informações obtidas serão registradas, analisadas, classificadas e interpretadas, sem haver manipulação e interferência pessoal (Prodanov; Freitas, 2013).

No que tange aos procedimentos técnicos, a investigação proposta configurou-se como uma pesquisa de campo, considerando que ela tem

[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro que presumimos relevantes, para analisá-los (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59).

Nesse sentido, Minayo (2010, p. 53) explica que a pesquisa de campo é “[...] o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Destaca-se que o interesse desta pesquisadora pelo tema em questão vem de sua trajetória como professora de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, já que atua como professora na Rede Estadual de ensino em Rondonópolis/MT, já há praticamente 23 anos de efetivo exercício. Ainda, por participar anualmente dos encontros de formações do Projeto de Formação Continuada na unidade escolar onde atua como professora, bem como na DRE.

Dessas experiências surgiu a inquietude de saber as contribuições destas formações para a aprendizagem de novos saberes docentes, averiguando se estes conhecimentos e experiências construídos/as contribuem para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula, bem como a atualização profissional docente.

## 5.1 Lócus da pesquisa

Para melhor contextualizar essa investigação, e com a intenção de demonstrar o lócus da pesquisa, apresenta-se a figura 3, o mapa político do Estado de Mato Grosso, com seus 141 municípios, localizado na região Centro-oeste do Brasil, sendo Cuiabá a sua capital. O município<sup>11</sup> de Rondonópolis pertence ao Estado de MT e está localizado na região ao sudeste do Estado. Logo a seguir, na figura 4, observa-se o mapa urbano do Município de

<sup>11</sup> Rondonópolis é um município brasileiro do estado de Mato Grosso, localizado na região Sudeste do estado, a 210 km da capital Cuiabá. Possui 244 897 habitantes. É a 3ª maior cidade do Estado. Com o segundo maior PIB do estado de Mato Grosso, Rondonópolis já é conhecida nacionalmente pelo seu excelente desempenho agropecuário, que lhe garante a liderança do ranking de exportações do Estado e o reconhecimento como a capital do agronegócio e do bitrem. Com mais de 250 bairros e com uma área total 4.824,020 km<sup>2</sup>, a cidade de Rondonópolis, é basicamente dividida em quatro regiões, a Vila Operária; considerada a maior e mais populosa, a região Salmem, a região do Atlântico e por fim da grande Vila Aurora.



Rondonópolis, onde estão localizadas as quatro escolas da rede estadual de ensino que se constituíram lócus da pesquisa.

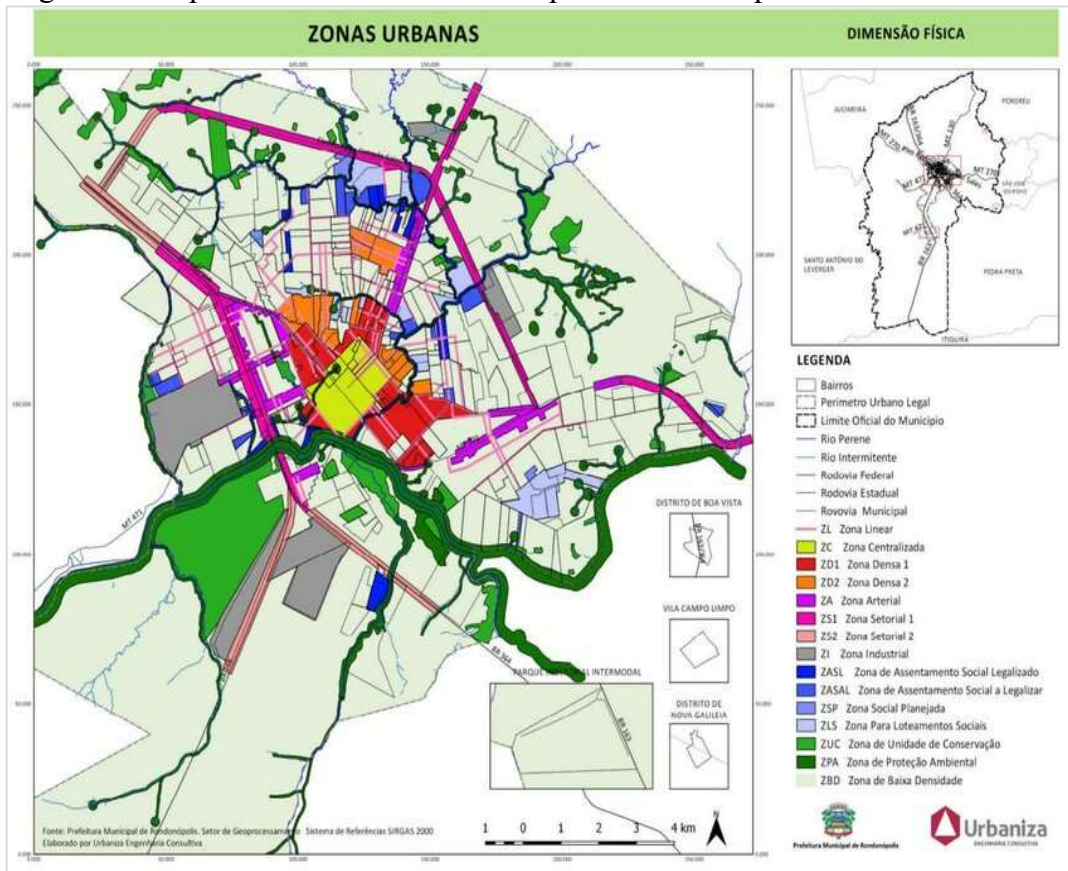
Figura 3 - Estado de Mato Grosso



Fonte:

[https://www.google.com/search?q=mapa%20de%20mato%20grosso&tbm=isch&hl=ptBR&sa=X&ved=0CB4QtI8BKAfQFwoTCLiQ1tK4oIIDFQAAAAAdAAAAABAH&biw=1920&bih=937&dpr=1#imgrc=gF2GOSgt\\_zswcM](https://www.google.com/search?q=mapa%20de%20mato%20grosso&tbm=isch&hl=ptBR&sa=X&ved=0CB4QtI8BKAfQFwoTCLiQ1tK4oIIDFQAAAAAdAAAAABAH&biw=1920&bih=937&dpr=1#imgrc=gF2GOSgt_zswcM)

Figura 4 - Mapa – Zona urbana do município de Rondonópolis- MT - 2023.



Fonte: [https://www.google.com/search?q=mapa++territorial+de+rondon%C3%B3polis+2023&tbm=isch&ved=2ahUKewjUndrhw6CCAxXfTLgEHYq7BNgQ2cCegQIABAA&oq=mapa++territorial+de+rondon%C3%B3polis+2023&gs\\_lcp=CgNpbWcQA1D9GFjxkQFgnZsBaABwAHgAgAGHAogBy](https://www.google.com/search?q=mapa++territorial+de+rondon%C3%B3polis+2023&tbm=isch&ved=2ahUKewjUndrhw6CCAxXfTLgEHYq7BNgQ2cCegQIABAA&oq=mapa++territorial+de+rondon%C3%B3polis+2023&gs_lcp=CgNpbWcQA1D9GFjxkQFgnZsBaABwAHgAgAGHAogBy)

No município de Rondonópolis, a rede Estadual de Ensino possui 36 escolas, sendo 34 na zona urbana (destas, 13 ofertam o Ensino Fundamental) e duas na zona rural.

Para a elaboração dos Quadros 3 e 4, na sequência, foi necessária a ida prévia na DRE, com o objetivo de solicitar à diretora desta instituição formadora dados numéricos e para poder articular a delimitação da pesquisa. Os dados obtidos foram de grande relevância para o prosseguimento deste estudo.

Ressalta-se, que a pesquisadora manteve o primeiro contato com a diretora da DRE via telefone, momento em que foi feita a solicitação dos dados. Logo a seguir, o pedido foi formalizado através de ofício encaminhado à instituição. A Diretora gentilmente disponibilizou os quantitativos solicitados e necessários para a construção dos respectivos Quadros e para a

delimitação da pesquisa<sup>12</sup>. A seguir, no Quadro 3, apresenta-se as escolas que ofertam o Ensino Fundamental completo, pois estas constituem a população do presente estudo.

Quadro 3 - Escolas da Rede Estadual de ensino que ofertam o Ensino Fundamental completo em Rondonópolis/MT - Zona Urbana

<b>Ordem</b>	<b>Nome da escola</b>
01	EE Carlos Pereira Barbosa
02	EE Eunice Souza dos Santos
03	EE José de Moraes
04	EE José Salmen Hanze
05	EE Maria de Lima Cadidé
06	EE Odorico Leocádio da Rosa
07	EE Renilda Silva de Moraes
08	EE Santo Antônio
09	EE Sebastiana Rodrigues de Souza
10	EE São José Operário
11	EE Sagrado Coração de Jesus
12	EE Emanuel Pinheiro
13	EE Lucas Pacheco de Camargo

Fonte: a autora (2022).

Na Rede Pública Estadual de Ensino há escolas que ofertam somente o Ensino Fundamental, enquanto outras oferecem o Ensino Fundamental e o Médio. Devido à singularidade e ao recorte deste estudo, apresentou-se no Quadro 3 somente as escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Rondonópolis/MT, da zona urbana e que ofertam o Ensino Fundamental, visto que esta pesquisa tem como lócus as escolas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental onde atuam os(as) participantes desta pesquisa: os professores da disciplina de Geografia.

Diante do exposto no Quadro 3, num total de 13 estabelecimentos de ensino que ofertam todo o Ensino Fundamental, tem-se como critério para a escolha da amostra as escolas da zona

<sup>12</sup> Reitera-se que esse contato prévio, feito antes da aprovação no CEP, teve única e exclusivamente a intenção de fazer o levantamento quantitativo (numérico) necessário para traçar a delimitação do corpus e estabelecer os possíveis critérios de inclusão/exclusão.

urbana que ofertam o Ensino Fundamental II, o que justifica a escolha desta amostra, ou seja, as escolas como lócus de pesquisa nas quais se fazem presentes os professores da disciplina de Geografia que atuam em sala de aula e que constituirão participantes deste estudo.

As instituições públicas de ensino da Rede Estadual de ensino de Ensino Fundamental garantem o atendimento dos alunos no horário diurno, de segunda a sexta feira, das 7 h às 11h e das 13h às 17h. Todas as Unidades escolares possuem o seu Regimento Interno, o PPP e o Projeto de Formação Continuada na Escola, que tem como objetivo primordial garantir a formação dos/as professores/as em serviço. Além das formações acontecidas no chão da escola, durante todo o ano letivo, ocorrem as formações em rede, propostas e desenvolvidas pelas DREs, que se fazem presentes em vários municípios do Estado de Mato Grosso. As DREs são instituições vinculadas à Seduc, que, dentre outras finalidades, é responsável em garantir as políticas de formação continuada aos docentes da Rede Estadual de Ensino em seus respectivos municípios.

Em razão da difícil acessibilidade a todas as escolas que estariam aptas ao a participação na pesquisa, e tendo em vista o fator tempo, foi necessário estabelecer um critério de delimitação. Então, além de escolas que tenham a oferta do ensino fundamental completo e situadas na zona urbana, optou-se por uma região específica (grande vila operária), que apesar de ser a região na qual a pesquisadora trabalha, a escola na qual atua não fará parte do lócus da pesquisa, pois não atende o ensino fundamental completo. Diante disso, definiu-se como lócus da pesquisa 04 estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos), nas quais atuam os professores de Geografia na referida região de Rondonópolis. Assim, constituiu-se como lócus deste estudo as seguintes unidades escolares, como se verifica no Quadro 4:

Quadro 4 - Dados das escolas - Lócus da pesquisa

<b>Escola</b>	<b>(Escola A)</b>	<b>(Escola B)</b>	<b>(Escola C)</b>	<b>(Escola D)</b>
<b>Dados</b>				
<b>Tamanho</b>	Média	Média	Grande	Média
<b>Total de alunos atendidos</b>	730	390	800	374
<b>Quantidade de turmas</b>	19	16	33	22
<b>Número de professores efetivos</b>	30	15	25	15
<b>Número de professores contratados</b>	25	19	20	17
<b>Número de coordenadores pedagógicos</b>	02	02	03	02
<b>Número de professores de Geografia efetivos</b>	03	02	02	02
<b>Número de professores de Geografia em contratos temporários</b>	01	01	01	01

Fonte: Organizado pela Autora, a partir dos dados das escolas (2023).

Ressalta-se que as unidades escolares acima descritas possuem sua equipe gestora composta por um diretor e coordenadores pedagógicos, além do secretário escolar. Em Mato Grosso, o diretor escolar é submetido a um processo seletivo para o provimento do cargo de diretor de escola, da rede pública estadual. A nova forma de escolha foi necessária para manter a gestão democrática, após a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que julgou inconstitucional o inciso que previa a eleição para o cargo de diretor. Logo, com a decisão do STF, deixou de ter validade o previsto no inciso IV, do artigo 237, da Constituição do Estado de Mato Grosso, que estabelecia o processo de eleição para a indicação de diretor escolar.

Para dar continuidade ao processo de gestão democrática, nas unidades de ensino da rede estadual de ensino de Mato Grosso a indicação para essa função é feita por meio de processo seletivo de provas e títulos e, ainda, com a formação continuada voltada para as atividades específicas da função de diretor. Todo o processo de escolha do diretor é de responsabilidade da Seduc/MT.

É importante ressaltar que a Gestão Democrática no Ensino Público permanece como princípio da Educação, conforme consta no Artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988). O que foi julgado como inconstitucional pelo STF foi a eleição direta para diretores. Todos os demais mecanismos de participação direta, previstos para as escolas estaduais, como a constituição de seus Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, e o acompanhamento do planejamento e execução das ações nas unidades continuam válidos, caracterizando uma forma participativa e democrática de gestão.

## 5.2 Participantes da pesquisa

Os(as) participantes desta pesquisa serão os professores(as) efetivos e contratados com graduação em Licenciatura plena em Geografia das quatro escolas que se constituem lócus da pesquisa, relacionadas no Quadro 4, lotados em sala de aula e que participaram dos encontros do projeto de formação continuada ocorrido no período de 2020 a 2022 na DRE de Rondonópolis/MT. Foram considerados doze participantes, sendo três de cada unidade escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com três professores(as) por escola, perfazendo um total de doze professores(as) que se tornaram participantes deste estudo. Para assegurar o anonimato dos(as) participantes foram atribuídos a eles(as) nomes de flores e árvores que compõem a flora do Cerrado mato-grossense. O Quadro 5 especifica o perfil de cada um deles.

Quadro 5 - Caracterização dos(as) professores(as) participantes da pesquisa

Participantes	Idade (anos)	Formação acadêmica	Situação funcional	Tempo de atuação no Magistério (anos)	Tempo de atuação como docente na disciplina de Geografia
Rosa	63	Lic. Plena em Geografia + Esp. Em Avaliação e Ensino e da aprendizagem	Efetivo	21	13
Melissa	46	Lic. Plena em Geografia + Esp. Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico – Sociais ou Raciais	Contrato Temporário de Prestação de Serviços Educacionais	20	20
Flamboyant	33	Lic. Plena em Geografia + Esp. Em Educação,	Efetiva	7	7

		Diversidade e Cidadania			
<b>Flor do Pequi</b>	54	Lic. Plena em Geografia + Esp. em Educação Ambiental Espaço de Lazer e Sensibilização: Uma nova perspectiva para o Shopping	Contrato Temporário de Prestação de Serviços Educacionais	22	22
<b>Angico</b>	47	Lic. Plena em Geografia + Cursando Mestrado em Educação - URI	Efetivo	21	15
<b>Camélia</b>	36	Lic. Plena em Geografia + Esp. Em Ensino da Geografia	Efetiva	14	14
<b>Orquídea</b>	45	Lic. Plena em Geografia	Efetiva	16	16
<b>Flor do Algodão</b>	55	Lic. Plena em Geografia + Esp. Em Docência do Ensino Superior	Contrato Temporário de Prestação de Serviços Educacionais	14	14
<b>Cedro</b>	47	Lic. Plena em Geografia + Esp. em Coordenação de Pós graduação	Efetivo	15	15
<b>Caliandra</b>	52	Lic. Plena em Geografia	Contrato Temporário de Prestação de Serviços Educacionais	23	23
<b>Aroeira</b>	53	Lic. Plena em Geografia + Esp. Em Planejamento Educacional	Efetivo	32	28
<b>Peroba</b>	45	Lic. Plena em Geografia + Mestrado em Geografia.	Efetivo	14	13

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados fornecidos pelos(as) professores(as) participantes (2023).

Para o Universo/população do estudo foram considerados todos os professores de Geografia das escolas de Rede Estadual que atuam nos Anos finais do Ensino Fundamental, participantes do Projeto de Formação Continuada na DRE pertencentes ao quadro de escolas/professores.

Com já explicitado anteriormente, a amostra se constituiu de quatro unidades de ensino que ofertam o Ensino Fundamental II.<sup>13</sup>

Todos os(as) professores(as) de Geografia das quatro escolas selecionadas foram convidados para participarem como voluntários na pesquisa, tendo como critérios de inclusão:

- Ser efetivo/contratado e fazer parte do quadro de docentes das Unidades;
- Estar atuando em sala de aula na disciplina de Geografia;
- Ter participado assiduamente do Projeto de Formação Continuada oferecido pela DRE, de 2020 a 2022;
- Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 5).

A Pesquisa foi desenvolvida com os professores de Geografia das escolas selecionadas, num total de quatro, por serem o ambiente do trabalho docente dos(as) 12 participantes<sup>14</sup> deste estudo.

É importante relatar que na Rede Estadual de Ensino uma parcela considerável dos professores que exercem o cargo de professor o faz mediante o Contrato temporário de prestação de serviços<sup>15</sup>. Assim, os professores têm seus contratos de trabalho renovados, por meio de processo seletivo simplificado a cada início de ano letivo, o que garante a formação permanente tanto na escola como nas DREs.

### **5.3 Coleta da materialidade empírica**

Como técnica e instrumentos para produção de dados nesta pesquisa serão empregados: o questionário com perguntas abertas, com a intenção de obter, junto aos professores e professoras participantes da pesquisa, respostas acerca das contribuições do projeto de formação continuada da DRE, para um diagnóstico sobre a formação/mobilização dos saberes docentes para ressignificação de práticas pedagógicas na disciplina de Geografia.

---

<sup>13</sup> Ressalta-se que a identificação das Escolas não será revelada, e receberam letras como identificação, pois o anonimato é garantido para os(as) participantes/interlocutores(as).

<sup>14</sup> Para resguardar o anonimato dos(as) participantes, foram atribuídos aos mesmos, pela pesquisadora, nomes fictícios, como já foi apontado.

<sup>15</sup> O último concurso público para provimentos ao cargo de professores realizado pelo Governo do Estado de Mato Grosso, através da Seduc, aconteceu em 2017. Os candidatos aprovados foram nomeados no início do ano letivo de 2018.



### 5.3.1 Questionários com perguntas abertas

Um questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre um determinado tema. O 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.”

A escolha do instrumento questionário para a coleta dos dados nesta pesquisa foi por melhor se adequar aos questionamentos. Tem como objetivo buscar respostas através dos achados a fim de dar respostas às indagações e atender os objetivos deste estudo.

Gil (1999, p. 129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Antes de expor as técnicas de confecção das perguntas, cita-se um trecho em que Marconi e Lakatos (1999) destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Demonstradas estas questões, passará o trabalho à análise da confecção das questões. Inicialmente, as perguntas podem ser classificadas em perguntas abertas. As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio.

O questionário poderá, ainda, ter questões dependentes: dependendo da resposta dada a uma questão, o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta. Como dito inicialmente,

o questionário pode buscar resposta a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, poderão ter, como ensina Gil (1999, p. 132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros. Um mesmo questionário poderá abordar diversos desses pontos. Singularmente importante é o momento de formulação das questões.

Gil (1999) destaca o seguinte: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez. Nota-se, assim, que a confecção do questionário já é um exercício mental grande e importante, que eleva a própria capacitação intelectual do aluno que está a preparar o seu trabalho de pesquisa.

Outro aspecto a ser observado é a quantidade de questões. O pesquisador deverá formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado. Ainda, deve ser observada a ordem das questões, de forma que uma questão terá necessariamente conexão com a anterior.

Por fim, e não menos importante, e nem apresentado na ordem natural, é recomendável que, antes de aplicar o questionário, o pesquisador realize um pré-teste, que será efetivado através da aplicação de alguns questionários (10 a 20), de forma a, com as respostas deste pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso. Essa foi, então, a base que se pretendeu demonstrar no questionário.

No contexto desta investigação, com a pretensão de obter respostas, as perguntas seguiram um roteiro (Apêndice 2), com cinco itens, conforme descrito no Quadro 6 abaixo, com a finalidade de obter informações sobre as contribuições da formação continuada na perspectiva da mobilização e ressignificação dos saberes docentes do professor de Geografia nas práticas pedagógicas, organizado a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 6 - Transversalidade dos objetivos com perguntas da pesquisa

Objetivos específicos	Roteiro de perguntas
Averiguar como se dá a participação dos professores nos encontros de formação, e se as estratégias utilizadas pelo grupo e DRE atendem os desafios da prática docente na pandemia.	Como se dá a participação do(a) professor(a) nos encontros de formação na DRE? As estratégias utilizadas pelo grupo e DRE na realização dos estudos atendem os desafios da prática docente na pandemia?
Descrever os desafios experienciados pelos professores com sua inserção no projeto de formação continuada.	O(a) professor(a) enfrenta desafios/demandas ao participar das atividades do projeto de formação continuada na DRE? Quais? E o que poderia ser feito, enquanto formação continuada, para atender esses desafios ou essas demandas?
Pontuar a compreensão dos professores sobre os saberes presentes na prática docente na disciplina de Geografia.	Que compreensão o(a) professor(a) possui sobre os saberes presentes na prática docente na disciplina de Geografia? Que saberes você considera que mais contribuem para a sua prática docente?
Identificar os saberes mobilizados para responder aos desafios experienciados no decorrer do processo formativo.	Quais saberes você considera indispensáveis para atuar na disciplina de Geografia? (Saberes: da formação Profissional; disciplinares; curriculares; experienciais; do conhecimento; pedagógicos). Os saberes mobilizados procuram responder os desafios experienciados no decorrer do processo de formação em tempo de pandemia? Na sua opinião, como os saberes docentes estão sendo construídos a partir da sua participação nos encontros de formação?
Compreender como os professores ressignificam os saberes apreendidos no processo de formação para o trabalho docente em sala de aula na disciplina de Geografia.	Os saberes aprendidos e mobilizados pelo professor/a no processo de formação possibilitaram-lhe a ressignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?  Esses saberes sofreram alguma alteração durante o contexto de pandemia e agora com a retomada? E a formação recebida contribuiu de alguma forma para esse contexto? Como?

Fonte: a autora (2022).

Convém destacar que os objetivos previstos para a coleta e análise dos dados, vão ao encontro de atender ao terceiro objetivo específico do projeto, o qual propõe investigar sobre a formação continuada ofertada pela DRE e explorar como se dá a participação docente na mesma e como estes ressignificam seus saberes construídos no processo formativo para o trabalho docente em sala de aula na disciplina de Geografia.

### 5.3.2 Encontro com os(as) participantes da pesquisa

Ocorreu um encontro presencial, o qual foi definido e organizado de acordo com a proposta da pesquisa e com o objetivo de manter interações entre pesquisadora e participante, com o único intuito de esclarecer qualquer possível dúvida na compreensão do encaminhamento da pesquisa, sobretudo, aos aspectos éticos, de direito aos participantes. Serviu, também, para esclarecimentos/orientações sobre as perguntas contidas no questionário e esclarecimentos quanto ao TCLE. Nesse mesmo encontro<sup>16</sup>, foi entregue o instrumento de coleta de dados – questionário – que foi respondido pelo(a) professor(a) participante e devidamente devolvido à pesquisadora.

Os encontros foram agendados de acordo com a disponibilidade dos(as) participantes e aconteceram durante a Hora Atividade (HA), em sua unidade de trabalho.

### 5.3.3 Organização e análise de dados

Após a coleta de todos os dados necessários para dar respostas às indagações propostas, a pesquisadora debruçou-se nas análises de dados, apoiada nos estudos dos autores especializados na temática em questão. Por ser tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, Lüdke e André (2015) explicam que analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Nas pesquisas de abordagens qualitativas a análise está presente em vários estágios da investigação. Desde o início deste estudo, no entanto, fez-se uso de procedimentos analíticos para verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.

Assim, decide-se quais áreas necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que está sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório. Na pesquisa qualitativa, a análise de dados tem como objetivo conduzir o pesquisador

---

<sup>16</sup> Este encontro com os(as) participantes ocorreu após aprovação do projeto pelo CEP (CAAE - 68832023.6.0000.5352). Reitera-se, também, que o encontro presencial com os(as) participantes obedeceu a todos os protocolos de segurança e prevenção para evitar o contágio e disseminação do vírus (Covid -19), considerando que ainda estamos convivendo com a pandemia.

a uma descrição sistemática das informações recolhidas, a fim de reinterpretar mensagens e compreender seus significados.

Para analisar os dados coletados, será utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, considerada a mais adequada para este estudo. Para Bardin (2011),

[...] o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Nesta fase da pesquisa, por intermédio desse trânsito analítico, busca-se respostas para as questões levantadas ao longo do estudo. Para tanto, serão utilizados os dados produzidos e coletados nos encontros com os(as) participantes, e por meio das respostas dadas às perguntas presentes no questionário, composto por perguntas abertas. Assim, os dados foram organizados e sistematizados de acordo com o que se pretende compreender/apreender na pesquisa, a partir de Eixos de Análise (por categorias) a seguir:

- Eixo 1 - A participação dos professores de Geografia nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada na DRE.
- Eixo 2 - Os desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação.
- Eixo 3 - Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia.
- Eixo 4 - O ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, a partir da mobilização dos saberes docentes.

Segundo Bardin (2011), na prática, a análise de conteúdo requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem dedicada à síntese. A técnica de Análise de Conteúdo é inferência de conhecimentos relativos à condição de produção e de recepção das mensagens, que acontece na tentativa de o pesquisador compreender o sentido da comunicação e descobrir os indicadores.

Pontua-se que a Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2011), consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido

da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (Godoy, 1995).

Bardin (2011) indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, é considerada a fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Para o autor, isso envolve a leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com os documentos ou dados coletados que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo as fontes a serem analisadas. No caso do questionário de perguntas abertas, a ser aplicado neste estudo, as respostas serão transcritas e reunidas, pois constituirão o corpus da pesquisa.

Neste sentido, Câmara (2013) explica que é necessário obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na segunda fase ou fase de exploração do material,

[...] são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico - agrupar pelo sentido das Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los) (Câmara, 2013, p. 185-186).

Ainda segundo a autora, com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num

movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

Para Bardin (2011), as categorias devem possuir certas qualidades como: exclusão mútua, isto é, cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise.

Caso existam diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; pertinência - as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem etc.; objetividade e fidelidade - se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade - as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos (Câmara, 2013).

A terceira fase do processo de Análise do Conteúdo é denominada *tratamento dos resultados – a inferência e interpretação*. De mãos nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Conforme Bardin (2011),

[...] A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências) (Bardin, 2011, p. 137).

Passa-se à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagem significativa. Os conceitos derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar possíveis semelhanças entre eles.

A proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não se ajustar, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados.

Durante a interpretação dos dados deve-se voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Enfim, encerra-se o processo de Análise de Conteúdo. Embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las. As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (Bardin, 2011; Godoy, 1995).

Com os resultados brutos em mãos, a partir dos eixos/categorias, a pesquisadora procurou torná-los significativos e válidos, dando respostas aos objetivos delineados para o estudo. Os resultados são descritos e analisados no próximo capítulo.

Neste estudo, além da análise de conteúdo, também se fez uso da análise documental, anteriormente explicitada, a fim de analisar documentos relacionados à DRE, como, por exemplo, o documento Orientativo da formação continuada n.º 01/2022/UPFC/SAGE/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2022c).

A pesquisa documental é a que utiliza, em sua essência, documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece, há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos. Portanto, em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados em busca da(s) respostas propostas na situação problema (Lüdke; André, 2015).



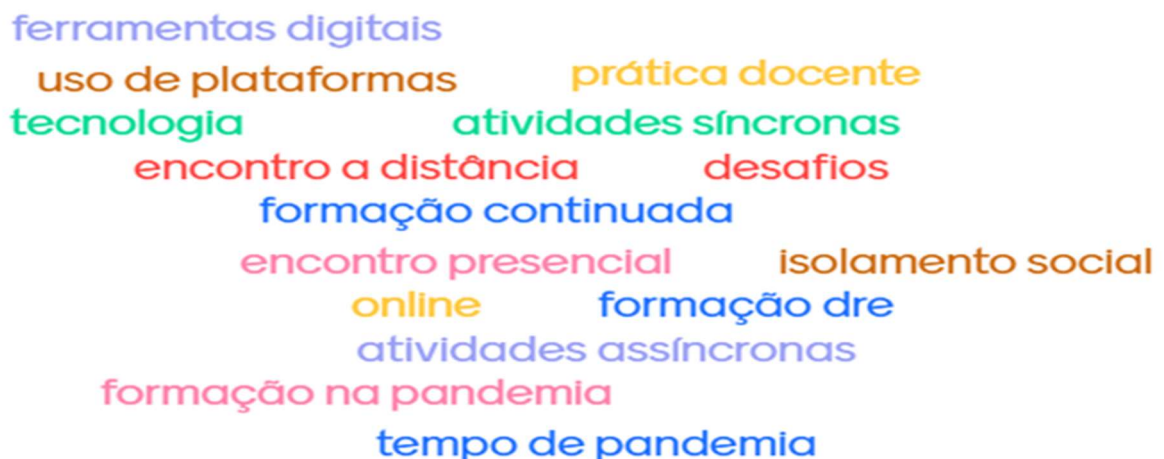
## 6 FORMAÇÃO CONTINUADA NA DRE E RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Este capítulo é destinado à análise dos quatro eixos/categorias definidos a partir dos dados coletados junto aos(as) professores(as) participantes da pesquisa de campo, sendo eles: Eixo 1 - A participação dos professores de Geografia nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada na DRE; Eixo 2 - Os desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação; Eixo 3 - O olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia; Eixo 4 - O ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, a partir mobilização dos saberes docentes.

### 6.1 Eixo 1 - A participação dos professores de Geografia nos encontros de formação no projeto de formação continuada na DRE

Inicia-se a análise dos dados coletados junto aos/aos professores(as) participantes apresentando uma “nuvem de palavras” (Figura 5), como estratégia para expor subcategorias emergentes, compostas pelas palavras emitidas com maior frequência pelos(as) participantes. com vistas a orientar e subsidiar o leitor em relação ao assunto a ser tratado neste eixo, denominado de “A participação dos professores de Geografia nos encontros de formação no projeto de formação continuada na DRE”, possibilitando sua compreensão e reflexão.

Figura 5 - Subcategorias emergentes no Eixo 1 (A participação dos professores de geografia nos encontros de formação no projeto de formação continuada na DRE)



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir das respostas dos(as) professores(as) participantes, mediante o uso do programa Mentimeter.

Então, descreve-se nesta seção, a análise dos dados coletados em questionário, junto aos participantes acerca de sua participação nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada na DRE, e apontam-se as estratégias utilizadas pelo grupo e DRE na realização dos estudos atendeu aos desafios da prática docente no tempo de pandemia.

A formação docente através da formação continuada em serviço é garantida a todos os profissionais da Educação da rede estadual de Ensino de Mato Grosso por meio da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998 (Mato Grosso, 1998), que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. No Capítulo IV do Regime de Trabalho, especificamente na Seção I, Da Jornada Semanal de Trabalho, o documento preceitua que:

Art. 36 O regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica será de 30 (trinta) horas semanais. Art. 37 A distribuição da jornada de trabalho do Profissional da Educação Básica é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar. Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. § 1º Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade *e ao aperfeiçoamento profissional*, de acordo com a proposta pedagógica da escola. § 2º Dentro de um percentual de até 10% (dez por cento) do quadro de professores, poderá a unidade escolar, nos termos de regulamentação específica, destinar percentual superior ao previsto no caput deste artigo. § 3º Na aplicação do preceito contido no parágrafo anterior, será observado o limite de até 50% (cinquenta por cento) da jornada de trabalho para professores em regência que desenvolverem atividades articuladas e previstas no Projeto Político-Pedagógico, aprovado pelo Conselho Deliberativo Escolar e ratificado pela Secretaria de Estado de Educação. § 4º São considerados requisitos básicos para a distribuição referida no parágrafo anterior: I - apresentação de um projeto individual ou coletivo de natureza científica ou cultural e de função pedagógica, sintonizado com o Projeto Político-Pedagógico da escola; II - impedimento de outro vínculo empregatício, público ou privado; III - apresentação periódica, para a apreciação e aprovação da equipe técnico pedagógica, de relatório descritivo e analítico dos resultados parciais alcançados, de forma a garantir a continuidade de execução do projeto; IV - *realização de pesquisa e participação em grupos de estudo ou de trabalho, conforme o Projeto Político-Pedagógico da escola*. § 5º As demais condições e normas de implantação e avaliação das horas-atividades serão definidas em regulamentação específica, por comissão paritária, entre Secretaria de Estado de Educação e o sindicato da categoria (Mato Grosso, 1998, p. 06, grifos nossos).

No cômputo da jornada de trabalho de 30 horas semanais, 20 são destinadas à regência e 10 são reservadas para a horas atividades no contraturno, distribuídas da seguinte forma: oito horas para atividades de planejamento e avaliação das atividades didáticas pedagógicas e duas para estudos e participação do Projeto de Formação Continuada na unidade escolar ou em instituições formadoras representadas pela Seduc, como a DRE.

Ao pensar a formação continuada, tanto as unidades escolares como a DRE devem seguir o que preconizam os documentos orientativos de formação continuada provenientes da Seduc, que guiam o trabalho da formação aqui em estudo. Para isso, é imprescindível que se pense esta formação a partir de suas próprias demandas, definindo prioridades, focos de ação, modalidades de formação e interesses gerais. Um dos requisitos é atender as demandas das necessidades formativas do professor, mediante diagnósticos, considerando o contexto de atuação docente e do ensino. É com base nesses diagnósticos que as DREs propõem os cursos de formação.

A avaliação diagnóstica subsidia as ações da DRE na elaboração dos projetos e cursos de formações, ao passo que traça um panorama dos desafios de cada escola, quais os principais prejuízos durante o período da pandemia, e serve de norte tanto para a formação continuada como para os planos de intervenção pedagógica com o retorno das aulas presenciais.

Para que a proposta de formação seja sólida e atenda as singularidades das necessidades formativas do professor, considerando as mudanças e transformações no ensino ocasionadas pela pandemia, a DRE encaminha um formador às unidades escolares. Este Formador vai ao encontro dos professores e levanta estratégias para melhorar o ensino e aprendizagens dos alunos e, em consequência, a qualidade e os resultados da educação. Nesta perspectiva, o Projeto de Formação é organizado de acordo com as necessidades formativas da escola e da Política Pública Educacional, contemplados no campo da prática pedagógica e no campo da atualização profissional.

Pontua-se que uma das estratégias de grande relevância para a formação do professor, neste ano letivo de 2023, é o formador em tecnologia, responsável por aproximar os profissionais das ferramentas disponíveis para melhorar o ensino, principalmente neste momento pandêmico. O ensino híbrido também faz parte do dia a dia da escola. Portanto, instrumentalizar os professores com os saberes pedagógico-digitais das tecnologias se torna indispensável neste atual contexto da educação escolar. Como explica Feitosa (2019, p. 53, grifo da autora), “A tecnologia pode funcionar como uma intermediação relevante para

aprender melhor. Entretanto é necessário aliar a pedagogia à tecnologia de forma que o professor precisa lidar o que é ‘aprender a aprender’ e aprender bem”.

Nesta mesma perspectiva, Mainine (2008) deixa claro que as tecnologias propiciam a inclusão, a integração e a construção de um mundo mais ético e contribuem para que alunos e professores as reconheçam como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Demo (2009) defende que a inserção cada vez maior da tecnologia a serviço da educação é necessária e inevitável. Para que haja uma educação renovada é preciso um professor igualmente renovado, reflexivo, tendo em vista o compromisso maior em incentivar o aluno a romper suas dificuldades, construir e reconstruir com autonomia. Logo, a profissão de professor não se define mais pela transmissão, mas pela construção do conhecimento.

Neste sentido, a formação deve oferecer orientações de diferentes metodologias e estratégias didático-pedagógicas alinhadas às tecnologias, como ferramentas digitais, com o objetivo de dinamizar o ensino e atender as necessidades de aprendizagem que surgiram quando foi adotado o ensino a distância.

A DRE se faz locus privilegiado da formação continuada, pois garante o atendimento de demandas locais, de especificidades próprias de cada realidade escolar, partindo de discussões, reflexões, vivências formativas dirigidas e cooperadas, trocas de experiências e saberes, demonstrações, estudos dirigidos e orientados, (re)construção coletiva dos saberes que signifiquem o trabalho pedagógico com vistas ao sucesso da aprendizagem escolar do aluno.

Assim, espera-se que a formação docente na DRE tenha lugar preponderante na profissionalização do professor, e se faça presente ao longo de sua carreira, de modo a contribuir para o processo da construção e ressignificação da identidade docente e da melhoria do ensino.

Contextualizada a Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, tendo a DRE como espaço legítimo da formação continuada, dá-se início à análise dos dados coletados ao ouvir as vozes dos(as) docentes participantes, que refletiram sobre a sua participação nos encontros de formação na DRE em tempo de pandemia, principalmente em tempo do isolamento social, quando estes aconteceram de modo online, com atividades síncronas e assíncronas.

Com o retorno das aulas, já suspenso o isolamento social, porém obedecendo todos os protocolos de biossegurança em relação à prevenção da contaminação e transmissão do vírus Covid-19, os encontros passaram a ser presenciais, e, também, online, com participação de modo síncrono e assíncrono, e uso de plataformas, como relatam os(as) participantes Melissa,

Flor do Pequi, Rosa, Orquídea, Caliandra, Aroeira, Peroba, que responderam ao questionário no ano de 2023.

Já Angico e Camélia, cujas respostas se originam neste mesmo ano, relataram que a participação se dava de duas formas: às vezes passiva, isto é, como ouvintes dos seminários, palestras, videoconferências e oficinas, e, outras vezes, participativa, fazendo e respondendo perguntas, questionamentos, dando exemplos. Ou seja, ambos os participantes alegaram que, por vezes, o professor tinha voz ativa, e, em outros momentos, era um mero receptor de informação.

A participação dos professores se dá de duas formas, às vezes passiva, isto é, como ouvintes dos seminários, palestras e oficinas, e outras vezes participativa, fazendo e respondendo perguntas, questionamentos, dando exemplos (Angico, 2023).

A participação do professor nos encontros de formação na DRE ocorre via convocação, encaminhada às escolas. E as formações no período da pandemia ocorreram por meio de videoconferências. Dependendo do grupo de formação, o professor acaba participando enquanto mero receptor de informação (Camélia, 2023).

Quanto à participação dos professores nos encontros de formação, pode-se observar, nas respostas dos(as) participantes, que em tempo de pandemia, no período do isolamento social, estes ocorreram de modo online, através de plataformas digitais. E com o retorno da aula presencial os encontros passaram a ser presenciais e também online, com uso das tecnologias, com atividades síncronas e assíncronas, como expressam peroba (2023) e Flor do Algodão (2023).

Percebe-se que houve o compromisso da DRE em propor a formação docente para os professores, com a intenção de atender as necessidades formativas diante do contexto da pandemia. Em contrapartida, os professores demonstraram seu compromisso com a própria formação, e evidenciaram as consequências das mudanças e transformações na organização do ensino, com ênfase no ensino remoto e híbrido. Como se observa, mesmo diante do despreparo dos professores em utilizar as ferramentas digitais, a formação foi garantida aos docentes. Imbernón (2010, p. 48) salienta que

[...] uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre alunos

diferentes, do respeito ao próximo, de tudo que nos rodeia e do fenômeno intercultural (Imbernón, 2010, p. 48).

Esta nova experiência vivida pelos professores na educação escolar, em virtude da pandemia, deve implicar em uma nova maneira de ver a formação continuada dos docentes. Segundo Imbernón (2010), deve-se pensar uma formação de professores que traga contribuição para a reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer.

Em relação à participação nos encontros de formação, o participante Angico (2023) relatou que ela era, eventualmente, passiva, “como ouvintes dos seminários, palestras e oficinas”, e também participativa, quando os professores indagavam e contribuíam com exemplos. Camélia (2023) lembrou que os professores eram convocados para participar dos encontros de formação na DRE, apontando que, no período da pandemia, as formações ocorreram, por meio de videoconferências. Ela chama a atenção para o fato de que, a depender, possivelmente, da maneira de trabalho do grupo de formação, o professor acabava sendo apenas um mero receptor de informações.

Esses dois docentes demonstram, em seus relatos, a necessidade da participação ativa do professor no processo de formação, e que as interações devem acontecer entre os pares, nesse processo de aprendizagem e mobilização de saberes. Por isso que a formação continuada precisa ser um processo contínuo, que possibilita ao professor ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora, sendo fundamental a sua participação ativa em projetos de formação continuada desenvolvidos tanto pela escola como pela DRE. Assim, o professor torna-se protagonista de sua própria formação.

A formação continuada está amparada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei n.º 9.394/96, Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3); Resolução n.º 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, Art. 1.º, § 1.º; Capítulo VII, Art. 19), especificamente em Mato Grosso, na Rede Estadual de Ensino pela lei Complementar Nº 50/1998.

Portanto, a formação continuada é tida como dever, como direito e como necessidade para o desenvolvimento profissional docente. Como necessidade, a formação continuada é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação que acontece em espaços como a DRE, e também em seu contexto de trabalho, a escola.

Observa-se, a seguir, se as estratégias utilizadas pelo grupo e DRE na realização dos estudos atenderam “os desafios da prática docente” no tempo de pandemia. Flamboyant (2023),

Angico (2023), Camélia (2023), Orquídea (2023) e Rosa (2023) responderam que atenderam, porém, de modo parcial, pois não conseguiram explicar de forma clara qual melhor metodologia para ser usada naquele momento do isolamento social, em virtude da pandemia; mesmo usando as estratégias de estudos assíncronas e síncronas, os conteúdos ainda ficam distantes da realidade da educação que estava e estão passando nesse tempo pandêmico. Camélia (2023) pondera que devido ao uso imediato, e havendo professores que não dominavam as técnicas e habilidades para o seu uso, houve muita ansiedade, insegurança, pânico e descontentamento:

As formações no período da pandemia atenderam parcialmente aos desafios da prática docente, por terem se iniciado após as aulas online, e ocorrem também paralelamente às aulas. A maneira como os formadores propuseram as formações não consideraram os profissionais que não “dominavam” as mídias digitais, criando pânico em alguns, e descontentamento em outros (Camélia, 2023).

Ora, as mudanças e transformações provocadas pela pandemia trouxeram à tona, e de modo escancarado, as mazelas educacionais. Estava evidente que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades que surgiram, revelando impedimentos ao desenvolvimento de aulas remotas, o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização do professor.

Em relação ao avanço tecnológico, que não é recente, é inegável que ele incide de forma direta no mundo do trabalho e não é diferente no âmbito da educação. Mudanças políticas, econômicas e culturais, assim como nos modelos de comunicação, enfrentadas pelas sociedades contemporâneas, geraram forte impacto na educação. Assim sendo, a introdução, a disseminação e a apropriação de novas tecnologias suscitam novos comportamentos e novas ações humanas, uma vez que

Ambientes automatizados exigem uma nova formação do cidadão, um novo perfil do trabalhador, com qualificação, conhecimento crítico, criativo e mais amplo, resultando em condições que lhe permitam integrar-se plena e conscientemente nas tarefas que possivelmente desempenhará em sua profissão e em sua vida (Miskulin, 1999, p. 41).

Todavia, o que se observa é a morosidade e descontinuidade das políticas públicas, o que acaba promovendo atraso em diversos segmentos, inclusive na educação. No que concerne ao uso das tecnologias, “[...] um dos principais entraves para a utilização destas é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores”, informam Leite e Ribeiro (2012, p. 177), atentando para a formação deficiente na inclusão das novas tecnologias e ao fato de que não estão atreladas aos currículos acadêmicos.

Outra exposição importante é de Flor do Pequi (2023), que também aborda a questão da dificuldade da utilização dos recursos das mídias digitais “Não o suficiente. A estratégia utilizada pela DRE em tempo de pandemia foi o ensino remoto com uso de plataformas digitais, entre outras ferramentas que permitiram a comunicação virtual” (Flor do Pequi, 2023).

Versam os(as) participantes que as estratégias utilizadas na realização dos estudos atenderam de modo parcial os desafios da prática docente. Dentre estes desafios está o pleno domínio de habilidades para o uso das tecnologias digitais no processo de ensino. Diante deste relato, pode-se perceber certa precariedade de estrutura e recursos tecnológicos nas escolas, aliada a uma formação que não contempla práticas pedagógicas no uso das TDIC, o que certamente trouxe um desafio ainda maior na realização de aulas remotas.

E Flor do Pequi (2023) vai mais além, pontuando que foram muitos os desafios, “pois foi necessário aprender e desenvolver as habilidades para manusear ferramentas digitais e utilizá-las no ato de ensinar. A DRE garantiu formação e treinamentos, mas não foram suficientes para o desenvolvimento do trabalho docente satisfatório”.

Como se vê, as respostas foram variadas, e sugerem uma melhor organização no planejamento da proposta de formação de modo a atender as singularidades dos participantes em suas necessidades formativas. Planejar os encontros de uma maneira mais coletiva pode contribuir para a melhoria dos momentos de formação. Assim, a equipe gestora da DRE, principalmente os formadores, que é responsável pelo desenvolvimento das ações do projeto, deve ouvir e, se possível, acatar as sugestões dos(as) participantes para propor mudanças.

Ficou bastante evidente nos relatos que o manuseio das tecnologias digitais é o maior desafio interposto ao docente, sobretudo por se tratar de uma ferramenta imprescindível ao ensino em tempo de pandemia, adotado quando o distanciamento social se mostrou necessário.

[...] A formação do professor usando as tecnologias pedagógicas-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem de formação reflexiva e contextualizada permitindo ao formador conhecer e participar do dia a dia do professor cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o cotidiano do aluno (Feitosa, 2019, p. 30).

Neste atual contexto da educação, já considerando o período pós-pandemia, as tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que, ao incorporá-la ao processo de ensino e aprendizagem, deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramentas de aprendizagem, como relata Nóvoa (2022), é impossível, hoje,



[...] pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social (Nóvoa, 2022, p. 36).

Portanto, a DRE como instituição formadora, deve proporcionar cursos de formação direcionados aos usos das tecnologias e apoiar o professor durante e após esses cursos, como fator fundamental para apropriação de tecnologias como possibilidades de uso didático.

Dessa maneira, Grinspun (2009) descreve que o papel primordial da tecnologia é servir o homem, ao passo que a educação tecnológica deve promover a integração entre a tecnologia e o ser humano, principalmente no sentido de valorizar a educação na produção econômica e na formação integral do homem. Sendo assim, pensar na formação do professor significa promover a reflexão crítica e criativa para o uso consciente das tecnologias na escola.

O que ficou demonstrado nas vozes dos participantes é que nem todos os professores possuem competências para o trabalho com as tecnologias digitais, como foi destacado anteriormente, por Flor do Pequi (2023), e lembrado, também, por Cedro (2023), que pondera: “Os possíveis problemas e desafios sofridos pelo sistema de ensino em tempo de pandemia demonstraram a necessidade de uma formação continuada dos docentes voltada para a área tecnológica”.

O fato sinaliza para uma nova demanda, voltada a assegurar o domínio dessas ferramentas por parte dos docentes de todos os níveis de ensino. Ora, as TDIC têm um grande potencial para auxiliar o professor nas tarefas de ensinar; podem enriquecer os conteúdos, incentivar as pesquisas e estimular a curiosidade dos estudantes.

Para Moran (2000), o professor pode inovar sua prática com o uso das novas tecnologias em sala de aula. Para tanto, deve se tornar um orientador do processo de aprendizagem, trabalhar de maneira equilibrada. Tal pensamento ecoa nas vozes dos(as) professores(as) participantes, que entendem que as TDIC possibilitam melhorias nos aspectos didático-pedagógico, pessoal e profissional.

A tecnologia utilizada de forma significativa pode enriquecer e transformar a vida de professores e alunos. “O desafio do professor e dos alunos é apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos para enriquecer seus estudos, e tornarem-se sujeitos autônomos construtores de suas produções” e, para que isso se efetive, é preciso integrar as “tecnologias digitais às práticas educacionais no ambiente escolar, tendo como objeto de estudo a formação continuada de

professores diante das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) articulando-se às discussões teóricas e práticas” (Feitosa, 2019).

Claro está que tanto a formação continuada como a prática pedagógica serão enriquecidas com o uso das tecnologias. Sendo assim, a escola precisa superar as dificuldades e entendê-las como elementos relevantes no mundo contemporâneo, ampliando o acesso à formação e, como consequência, gerando uma nova reflexão sobre a prática pedagógica.

Para validar esses resultados recorreu-se aos autores Almeida (2011) e Valente (2013), que apontam a importância dos diferentes meios tecnológicos, para que os docentes reconheçam e compreendam as suas especificidades e saibam sejam capazes de usá-las como recursos pedagógicos, principalmente quando do retorno das aulas presenciais.

É justamente a análise dessas potencialidades tecnológicas que tem permitido entender a necessária relação da formação continuada de professores para apropriar-se de novas competências professorais para atuar como mediador do ensino-aprendizagem e também na ressignificação da prática pedagógica.

Portanto, concorda-se com Almeida e Valente (2011), que o melhor caminho para práticas pedagógicas exitosas é a formação continuada.

Como já foi dito, a pandemia da Covid-19 provocou mudanças abruptas nas estratégias da organização dos encontros de formação aqui em análise. Adequações emergenciais tiveram de ser feitas, de modo a garantir e dar continuidade ao trabalho junto aos professores da Educação Básica. Trata-se de um cenário desafiador, sobre o qual se reflete na próxima seção, a partir das declarações dos(as) participantes deste estudo.

## **6.2 Eixo 2 - Os desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação**

Esta seção trata da análise das respostas dos participantes quanto aos desafios experienciados quando inseridos no projeto de formação em tempo pandemia, especificamente no período de 2020 a 2022, e sugestões para a diminuição dos impactos das demandas. A figura 6 ilustra, por meio da nuvem de palavras, esses desafios, evidenciando aqueles que foram mais mencionados pelos(as) participantes, isto é, as subcategorias.

Figura 6 - Subcategorias emergentes no Eixo 2 (Os desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação)



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir das respostas dos(as) professores(as) participantes, mediante o uso do programa Mentimeter. (2023).

Como já se sabe, a pandemia da Covid-19 trouxe mudanças e transformações à educação, ao ensino e ao trabalho docente. Essas transformações trouxeram consequências profundas no modo de pensar a profissão docente a partir deste novo cenário, conduzindo o professor a investir em sua formação docente de modo a reconstruir e ressignificar sua identidade profissional. Dessa maneira, foi preciso atender as necessidades da prática pedagógica neste novo cenário em que as tecnologias e mídias digitais emergiram intensamente, como descreve Nóvoa (2022, p.50).

A situação dramática provocada pela COVID-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, para não cortar todos os laços com os alunos e para proteger a saúde pública. Mas este não pode ser o futuro.

Diante deste novo cenário, a DRE procurou investir na formação continuada dos professores, no intuito de capacitá-los para atuarem em uma nova organização do ensino, pautada, emergencialmente, no ensino remoto, com a intenção de garantir a terminalidade do ano letivo de 2020, e, ao mesmo tempo, o direito à Educação escolar, no momento do isolamento decorrente da pandemia.

Observou-se, nos relatos dos(as) professores(as) participantes que, quando inseridos neste projeto, experienciaram diversos desafios ao participarem dos encontros de formação online, mediados pelos professores formadores da DRE, utilizando plataformas digitais.

Questionados sobre os desafios/demandas enfrentados ao participar das atividades do projeto de formação continuada na DRE, Rosa (2023) e Flor do Pequi (2023):

Excesso de carga horária de trabalho. Tempo indisponível para formação, que, muitas vezes, acontece no horário das aulas etc. Há a predominância do cansaço físico e mental, o que dificulta a aprendizagem, desestimulando, muitas das vezes, a participação (Rosa, 2023).

Sim. Desafios no quesito de proporcionar melhoria na qualidade do ensino. A formação continuada propõe a capacitação do docente, mas não oferece estrutura necessária para a prática pedagógica exitosa nas unidades escolares, tendo em vista que há uma sobrecarga de trabalho para o docente e o tempo disponível é pouco para atender todas as atividades propostas pela DRE (Flor do Pequi, 2023).

As narrativas dos participantes evidenciam que enfrentaram desafios e demandas, sendo o mais frequente o horário de formação incompatível com o horário disponível do professor, que, muitas vezes, se encontrava em sala de aula. Melissa (2023) também apontou o excesso de jornada de trabalho como um desafio, pois muitas das vezes, os encontros de formação aconteciam logo após o final do período de aulas, e o cansaço dificultava a concentração e as aprendizagens. Ela conta que predominava, entre os docentes, o “cansaço físico e mental, o que dificulta a aprendizagem, desestimulando, muitas das vezes, a participação”. Aroeira (2023) salienta, do mesmo modo, a sobrecarga de trabalho e o horário de formação, que era, muitas vezes incompatível, “pois muitos professores estão lotados em duas escolas e também a falta de ferramentas tecnológico-digitais, como um computador em casa, para realizar trabalhos e estudos”.

Já Flor do Pequi (2023) destaca como desafio proporcionar melhoria na qualidade de ensino que “[...] A formação continuada propõe a capacitação do docente, mas não oferece estrutura necessária para a prática pedagógica exitosa nas unidades escolares, tendo em vista que há uma sobrecarga de trabalho para o docente e o tempo disponível é pouco para atender todas as atividades propostas pela DRE”.

Outro desafio muito importante foi narrado salientado por Angico, referente à padronização do formato dos estudos proporcionados pela DRE, que não contemplam as particularidades e singularidades das comunidades locais, dos professores e unidades escolares, como se vê a seguir:

[...] enfrenta desafios/demandas. Um deles é que o projeto de formação continuada na DRE está enlatado, pois está sendo uma forma padronizada para todo o estado, não levando em consideração a individualidade do corpo

docente e discente e das comunidades escolares de cada cidade, de cada bairro, que têm suas características e vivências próprias (Angico, 2023).

Camélia (2023) traz à tona, em seu depoimento, desafios e demandas relevantes enfrentados pelos(as) professores(as) na participação no projeto de formação no período de 2020 a 2022:

[...] o primeiro deles é a gestão do tempo, onde o mesmo deve retirar da sua hora atividade, quando possível, o tempo para participar das formações; o segundo desafio é a logística, quando o curso não ocorre no período noturno, ocorre no período em que o professor está em sala de aula; o terceiro são as formações que não atendem às reais demandas do professor, e que não trazem nada de novo ou prático; o quarto desafio são as formações terceirizadas, que são realizadas por empresas de consultoria que desconhecem a realidade do chão da escola, mas se acham no direito de propor e impor metodologias mercadológicas, neoliberais e burocráticas ao professor, que mal tem tempo de planejar suas aulas devido a esse acúmulo de funções, atividades, formações e projetos politíqueiros (Camélia, 2023).

No quesito, quando indagados sobre o que poderia ser feito, enquanto formação continuada, para atender esses desafios ou essas demandas no processo de formação os(as) participantes apontaram diversas sugestões, de acordo com suas percepções. Em relação à incompatibilidade de horário, Melissa (2023) sugeriu que “[...] haja uma reflexão entre todos os participantes e os formadores da DRE, para que juntos possam encontrar outro horário para a realização destes encontros de formação. Um horário aonde os professores possam estar em melhores condições para participar destes encontros de formação”.

Os demais participantes sugeriram:

Planejar os horários de formação de modo que contemplem todos os professores. Há sobrecarga de trabalho, pois a formação ocorre dentro da carga horária de trabalho, horas estas destinadas ao planejamento de aulas. Sugiro ampliação da jornada de trabalho do professor (Aroeira, 2023).

Ter profissionais em maior número e mais preparados para tal. Ouvir as reais necessidades dos professores, especialmente nos enfrentamentos dos conflitos nas práticas pedagógicas (Peroba, 2023).

Investimento na formação dos docentes a partir da incorporação de novas tecnologias (Cedro, 2023).

[...] levar em consideração as particularidades de cada instituição escolar como: o alunado, a estrutura física, os materiais pedagógicos e recursos tecnológico disponíveis etc. (Flor do Algodão, 2023).

Primeiro, que as formações deveriam ocorrer dentro das unidades escolares, onde o professor já está; segundo, que as formações devem ocorrer de acordo

com os desafios e anseios dos professores e não com demandas externas; terceiro, desburocratizar a função docente, e ofertar tempo suficiente ao professor para que ele planeje (Camélia, 2023).

Enquanto formação continuada, deveríamos ter de novo, como já tivemos, projeto de formação continuada sendo feito pelas escolas, de uma forma democrática e educativa, respeitando as características das comunidades escolares e buscando soluções para as suas demandas e problemas nos mais diversos aspectos (Angico, 2023).

[...] melhores condições de trabalho, valorização profissional e ambientes com condições favoráveis para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem (Flor do Pequi, 2023).

Diante de inúmeros desafios e demandas, as sugestões apontadas também são diversas, indo desde ao planejamento do horário dos encontros de formação, melhoria na infraestrutura física das escolas, oferta e melhoria de ambientes pedagógicos, priorização da escola como espaço de formação até a valorização profissional e investimentos em recursos tecnológicos.

Conclui-se, então, que todas essas sugestões, se acatadas, poderiam contribuir para tornar este espaço formativo, proporcionado pela DRE, em oportunidades de aprendizagem e ressignificação dos saberes docentes, e favorecer reflexões para a melhoria da prática pedagógica.

Além destes desafios, outros surgiram no período do distanciamento social, imposto pela pandemia, como a ampliação da jornada de trabalho professor e sobrecarga em seus afazeres docentes, como explicam Pontes e Rotas (2020); com a situação da Covid-19, o professor precisou:

a) instituir um espaço no ambiente residencial para o trabalho; b) munir-se de novos instrumentos para as aulas remotas; c) inteirar-se das ferramentas online; d) adaptar o conteúdo e a rotina de trabalho ao novo modelo de ensino; e) buscar novas metodologias que se adequem ao ensino remoto; f) organizar atividades síncronas e assíncronas; g) estar disponível em um contraturno para atendimento aos alunos via mensagens e às reuniões virtuais com a coordenação pedagógica; h) despertar o interesse dos alunos para essa nova forma de aprender; e i) mobilizar as famílias para que os alunos mantenham a rotina escolar (Pontes; Rotas, 2020, p. 23).

Durante a pandemia, o professor se viu obrigado a adaptar suas atividades de ensino à rotina das atividades familiares e domésticas, intensificando a ideia de um professor polivalente, atribuindo a ele uma sobrecarga de trabalho que pode resultar em precarização para (Souza, 2017, p. 182).

Diante destas exigências e das abruptas transformações no trabalho docente, provocadas pelo momento pandêmico vivido naquele contexto, elevou-se a condição da formação continuada de professores a um status ainda maior, como extremamente necessária em face da organização do ensino adotado para aquele momento (remoto/híbrido). A apropriação e mobilização de novos saberes, o compartilhamento das vivências pedagógicas, a troca de experiências entre os profissionais e o acesso a conteúdo que os façam refletir sobre as práticas vividas no ambiente virtual qualifica e redireciona o trabalho a todo o momento, pois a condição de distanciamento colocou os professores em uma sensação de contínua instabilidade ao que é planejado e o que efetivamente acontece (Canal; Rozek, 2021).

Assim, Rozek (2015, p. 215) corrobora, afirmando que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita de “um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico”. É indispensável, nesse panorama extraordinário, promover uma formação concreta, intermediada pelas tecnologias, com o propósito de contribuir, de fato, com “[...] a apropriação do conhecimento científico, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas, tornando-as sustentáveis por meio de adaptações favoráveis ao ensino e aprendizagem” (Giroto; Poker; Omote, 2012).

Evidenciou-se, nas análises do Eixo 2, aspectos para a superação destes desafios encontrados, de modo a contribuir para a profissão docente, considerando a excepcionalidade das escolas em desenvolver ações de educação remota emergencial para a garantia do direito da aprendizagem escolar dos estudantes. Os(as) participantes apresentaram sugestões para a melhoria das ações no projeto de formação com objetivo atender as intencionalidades da formação do professor.

Silva e Cappel (2019, p. 54) elucidam que é através da formação continuada que os docentes se tornam

[...] capazes de mobilizar os saberes da teoria da educação, que compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria prática. É necessário que se entenda que a prática de ensino precisa ser pautada por aperfeiçoamento constante e reflexivo visto que o mesmo é o responsável direto em mediar os conhecimentos necessários para a formação ética, crítica e reflexiva dos alunos. Por isso, a preocupação com a formação profissional deve ser permanente (Silva; Cappel, 2019, p. 54).

Diante dos desafios enfrentados pelos participantes em seus relatos, sugere-se à Seduc, através da DRE, avaliar, planejar e replanejar, no coletivo dos profissionais envolvidos – gestão,

formadores e professores em formação, as ações a serem desenvolvidas no contexto do projeto de formação, de maneira a (re)pensar os paradigmas de uma formação na perspectiva do professor reflexivo. Uma formação que pautar seu trabalho pedagógico na tríade ação-reflexão-ação, para que possa contribuir para o ressignificar do processo de ensino e aprendizagem mediante as limitações impostas pela Covid-19, haja vista que a OMS já se pronunciou sobre o fim da pandemia, mas que isso não se faz por decreto. O vírus não foi extinto e muitas pessoas ainda são contaminadas, adoecem e morrem. Apesar dos grandes avanços da ciência na prevenção e controle da propagação do vírus.

### 6.3 Eixo 3 - Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia

Dando continuidade ao processo de análise e reflexão, e para contribuir no fortalecimento e validação dos achados desta pesquisa, neste eixo são analisados os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia no processo de formação continuada no espaço da DRE. Para contextualizar o(a) leitor(a) e despertar sua curiosidade e o gosto para a leitura deste eixo, apresenta-se a figura 7, com a nuvem de palavras emergentes neste eixo:

Figura 7 - Subcategorias emergentes no Eixo 3 (Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia)



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir das respostas dos(as) professores(as) participantes, mediante o uso do programa Mentimeter (2023).



Para a análise deste eixo, selecionou-se respostas que apresentam a compreensão que os(as) professores(as) possuem sobre os saberes presentes na prática docente na disciplina de Geografia e quais os que mais contribuem em sua prática. Reflete-se sobre os saberes que o professor considera indispensáveis para atuar na disciplina de Geografia e, também, se os saberes mobilizados respondem aos desafios experienciados no decorrer do processo de formação em tempo de pandemia, desvelando a opinião dos(as) professores(as) sobre a construção dos saberes docentes a partir da participação nos encontros de formação.

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia demanda sólida formação para que o docente possa desenvolver uma prática que proporcione reflexos positivos nos alunos, para que estes atuem na sociedade como sujeitos críticos e protagonistas de ações no local onde vivem, o mundo. Assim, torna-se pertinente refletir sobre os “saberes e práticas que são mobilizados ao ensinar Geografia na Educação básica”, fundamentais no sentido de possibilitar o (re)dimensionamento de ações empreendidas para produção do conhecimento (Paulo, 2016).

Além disso, pensar nas mudanças exigidas pelo atual contexto, ocasionado pela pandemia, implica em promover reflexões sobre concepções de formação de professores de Geografia, práticas e saberes, que venham a atender as necessidades formativas para o momento. Nesse sentido, Silva (2009) descreve que:

[...] Nos dias atuais, a concepção de educação, de ensino e aprendizagem toma outros rumos, apoia num paradigma inovador, onde são considerados vários aspectos e instrumentos durante o processo de aprendizagem dos alunos. Percebem-se as preocupações em oferecer aos estudantes aulas mais dinâmicas que desafiem suas concepções prévias, que mexam com seus sentimentos e estimule o pensamento, a linguagem e a memória. Com isso, o uso de diferentes métodos, e técnicas de ensino, o uso das tecnologias digitais no ensino entre outras estratégias, colaboram para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa (Silva, 2019, p. 28).

Como já explicitado neste estudo, a formação docente, constituída pela formação inicial e continuada, é espaço legítimo para apropriação, mobilização e ressignificação dos saberes docentes, como explica Carpin (2014),

A Formação continuada dos professores se faz primordial, pois aprimora os saberes didáticos e pedagógicos com vistas a adotar novas técnicas de ensino que privilegiem uma ação educativa inovadora e que promovam a participação ativa dos alunos na construção de novos significados para a sua vida profissional e política é fundamental para a consolidação de conhecimentos

que possam ser aplicados na realidade social, cultural educacional dos discentes (Carpin, 2014, p. 74-75).

Os saberes docentes são fundamentais para a atuação do professor em seu trabalho docente. Conforme Tardif (2014), a relação dos docentes com os saberes não está limitada a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática reúne múltiplos saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Assim, para o autor, os saberes docentes são “[...] um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares experienciais (Tardif 2014, p. 36).

A prática docente não é apenas um objeto de saber das Ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza vários saberes – que podem ser chamados de pedagógicos. Segundo Tardif, 2014, p. 37), “[...] os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

Neste sentido, Pimenta (2012) corrobora com Tardif (2004) e descreve que os saberes docentes são constituídos pelos saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Esses saberes interagem entre si e são necessários para a atividade docente. O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Pimenta, 2012).

De acordo com Pimenta (2012, p. 27), “[...] os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca”. Nesse aspecto, a autora também aponta que: “[...] a formação precisa envolver duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições onde atuam (Pimenta, 2012, p. 28)”.

Os projetos e/ou processos de formação devem abrir espaços para que os professores aprendam e se coloquem em processos de autoformação e se tornem protagonistas na construção de sua profissionalização docente. Dessa maneira, o docente vai formando a sua própria imagem enquanto pessoa e profissional do ensino, capaz de refletir criticamente sobre as experiências vividas na prática docente de tal modo que elas possam revelar-se em mudanças nas práticas pedagógicas.

Partindo para a análise das respostas dadas pelos(as) professores(as) participantes deste estudo acerca da compreensão que o(a) professor(a) possui sobre os saberes presentes na prática docente na disciplina de Geografia, pontua-se que elas foram diversas e ricas, como se vê a seguir:

Os saberes docentes são necessários para toda atividade pedagógica. São característicos da atividade docente, na disciplina de Geografia, não foge à regra (Flor do Pequi, 2023).

São saberes necessários para o ensino da Educação geográfica. Os saberes estão relacionados à prática tecnológica e à prática pedagógica aos métodos e estratégias de ensino adequados ao ensino de Geografia (Flamboyant, 2023).

Na prática docente todos os saberes são importantes para uma prática pedagógica exitosa e o sucesso da aprendizagem escolar dos estudantes. Os saberes docentes afirmam a identidade do professor (Rosa, 2023).

Compreendo que os saberes docentes de Geografia estão vinculados a suas experiências, vivências e reflexões, desde a sua formação inicial, ao cotidiano escolar e sua formação em serviço (Angico, 2023).

Os saberes são necessários para a prática docente. São característicos da ação docente. Para atuar na área de Humanas, principalmente na disciplina de Geografia, os saberes pedagógicos, curriculares da área, os saberes das experiências, os saberes da educação geográfica, são importantes para uma prática pedagógica satisfatória (Orquídea, 2023).

Os saberes docentes integram também a parte do currículo escolar, e são característicos e necessários para o trabalho docente. Todos os saberes são importantes e contribuem para a melhoria da prática pedagógica e o ensino (Flor do Pequi, 2023).

São conhecimentos, saberes e habilidades que são construídos ao longo da carreira docente, e que são necessários para a prática docente (Cedro, 2023).

São saberes necessários ao trabalho docente, à prática pedagógica. Saberes estes que são construídos e reconstruídos ao longo da carreira do professor (Aroeira, 2023).

Ao analisar e refletir acerca dos relatos dos(as) participantes relativos a suas compreensões sobre saberes docentes, percebe-se que as respostas são diversas, porém, é possível averiguar que todos têm uma percepção correta e possuem os entendimentos pertinentes sobre os saberes docentes, como se verifica nas respostas de Caliandra e Peroba:

Compreendo que os saberes docentes são originários de várias fontes, são construídos e aprendidos desde a formação inicial, perpassando pela formação continuada. A formação docente deve ser permanente e deve ocorrer ao longo da carreira do professor. São os saberes que contribuem ao ser professor. A

Geografia é componente curricular da área de Ciências humanas, portanto, os saberes da Ciência geográfica e o conhecimento geográfico são fundamentais para atuação do professor em sala de aula (Caliandra, 2023).

São uma gama de conhecimentos e também habilidades aprendidos e construídos ao longo da carreira do professor, que o identificam como profissional docente. Os saberes são diversos e plurais e são necessários para a prática pedagógica (Peroba, 2023).

Para validar os achados, recorre-se a Tardif (2014), que aponta que a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento do professor sobre os saberes docentes, e que estes saberes não são apenas aqueles normalmente atribuídos à docência pelas ciências da educação, mas saberes próprios, advindos do cotidiano da prática docente, como bem ressaltou Aroeira (2023): “Saberes estes que são construídos e reconstruídos ao longo a carreira do professor” (Aroeira, 2023).

Como se nota nas falas dos(as) participantes, os saberes que servem de base para o ensino, como vistos pelos professores, vão além de um conhecimento especializado. De acordo com Tardif (2014),

Os saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc. (Tardif, 2014, p. 60).

A explicação do autor acima mencionado fundamenta a resposta da professora Caliandra (2023) quando relata compreender que os saberes docentes têm origem em várias fontes e são (re)construídos e aprendidos desde a formação inicial até a continuada. Ela enfatiza que a “Geografia é componente curricular da área de Ciências humanas, portanto, os saberes da Ciência geográfica são fundamentais para atuação do professor em sala de aula”.

Os(as) participantes também consideram que todos os saberes são importantes na disciplina de Geografia, como afirma, por exemplo Flor do Pequi (2023): “[...] os saberes docentes são necessários para toda atividade pedagógica. São característicos da atividade docente, na disciplina de Geografia, não foge à regra”.

As falas de participantes também denotam a importância dos saberes da educação geográfica para o ensino da Geografia:

[...] São os saberes que contribuem ao ser professor. A Geografia é componente curricular da área de Ciências humanas, portanto, os saberes da Ciência geográfica, o conhecimento geográfico são fundamentais para atuação do professor em sala de aula (Caliandra, 2023).

Para atuar na área de Humanas, principalmente na disciplina de Geografia, os saberes pedagógicos, curriculares da área, os saberes das experiências, os saberes da educação geográfica, são importantes para uma prática pedagógica satisfatória (Orquídea, 2023).

Os conhecimentos/saberes da disciplina de Geografia, adquirido na formação inicial, os saberes adquiridos na prática pedagógica e os saberes da experiência construídos a partir da sala de aula e os saberes das Ciências geográficas (Flor do Pequi, 2023).

Observa-se, nesses excertos, que são abordados os saberes da Educação geográfica, Ciências geográficas, Conhecimento geográfico. Trata-se de saberes específicos do ensino de Geografia e que qualificam o trabalho docente nesta disciplina.

Mediante esses relatos, pondera-se que o conhecimento geográfico está no espaço vivido, percebido, e que o ensino de Geografia envolve a apreensão, a interpretação e a apropriação da realidade socioespacial, em um movimento que leva à prática consciente da cidadania, tendo em vista que a educação visa que todas as pessoas sejam capazes tanto de absorver como de criticar as informações recebidas (Santos, 1998).

Ao correlacionar o saber geográfico do professor de Geografia e o trato com as relações da vida cotidiana, Barros (2023, p. 87) aponta que isso se dá “[...] numa formação profissional que apresente a Geografia como uma ciência mais aberta e expansiva, comprometida com a formação plena do sujeito em seus diferentes lugares”.

Mediante o contexto apresentado em relação à formação do professor de Geografia e o uso dos diversos saberes em sua prática docente, faz-se necessário, no processo de formação, seja inicial ou continuada, refletir sobre as possibilidades formativas de conceitos, competências e habilidades que o preparem para a realidade da educação, “considerando a aquisição de conhecimentos e de conceitos da ciência geográfica” (Barros, 2023).

O autor supramencionado frisa que, em sua prática, professores e professores devem primar por um ensino pautado no entendimento contextual, de forma que seus alunos consigam não só compreender os conteúdos, mas também relacioná-los com suas vivências e experiências cotidianos, o que acabará por se refletir no modo como eles e elas compreendem e praticam à docência.

Ensinar e aprender Geografia “[...] significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade” (Callai, 2011, p. 20). Com base nisso, compreende-se que a constituição dos saberes, na escola, aponta para “as práticas instituídas pelo currículo escolar e as práticas

alternativas elaboradas pelo professor de Geografia, reveladas no ato do saber-fazer docente” (Barros, 2023, p. 83).

A prática pedagógica no ensino da Geografia não é necessária somente necessita apenas do saber geográfico escolar, ela requer o domínio de conteúdos e de métodos da ciência geográfica. “É preciso que se considere, além disso, relações entre ciências e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos” (Cavalcanti, 2013, p. 10). Sendo assim, o(a) professor(a) deve ser valorizado como alguém “[...] que detém, constrói e mobiliza saberes específicos em seu trabalho incluindo elementos que a própria prática produz” (Barros, 2023, p. 83).

Um achado importante está na resposta de Flamboyant, quando explicita que os saberes devem estar aliados às tecnologias digitais necessários ao ensino da Educação geográfica. Isso remete à noção de que a educação contemporânea exige a inserção das tecnologias digitais da perspectiva instrumental e reducionista, em busca de inovações da prática pedagógica, oportunizando, aos estudantes, múltiplas aprendizagens, com a exploração dos diversos ambientes com uso de metodologias ativas de aprendizagens.

Nesta perspectiva, Freire corrobora essa posição afirmando que “[...] os profissionais da educação devem adotar a tecnologia como instrumento de auxílio à aprendizagem, serviço de uma escola crítica e transformadora” (Freire, 2000, p. 71).

No decorrer desta análise e reflexão, ficou evidente que os saberes são necessários à prática docente; são importantes ao trabalho docente, à sua prática, a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente. Práxis esta que requer reflexão constante sobre a ação docente no ambiente escolar, conduzindo ao ensino como um trabalho coletivo e integrado ao dia a dia da escola.

Assim sendo, a práxis reflexiva deve subsidiar a prática educativa, a qual o professor pode recriar, com o intuito de garantir as aprendizagens dos alunos, diante da realidade em que atua, adequando suas práticas e seus saberes ao contexto vivido.

Ao serem questionados(as) sobre quais saberes consideram indispensáveis para atuar na disciplina de Geografia, responderam:

Considero que todos os saberes são importantes para o ensino da Geografia, principalmente o da formação profissional, os das experiências e os saberes pedagógicos (Flor do Pequi, 2023).

Considero os saberes geográficos da educação geográfica, os pedagógicos, os disciplinares e curriculares (Flamboyant, 2023).

Considero indispensável o saber do conhecimento, uma vez que para formar esse saber vou ter que beber um pouco de cada saber do profissional, da disciplina, do currículo, da experiência e o pedagógico (Angico, 2023).

Considero holisticamente os saberes de experiência em conjunto com os saberes da formação profissional e curriculares, embora todos se complementem no processo educativo (Camélia, 2023).

Considero os saberes da educação geográfica, os saberes curriculares, da formação profissional e do conhecimento pedagógico. Na verdade, todos são importantes como já descrito anteriormente (Angico, 2023).

Reafirmo que todos os saberes são importantes. No ensino de Geografia, cita-se: os pedagógicos, das experiências e da Educação geográfica, os saberes necessários para o ensino da Geografia (Flor do Algodão, 2023).

Como já descrito, todos são importantes, entretanto, todos os saberes precisam serem experimentados e adequados aos conteúdos que exigirem outras formas de ensinar. Logo, os diferentes saberes somente serão úteis na vivência cidadã dos estudantes (Peroba, 2023).

Reafirmo que todos. Porém, na disciplina de Geografia é fundamental para o professor o pleno domínio dos saberes geográficos. Ressalto que na prática docente todos os saberes são necessários e estão interligados: Saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares; experienciais; do conhecimento; pedagógicos e saberes geográficos (Caliandra, 2023).

As respostas evidenciaram a articulação de diversos conhecimentos/saberes com a atuação profissional docente. Os saberes da formação profissional, curriculares, pedagógicos, da educação geográfica, ciências geográficas e da experiência ajudam a planejar e desenvolver as atividades nesse contexto. As articulações expostas nas vozes dos(as) professores(as) participantes apontam uma gama de conhecimentos/saberes e capacidades que consideradas fundamentais para a atuação docente na disciplina de Geografia. Nesse sentido, o professor Aroeira considera importantes

[...] os saberes geográficos. Como já relatado anteriormente, na prática docente, descrevo que todos os saberes são fundamentais. São interligados. Cito: Saberes da formação Profissional; disciplinares; curriculares; experienciais; do conhecimento; pedagógicos, geográficos. Pedagógico-digitais etc. (Aroeira, 2023).

Tendo em vista as respostas dadas pelos(as) professores(as) participantes, conclui-se que consideram todos os saberes importantes e indispensáveis ao professor para atuar na disciplina de Geografia. As respostas emitidas vêm ao encontro do pensamento de Pimenta (2012), quando afirma que os saberes docentes são necessários e indispensáveis para a prática pedagógica. Eles se integram entre si, enriquecendo o trabalho pedagógico em sala de aula.

Os(as) participantes revelam, ainda, o seguinte:

Todos esses saberes (da formação profissional; disciplinares; curriculares; experienciais; do conhecimento; pedagógico) são importantíssimos para nossa prática pedagógica, pois devemos sempre partir da teoria para alcançar a prática desejada e esperada. Sempre fazendo o uso da ação-reflexão e ação no processo de ensinar (Melissa, 2023).

Considero que todos os saberes são importantes para o ensino da Geografia, principalmente o da formação profissional, os das experiências e os saberes pedagógicos (Flor do Pequi, 2023).

Percebe-se que nenhum dos saberes se sobressaiu, demonstrando que no ensino da Geografia os professores se utilizam de múltiplos saberes. São saberes docentes variados e heterogêneos, o que sugere que o professor não se apoia em uma única teoria ou concepção pedagógica e que, ao encontrar dificuldades, procura auxílio em diferentes técnicas e teorias. Tardif (2000, p. 14) afirmar que a relação do professor “[...]com os saberes não são de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”.

Pimenta (2012, p. 29) afirma que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. A prática pedagógica propicia a mobilização e articulação de diferentes saberes para o ensino – saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e pedagógicos. Para Tardif (2014), essas articulações que os professores fazem com os saberes na prática docente revelam a sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é uma condição da sua prática.

Quando se perguntou aos(as) professores(as) participantes se os saberes mobilizados procuram responder os desafios experienciados no decorrer do processo de formação em tempo de pandemia, obteve-se as seguintes respostas:

Sim. Na pandemia os docentes passaram por um processo de aprendizagem no contexto da formação. Os saberes aprendidos e mobilizados foram primordiais para ampliar o conhecimento e uso de novas metodologias, dentre elas, a tecnologia digital (Flor do Pequi, 2023).

Sim. Foi de grande importância, pois orientou e subsidiou nossa prática pedagógica, onde predominou o ensino remoto (Melissa, 2023).

Parcialmente, e até limitado. Não só para mim, mas para outros professores, pois exigia alguns domínios tecnológicos que não foram



ensinados ou transmitidos para nós, professores. O uso da tecnologia em tempo de pandemia foi indispensável para o trabalho pedagógico (Flamboyant, 2023).

Em parte, pois ainda preciso avançar na construção dos saberes pedagógicos digitais (tecnológicos) (Rosa, 2023).

Sim, pois utilizamos os saberes que já tínhamos para adaptar e criar soluções para uma realidade nova, como foi o caso da pandemia (Angico, 2023).

Flor do Pequi, Melissa e Angico afirmam que os saberes mobilizados responderam aos desafios experienciados no processo de formação em tempo de pandemia, mencionando que os saberes apreendidos e mobilizados foram primordiais para ampliar os conhecimentos e também estimularam o uso de novas metodologias, dentre elas, a tecnologia digital.

Os(as) participantes também reconhecem a importância das tecnologias na educação, uma vez que, hoje, os recursos tecnológicos são instrumentos de inovação na mediação entre o ensino e a aprendizagem, utilizados em práticas pedagógicas, por meio de atividades em sala de aula, objetivando envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à Geografia escolar, Cavalcanti (2010) a descreve

[...] como uma maneira específica de raciocinar e interpretar a realidade e as relações espaciais, mais do que uma disciplina que apresenta dados e informações sobre lugares para que sejam memorizados, aproxima a disciplina dos princípios construtivista. Ou seja, pausar o desenvolvimento determinadas capacidades, serem desenvolvidas por meio de trabalho com conteúdo, requer a escolha de caminhos adequados para levar a cabo o próprio ensino (Cavalcanti, 2010, p. 35).

No ensino de Geografia, o professor deve estar atento à nova geração de alunos, e procurar fazer uso de todos os recursos disponíveis, sempre buscando novidades para que a prática pedagógica seja significativa à aprendizagem e contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Considerando o atual contexto da inserção das tecnologias nos diversos segmentos do mundo do trabalho, a formação continuada do professor deve estar voltada para a área das tecnologias educativas, tendo em vista sua relevância para o desenvolvimento da sociedade. Por serem mediadores entre os conhecimentos e os alunos, os professores necessitam conforme demonstraram as respostas dos(as) participantes deste estudo, desenvolver competências pedagógico-digitais para integrá-las na prática pedagógica e no currículo escolar e, com isso, aprimorar cada vez mais o ensino.

No exercício da profissão docente, o bom professor deve se manter sempre atualizado e isso se dará por meio da formação continuada, visto que estar na profissão docente não é só mais um requisito e sim uma necessidade (Imbernón, 2011).

Também se averiguou, nas palavras dos(as) participantes o despreparo ao utilizar as tecnologias digitais, que, não raramente, se constituíram como entraves tanto para participação nas atividades dos encontros de formação como também nas práticas pedagógicas quando do ensino remoto, quando deveriam, ao contrário, auxiliar na execução dessas ações. Para os(as) participantes os saberes mobilizados responderam parcialmente aos desafios experienciados no decorrer do processo de formação em tempo de pandemia, pois, para dar conta do que era exigido, o domínio dos recursos tecnológicos era imprescindível, mas esbarrava na precariedade da formação ofertada e na própria inabilidade dos docentes.

O que se percebe é que nem todos os professores possuem competências para o trabalho com as tecnologias digitais. O fato sinaliza para uma nova demanda, qual seja, a urgência em assegurar o domínio dessas ferramentas por parte dos docentes de todos os níveis de ensino.

A tecnologia utilizada de forma significativa pode enriquecer e transformar a vida de professores e alunos. Tanto a formação continuada como a prática pedagógica se beneficiam e se enriquecem com o uso das tecnologias. Para que isso ocorra, a escola precisa superar as dificuldades e entender as tecnologias de informação e comunicação como elementos relevantes no mundo contemporâneo, ao ampliar o acesso à formação e, como consequência, gerando uma nova reflexão sobre a prática pedagógica.

Averiguou-se, pelos relatos, que a formação on-line trouxe sim contribuições tanto para a formação continuada como para a prática no ensino remoto e também em sala de aula, com o retorno das aulas presenciais como assegura Feitosa (2019, p. 95), a apropriação “[...] de novas competências para atuar como mediador do ensino aprendizagem”.

Os(as) participantes também opinaram sobre a maneira como os saberes docentes foram construídos a partir da sua participação nos encontros de formação. Eis o que disseram:

Os saberes estão sendo construídos através dos compartilhamentos de experiências e das reflexões entre os professores, em relação ao trabalho pedagógico, e, principalmente, por meio dos conhecimentos trabalhados nos encontros de formação continuada (Flor do Pequi, 2023).

Os saberes docentes sempre levam em consideração as experiências adquiridas ao longo da carreira docente. Isso contribui para aperfeiçoar a nossa prática, dessa forma, a participação na formação vem nos enriquecer cada vez mais (Melissa, 2023).

Estão sendo construídos e ampliados a partir da aprendizagem e mobilização de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, como o manuseio das ferramentas tecnológicas, apesar de rápido e superficial, e através dos compartilhamentos das vivências e experiências da prática pedagógica em sala de aula (Flamboyant, 2023).

Essas professoras participantes ponderam que os saberes docentes são construídos de diversas maneiras: compartilhamento de experiências, e das reflexões entre os pares, por meio dos conhecimentos trabalhados nos encontros de formação continuada, como mencionado por Flor do Pequi (2023). Já, Flamboyant salienta que os saberes são construídos e ampliados a partir por meio da aprendizagem e da mobilização de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, sobretudo, neste momento histórico, pelo manuseio das ferramentas tecnológicas.

Pode-se observar a riqueza da formação continuada, com as que descortina possibilidades de mobilizar “mudanças” no fazer docente, como também contribuir para o desenvolvimento profissional, que consiste num processo que ocorre durante toda a vida de um professor.

Para Imbernón (2004), é na formação continuada que o conhecimento profissional do professor se consolida, e ele relaciona sua prática aos saberes que foram adquiridos tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência. Fica claro, com base nos relatos, que a formação continuada se constitui como fonte de aprendizagem de conhecimentos/saberes, que são mobilizados para o enfrentamento dos desafios da docência.

Nesse sentido, pode-se compreender que a formação oferecida pela DRE, através do Projeto de Formação Continuada, é importante para ressignificar a prática pedagógica dos professores por dar suporte ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os diversos saberes, como relatado pelos participantes, adquiridos na formação continuada, são mobilizados para a efetivação da prática docente.

Uma das tarefas da formação continuada em tempo de pandemia foi a de conscientizar o professor da necessidade de avançar em sua formação docente, aprendendo novos saberes e conhecimentos, configurando novas competências professorais para um novo tempo na educação escolar, com a inserção das tecnologias em sala de aula,

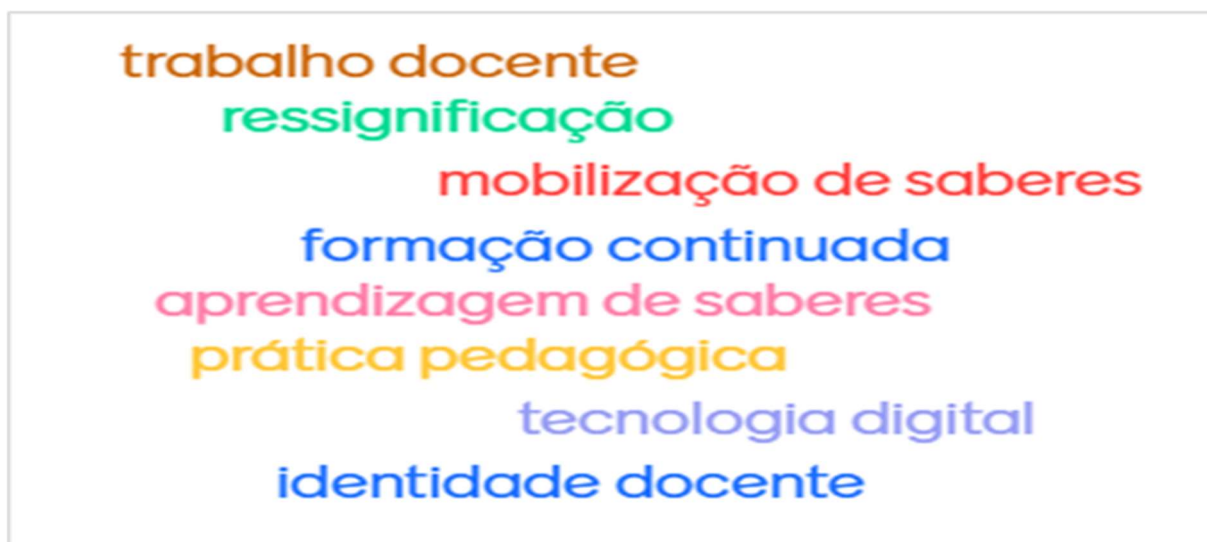
Neste sentido, Feitosa (2019) afirma assevera que a formação continuada de professores é primordial para a renovação no sistema educativo, razão pela qual é preciso elaborar cursos de formação continuada que atendam a extensão dessas múltiplas necessidades que emergem

no contexto escolar, tomando os docentes como coautores nas produções e projetos que visem sanar as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

#### **6.4 Eixo 4 - O ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, a partir da mobilização dos saberes docentes**

Já concluindo o capítulo analítico, chega-se à análise do Eixo 4, e apresenta-se a nuvem de palavras (Figura 8), contendo os termos com maior incidência nas vozes dos(as) professores(as) participantes neste estudo.

Figura 8 - Subcategorias emergentes no Eixo 4 (O ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de geografia, a partir mobilização dos saberes docentes)



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir das respostas dos(as) professores(as) participantes, mediante o uso do programa Mentimeter (2023).

Debruça-se, aqui, sobre a análise das respostas dos(as) professores(as) participantes que demonstram que os conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados no processo de formação permitiram a ressignificação da prática pedagógica nas aulas de Geografia.

Como já explicitado neste estudo, a formação continuada se constitui em espaço legítimo e apropriado às aprendizagens dos professores, tendo em vista que propicia a reflexão acerca da prática docente e o diálogo entre os pares a partir das temáticas do cotidiano de sala de aula, num processo de ação e reflexão à luz de pressupostos teóricos que fundamentam o fazer pedagógico.

Face ao exposto, a formação continuada se mostra primordial para o processo de ressignificação dos saberes e fazeres da prática pedagógica, para a constituição do trabalho docente, nos aspectos pessoal e profissional, sendo, portanto, um exercício para a profissionalidade do professor, e também uma via possível para o alcance da qualidade do ensino, tão almejada por todos, especialmente em tempos tão complexos, difíceis e ainda de muitas incertezas.

As respostas dos(as) participantes evidenciam que os conhecimentos/saberes apreendidos e mobilizados no processo de formação corroboraram para a ressignificação da prática pedagógica, como se vê nos excertos abaixo:

Sim. Através da formação continuada foi possível repensar nossa prática docente, possibilitando a melhoria no processo de ensinar, considerando o contexto da pandemia e as práticas pedagógicas subsequentes (Melissa, 2023).

Sim. Na pandemia os docentes passaram por um processo de aprendizagem no contexto da formação. Os saberes apreendidos e mobilizados foram primordiais para ampliar o conhecimento e uso de novas metodologias, dentre elas, a tecnologia digital (Flor do Pequi, 2023).

Sim. Os novos saberes apreendidos, a apropriação de habilidades para o uso dos recursos tecnológicos, das metodologias diferenciadas, o uso das plataformas digitais, e até do aparelho celular como ferramenta pedagógica, contribuíram de modo significativo para a ressignificação da prática docente (Flor do Algodão, 2023).

Mais uma vez, destaca-se que a formação continuada deve garantir aos professores a possibilidade de aprender e mobilizar saberes a fim de aprimorar sua prática e torná-la cada dia mais significativa diante de seus alunos, em suas unidades de trabalho, provocando a transformação/melhoria da ação docente. É necessário oportunizar aos profissionais que já atuam na educação básica, especificamente na disciplina de Geografia, uma formação continuada sólida e de qualidade que considere a sua prática docente e a reflexão crítica sobre a sua ação. Assim, contribuir-se-á para o movimento e a transformação dos saberes dos professores.

Macenhan (2015, p. 55) acredita que o movimento reflexivo sobre e na prática “[...] seja uma condição indissociável, por meio da qual a prática interfere na constituição dos saberes e, ao mesmo tempo, adquire características distintas a cada instante”.

Constatou-se que, na prática pedagógica, os professores de Geografia usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com seus alunos. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são apreendidos, mobilizados e construídos ao

longo da carreira e em diversas situações inerentes ao processo ensino-aprendizagem, e se consolidam em estratégias de ensino, que contribuem no sentido de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e em situações problemas rotineiros em sala de aula. É justo pensar que isso se aplique também aos saberes específicos necessários ao ensino da Geografia.

As formações ofertadas pela DRE podem ser consideradas uma extensão da formação continuada na unidade escolar, sendo o foco deste estudo, com o objetivo de apreender e mobilizar conhecimentos/saberes, vivenciar trocas de experiências, interagir com os pares, no intuito de que os professores e professoras se desenvolvam profissionalmente. Logo, esse processo pode contribuir para elaborar estratégias de ensino, com vistas a planejar melhor as aulas, proporcionar o desenvolvimento de atividades significativas e adequadas para o estudante aprender e prosseguir em seus estudos. Os(as) professores(as) Angico, Camélia, Cedro e Orquídea afirmam que os saberes mobilizados resultaram na ressignificação da prática pedagógica. Eis suas respostas:

Sim, pois os saberes são vivos, expansivos, em constante espiral crescente, e o processo de formação dos professores logicamente possibilita a ressignificação da prática docente (Angico, 2023).

O professor, em especial, o de Geografia, necessita ressignificar constantemente sua prática, e os saberes sejam eles adquiridos nas formações na DRE, ou nas formações da vida, proporcionam ao professor atribuir novos significados e expectativas ao processo de ensino (Camélia, 2023).

Sim. Esses conhecimentos e saberes mobilizados subsidiaram na prática pedagógica, o que veio contribuir pra o ressignificar do trabalho pedagógico em sala de aula (Cedro, 2023).

Sim. Contribuíram. Todos os saberes apreendidos durante o processo de formação são ressignificados e utilizados na prática pedagógica. Portanto, têm contribuído sim, para a ressignificação do trabalho docente. (Orquídea, 2023).

As narrativas evidenciam que a formação continuada de professores na DRE desencadeou possibilidades de ressignificação da prática docente e espaços de fortalecimento da relação teoria e prática, como fica nítido na fala de Camélia.

É nos espaços da formação continuada que se dá a apropriação de conhecimentos e a mobilização de saberes, levando à ressignificação da prática pedagógica. Segundo Gonçalves (2016, p. 88), “Os professores mobilizam seus saberes teóricos e práticos na ação docente, adequando-os a situações-problema vivenciadas pelos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem.” Assim, eles desenvolvem habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente.

Pontua-se que os conhecimentos teóricos são saberes indispensáveis no processo de ensino de Geografia, mas é preciso ir além, ao estabelecer, por exemplo uma relação destes com os pedagógicos, os pedagógico-digitais e os advindos do cotidiano das salas de aulas. Como destaca Tardif (2014, p. 20), “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

A construção e mobilização dos saberes acontece de muitas formas, em diversos momentos da prática pedagógica e na ação docente. Da prática pedagógica, conforme salientam os(as) professores(as) participantes deste estudo, emergem experiências e se consolidam formas de desenvolver a atividade docente de modo significativo e inovador, especialmente quando se decide utilizar as tecnologias como uma aliada no processo de ensino. Flamboyant (2023) entende que os saberes aprendidos enriqueceram a prática pedagógica, pois ela aprendeu a manusear algumas plataformas tecnológicas que utilizou para trabalhar com os alunos, em sala de aula. Já Flor do Pequi (2023) chama a atenção “para a formação de um novo perfil de professor, para um novo tempo de ensinar, onde o uso das TDICS se faz necessário para aprimorar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se afirmar que ressignificar a prática pedagógica resulta em reconhecer o processo pedagógico como algo dinâmico, que precisa ser constantemente redimensionado. O professor também apreende e mobiliza saberes a partir de seu trabalho pedagógico, em especial, pela interação professor-aluno, nas vivências proporcionadas no decorrer do processo de ensinar e aprender (Barbosa, 2021).

Os(as) professores(as) participantes desta pesquisa expressaram que esses saberes sofreram alguma alteração durante o contexto de pandemia, e também na retomada das aulas presenciais. Suas respostas, embora diversas, são complementares, enriquecendo a análise:

Sim. Com a pandemia houve a necessidade de reaprender os saberes devido à nova organização do ensino. Com a retomada das aulas presenciais também; esses saberes foram aprimorados e ressignificados, pois além do contato direto com o aluno, as ferramentas digitais passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula, e como ferramentas da prática pedagógica (Flamboyant, 2023).

Sim. Com a pandemia tivemos que repensar e construir uma maneira/forma de trabalhar. Tivemos cursos online com uma preparação para trabalharmos com os nossos alunos através das plataformas digitais, possibilitando o ensino chegar até as residências dos nossos discentes. Com a retomada das aulas presenciais foi necessário reavaliar e ressignificar a prática pedagógica de modo a atender as demandas de aprendizagens dos alunos (Melissa, 2023).

Sim. Sofreram, principalmente no retorno das aulas presenciais, com uso das tecnologias pedagógicas digitais (Rosa, 2023).

A pandemia alterou o nosso cotidiano, e, assim, os nossos saberes, com o afastamento social, as tecnologias de informação e comunicação foram exploradas nos seus limites, em todos os setores. E a educação também teve que se adaptar à situação emergencial; com a retomada das aulas presenciais, começou com mais força e profundidade os temas das novas metodologias e o uso das tecnologias na educação (Angico, 2023).

É possível averiguar, nas narrativas acima, que as mudanças ocorreram principalmente no cotidiano da escola e da vida profissional dos professores. Com a pandemia, novas metodologias tiveram que ser utilizadas, e outras tantas foram (re)criadas ou adaptadas para o ensino remoto. A principal mudança ocorreu com a inserção das tecnologias no trabalho docente.

Camélia (2023) afirma que os saberes da experiência e os disciplinares foram os que mais sofreram alterações com a pandemia, e avalia que a retomada das aulas presenciais “[...] mostrou que muito ser feito em relação à formação docente desde a universidade até a formação continuada”. A resposta de Camélia (2023), podemos dizer desta professora que a formação de professores deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhes permita avaliar a necessidade da inovação educativa, que deve ser introduzida de modo constante na atividade docente, especificamente no trabalho pedagógico.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes possuem fontes variadas, de forma que não constituem um repertório unificado, antes, permitem aos professores a sua utilização integrada em seu trabalho. A pluralidade e a heterogeneidade desses saberes advêm dos objetivos de cada prática pedagógica.

Dessa forma, os professores, com suas diversas vivências, adquirem saberes por meio de suas experiências nos espaços de formação e/ou atuação em seus momentos de troca. Neste contexto são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (Tardif, 2014, p. 237).

Portanto, o professor precisa de novos conhecimentos para conciliar a sua prática pedagógica com as diferentes dimensões da prática educativa, em diversas situações de aprendizagem, resignificando essa prática. A resignificação do trabalho docente se faz, também, pela ação e pela reflexão sobre e nessa prática, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos no próprio contexto, marcando a relação entre eles, numa interação comunicativa.

Quanto à contribuição da formação para esse contexto de alterações dos saberes docentes, os(as) professores(as) participantes avaliam que:



Contribuiu. Foi uma formação emergencial bem específica para o contexto, mas acredito que para este ano de 2023 as formações serão mais potentes, bem direcionadas, com vistas às transformações ocorridas no ensino em virtude da pandemia (Peroba, 2023).

As respostas foram diversas mais a maioria dos relatos indicando que a formação recebida contribuiu para a alteração desses contextos, pois a nova organização do ensino, o remoto, exigiu um novo perfil de professor com novos saberes, novas habilidades, um professor que dominasse o manuseio das ferramentas digitais, ou seja, a mobilização de saberes necessário para o novo ensino.

O domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que a escola seja dotada de boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas; que os governos invistam em capacitação, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdo das diversas disciplinas; dentre outros (Leite; Ribeiro, 2012, p. 175).

O fator que mais provocou alteração foi a inserção das tecnologias, ou seja, a exigência dos saberes pedagógico-digitais, como ressalta Flor do Algodão (2023). Outra professora, Orquídea (2023), sustenta que a formação “Subsidiou na melhoria da prática pedagógica, em virtude do uso das tecnologias, o que viabilizou o uso do ensino remoto”.

Como se averigua, o período da pandemia trouxe exigências e desencadeou mudanças e transformações imediatas na educação, no ensino e, conseqüentemente, na formação docente. Nóvoa (2022), esclarece que todo esse contexto da pandemia da Covid-19 provocou a metamorfose da escola. Para ele,

[...] Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer esta afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícias à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2022, p. 62-63).

É preciso investir na formação docente, tanto a inicial como a continuada, enfatiza esse autor, a fim de formar e capacitar professores capazes de atender as necessidades e adaptar-se a mudanças, ou seja, a essa metamorfose que a pandemia apenas acelerou na educação.

Ademais, a ressignificação favorece uma melhor compreensão do trabalho docente, configurando um ambiente cooperativo e empático entre professor e aluno, em que os saberes são respeitados, experiências são compartilhadas e soluções baseadas em aprendizagens significativas são propostas.

Assim, pode-se afirmar que a formação de professores no contexto do Projeto de Formação Continuada desenvolvido pela DRE/Rondonópolis, Mato Grosso, no período de isolamento social, e em tempo de pandemia contribuiu – e vem contribuindo – com os professores para o desenvolvimento de práticas educativas significativas e inovadoras, tão necessárias para este novo contexto histórico e social, o pós-pandemia<sup>17</sup>.

Também é possível afirmar que a formação continuada possibilitou, de diversos modos, aos professores de Geografia, a apropriação e mobilização dos saberes docentes, ressignificados no processo de formação e na prática pedagógica.

Portanto, a reflexão da prática, oportuniza um movimento de busca permanente do professor, tornando-o investigador de sua própria prática, (re)elaborando-a sempre que houver a necessidade.

Diante dos quatro eixos de análise apresentados neste capítulo, compreende-se e enfatiza-se a importância da Formação Continuada na DRE, que é garantida aos professores da Rede Estadual de Ensino no município de Rondonópolis/MT, por constituir-se em espaço de apreensão e mobilização de conhecimentos/saberes que são vivenciados pelos professores e professoras, e que são fundamentais para o trabalho docente, notadamente no que concerne aos(as) docentes de Geografia, participantes desta pesquisa. Entende-se, também, a relevância deste espaço formativo para construir, mobilizar e consolidar saberes docentes, com atividades que contemplam todos os aspectos envolvidos para o desenvolvimento integral e na formação cidadã de todos os estudantes.

---

<sup>17</sup> A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou, no (05/05), o fim da pandemia causada pela Covid-19, três anos depois do surgimento dos primeiros casos. A doença se tornou uma emergência em nível global em 30 de janeiro de 2020. Agora, a Covid-19 deixa de ser uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Mas isso não significa que o vírus deixará de existir. Pelo contrário: tanto o Sars-Cov-2 como outros que nos "assombraram" nos últimos dois anos vão continuar em circulação. O grande desafio - e isso não vem de agora - é controlá-los (OMS).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender, através por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com enfoque no estudo de campo, que saberes docentes são mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridos/as em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Rondonópolis/MT), na perspectiva da reconstrução e ressignificação da identidade profissional docente do professor de Geografia, haja vista as novas demandas no processo de ensino decorrentes da pandemia da Covid-19

A formação continuada dos professores, tanto da escola (em serviço) como em instituição formadora, como neste caso em estudo, a DRE, constituiu-se em um dos espaços legítimos para o diálogo e reflexões acerca das possíveis estratégias de organização do ensino e das práticas pedagógicas em tempo de pandemia, principalmente no período do isolamento social, como, por exemplo, o ensino remoto, o ensino híbrido e o uso das TDIC no intuito de garantir o direito à continuidade e terminalidade dos estudos dos alunos, bem como possibilitou as aprendizagens, mobilização de saberes e formação continuada dos professores. Garantiu, também, interações e vivências significativas entre os pares, com trocas de experiências sobre as práticas em sala de aula nestes espaços de formações.

É nestes espaços de formações (escola, DRE) que os professores têm a oportunidade de aprender e reaprender conhecimentos e ressignificar saberes que, mobilizados, contribuem para a ressignificação da prática pedagógica e da identidade profissional docente. A formação continuada deve ser considerada como atividade essencial ao trabalho docente, e deve oferecer suporte à prática pedagógica, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão na ação, e a teorização, promovendo a construção do conhecimento, como processo contínuo que almeja o desenvolvimento de um trabalho docente que seja de fato acolhedor e humanizado, considerando o discente como centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, coaduna-se com autores especialistas no assunto, como Cunha (2010), Imbernón (2010, 2011), Pimenta (2012), Martiniak (2015), Carvalho (2019, 2022), Nóvoa (2022), ao afirmarem que é neste movimento contínuo de aprendizagem e redimensionamento da prática pedagógica que a formação continuada se torna um instrumento de profissionalização, pois ela é dinâmica. De acordo com a complexidade e a necessidade do trabalho docente, o(a) professor(a) vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências do

dia a dia, processo este que também contribui para a ressignificação da identidade profissional do docente.

O presente estudo voltou-se, também, para as contribuições da formação continuada para a apreensão, mobilização e ressignificação dos saberes docentes do professor da disciplina de Geografia com vistas à ressignificação da prática pedagógica em sala de aula. A formação aqui em estudo foi desenvolvida no âmbito do Projeto de Formação Continuada oferecido pela DRE, na perspectiva da reconstrução e ressignificação da identidade profissional docente, frente às novas demandas no processo de ensino no tempo de pandemia (2020 a 2022).

Portanto, se mostra importante ao verificar as contribuições da formação continuada ofertadas pela DRE aos professores da rede estadual de ensino em tempo de pandemia, quais sejam: a construção de novos saberes docentes, na perspectiva da melhoria da prática pedagógica, e a ressignificação da identidade profissional docente do(a) professor(a) de Geografia.

Foi notável, neste período, a sobrecarga de trabalho colocada sobre os ombros de professores e professoras, agravada pelas pressões e cobranças constantes, o medo, a falta de delimitação de tempo de trabalho, a ausência de um “ponto de partida”, a frustração, o cansaço, os gastos financeiros extras; a insegurança no trabalho docente. Tudo isso acelerou a necessidade da mobilização de novos saberes e competências para direcionar o processo de ensino com os alunos no ensino remoto ou híbrido.

Daí a importância da formação continuada desenvolvida pela DRE, que mediante diagnósticos das necessidades formativas, pode contribuir para amenizar os desafios e a insegurança desta nova empreitada no processo de ensinar.

Como já citado anteriormente neste estudo, a pandemia da Covid 19, em exíguo prazo, mudou a rotina de trabalho do professor, impondo-lhe uma sobrecarga de trabalho, provocando cansaço, stress e diversos desconfortos. Ademais, o(a) professor(a) teve que instituir, no ambiente residencial, um espaço para o trabalho, e munir-se de novos instrumentos para as aulas remotas, além de inteirar-se das ferramentas on-line, ou seja, o domínio para o uso das tecnologias digitais e no processo de ensino, habilidade essa que, naquele momento, muitos docentes ainda não dominavam, o que se constituiu em grande desafio.

Então, foi preciso adaptar o conteúdo e a rotina de trabalho ao novo modelo de ensino, ir em busca de novas metodologias que se adequassem ao ensino remoto, de modo a organizar atividades síncronas e assíncronas, e comprometer-se em estar disponível em um contraturno

para atendimento aos alunos via mensagens no WhatsApp e outras plataformas digitais, como Google Meet dentre outras.

Além destas obrigações, o(a) professor(a) também teria que estar disponível às reuniões virtuais com a coordenação pedagógica, motivar o interesse dos alunos para essa nova forma de aprender, oferecer um tratamento humanizado aos alunos e suas famílias em virtude do estado de luto criado pela pandemia, em muitas famílias. A tarefa de mobilizar as famílias para que os alunos mantivessem a rotina escolar em casa foi uma constante.

As mudanças abruptas que ocorreram na organização do ensino exigiram do(a) professor(a) a reconstrução e ressignificação da identidade profissional docente, em virtude da necessidade da apropriação e mobilização de novos saberes para ampliar seu conhecimento profissional docente para este contexto.

Tornou-se fundamental aos docentes refletir sobre seu fazer docente nesse cenário desolador, a fim de, de forma consciente, propor experiências para os alunos na perspectiva de superação dos desafios e lacunas de aprendizagens provocado pelo isolamento social e o ensino remoto em tempo de pandemia.

Ressalta-se que no trabalho docente, quando do retorno das aulas presenciais, exigiu-se do(a) professor(a) que priorizasse atender as singularidades do processo de aprendizagens do aluno, considerando suas necessidades, mediante diagnósticos realizados pelos professores e coordenação da escola. Logo, o processo de ensino (as práticas pedagógicas na disciplina de Geografia) depende não apenas dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, também, das observações diárias que o(a) professor(a) faz de seu próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade, bem como da reflexão sobre a sua prática educativa.

Para isso, o(a) professor(a) deve utilizar-se de diversos saberes, sobretudo os saberes pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os saberes da experiência, os saberes específicos da educação Geográfica, dentre outros, que, incorporados à prática pedagógica, proporcionam ao(a) professor(a) mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional.

Essa forma de agir diante dos saberes possibilita ao(a) professor(a) estar preparado para o enfrentamento da diversidade de situações do trabalho docente, engajado no desenvolvimento integral do aluno. Reafirma-se então, que é na formação continuada e no exercício da docência que os(as) professores(as) mobilizam, constroem e ressignificam saberes no cotidiano da sua função educativa, vivendo situações concretas nas quais se fazem necessárias as capacidades de interpretar, de improvisar e decidir qual a melhor estratégia para solucionar uma situação apresentada na prática pedagógica.

Salienta-se, mais uma vez, que os saberes docentes são construídos e reconstruídos na formação inicial e continuada e na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico, no âmbito de suas turmas, nas múltiplas situações que permeiam o cotidiano escolar e em sua própria história, que se desenha ao longo de sua vida. Todas as experiências vividas contribuem para a construção do saber profissional do(a) professor(a) e a ressignificação da identidade docente.

Evidencia-se, nesta pesquisa, que a Formação Continuada desenvolvida pela DRE de Rondonópolis/MT contribuiu/contribui de modo significativo para a construção e ressignificação da identidade docente do(a) professor(a) de Geografia e, conseqüentemente, na ressignificação da prática pedagógica. Os saberes apreendidos e ressignificados auxiliaram o(a) professor(a) na árdua tarefa de reestruturar e refazer seu fazer pedagógico, reconstruir e ressignificar a identidade docente em meio às demandas do ensino nesse período tão atribulado. Compreende-se que é no espaço da formação continuada na DRE que o diálogo entre os(as) professores(as) se mostra fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Nos encontros de formação, os docentes dialogam, partilham experiências em torno das práticas pedagógicas. Isto desencadeia mudanças para a melhoria da prática pedagógica, para favorecer a inovação metodológica, promover discussões teóricas, aperfeiçoar os conhecimentos, mobilizar saberes e compartilhar experiências ligadas à docência.

Outrossim, pode-se considerar que a formação docente desenvolvida na DRE através do Projeto de Formação Continuada estimula as discussões coletivas, oportuniza a reflexão e a intervenção na prática docente concreta. Nesse sentido, os encontros de formação despertam o desejo de buscar novas aprendizagens com a finalidade de melhorar toda dinâmica desenvolvida pelo docente em sala de aula.

Porém, é importante destacar aqui, que professores participantes entreveram em suas falas aspectos que devem serem considerados pela diretoria DRE para planejamentos futuros de projetos de formação continuada de modo a aprimorar cada vez mais este espaço de formação permanente. É pontuado que nas formações em tempo de pandemia, houve o enlatamento dos materiais utilizados nas formações, também ocorreram o caráter politiqueiro em torno do evento. Também houve a necessidade dos professores abrirem as portas de suas residências para o trabalho docente além de fazerem o uso de seus materiais como os aparatos tecnológicos, o uso da energia elétrica, da internet para dar conta das aulas através do ensino remoto/híbrido.

Pondera-se que ainda existe um grande desafio na formação de professores(as), que é o de reconhecer a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam

atividades distintas. Dessa forma, a formação continuada, deve ser encarada pelo(a) professor(a) como um processo contínuo e imprescindível, integrado ao dia a dia da comunidade escolar.

Agora, especificamente em relação à formação do(a) professor(a) de Geografia, Barros (2023) relata que

[...] precisa envolver a apropriação de conhecimentos organizados cientificamente, tanto do ponto de vista da Ciência geográfica quanto da pedagogia, mas também, de conhecimentos (auto)reflexivo sobre o processo da própria construção e elaboração de saberes. Sendo o autor, uma convicção inicial é que o pensamento geográfico do professor de Geografia contempla um entrelaçamento de referências acadêmicas, contextuais-cotidianas, subjetivas e tecnológicas, cujos contornos são redesenhados pelo cotidiano escolar no exercício da profissão (Barros, 2023, p. 82).

Coaduna-se com essa afirmação, uma vez que também se compreende a formação, profissionalização e profissionalidade do(a) professor de Geografia como um conjunto de percepções políticas, culturais, econômicas e historicamente. Por meio das observações e reflexões, do seu contexto, da sua narrativa de vida e das suas práticas e experiências de aprendizagens, os significados da Geografia escolar vão sendo partilhados e construídos em torno da profissão.

Vale frisar que as relações com os discentes no processo de ensino e de aprendizagem, mobilizando conhecimentos, competências, crenças e valores, também contribuem para a ressignificação da identidade profissional docente. Desse modo, o professor tem a oportunidade de ampliar conhecimentos não somente acerca da Educação Geográfica, Ciências geográfica, mas também no que tange ao desenvolvimento humano.

Como já descrito neste estudo, a análise dos dados coletados junto aos(as) professores(as) participantes da pesquisa foi feita em quatro categorias/eixos: Eixo 1 - A participação dos professores/as de Geografia nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada na DRE; Eixo 2 - Os desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação; Eixo 3 - Um olhar sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia; Eixo 4 - O ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, a partir da mobilização dos saberes docentes.

Com respeito ao Eixo 1, que trata da participação dos(as) professores/as de Geografia nos encontros de formação no Projeto de Formação Continuada na DRE, os participantes evidenciaram o compromisso com os encontros, seja de forma presencial ou virtual, através de plataformas digitais, de modo assíncrono e síncrono, pois consideram de grande importância as

contribuições da formação continuada para a prática pedagógica, diante da especificidade do isolamento social decretado em virtude da pandemia, com prevalência do ensino remoto. De modo geral, as estratégias utilizadas pelo grupo e DRE na realização dos estudos atenderam os desafios da prática docente no tempo de pandemia. Porém, alguns participantes argumentaram que as estratégias utilizadas atenderam parcialmente esses desafios, principalmente em relação ao uso das tecnologias digitais no processo de formação. Isso se deve ao fato de que, como eles mesmos observaram, nem todos(as) os(as) participantes dominavam, até então, esses saberes.

Já no Eixo 2, dedicado aos desafios experienciados pelos professores e professoras quando inseridos(as) no projeto de formação, averiguou-se que foram diversos, com destaque à falta de domínio de habilidades para a utilização dos recursos tecnológicos, tanto no processo de formação como também na questão dos horários em que aconteciam as formações, que não oportunizavam a participação de todos(as) os(as) professores(as), pois era comum que ocorressem simultaneamente ao horário de aulas; a sobrecarga de trabalho, que provocava o cansaço, ocasionando a indisposição do(a) professor(a)/a em participar de modo satisfatório dos encontros de formação.

Neste sentido, sugere-se que a equipe gestora da DRE proponha um horário para os encontros de formação que contemple a participação de todos(as), uma vez que o direito à formação abarca a totalidade dos docentes. Espera-se que após “ouvirem” as vozes dos(as) participantes, a equipe formadora da DRE administre esses desafios para que sejam superados pelos(as) participantes e pela própria DRE com instituição formadora.

No Eixo 3, lança-se um olhar apurado sobre os saberes apreendidos e mobilizados pelos(as) professores(as) de Geografia, evidencia estes(as) compreendem os saberes docentes e afirmam que eles são essenciais à prática docente. Pontuaram que os saberes são heterogêneos, plurais e temporais, construídos ao longo da carreira docente mediante um determinado contexto. Descreveram que os saberes docentes são indispensáveis para a prática pedagógica e contribuem para a construção e a ressignificação da identidade docente. Demonstram, também, que os saberes mobilizados no processo de formação procuraram responder os desafios experienciados no processo de formação, propiciando ao(à) professor(a) o uso de estratégias e novas metodologias de ensino e o uso das tecnologias no período em que predominou o ensino remoto.

E Finalmente, no Eixo 4, que analisa o ressignificar das práticas pedagógicas nas aulas de Geografia, a partir da mobilização dos saberes docentes, foi possível constatar que os saberes apreendidos e mobilizados pelo(a) professor(a) no processo de formação a ressignificação da



prática docente na medida em que suscitaram a reflexão sobre os seus fazeres pedagógicos, pautada na ação e reflexão na ação, e subsidiando-oram a construção e reconstrução de saberes, delineando novas maneira/formas de organizar e planejar o trabalho docente. Com a retomada das aulas presenciais, o(a) docente pôde reavaliar e ressignificar a prática pedagógica de modo a atender as demandas de aprendizagens dos alunos. A pandemia exigiu um novo perfil de professor(a) conectado à nova organização do ensino. Portanto, ao apreender e mobilizar novos saberes e desenvolver novas habilidades, fez o necessário para a ressignificação da prática docente.

Diante dos dados produzidos e analisados, considerando o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, pode-se afirmar que a formação continuada contribuiu com os(as) professores(as) na ressignificação da prática docente e no desenvolvimento de sua profissionalidade, mergulhando, ainda que repentina e dolorosamente, nesse novo tempo de ensinar e aprender na escola que chegou abruptamente sim, com o advento da pandemia, mas que já era esperado quando se pensa na presença das tecnologias na escola. Obviamente a pesquisa apresenta lacunas, no entanto, considerando o seu contexto e objetivo, entende-se que a problemática inicial foi respondida e que limites precisam ser postos, em virtude de um espaço e tempo no qual a pesquisa precisa ser feita e defendida.

Isso posto, convém destacar que o foco desta pesquisa estava voltado para a formação continuada do professor de Geografia e a ressignificação de seus saberes, a partir da participação nesses espaços formativos, estando a pesquisa alinhada ao Programa e à Linha de Pesquisa na qual a dissertação foi desenvolvida, como foi previamente justificado. Assim, uma possibilidade de continuidade de pesquisa sobre esse tema, diz respeito à maneira como a participação nessas formações pode implicar e impactar no ensino de Geografia. Pensando no contexto da formação, de fato, que é o foco desta pesquisa, sugere-se também, como possibilidade e/ou continuidade de pesquisa, a ampliação do contexto para outras cidades ou estados, bem como a propositura de formações continuadas cada vez mais aproximadas da realidade em que os professores atuam, bem como formações que atendam as especificidades de cada disciplina que compõem o currículo escolar.

Fica a ideia da continuidade, lançada ao espaço como semente, plantada nesse tempo que produziu frutos amargos, mas cujas lições precisam ser aprendidas em todos os setores da sociedade, em especial, no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes.** São Paulo: Paulus, 2011.
- ANDRADE, R. O. de. **O professor iniciante em Geografia: relações entre formação inicial e o exercício profissional.** 2006, Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE/UNIMEP.
- ANDRADE JÚNIOR, F. V. **Saberes e práticas docentes: a reelaboração teórico-metodológica do conceito de território no Ensino Fundamental.** 2012. 308 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- ARAÚJO, M. A. G. de.; SILVA, A. C. da. Formação continuada em Geografia: uma necessidade de um mundo dinâmico e complexo. *In: Geografia ensino e pesquisa: produzindo saberes.* Marcos Allan Gonçalves de Araújo *et al.* (org.). Curitiba, PR: CRV, 2012.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: Selma Garrido Pimenta (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 39-67.
- BARBOSA, Á. J. B.; BARBOSA, M. C.; CUNHA, M. R. C. A escola como espaço permanente de formação. **II Semfor.** Rondonópolis, MT, 2021. Disponível em: <http://www.cefaprorondonopolis.com.br/publicacao-dos-anais-do-i-e-ii-semfor/>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BARBOSA, M. C. **A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e ressignificação da prática pedagógica.** 2021. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional Integrada - URI, Campus de Frederico Westphalen, RS.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, J. S. de. **Saberes de professores de Geografia: história de vida, formação e docência.** Curitiba, PR: CRV: 2023.
- BOGO, J. **Ler o mundo com a Geografia: o uso de conceitos geográficos como contribuição didática para o ensino nos anos iniciais.** Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010.
- BORGES, V. J. **Mapeando a Geografia escolar: identidades, saberes e práticas.** 2001, 140 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>  
Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CES14\\_02.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES14_02.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas)  
Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Publicado em: 04/02/2020, Edição: 24-A, Seção 1 – Extra, p. 1, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 20 ago. 2023.

- CABRAL, L. T. **A prática do/no lugar: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.** 2014, 232 f. dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, 2014.
- CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 20: dez., p. 39-45, 1995.
- CALLAI, H. C. Em busca de fazer a Educação Geográfica. *In: Educação geográfica: reflexão e prática.* Helena Copetti Callai (org.) Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul./dez., p. 179-191, 2013. Disponível em: <file:///F:/Artigo%20-%20%20BARDIN%20-analise%20de%20conte%C3%BAdo%20-%20Bardin.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANAL, S.; ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, 2021.
- CARPIN, L. **Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARVALHO, A. de L. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico *In: Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa.* Filomena Maria de Arruda Monteiro/Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). Cuiabá, MT: EDUFMT, 2006, p. 179-191.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** São Paulo: Editora Papirus, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, L. de S. Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. *In: PEREIRA, Marcelo Garrido (comp.). La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos.* Porto Alegre, RS: Imprensa Livre, 2013. Cap. 10, p. 219-239.
- CAVALCANTI, Lana de S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas de formação e do cotidiano escolar. *In: ROQUE, V de O. Ascensão... [et al.] (org.) Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica.* Belo Horizonte, MG: IGC, 2017.
- CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In: DALBEN, A.; LEAL, L.; SANTOS, L (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente.* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

DE PAULO, J. R. De lá pra cá e cá pra lá na formação de professores: a geografia acadêmica e a geografia escolar. *In: A formação de professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepção de ensino*. Jacks Richard de Paulo (org.). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

FEITOSA, G. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

FERREIRA, J. L. **Formação de professores: teoria e práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F.; GUTHS, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, Piracicaba, v. 9, n. 1, p. 71-85, 13 mar. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2006.

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

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília, SP: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GIROTTO, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação Docente e Educação Geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba, PR: CRV, 2016

GODOY, A. S. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

GONÇALVES, E. M. R. **Prática pedagógica na Educação infantil e a construção de saberes docentes**. 2016, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 3, p. 02-23, set./dez., 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSCHECK, A.; TIMM, J. W. Formação docente no contexto da pandemia: ressignificação da prática pedagógica. **Periódico Horizontes**. USF, Itatiba, SP, Brasil [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022067. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1350> Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1350>. Acesso em: 26 set. 2023.

LIBÂNEO, J. C. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Que educação queremos no pós-pandemia? (2horas26seg). **TV Resistência Contemporânea**. Publicado em 21 de maio de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZZSxJmuzQ8l](https://www.youtube.com/watch?v=_ZZSxJmuzQ8l). Acesso em: 19 nov. 2022.

LOPES, A. L. A. Escola e DRE: espaços privilegiados da formação continuada docente. Simpósio Nacional de Educação (12.: 2022: Frederico Westphalen, RS) **Acta [do] XII Simpósio Nacional de Educação, V Ciclo de Estudos em Educação, VI Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores** [recurso eletrônico] / organizadoras Luana Teixeira Porto, Vanessa Dal Canton, Dioneia Maria Samua Vieira. Frederico Westphalen: URI, 2022.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010, 258f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade de São Paulo, 2010.

LOPES, C. S. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas (Orgs). **Formação e Docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, A. do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, ISSN-e 2027-1182, Vol. 5, Nº. 10, 2012, p. 173-187 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265> Acesso em: 30 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.] Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACENHAN, C. **Saberes e práticas docentes na Educação Infantil**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

MAININE, S. **Leitura fenomenológica das tecnologias de informação e comunicação em uma escola pública estadual paulista: descrição fenomenológica do uso e emprego dos**

computadores na escola. 2008. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARCELINO, A.; VOLPATO, G. Formação do professor de Geografia: um olhar para o pensamento geográfico. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 79, p. 87-103, ago. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINIAK, V. L. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 52-60.

MARTINS, R. E. M. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 2010, 188 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MATO GROSSO. Governo de Estado de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Fazenda. **Lei Complementar n.º 50**, de 1º de outubro de 1998. Cuiabá, MT, 1998. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiCompEstadual.nsf/0/8bd12dc7313c159b04256f850044d0db?OpenDocument>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MATO GROSSO. Lei Complementar n. 206 de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n. 50 de 1º de outubro de 1998. **Diário Oficial** de 29 de dezembro de 2004.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa n. 002/2015-CEE/MT**, de 24/09/2015. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial de 24 de setembro de 2015.

MATO GROSSO. Seduc. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola**. Cuiabá/MT, 2019.

MATO GROSSO. Poder Executivo. Lei complementar n.º 11.668 de 11 de janeiro de 2022. **Diário Oficial de Mato Grosso**, número 28161, Cuiabá, MT, 2022a. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16652/#e:16652/#m:1311108>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MATO GROSSO. Seduc. **Caderno de gestão pedagógica**. Cuiabá, Mato Grosso, 2022b.

MATO GROSSO. Seduc. **Orientativo da Formação Continuada n.º 01/2022/UPFC/SAGE/SEDUC/MT**, 2022c.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MISKULIN, R. G. S. **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da Geometria**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252870/1/Miskulin\\_RosanaGiarettaSguerra\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252870/1/Miskulin_RosanaGiarettaSguerra_D.pdf) Acesso em: 20 jul. 2023.

MORMUL, N. M. O papel do professor de Geografia na sociedade contemporânea. **Perspectiva Geográfica**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 18, p. 32-41, jan./jun., 2018.

MORAES, D. C. P.; SOUZA, V. C. de. Aspectos atuais da formação dos professores de Geografia em Goiás. *In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. (org.). Formações de professores: reflexões sobre o atual cenário sobre o ensino de Geografia*. Goiânia, GO: NEPEG, 2008.

MORAIS, N. R. **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). Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, 2018.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

NETO, D. R. S.; SILVA, J. P. S. O raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual em uma escola pública do Gama-DF. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 318-348, jul.-dez. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.1992.

NÓVOA, Antônio. **Educação e formação ao longo da vida**. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/> Acesso em: 15 ago. 2023.

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

PAULO, J. R. de. **A formação de professores de Geografia: contribuições para mudança de concepção de ensino**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

PEREIRA, L. I. O. F. **Os saberes docentes do professor de Geografia que atua no 3º ciclo do Ensino Fundamental**. 2008, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, F. R.; ROTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, Edição Especial COVID-19, 2020.



PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROZEK, M. Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

SACRAMENTO, I.; MENDES, E. Formação Continuada de professores de Português como Língua materna na Bahia: reflexões sobre o mesmo tema? **Revista Observatório**, v. 4, n. 5, ago./2018. Disponível em: <http://dex.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p95>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SAGGIORATO, B.; LEME, R. C. Os saberes do professor de Geografia. **Revista Geog. Ens. Pesq.** Santa Maria, v. 24, e35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/42578>. Acesso em: 9 maio 2023.

SANTOS, J. P.; SOUZA, M. S. M. de. A formação inicial e continuada de professores de Geografia a partir da reflexão docente. **Revista de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/244880>. Acesso em: 16 maio 2023.

SANTOS, M. **O espaço cidadão: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

SILVA, L. da; CAPPEL, A. P. A. P. Formação continuada: uma prática necessária para a utilização das novas TICs. *In*: **Formação continuada de professores: espaço de integração de diferentes saberes**. Cláudia Cleomar Araújo Ximenes Cerqueira, Danúbia Zanotelli Soares, Rita de Cássia Silva Gabriel, Lucimar da Silva, Rosimeire de Paiva Leite de LIMA (org.). Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, L. F. **Formação continuada de professores de Geografia e Saberes construídos na prática pedagógica: experiências apresentadas nos encontros sobre Poder escolar**. 2018, 148f. Dissertação (Mestrado em geografia). Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, M. do L. G. **A formação dos conceitos científicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta para o ensino de ciências naturais usando a literatura infantil amazonense**. 2009. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2009.

SOBRE A DRE Rondonópolis. **Portal da Diretoria Regional da Educação de Rondonópolis**. Estrutura organizacional. 2023. Disponível em: <http://www.dreronopolis.com.br/sobre-a-dre-rondonopolis/> Acesso em: 25 ago. 2023.

SOUZA, T. M. S. Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: assédio moral e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S.M. (org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Terezina: EDUPFI, 2017.

SOUZA, V. C. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. *In*: **Educação geográfica: reflexão e prática**. Helena Copetti Callai (org.) Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente** - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

VALENTE, José J. Armando A. (org.). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. **Gestão escolar e Tecnologias: formação de gestores escolares para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2013, p. 1-18. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKS B-23XMNVQ-M9/VALENTE\\_2005.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKS B-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf) Acesso em: 8 jul. 2023.

XAVIER, A. da S. **A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à Geografia: uma missão possível?** 2020, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Colégio Pedro II. Rio de Janeiro. 2020.

XAVIER, P. S. **Ensino de Geografia e formação de professores: saberes e práticas docentes no município de Lambari D' oeste**. 2020, 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). PPG em Geografia. Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT/MT).

## **APÊNDICES**

Apêndice 1 - Quadro de Dissertações do Mestrado do PPGEDU-URI que se aproximam do tema em estudo

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)
2016	A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Estela Mari Santos Simões	Dr. Arnaldo Nogaro
2017	Contribuição do PIBID para a Formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica e o fortalecimento da prática educativa	Dulce Maria De Souza Hemielewski	Dra. Profa. Luci Mary Duso Pacheco
2019	Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias	Patrícia Fontana	Dr. Martin Kuhn
2021	Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas	Marilza Gallan Flor	Dra. Luci Mary Duso
2021	Saberes da docência: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região	Natana Fussinger	Dra. Jordana Wruck Timm
2021	Saberes que constituem a identidade docente na Educação Infantil: perspectiva de professoras da rede pública de Dom Aquino/MT	Cristiane Rodrigues Mendes	Dra. Jordana Wruck Timm
2021	A formação continuada dos professores de Geografia: desafios e perspectivas frente a implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de JUÍNA-MT	Marcos Morandi	Dra. Elisabete Cerutti
2021	Formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas proposições da Rede Pública estadual de Rondonópolis/MT: uma Análise documental	Marivaldo Souza dos Santos	Dra. Jordana Wruck Timm
2021	A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica	Marta Cristina Barbosa	Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi
2022	Os saberes e a identidade docente na Educação Infantil	Arcelita Koscheck	Dra. Jordana Wruck Timm

Fonte: Elaborado pela autora (2023).<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Os dados coletados para a elaboração deste quadro foram obtidos junto à Biblioteca da URI, através do link: <https://ppgedu.fw.uri.br/pt-br/mestrado/dissertacoes>. Acesso em: 11 maio 2023.

Apêndice 2 - Roteiro de perguntas abertas (questionário) para os professores de Geografia  
(participante da pesquisa)



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES



PPGEDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES CÂMPUS DE  
FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Nome do (a) professor(a) participante: \_\_\_\_\_

- a) Como se dá a participação do professor(a) nos encontros de formação na DRE?
- b) As estratégias utilizadas pelo grupo e DRE na realização dos estudos atende os desafios da prática docente no tempo de pandemia?
- c) O professor(a) enfrenta desafios/demandas ao participar das atividades do projeto de formação continuada na DRE? Quais?
- d) E o que poderia ser feito, enquanto formação continuada, para atender esses desafios ou essas demandas?
- e) Que compreensão o professor(a) possuem sobre os saberes presentes na prática docente na disciplina de Geografia?
- f) Que saberes você considera que mais contribuem para a sua prática docente?
- g) Quais saberes você considera indispensáveis para atuar na disciplina de Geografia? (Saberes: da formação Profissional; disciplinares; curriculares; experienciais; do conhecimento; pedagógicos).
- h) Os saberes mobilizados procuram responder os desafios experienciados no decorrer do processo de formação em tempo de pandemia?
- i) Na sua opinião, como os saberes docentes estão sendo construídos a partir da sua participação nos encontros de formação?
- j) Os saberes aprendidos e mobilizados pelo professor/a no processo de formação possibilitaram-lhe a resignificação de sua prática docente? Se sim, de que forma?
- k) Esses saberes sofreram alguma alteração durante o contexto de pandemia e agora com a retomada das aulas presenciais?
- l) E a formação recebida contribuiu de alguma forma para esse contexto? Como?

---

Assinatura do professor(a) participante

## Apêndice 3 - Questionário para o professor(a) participante da pesquisa - Caracterização



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES



PPGEDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI  
Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES CÂMPUS DE  
FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### 1. BLOCO – DADOS PESSOAIS.

1.1. Nome completo:

.....

1.2. Idade: .....

1.3. Há quantos anos atua no Magistério? .....

1.4. Quantos anos atua na rede estadual de ensino lecionando aulas na disciplina de geografia? .....

1.5. Quantos anos atua nesta unidade de ensino?.....

1.6. Qual nome da Escola que está lotado(a) neste ano letivo de 2023?

.....

...

1.7. Na rede estadual de ensino o professor atua como:

( ) Efetivo – concursado                      ( ) Contrato temporário de prestação e serviços educacionais.

1.8. Desde que ano trabalha nessa rede? .....

1.6. Desde que ano trabalha nesse estabelecimento ensino? .....

1.7. Há quantos anos trabalha como professor(a) de Geografia? .....

### 1 BLOCO – FORMAÇÃO DOCENTE

2.1. Ensino Médio: Qual?

.....

Instituição onde cursou:

.....

Data de conclusão: .....

2.2. Graduação: Curso:

.....

Instituição onde cursou:

.....

Data de conclusão: ...../...../.....

2.3. Especialização: Curso:

.....

Título da monografia:

.....

Instituição onde cursou:

.....

Data de conclusão: ...../.../.....

#### 2.4. Mestrado: Curso:

.....Título  
da dissertação:

.....

Instituição onde cursou:

.....

Data de conclusão: ...../...../.....

#### 2.5. Doutorado: Curso:

.....Título  
da Tese: .....

Instituição onde cursou:

.....

Data de conclusão: ...../...../.....

2.6. O professor(a) participou dos encontros de formações continuada no CEFAPRO/DRE no período de 2020 a 2022?

( ) Sim ( ) Não.

2.7. já participou anteriormente nesta unidade de ensino dos encontros do projeto de formação na escola? Em que anos?

( ) (2020) 2021 (2022)

Rondonópolis (MT), \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor/Nº CPF \_\_\_\_\_



Apêndice 4 - Termo de autorização institucional da diretora da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis/MT - DRE



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES



PPGEDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de autorização institucional da Diretora da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis/MT – DRE para a realização de pesquisa em campo, através de coleta de dados nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis/MT**

Eu, Andreia Cristiane Oliveira, CPF Nº 921.548.910-04, na condição de Diretora da Diretoria Regional de Educação - DRE polo de Rondonópolis/MT, **AUTORIZO** Ana Lúcia Almeida Lopes, CPF Nº 65.500.970-100 mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen (URI), sob orientação e coordenação da Prof. Dra. Jordana Wruck Timm, a realizar e desenvolver a pesquisa de campo referente ao projeto de dissertação de mestrado *“Ensino de Geografia nos anos finais do Ensino fundamental da Rede Estadual de Rondonópolis/MT: formação continuada e ressignificação dos saberes docentes”*. Nas seguintes escolas da Rede Estadual de Ensino: **EE José de Moraes; EE Maria de Lima Cadidé; EE São José Operário; EE Lucas Pacheco de Camargo**. Constituirão participantes do estudo professores de Geografia efetivos/ contratos destas unidades de ensino que participam do projeto de formação continuada na DRE de Rondonópolis/MT. O projeto de pesquisa tem por objetivo “Compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de Geografia no processo de ressignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (anos finais do ensino fundamental da rede estadual do município de Rondonópolis/MT)”. A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

  
Andreia Cristiane Oliveira  
Diretora Regional de Educação  
Ato nº 001/1891/2022 D.O. 20/06/2022  
DRE - Rondonópolis/MT



1 Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

2 Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

3 Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 510/2016.

Para atender os objetivos do estudo, solicita as escolas acima relacionadas que permitam o acesso da pesquisadora junto aos professores de Geografia para o desenvolvimento das ações que visam colher os dados solicitados no referido instrumento de coletas de dados junto aos professores participantes.

Rondonópolis (MT), 20 de janeiro de 2023.



Andreia Cristiane de Oliveira  
Diretora Regional  
Ato nº 00189/2022 D.O. 20/01/2022  
DRE/Rondonópolis-MT

---

Andreia Cristiane Oliveira.  
Diretora da DRE- Rondonópolis/MT.

Diretoria Regional De Educação  
DRE/Rondonópolis  
Lei nº 11.668 D.O. 11/01/2022  
CNPJ: 02.923.347/0001-31  
Rua Santos Dias, nº 66  
Ed. Padre Rodolfo Lunkenbein  
Rondonópolis/MT



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES



PPGEDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI  
Mestrado e Doutorado

## UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa

Nº do CAAE: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_

CPF Nº \_\_\_\_\_

Fui convidado(a), aceito e concordo por minha livre espontânea vontade em participar como interlocutor(a)/participante da pesquisa intitulada: **Formação continuada e os saberes na docência em Geografia nos anos finais do Ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT**, que será orientada/coordenada pela professora Dra. Jordana Wruck Timm e desenvolvida pela pesquisadora Ana Lúcia Almeida Lopes, aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões câmpus de Frederico Westphalen.

O(a) professor/a contribuirá com este estudo respondendo o roteiro de perguntas abertas acerca da temática propostas. Ressalta-se que as perguntas abertas contidas no questionário serão respondidas pelos professores inseridos e participantes do Projeto de Formação Continuada oferecido pela Diretoria Regional de Educação - DRE e que desempenhas funções docentes ministrando aulas da disciplina de Geografia nos anos finais do ensino fundamental das seguintes escolas da rede estadual de ensino: **EE Lucas Pacheco de Camargo, EE São José Operário, EE José de Moraes e EE Maria de Lima Cadidé**, todas localizadas na zona urbana do município de Rondonópolis/MT.

Pontua-se que o objetivo deste estudo é “Compreender que saberes docentes são mobilizados pelos professores de geografia no processo de resignificação de sua prática pedagógica no período pandêmico, quando inseridas em um Projeto de Formação Continuada, considerando o contexto de atuação (anos finais do ensino fundamental da rede estadual do município de Rondonópolis/MT)”. Os dados coletados servirão na íntegra ao trabalho de dissertação de mestrado de Ana Lúcia Almeida Lopes, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen (URI), sob orientação e coordenação da Prof. Dra. Jordana Wruck Timm. Salienta-se que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, na Dissertação e em publicação/ões dela proveniente (artigos em periódicos ou eventos acadêmicos/científicos). Em quaisquer das situações o sigilo e as demais considerações éticas sempre serão respeitadas.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com enfoque no estudo de Campo. Constituirão participantes da pesquisa até 12 professores Licenciados em Geografia de quatro escolas, já especificadas anteriormente, inseridos no Projeto de Formação Continuada da Diretoria Regional de Educação (DRE) do município de Rondonópolis/MT. O instrumento de coleta de dados (questionário – apêndice 1), e TCLE será entregue aos participantes pela pesquisadora Ana Lúcia Almeida Lopes, em um encontro presencial, com data e horário que serão definidas, entre a pesquisadora e interlocutores em seus respectivos ambientes de trabalho. O tempo previsto para cada participante responder o instrumento será de 30 minutos

a 1 h. O encontro também tem a intenção de esclarecer dúvidas e fornecer orientações sobre o questionário de perguntas abertas a ser respondido pelo participante.

Está assegurado, como forma de direito ao/a professor(a) participante:

1. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade (todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta).

2. Assistência durante toda pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação.

3. Recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo à assistência a que tem direito.

4. Não haverá compensação financeira pela participação.

5. Ser indenizado, conforme determina a lei, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo.

6. Participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, a interlocutora/o poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora Ana Lúcia Almeida Lopes e sua instituição de ensino onde trabalha.

7. Procurar esclarecimentos em relação a dúvidas ou informações quando necessários entrar em contato a pesquisadora Ana Lúcia Almeida Lopes, através do telefone para contato:(66) 99615-0158, E-mail: ana.aalopes@hotmail.com

#### **Dos riscos e Benefícios:**

Os riscos relacionados com sua participação poderão ocorrer por meio de ansiedade, insegurança e até um certo desconforto no momento de responder ao roteiro da pesquisa e que serão minimizados através da parceria entre pesquisadora e participantes por meio das orientações, diálogos e esclarecimentos sobre o instrumento de coleta de dados dentre outros. Pontua-se, que em momento algum o professor(a) interlocutor(a) terá prejuízos por participar deste estudo. Esclarece ainda, que não haverá nenhum tipo de indenização ou ressarcimento de despesas, pois a entrevista e os encontros ocorrerão no horário de trabalho do participante. Os benefícios relacionados com a sua participação será de estar contribuindo com este estudo por meio das informações e dados relatados pelo/a professor/a através das respostas dadas as perguntas contidas no questionário, como forma de contribuir para a melhoria das Políticas Públicas de Formação continuada dos professores rede estadual de ensino do município de Rondonópolis/MT.

Os **resultados** desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não envolve gastos financeiros por parte do pesquisado, por isso **não há ressarcimento**

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi me garantido que o/a participante pode retirar seu consentimento a qualquer momento e que posso ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Ao assinar este termo de consentimento, você (participante), não abrirá mão de nenhum **direito legal**, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo. Após ser esclarecido/a sobre as informações da pesquisa, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento apresenta-se em **duas vias**, uma delas ficará sob sua posse e a outra sob a

posse da pesquisadora. Está composto por uma página, frente e verso, portanto, solicitamos sua assinatura em ambos os versos.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Rondonópolis (MT), \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

---

Professor(a) participante

Eu, Ana Lúcia Almeida Lopes, CPF 65500970100, pesquisadora responsável, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa a participante. E posso ser contatada a qualquer momento através dos seguintes meios:

- Endereço: Av. São João, nº 416 - Jardim Luzdayara  
Distrito de Vila Operária - Cep-78.720-390 – Rondonópolis – MT.
- Telefone: (66) 996150158.
- E-mail – [ana.aalopes@hotmail.com](mailto:ana.aalopes@hotmail.com)

---

Ana Lúcia Almeida Lopes – pesquisadora  
Rondonópolis (MT) \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022.

**Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).  
Avenida Assis Brasil – Bloco 6 – Bairro Itapagé  
Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00  
Tel.: (55) 3744. 9200 - Ramal 306  
Coordenadora: Prof<sup>a</sup>. Rúbia Garcia Deon  
E-mail: [cep@uri.edu.br](mailto:cep@uri.edu.br)**