

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

**DEJAIR PAVÃO HENRIQUES**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/  
MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Frederico Westphalen  
2023

DEJAIR PAVÃO HENRIQUES

**ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/  
MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen  
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-Reitor 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.

### **Disciplina**

Dissertação

### **Linha de Pesquisa**

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

### **Orientadora**

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

### **Discente**

Dejair Pavão Henriques

H449e Henriques, Dejair Pavão  
Ensino de Geografia e defasagem de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de Campo Verde/ MT : desafios da formação continuada / Dejair Pavão Henriques. – 2023.

99 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. Defasagem de aprendizagem. 3. Ensino de Geografia. 4. Ensino Fundamental. 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

**“ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA”**

Elaborada por  
**DEJAIR PAVÃO HENRIQUES**  
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>. Adriana Maria Andreis – UFFS  
(1<sup>a</sup> arguidora)

---

Membro Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laísa Veroneze Bisol – URI  
(2<sup>a</sup> arguidora)

Frederico Westphalen, 05 de Outubro de 2023.

## **DEDICO...**

À minha esposa Eliane, minha fonte constante de amor, apoio e inspiração. Seu inabalável apoio e compreensão foram os pilares que sustentaram cada passo desta jornada. Esta dissertação é dedicada a você, minha parceira de vida, em reconhecimento a tudo o que somos juntos.

Aos meus queridos filhos, Darlan e Eloana, que enchem meus dias com risos, alegria e esperança. Vocês são a razão pela qual me esforço para ser a melhor versão de mim mesmo, para construir um futuro cheio de oportunidades e possibilidades para vocês. Que este trabalho seja um testemunho do amor e do compromisso que tenho com vocês, e que possa inspirá-los a perseguirem seus próprios sonhos com determinação e paixão.

Aos meus pais, Valdemiro e Maria Aparecida, e a toda minha família que, dignamente, me apresentaram à importância da família e ao caminho da idoneidade e perseverança!

## AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.  
(Charles Chaplin)

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida pela constante companhia em todos os momentos da minha vida, por terem me abençoado com saúde, por me darem forças para estudar, trabalhar e persistência para vencer os desafios. Por me trazerem até aqui e me cercarem de pessoas maravilhosas que me ajudaram e me apoiaram em minha caminhada de estudos e por terem me dado essa oportunidade de, hoje, estar fazendo esses agradecimentos.

À minha esposa Eliane, pelo incentivo e apoio à realização desse sonho. Pela paciência e por assumir muitas responsabilidades nesse tempo. Aos meus filhos, Darlan e Eloana, pela compreensão por eu ter me dedicado muito mais aos estudos do que à família.

À minha orientadora professora doutora Jordana Wruck Timm que acreditou em mim nas mais diversas circunstâncias, sempre me incentivando, me “pegando na mão”, me conduzindo. Por estar sempre disponível a me orientar, demonstrando compromisso e respeito pelo meu processo de aprendizagem e caminho escolhido, sempre com muita paciência e determinação nos direcionamentos, me fazendo crescer como pessoa e como profissional. Pelas mentorias e ensinamentos que moldaram não apenas minha pesquisa, mas também meu crescimento como estudante e indivíduo. Pelas conversas, *feedbacks* e direcionamentos que recebi, e que foram inestimáveis para a minha formação. Por ter me auxiliado e me apoiado no desenvolvimento deste trabalho e no decorrer de todas as atividades do mestrado. Por ter me mostrado os caminhos, sendo a luz na ousadia, na busca do novo, na prudência, no levantamento de possibilidades, na humildade, nos diálogos e reflexões, na imparcialidade, na originalidade, enfim, no meu “fazer ciência”. Agradeço por tudo e tanto!

Aos professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, pelo apoio incansável, orientação sábia e dedicação inabalável ao longo desta jornada acadêmica. Pelo compartilhamento de seus conhecimentos profundos e pela ajuda a superar obstáculos que, em certos momentos, pareciam intransponíveis. Pelo comprometimento em incentivar meu pensamento crítico e em me encorajar a buscar respostas inovadoras que me inspiraram a alcançar esta etapa crucial em minha jornada acadêmica. Pela contribuição de maneira única para a minha educação, seja nas discussões em sala de aula, nas orientações individuais ou nos eventos acadêmicos, sempre pude contar com vossas expertises e apoio incondicional.

Agradeço por serem professores excepcionais, mentores dedicados e fontes inesgotáveis de inspiração. Esta conquista é o resultado de nossos esforços coletivos, e estou ansioso para continuar honrando o conhecimento que vocês compartilharam comigo.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Laísa Veroneze Bisol e Profa. Dra. Adriana Maria Andreis por dedicarem seu tempo, conhecimento e expertise à avaliação do meu trabalho. Suas contribuições valiosas enriqueceram minha pesquisa e me ajudaram a crescer como acadêmico. Obrigado pelo apoio e orientação neste importante marco da minha jornada acadêmica.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação (PPG/URI) pela incrível atenção e disponibilidade demonstradas em esclarecer dúvidas, fornecer informações importantes e auxiliar em questões administrativas. A capacidade de resposta rápida e eficiente ao longo do curso, com dedicação e profissionalismo, foram essenciais para tornar a minha jornada acadêmica suave e produtiva.

Ao IBG e toda sua equipe pela calorosa hospitalidade, parceria, acolhimento, dedicação e cuidado para com os alunos do PPG/URI, proporcionando ambientes socializáveis contribuindo para o crescimento acadêmico e humano.

À minha afilhada, amiga e competente colega de trabalho professora Paula Melissa Araújo por toda a ajuda que me proporcionou durante a correção e formatação do meu trabalho. Pela dedicação e profissionalismo que foram cruciais para elevar a qualidade do projeto a um nível superior. Pelas habilidades minuciosas e olhar atento para os detalhes que transformaram o trabalho em uma peça bem polida.

Aos meus colegas do mestrado pela troca de saberes, cooperações, (de desesperos) e de incentivos, principalmente às colegas e amigas Cleia Cristina da Silva e Maria Aparecida Rezende Furtado por poder compartilhar deslocamentos, angústias e troca de experiências.

Aos colegas da Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho e da Escola Municipal Monteiro Lobato de Campo Verde/MT pela compreensão com minhas faltas e pelo apoio, incentivo e ajuda com dicas e troca de ideias.

Aos componentes da Diretoria Regional de Ensino de Primavera do Leste/MT e aos membros da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Verde/MT pela disponibilidade de materiais pertinentes à minha pesquisa.

Aos amigos que acompanharam e me apoiaram durante esta trajetória e que direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização e realização desse trabalho.

Nomear a todos seria impossível, pois ainda assim seria capaz de esquecer alguém.

Obrigado a todos, de coração.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes. (Marthin Luther King)



Nas minas do labor intelectual, cada pensamento é uma preciosa pepita de sabedoria, e cada esforço é a ferramenta que extrai o brilho oculto das mentes inquietas.

## RESUMO

A proposta temática desse texto dissertativo analisou e discutiu sobre o ensino de geografia e a defasagem de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Campo Verde no estado de Mato Grosso, centrando-se principalmente nos desafios da formação continuada no período pandêmico e pós-pandêmico. A partir dessa perspectiva, a pesquisa desenvolve-se em três movimentos: o primeiro traz um breve histórico a respeito da trajetória da educação no Brasil, traçando seus movimentos e modificações no decorrer do tempo, o segundo elenca a respeito da defasagem de aprendizagem no contexto da educação assim como seus reflexos e relação com a disciplina de geografia –um dos eixos centrais desta pesquisa–, e o terceiro reflete sobre a formação continuada e seus desafios para as práticas de professores de geografia dos anos finais do ensino fundamental II finalizada através da análise de dados de orientativos e documentos relacionados à formação continuada dos professores. A partir desse viés, a problemática do referido estudo esteve centrada em como a formação continuada ofertada aos professores de geografia pode contribuir ao enfrentamento dos desafios do déficit da aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, objetivou-se analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma investigação bibliográfica e documental, cuja coleta de dados foi estruturada com base nos orientativos e projetos disponibilizados pela secretaria e pelos diretórios relacionados à educação pública municipal e estadual, considerando os últimos 5 anos. Os dados foram analisados pelo viés da análise de conteúdo. A partir dos documentos analisados pode-se perceber a importância da formação continuada ao enfrentamento da defasagem de aprendizagem, já que em seus objetivos há a intenção de diminuir as lacunas deixadas por vários fatores que ocorrem na trajetória acadêmica dos estudantes da educação básica. No entanto, a partir da análise de dados é possível chegar à conclusão que a formação continuada, na maioria das vezes, não contempla o componente curricular de geografia e quando contempla a disciplina, caracteriza-se por ser uma formação mais geral, na qual todas as áreas podem participar. Ainda, em uma perspectiva crítica, há muitas fragilidades como: a falta de profissionais qualificados, estudos coletivos, dentre outros que precisam ser consideradas dando margem para novas pesquisas sobre o referido assunto.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. Defasagem de aprendizagem. Ensino de geografia. Docentes. Escola.

## ABSTRACT

The thematic proposal of this dissertation analyzed and discussed geography education and the learning gap in the final years of elementary education in the public schools of Campo Verde in the state of Mato Grosso. It primarily focused on the challenges of continued education during the pandemic and post-pandemic periods. From this perspective, the research unfolds in three movements: the first provides a brief historical overview of the education system in Brazil, tracing its changes over time. The second addresses the learning gap in the context of education and its impact and relationship with the geography discipline, one of the central aspects of this research. The third reflects on continued education and its challenges for geography teachers in the final years of elementary education, completed through the analysis of guidance documents and materials related to teacher continued education. The core issue of this study was how continued education offered to geography teachers could contribute to addressing the learning deficit in the final years of elementary education. The aim was to analyze the potential of continued education for geography teachers as a means to tackle the learning deficit. The work was based on bibliographic and document research, with data collection structured around guidance documents and projects provided by the local and state public education authorities over the last 5 years. The data was analyzed using content analysis. From the analyzed documents, it is evident that continued education is crucial in addressing the learning gap, as its objectives include reducing the gaps left by various factors in the academic journey of basic education students. However, data analysis leads to the conclusion that continued education often does not include the geography curriculum. When it does, it tends to be more general, open to all subject areas. From a critical perspective, there are many weaknesses, including the lack of qualified professionals and collective studies, among others, which need to be considered, opening the door for further research on this topic.

**Keywords:** Continued education. Learning gap. Geography education. Teachers. School.

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01 – Trabalhos, por ano, que possuem aproximação com a temática.....	21
Gráfico 02 – Número de trabalhos por região.....	28
Gráfico 03 – Descritor: ensino de geografia AND defasagem de aprendizagem.....	29
Gráfico 04 – Pesquisas realizadas nos últimos 5 anos.....	30
Gráfico 05 – Trabalhos publicados por ano.....	32
Tabela 01 – Trabalhos selecionados.....	21
Tabela 02 – Documentos analisados .....	70

## **LISTA DE SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira De Educação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

DF - Distrito Federal

DRC - Documento de Referência Curricular

DRE - Diretorias Regionais de Educação

GO - Goiás

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MES - Ministério da Educação e Saúde

MT- Mato Grosso

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPAS - Organização Pan-Americana De Saúde

PNE - Plano Nacional de Educação

PPG- Programa de Pós-Graduação

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação – Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>19</b>
2.1	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	27
<b>3</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>36</b>
3.1	O CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL NO SÉCULO XXI.....	36
3.2	A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA.....	41
3.3	A EDUCAÇÃO EM PERÍODO PÓS-PANDÊMICO.....	45
<b>4</b>	<b>DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>50</b>
4.1	CONCEITUANDO DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM.....	50
4.2	DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM E DEFASAGEM ESCOLAR (DIFERENÇAS).....	51
4.3	COMO A DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM PERMEIA O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO DE GEOGRAFIA?.....	53
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>57</b>
5.1	DELINEAMENTO.....	57
5.2	PROCEDIMENTOS.....	58
5.2.1	<b>Coleta dos dados.....</b>	<b>58</b>
5.2.2	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>61</b>
6.1	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES.....	62
6.2	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE GEOGRAFIA.....	65
6.3	ANÁLISE DE PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DE ENSINO.....	68
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É muito importante pensar na educação, ainda mais neste momento tão singular em que ela se encontra. Os últimos dois anos (2020-2021) foram marcados por várias mudanças e agora, após dois anos de pandemia, o cenário está se mostrando um pouco mais complexo, do que o habitual, no que se refere ao contexto educacional. Essa complexidade é percebida, principalmente, em virtude do contexto agora pós-pandêmico<sup>1</sup> e pela defasagem resultante do período remoto, pois sabe-se que os dois últimos anos acabaram sendo de grandes desafios tanto para os estudantes quanto para os professores. Esse período de afastamento fez com que os processos de ensino e de aprendizagem saíssem de sua zona tida como normal, para um contexto de muitas novidades e dificuldades, principalmente para os discentes que, por diversas questões, foram prejudicados de alguma forma. Além disso, é necessário refletir em como essas modificações podem impactar o ensino de geografia focando o olhar no contexto de formação continuada de docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental II, já que esta fase é tão importante para o contexto educacional de cada indivíduo e que marca sua porta de entrada para o ensino médio. Além de todo esse cenário, há também o processo de implantação da BNCC/DRC que também foi um processo de mudança no cenário da educação como um todo e na disciplina de geografia.

Em primeira análise, é importante ressaltar que a geografia só foi reconhecida como ciência a partir do século XIX, nesse período as disciplinas não eram visadas como objeto de reflexão, pelo contrário, a prática docente focava-se mais na memorização de conteúdo. Nesse sentido, o viés educacional se pautava, na maioria das vezes, apenas em definições para conhecimento, não havia uma intencionalidade de desenvolver o pensamento crítico em torno daquilo que era estudado. Com o passar do tempo, a educação como um todo foi evoluindo e com ela o ensino de geografia também, que na contemporaneidade ocupa um lugar de reflexão sobre o

---

<sup>1</sup> O uso do termo pós-pandêmico, no presente trabalho, corresponde ao período pandêmico da Covid 19 no país – tendo os primeiros casos confirmados no Brasil em fevereiro de 2020, conforme dados da OMS (Organização Mundial da Saúde) –, e também, ao período posterior ao auge da pandemia. Embora ainda não se possa falar em final de pandemia, a maioria das atividades, se não todas, já foram retomadas ao formato presencial, incluindo as escolares. Desta forma, a intenção de pesquisar sobre o ensino de geografia e a defasagem de aprendizagem diante desse contexto singular, no qual as aulas passaram de presenciais a remotas e agora retornam para um novo contexto presencial que ainda requer cuidados.

espaço a que cada indivíduo pertence. Sendo assim, a geografia, enquanto disciplina escolar, está vinculada à formação do estudante e deve ser enxergada como ferramenta indispensável para ajudá-lo a compreender a realidade do mundo em que vive, interpretando as relações estabelecidas na sociedade e no meio físico, assim como demonstrar a importância de se compreender sobre todos os espaços existentes no universo do qual cada indivíduo faz parte.

Nesse contexto, vale lembrar que a compreensão da geografia está ligada a muitas questões, pois a disciplina depende de outras disciplinas para ser desenvolvida com eficácia e para que os alunos alcancem o nível proficiente. Nessa perspectiva, um dos grandes desafios do professor se refere à defasagem de aprendizagem que sempre existiu, porém, se intensificou depois destes dois anos de pandemia da Covid-19. Segundo a ONU, cerca de 186 países ou regiões acabaram fechando as escolas, seja totalmente ou parcialmente, a intenção era de conter o avanço da pandemia. Nesse cenário, aproximadamente 70% dos estudantes foram afetados. (Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020). Sendo assim, vale destacar que esta configuração, imposta no período da pandemia, pode afetar diretamente o interesse e a possibilidade dos estudantes se manterem na escola, conseqüentemente, se faz necessário refletir sobre as estratégias de ensino. A geografia tem um grande poder de aguçar a criticidade e a reflexão dos alunos, e é por isso que ela se faz ainda mais importante nesse cenário pós- pandêmico.

Ainda segundo Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), o fechamento das escolas afetou bastante o cenário educacional, como exemplo o calendário escolar que impacta diretamente o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, as diferenças no que diz respeito ao rigor da quarentena, a duração e as estratégias adotadas pelo contexto familiar e escolas são fatores importantes a serem considerados, já que esses fatores podem influenciar diretamente a trajetória desses discentes.

Levando em consideração todo este contexto, é necessário pensar na defasagem de aprendizagem enquanto desafio real e presente nos anos finais do ensino fundamental, pois os estudantes perderam um período importante em seu contexto de aprendizagem e os motivos para que não voltassem para a escola foram muitos, tais como; a falta de emprego, pais ausentes ou com dificuldades para auxiliar nas demandas e tarefas escolares, além de tantas outras situações que os alunos de



escola pública enfrentaram/enfrentam todos os dias. Para Ribeiro e Cacciamali (2012) este fenômeno que hoje é chamado de defasagem escolar não está restrito a questões relacionadas à classe social e poder econômico das famílias. É necessário olhar para a quantidade e para a qualidade das instituições escolares, o mercado de trabalho, entre outras características do indivíduo, que são importantes e relevantes para mapear o contexto e situar o fenômeno.

A partir de toda essa demanda, destaca-se que a pesquisa tem viés qualitativo. Nesse sentido, o percurso metodológico<sup>2</sup> previsto envolveu duas vertentes, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, sendo essa última a partir da análise das propostas de formações continuadas de docentes. A pesquisa bibliográfica serviu para levantamento, adensamento e definição de conceitos pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa documental envolveu a análise de orientativos referentes à formação/capacitação de professores na rede pública, municipal e estadual no município de Campo Verde/MT. Em relação às propostas de formação continuada, buscou-se estabelecer uma relação entre essa iniciativa e as suas possíveis influências nas práticas pedagógicas dos professores de geografia.

Nessa perspectiva, a leitura, análise e observações foram feitas para auxiliar na caracterização do contexto escolar. A análise documental foi pautada nos planejamentos e nos projetos de formação continuada ofertados aos professores e nas pesquisas bibliográficas que contemplem práticas docentes que puderam ajudar a contribuir para a diminuição da defasagem da aprendizagem na disciplina de geografia, no referido contexto de ensino (séries finais do ensino fundamental).

Nesse contexto, compreende-se que o ensino de geografia e defasagem de aprendizagem estão presentes em todo o processo educacional. Entretanto, na segunda etapa do ensino fundamental, acontece um maior aprofundamento, momento em que se têm um professor específico para essa disciplina, o qual possui formação específica na área. Diante disso, a pesquisa feita aqui teve como problemática: **Como a formação continuada ofertada aos professores de geografia pode contribuir ao enfrentamento dos desafios do déficit de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental?**

Com a intencionalidade de refletir sobre a problemática em questão, foi objetivo da presente dissertação: **analisar possibilidades da formação continuada ofertada**

---

<sup>2</sup> O qual está, de forma mais completa, desenhado e delimitado no quinto capítulo.

**aos professores de geografia, enquanto fronteira<sup>3</sup> contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Também foram objetivos, em uma perspectiva mais específica: refletir sobre a educação no Brasil, considerando o contexto histórico e espaço-temporal no país, sobretudo em relação à disciplina de Geografia; discutir as articulações entre o déficit de aprendizagem e os desafios da formação continuada de professores; e, ainda, relacionar os desafios do déficit de aprendizagem com as propostas de formação continuada de professores de Geografia, nos anos finais do ensino fundamental.**

Nesse sentido, antes de adentrar um pouco mais à introdução, é importante ressaltar a relevância do termo “fronteira” na contemporaneidade, a partir da discussão de Ferrari (2014, p. 23), que defende a seguinte reflexão:

A fronteira possui duas visões científicas: uma que trata a história política entre Estados nacionais e do limite de soberania de um poder central e a outra local ou regional que trata do vivido e das interações entre populações em zonas fronteiriças. Nessas duas visões, fronteira se inscreve hoje dentro de uma ampla problemática [...] mas a tendência atual parece apontar para um contexto mais humano, social e cultural capaz de nos oferecer uma apreensão mais justa e real das relações fronteiriças.

Nesse viés, fica evidente a importância de se discutir sobre a defasagem de aprendizagem, principalmente pós-pandemia e assim também pontuar sobre os impactos da formação continuada de professores da disciplina de geografia que assim como os de outras disciplinas, lidam diretamente com esta problemática no contexto da sala de aula diariamente.

A pesquisa foi dividida em três capítulos teóricos, além desta introdução, da justificativa que aparece na sequência, do capítulo metodológico e dos elementos pós-textuais. O primeiro capítulo teórico apresentou um breve histórico da educação no período pós-pandêmico. O segundo objetivou discutir e compreender como a defasagem se manifesta no contexto educacional. E, o terceiro, apresentado após o capítulo metodológico, pontuou a respeito das formações continuadas e sua

---

<sup>3</sup> Utiliza-se o termo “fronteira”, a partir das discussões de Ferrari (2014), que defende toda a problemática do termo para a geografia, no entanto, elenca a forma como este termo tem ganhado espaço no contexto científico e que sua relação com o termo “limite” tem ficado para trás. Aqui, fronteira significa um elo organizacional social, desenhando uma possibilidade de integração e não de separação.

contribuição para a prática docente, momento em que, com caráter de análise e mediante pesquisa bibliográfica e documental, intencionou ponderar sobre as contribuições da formação continuada para os professores de geografia nos anos finais do ensino fundamental II. Por fim, estão tecidas as considerações finais e listadas as referências.

## 2 JUSTIFICATIVA

A justificativa está escrita em dois momentos. Em um primeiro, de forma mais pessoal, trazendo a minha história, de forma bastante breve, justificando a escolha pelo tema, sequencialmente apresento também a aderência dessa escolha com a linha de pesquisa e o programa escolhido, no qual a referida temática se insere e, em seguida, os possíveis impactos que a mesma pode causar, conforme minhas percepções. No segundo momento (subcapítulo 2.1), apresento o estado do conhecimento como forma de justificar academicamente a pertinência e exequibilidade.

A princípio, gostaria de elencar alguns fatores que me fizeram decidir por estar no ambiente acadêmico da pós-graduação. A minha trajetória na educação se deu por meio de muitos questionamentos e tomada de decisões que mudaram totalmente o cenário da minha vida trazendo-me para o contexto atual. Nesse sentido, o interesse por ingressar no universo acadêmico do ensino superior abriu muitas portas, hoje estou concursado em duas redes de ensino (municipal e estadual), e a partir de então, sempre tenho questionado a minha prática pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem no qual estou inserido.

A escolha por aprofundar os estudos de ensino de geografia e defasagem de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental da rede pública surgiu justamente pelas reflexões as quais faço observando as minhas metodologias em sala de aula. Percebi que, principalmente na disciplina de geografia, há uma necessidade enorme de se proporcionar formação continuada específica para esses profissionais –para nós, professores de geografia–, pois em muitos períodos nos vemos perdidos e sem possibilidades e a formação continuada pode promover momentos de reflexão e de aprendizagem de metodologias diferenciadas para que nós tenhamos maior possibilidade de melhorar nossa prática pedagógica e nossas percepções sobre a educação no século XXI. Sendo assim, no presente trabalho procurei refletir e elencar, a partir de uma análise documental, a respeito dos desafios da formação continuada além de buscar compreender a defasagem de aprendizagem nesse cenário.

Apresentada essa justificativa de caráter pessoal, adentro na justificativa que alinha a pesquisa feita com a linha de pesquisa na qual a presente dissertação se insere dentro do programa de Pós-Graduação em Educação. Desse modo, a linha de

pesquisa “Formação de professores, saberes e práticas educativas” foi a que impulsionou a intencionalidade dessa pesquisa, já que na dissertação defendo e pesquiso sobre a formação continuada de professores, eixo temático central desta pesquisa, bem como adentro na questão da defasagem de aprendizagem que está atrelada também às práticas educativas<sup>4</sup>.

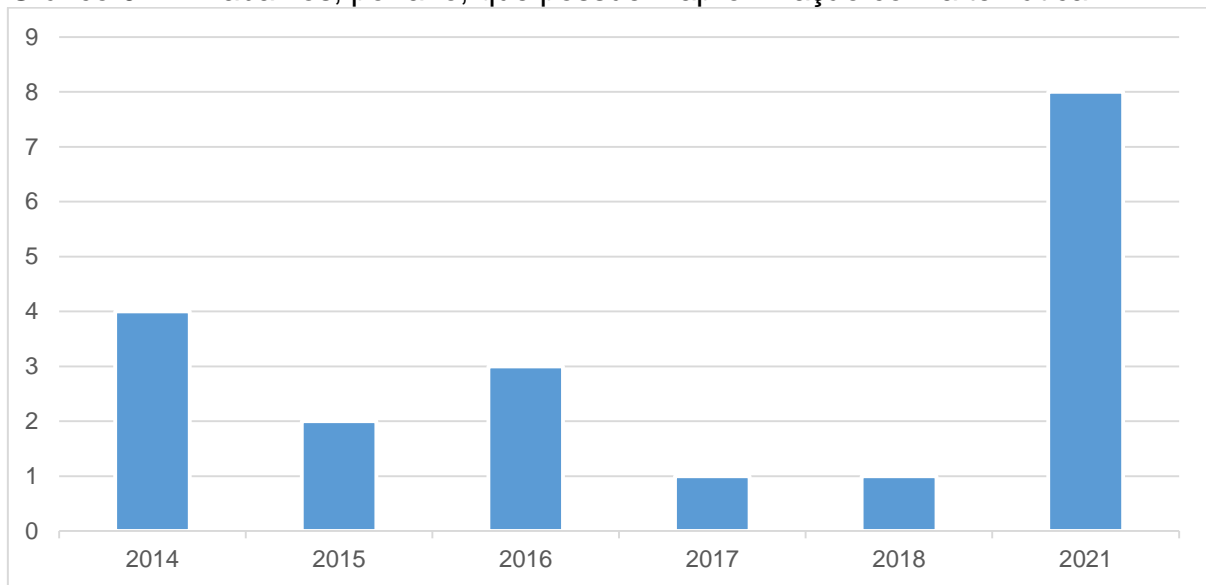
Ademais, a justificativa desse trabalho também se espelhou na falta de pesquisas relacionadas ao ensino de geografia e a defasagem de aprendizagem<sup>5</sup>, tendo em vista que há uma escassez dessa temática nas pesquisas acadêmicas, a nível de *stricto sensu*. No entanto, quando se coloca a formação continuada, um dos eixos temáticos para desenvolvimento dessa dissertação, identifica-se que já há uma preocupação com o tema, pois a própria linha de pesquisa do PPG traz o incentivo a essa proposta, mais relacionada à formação de professores em si do que ao contexto de defasagem na aprendizagem, mas o que é justificável pela especificidade da temática em si. Em pesquisa feita no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), foram encontrados 19 trabalhos voltados ao contexto de formação continuada/formação de professores, tendo em vista que os anos pesquisados partem das turmas ingressantes entre 2011 a 2022, ou seja, a busca ocorreu em todas as turmas já tidas no PPGEdu. Cabe destacar que, com relação à pesquisa e selecionados, foram encontrados trabalhos nas turmas 2011 a 2016 e 2019, cujas defesas ocorreram entre 2014 a 2018 e em 2021, conforme pode ser visualizado no Gráfico 01.

---

<sup>4</sup> Aqui finalizo a minha justificativa de cunho pessoal e retomo a escrita da dissertação em 3º pessoa.

<sup>5</sup> O que é evidenciado também no estado do conhecimento, apresentado no subcapítulo seguinte.

Gráfico 01 – Trabalhos, por ano, que possuem aproximação com a temática



Fonte: O autor (2023).

Nesse sentido, como é possível notar, o ano de 2021 foi o que mais apresentou trabalhos defendidos focados na área de formação continuada, por ser um elemento bastante significativo das pesquisas na contemporaneidade, os anos que não aparecem no gráfico significam que não houve nenhum trabalho focado nesse eixo temático, nem de formação continuada e menos ainda da defasagem de aprendizagem. Segue abaixo (Tabela 01), com os trabalhos selecionados nesse processo de busca pelo site do PPGEdU/URI.

Tabela 01 – Trabalhos selecionados

<b>Turma</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Título da dissertação</b>	<b>Ano de defesa</b>
2011	NORA, Márcia Dala	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Neusa Maria John Scheid	A prática pedagógica do professor de matemática: Relações entre a formação inicial e continuada e a utilização do Linux educacional	2014

2012	PALOSCHI, Aline Sabino da Silva.	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Edite Maria Sudbrack	(In)Formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar.	2014
2012	POZZER, Angélica.	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> . Neusa Maria John Scheid	A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores.	2015
2012	GERIBONE, Viviane de Vargas	Prof. Dr. Arnaldo Nogaro	Formação do professor de linguagens: o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores.	2014
2013	KERSCNER, Vanusa.	Orientador: Dr. Arnaldo Nogaro	A corporeidade no processo de formação profissional de acadêmicos bolsistas do PROUNI do curso de Licenciatura em Educação Física.	2014
2013	FRIGERI, Fábio André	Prof <sup>a</sup> . Dra. Neusa Maria John Scheid	A formação do professor de Educação Física: Influência do professor formador na formação inicial.	2016
2013	CAVALHEIRO, Eliberto Lanza	Orientadora: Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Neusa Maria John Scheid.	Os impactos da formação permanente sobre as práticas educativas dos professores de educação física.	2015
2013	POLETTI, Giovanessa Lúcia	Prof <sup>a</sup> . Dra. Silvia Regina Canan	Políticas de Formação docente: O PIBID como indutor de qualidade no	2016

			curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.	
2014	HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza.	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco	Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa.	2016
2015	SANTOS, Camila de Fátima Soares dos.	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack	A formação docente no PNE 2014-2024: Desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil.	2017
2016	HENRICH, Daiane Gassen	Orientador(a): Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco	Caminhos e descaminhos da formação de professores na Legislação Brasileira.	2018
2019	BARBOSA, Marta Cristina.	Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi.	A formação continuada centrada na escola: Os saberes docentes e a resignificação da prática pedagógica.	2021
2019	MORANDI, Marcos	Dra. Elisabete Cerutti	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.	2021



2019	MARQUES, Wislan Lima	Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco. Coorientador: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarelo.	Educador corporativo na contemporaneidade: identidade, formação pedagógica e práticas educativas organizacionais.	2021
2019	SANTOS, Marivaldo Souza dos.	Orientadora: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm	Formação continuada dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas proposições da rede pública estadual de Rondonópolis/MT: Uma análise documental.	2021
2019	SOUZA, Manoel Oliveira de.	Orientadora: Elisabete Cerutti.	Formação continuada dos professores de matemática do Ensino Médio na rede estadual do município de Rondonópolis: reflexão acerca das metodologias ativas a partir dos resultados da Prova Brasil 2017 e 2019.	2021
2019	FLOR, Marilza Gallan.	Profª. Drª. Luci Mary Duso Pacheco.	Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: Desafios e perspectivas.	2021
2019	OLIVEIRA, Sílvia Regina de.	Profª. Dra. Edite Maria Sudbrack.	O profissional como política de formação: o caso	2021

			dos TAES de um município do MT.	
2019	ZANELLA, Letícia.	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Luci Mary Duso Pacheco.	Qualificação da formação de professores da Educação Básica da região Sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais.	2021

Fonte: O autor (2023).

Diante do exposto, é necessário reiterar que as turmas de 2020 em diante ainda estão em processo de defesa e entrega de material e é exatamente por esse motivo que não constam as informações completas e é possível que nesse movimento, outros trabalhos venham a se somar nesta pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que neste PPG existe, além de mestrado, doutorado, no entanto, este é mais recente e por esta razão não possui teses disponibilizadas, já defendidas, disponíveis para investigação.

Destas relacionadas na tabela acima, as que mais se aproximaram e contribuíram para pensar neste trabalho foram Barbosa (2021) e Morandi (2021) que trazem para a centralidade de suas pesquisas a formação continuada (um dos elementos essenciais desta pesquisa), a disciplina de geografia e reflexões sobre a prática pedagógica neste contexto de profissionalização do profissional docente contribuindo assim para trazer as discussões junto à formação continuada e a disciplina de geografia atrelado aos desafios com a defasagem de aprendizagem.

Tendo em vista os fatos mencionados anteriormente e o mapeamento feito nas dissertações já defendidas no PPG Edu ao qual esta dissertação também se vincula, o presente trabalho se justifica na intenção de abordar como a formação continuada pode contribuir para o contexto contemporâneo considerando o período pós-pandêmico. Nesse sentido, como os professores de geografia são contemplados nessas formações e ainda, como as mesmas podem contribuir com a diminuição da defasagem de aprendizagem que vem aumentando de tempos em tempos.

Pretendeu-se mostrar como as formações ofertadas pelo estado estão sendo trabalhadas no contexto atual e como de fato foi possível lidar com o problema em questão, potencializando um interesse maior dos professores pela prática de estratégias diferenciadas para melhores resultados no trabalho, naquilo que diz respeito ao ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, todo esse trabalho foi pautado na reflexão sobre a educação no período pós-pandêmico, na compreensão da defasagem de aprendizagem e como ela se manifesta no contexto educacional e ainda, como fator principal de pesquisa, ponderar sobre a formação continuada e qual a sua relevância para os professores de geografia.

Quase finalizando a justificativa pessoal pela escolha da temática, teço ainda os possíveis impactos que a mesma pode causar, o que também justifica a pertinência e o interesse em ter realizado a pesquisa. Nesses impactos, aponto os de ordem econômica, social, cultural e acadêmica. Diante desse cenário, acredito que a pesquisa em questão pode impactar positivamente naquilo que se refere à esfera econômica, já que se pauta na questão dos investimentos dos cofres públicos para que de fato os professores tenham formações adequadas para seu desenvolvimento profissional. A relevância está na forma como esses investimentos na formação docente podem trazer benefícios na diminuição de gastos com estudantes que acabam não tendo a progressão adequada em decorrência do déficit na aprendizagem podendo impactar positivamente em um planejamento a longo prazo. Ainda refletindo sobre os impactos da pesquisa, se pode citar o impacto social que é a promoção da reflexão sobre o lugar que os professores de geografia pertencem e o quanto são importantes para as transformações na sociedade.

Além disso, não há como pensar em educação, sem pensar no contexto cultural e acadêmico, tendo em vista o tema proposto pela minha dissertação há um impacto cultural no sentido de promover reflexões acerca dos desafios da formação continuada no processo de atuação do professor de geografia que possibilita uma provocação na concepção cultural das formações que acontecem mais de maneira geral do que específicas. Somado a isso, há o impacto acadêmico, já que o acervo de pesquisas voltadas aos desafios no ensino de Geografia e a formação de professores não supre as necessidades de pesquisas nesse seguimento.

## 2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Apresentar-se-á, nesse momento, o processo de construção do estado do conhecimento, no qual descreve-se o processo de afinamento, pontuando a sequência para se obter o resultado aqui exposto e para a discussão proposta nesse trabalho. Nesse sentido, o objetivo desse processo é entender quais pesquisas foram realizadas com o tema próximo ao que se pretende pesquisar durante o percurso da presente dissertação. Sendo assim, é necessário partir de conhecimentos já construídos para elaborar novos conhecimentos. Em outras palavras, o estado do conhecimento é uma forma de justificar a pertinência da realização do estudo pretendido. Demonstra-se com ele, que já existem pesquisas sobre a temática e que, portanto, ela é de interesse acadêmico, no entanto, que com o mesmo viés não existe pesquisas ainda feitas (as delimitações).

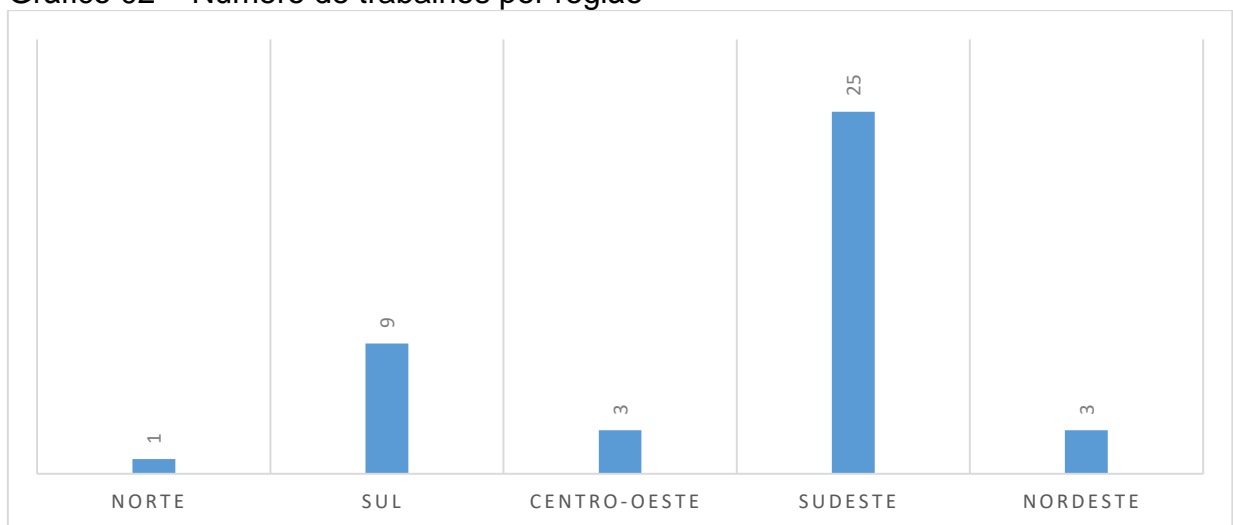
A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Capes, cujo acesso ocorreu no dia 14 de maio de 2022. Os dados resultantes desse acesso foram salvos em arquivo word, para posterior leitura e recorte dos que de fato iriam compor a pesquisa aqui apresentada, tendo em vista a instabilidade e a simultânea alimentação que o banco por vezes sofre, alterando os resultados com frequência.

Então, em acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES, o primeiro momento da pesquisa, a busca aconteceu de maneira geral, sem refinamentos, através do descritor: “ensino de geografia” and “defasagem de aprendizagem”. Nesse momento, foi observado que o resultado foi de 673.075 obras, assim ficando inviável analisar e chegar ao refinamento das obras necessárias para a organização e delimitação desse estudo. Após esse processo, o descritor foi modificado para: “ensino de geografia” AND “defasagem de aprendizagem”, já nesta segunda busca apareceu somente uma obra, ficando também difícil de organizar o estado do conhecimento com apenas este trabalho. É importante observar que a diferença nestas duas pesquisas está na palavra *and*, pois na primeira busca, ela estava em letra minúscula e, na segunda, em caixa alta. Foram feitas várias tentativas de diversas formas até chegar a um resultado pertinente para a construção desse estado de conhecimento. Nesse sentido, quando a pesquisa foi feita com o descritor sem as aspas: ensino de geografia AND defasagem de aprendizagem, foram identificadas 41

obras, que foram então as utilizadas para fazer o refinamento nos dados aqui apresentados. Vale ressaltar que a pesquisa com aspas também é muito importante, já que limita por termo, e a que foi utilizada sem as aspas limita por palavra o que pode distanciar um pouco mais do trabalho em questão.

Classificando pelas regiões em que esses 41 trabalhos foram construídos e defendidos, percebeu-se, conforme Gráfico 01, que 1 deles situa-se na região Norte, 9 no Sul, 3 no Centro-Oeste, 25 no Sudeste e 3 no Nordeste do país.

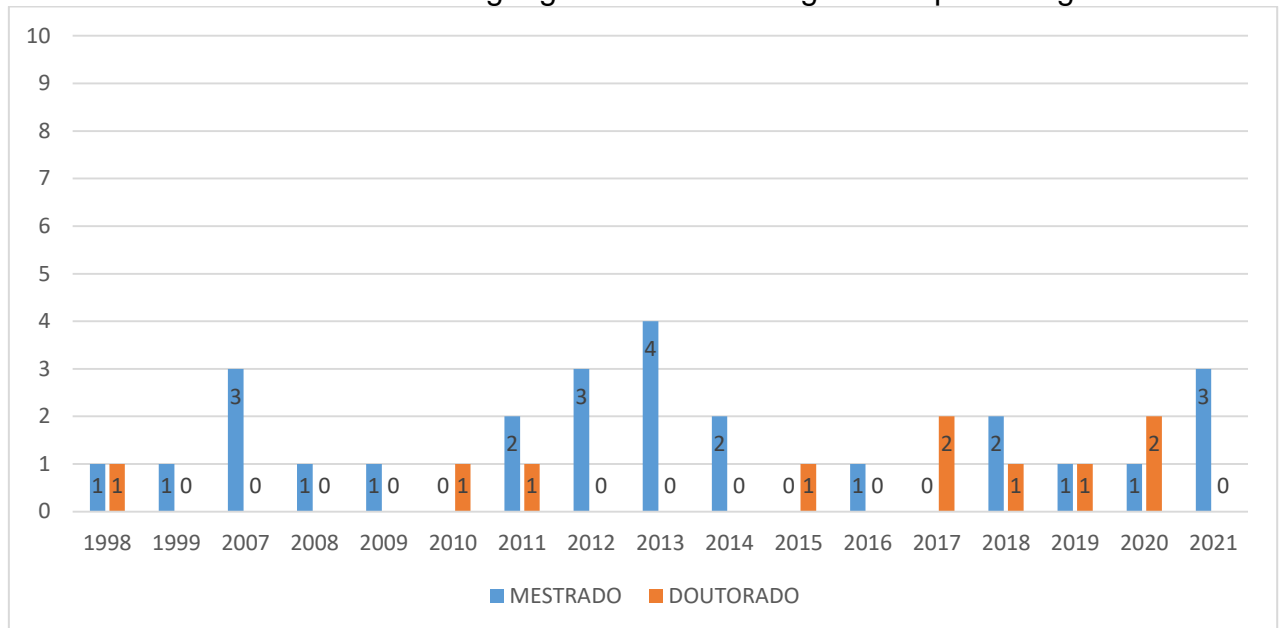
Gráfico 02 – Número de trabalhos por região



Fonte: O autor (2022).

É nítida, através do Gráfico 01, a percepção de que a região sudeste é a que mais possui obras como resultado de busca no banco de dados da capes, nesse sentido, percebeu-se que nos estados do centro-oeste há apenas 3 obras, e analisando mais a fundo, as três obras dessa região se concentram em Brasília (DF) e Goiânia (GO), nenhuma no estado de Mato Grosso. Assim, já foi possível notar a necessidade de pesquisas sobre o ensino de geografia e a defasagem no contexto do estado em que a proposta desse trabalho será realizada.

Gráfico 03 – Descritor: ensino de geografia AND defasagem de aprendizagem



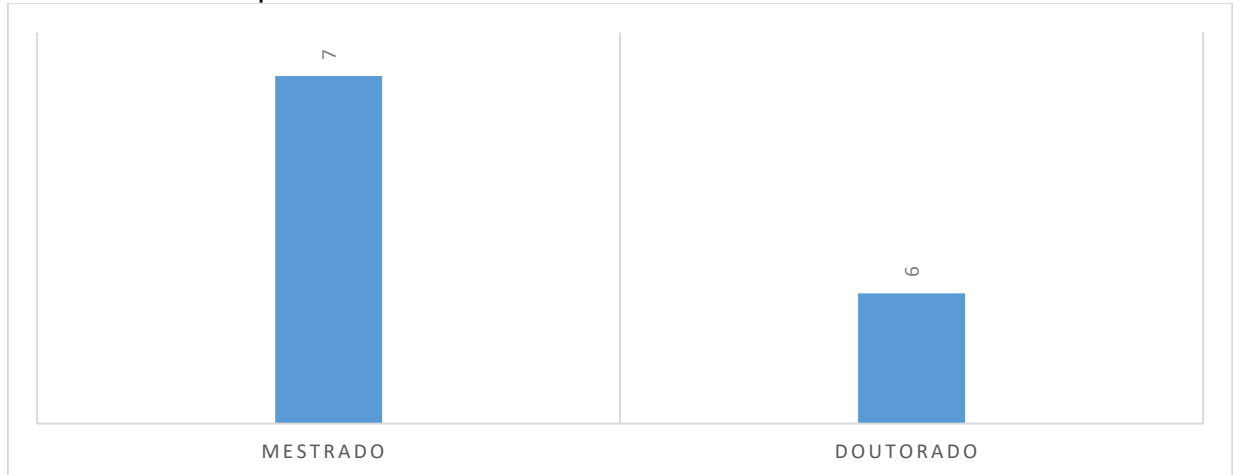
Fonte: O autor (2022).

Em uma busca geral, sem refinamentos, foi encontrado um total de 41 obras. Porém, quando feito o refinamento utilizando apenas os trabalhos defendidos a nível de mestrado e doutorado, foram encontrados 36, os quais foram organizados por ano de defesa, como demonstrado no Gráfico 02 (acima). Dessas 36 obras, 26 referem-se a dissertações (mestrado) e 10 são teses (doutorado). Nesse contexto, é importante ressaltar que, dos 26 trabalhos analisados de mestrado, 4 deles pertencem a programas de mestrado profissionalizante e os outros 22 pertencem a programas de mestrado acadêmico. Nesse interim, pode-se identificar também que não há muitas produções com este descritor e que ao observar os últimos 5 anos de publicações, apenas 13 obras foram encontradas. Em síntese, o gráfico acima demonstra a quantidade de obras que foram publicadas de maneira geral no banco de dados da Capes, sendo possível visualizar também a diferença entre a quantidade de obras a nível de mestrado (azul) e a quantidade de obras a nível de doutorado (laranja).

Nesse momento da busca, foi feito um refinamento para analisar as obras dos 5 últimos anos, sendo assim, foram consideradas as obras de 2017 até 2021, visto que o ano de 2022 foi vivenciado no período da pesquisa e, portanto, foi retroalimentado ao longo do ano e ainda no ano seguinte. Conforme o Gráfico 03, pode-se perceber que há apenas 13 trabalhos defendidos a nível de mestrado e

doutorado para serem analisados se considerados apenas os últimos 5 anos, que foi o refinamento pretendido para a presente pesquisa.

Gráfico 04 – Pesquisas realizadas nos últimos 5 anos



Fonte: O autor (2022).

Nesse momento, foram separados esses 13 trabalhos para uma análise de títulos para observar aqueles que mais se relacionam com o contexto da presente pesquisa. Após o refinamento por conteúdo, através de leitura dos títulos, observou-se que apenas 3 trabalhos puderam trazer contribuições significativas para a pesquisa e a temática em questão que foram citados mais à frente.

Em detrimento desse resultado, segue-se as três obras adotadas para compor o presente estado do conhecimento. A partir desse contexto, pode-se perceber também o quanto falta material específico para a abordagem da defasagem escolar e defasagem em aprendizagem, além de perceber que algumas obras trazem algumas reflexões confusas a respeito dos termos em questão.

As obras que ficaram após todo o refinamento foram:

- TOMAZ, CARMITA LUZIA. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS PRIMEIROS E ÚLTIMOS ANOS DA DOCÊNCIA** ' 22/02/2021 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.
- PEREIRA, AUGUSTO DOS SANTOS. **CAPACIDADE PARA APRENDIZADO E INOVAÇÃO NOS ESPAÇOS METROPOLITANOS DE**

**CURITIBA, PORTO ALEGRE E RECIFE: ANÁLISE SOBRE A MODERNIZAÇÃO METROPOLITANA RETARDATÁRIA.'** 24/08/2018 297 f.

Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

➤ **MAGALHAES, EDNA NEVES PAULINO. ENSINO DE ASTRONOMIA NO LIVRO SERÕES DE DONA BENTA: uma experiência de Sequência Didática no ensino fundamental'** 22/03/2019 136 f. Mestrado Profissional em ENSINO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas.

Após todo o processo de organização e refinamento do estado do conhecimento, chegou-se ao total de 3 obras. Sendo elas, duas de mestrado (uma de mestrado profissional e a outra de Mestrado acadêmico) e uma a nível de Doutorado, todas elas defendidas nos últimos 5 anos.

Tomaz (2021) apresenta, em seu trabalho, práticas pedagógicas de professores de geografia em diferentes anos, o que pôde contribuir significativamente com a pesquisa, já que é importantíssimo falar sobre práticas que possam vir a agregar para o cotidiano dos professores de geografia. Pereira (2018) faz provocações acerca do aprendizado, trazendo reflexões importantíssimas no que tange ao processo de compreensão, a partir dos meios da inovação. Por mais que a discussão esteja em torno de locais específicos, pode-se facilmente trazer para a realidade na qual o presente trabalho está inserido.

Por fim, Magalhães (2019) pôde contribuir com a pesquisa já que foca o seu olhar no processo de ensino e utiliza de estratégias metodológicas através de uma sequência didática importante para construir os planejamentos focando sua busca na aproximação com a aprendizagem dos estudantes a partir das práticas pedagógicas. Sendo assim, são estes trabalhos, que de alguma forma, puderam se aproximar mais do estudo que foi proposto nesse trabalho.

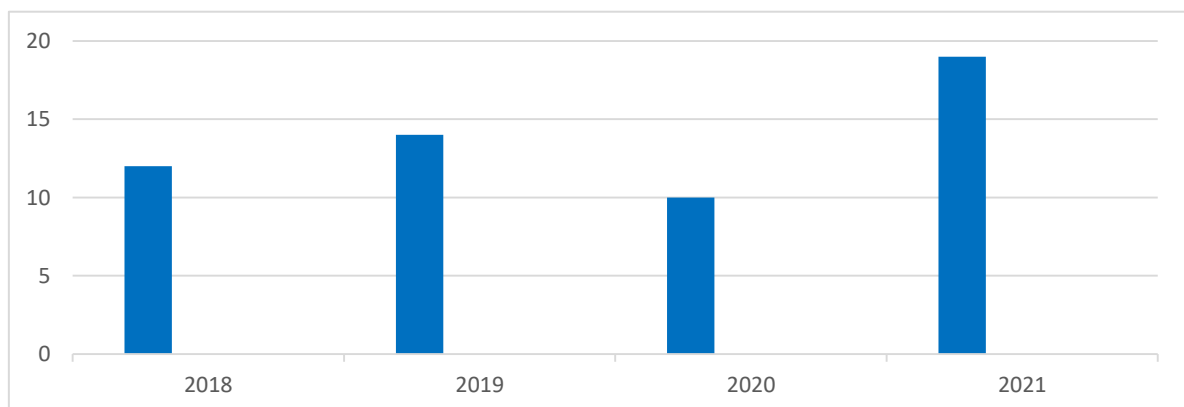
A partir dos três trabalhos selecionados, surgiu a necessidade de pesquisar a temática voltando o olhar para a formação de professores a partir do seguinte descritor: Defasagem de aprendizagem AND ensino de geografia AND formação de professores. Esse momento da pesquisa foi realizado no banco de teses e dissertações da Capes, cujo acesso ocorreu no dia 29 de setembro de 2022. Nesse



sentido, os dados resultantes desse acesso foram salvos primeiramente no word, para posterior análise e recorte para contribuir com a presente pesquisa.

A princípio, o acesso para esse descritor foi feito de maneira geral, sem refinamentos, sendo ele “defasagem de aprendizagem” and “ensino de geografia” and “formação de professores”. Nesse instante, foi observado que o resultado foi de 1.421.600 trabalhos. Sendo necessário um refinamento, já que são muitos trabalhos para serem analisados tornando-se inviável para o momento. Em seguida a esse processo, o descritor foi modificado para “defasagem de aprendizagem” AND “ensino de geografia” AND “formação de professores”, colocando a palavra AND em caixa alta. Nesta segunda busca, para esse descritor foram encontrados 283 trabalhos, ainda sendo necessário um refinamento para análise. Vale ressaltar que, como já especificado no início deste estado do conhecimento, a palavra *and* em caixa alta e minúscula interferem diretamente na quantidade de trabalhos encontrados. Após todo esse processo, a busca foi feita sem as aspas ficando desta forma: defasagem de aprendizagem AND ensino de geografia AND formação de professores, chegando a um total de 283 obras ainda, sem alteração do resultado anterior como aconteceu anteriormente com o primeiro descritor. Em seguida, o refinamento foi feito a partir dos últimos anos de publicação seguindo assim de 2018 em diante, o resultado final foi de 55 trabalhos. Abaixo é demonstrada a quantidade de trabalhos por ano, chegando à finalidade de que em 2018 foram 12 trabalhos, 2019; 14 trabalhos, 2020; 10 trabalhos e 2021; 19 trabalhos. Portanto, mesmo com a pandemia houve uma quantidade significativa de trabalhos em 2021, o que não era esperado.

Gráfico 05 – Trabalhos publicados por ano



Fonte: O autor (2022).

No gráfico 5 é possível perceber que a quantidade de trabalhos produzidos varia muito conforme o ano. A partir dessa pesquisa, fazendo uma observação mais refinada, chegou-se ao resultado que de 55 obras, 36 são de mestrado e 12 de doutorado, supondo que no total das publicações houve presença de trabalhos produzidos na especialização também. Em sequência a esse momento da pesquisa, iniciou-se um processo para analisar as obras que têm relação com o trabalho aqui desenvolvido. Depois de várias análises e leituras encontrou-se um total de 4 obras que estão descritas abaixo, trazendo o olhar para a formação do professor no contexto do ensino de geografia. Foram elas:

- ✓ LIMA NETO, JOAO CARLOS DE. **A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA'** 28/03/2018 127 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFG.
- ✓ LOPES, ALYNE RODRIGUES CANDIDO. **O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: OS MAPAS MENTAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 28/09/2018 116 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG.
- ✓ ANDRADE, ANGISLENE DE FATIMA FERREIRA. **Uma análise da interface formação docente e o processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II em escolas públicas do município de Sertãozinho/SP'** 04/11/2020 110 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/RIO CLARO (SP).
- ✓ PACHECO, ANA PAULA PINHO. **O USO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA'**

28/03/2019 243 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino:  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João  
Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB/BC.

Apresentados os passos e refinamentos feitos, passou-se a tecer algumas considerações observadas nesse processo. A primeira consideração a respeito da busca e coleta de dados no banco da CAPES foi perceber o quanto pesquisar é um ato árduo. O pesquisador precisa estar disposto a passar horas e até dias se debruçando em áreas desconhecidas para conquistar um espaço na pesquisa científica. Também, é necessário frisar que a busca ainda pode aparecer de maneiras diferentes, pois a plataforma em alguns momentos parece não compreender a pesquisa, como o uso de aspas e a própria palavra “and” em caixa alta ou minúscula, o que por muitos momentos dificultou a pesquisa. Em uma segunda análise, foi possível identificar o quanto é interessante todo esse processo. O refinamento também precisa ser minucioso para chegar em um resultado fidedigno ao que é procurado, e foi desta maneira que se chegou ao resultado dessas sete obras.

No que tange ao ensino de geografia e defasagem em aprendizagem, a maioria dos estudos observados faziam menção ao ensino de geografia, porém não havia uma comparação à interferência da defasagem de aprendizagem, quando aparecia a defasagem, em poucos momentos, não se fazia uma relação com o ensino de geografia em si, porém com a prática docente em geral. Nesse sentido, a presente pesquisa assemelhou-se ao contexto de vários trabalhos que trouxeram a geografia para o centro, mas não a relacionou com a defasagem de aprendizagem que é uma das intenções propostas nesse trabalho. Além do mais, depois que foi inserido o contexto da formação de professores de geografia observou-se que há também pouco material relacionado à defasagem de aprendizagem ao contexto da formação de docentes para melhorar esse cenário. Pode-se perceber assim, a necessidade de pesquisas que atrelem o ensino de geografia e a defasagem de aprendizagem no contexto da formação continuada para discussões relevantes no cenário acadêmico e como experiências distintas acontecem dentro de sala de aula com tantas limitações.

Percebeu-se, desde o início da coleta de dados também, que há um déficit enquanto material, nos últimos anos, sobre a defasagem de aprendizagem atrelada à formação de professores de geografia. Nesse sentido, foram encontrados poucos materiais que discutem sobre o assunto, pois há uma parcela significativa que traz a dificuldade, mas não traz a defasagem em aprendizagem e quando traz não faz referência à importância da formação docente nesse processo.

Nesse sentido, é notável que, a partir do levantamento de dados para realizar o estado de conhecimento, o trabalho se assemelha quanto ao ensino de geografia e as experiências didáticas e, por isso, foram refinados materiais que deram margem à pesquisa. Porém, observou-se que alguns assuntos parecem ser de repertórios rotulados e já discutidos por demasiadas vezes, no entanto, foi perceptível que há muito para aprofundar e que a proposta desse trabalho foi além de falar sobre educação e o ensino de geografia, pois a intenção foi trazer a defasagem em aprendizagem como um fator que precisa ser notado em todas as disciplinas, e ainda, o quanto a formação de professores é necessária nesse processo, assunto não encontrado nos trabalhos pesquisados até agora, focando também o olhar para as experiências que dão certo e que podem contribuir com o docente, pensando nele. E, em todo esse contexto, ainda interagir toda essa trajetória a um contexto pós-pandêmico no qual não há como retroceder, nem voltar. Acreditou-se aqui que a segunda fase do ensino fundamental tem importância significativa nesse percurso e é por isso que se focou o olhar nesse período da educação básica.

### 3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É sempre importante, em pesquisas acadêmicas voltadas ao contexto da educação, trazer algumas informações pertinentes ao cenário educacional que envolvem a trajetória de ensino no Brasil para reconhecer os caminhos que fizeram a educação ser o que ela é hoje para a sociedade. Neste capítulo, foi apresentado, de maneira sintetizada, um pouco da educação no Brasil focando o olhar para a educação do século XXI. Nesse sentido, também foi discutido sobre a disciplina de geografia e o período pós-pandêmico para compreender um pouco das mudanças que estão presentes no processo educativo da contemporaneidade.

#### 3.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL NO SÉCULO XXI

Antes de escrever sobre a educação no século XXI, é necessário fazer uma reflexão sobre as etapas mais importantes para a educação desde o período da colonização, tendo em vista que para entender o presente é necessário conhecer o passado. A história ressalta o início do processo educacional pensando desde a colonização no século XVI com os Jesuítas, lembrando que o foco da pesquisa é refletir sobre a educação brasileira. Além disso, a palavra educação em si não se restringe à escola, mas a todo um contexto que envolve comportamentos, culturas, temperamentos, dentre outros aspectos. Por outro lado, a questão aqui é avaliar como a educação escolar evoluiu para o século XXI.

Na discussão de Souza (2018), é possível visualizar com nitidez as etapas do contexto educacional no Brasil. Primeiro com os jesuítas na função de catequizadores, e, em seguida, com a diminuição desses, os trabalhos pedagógicos da Companhia de Jesus voltaram-se para os filhos dos colonos portugueses até a metade do século XVIII. No período de Pombal, a partir de aproximadamente 1750:

[...] a educação aqui era voltada para a pequena elite agrária que futuramente viria manter a hegemonia política da família. Dito de outro modo, a educação nessa fase da colônia era descaradamente um elemento de distinção e de dominação de uma pequena classe sobre a grande massa de ignorantes. (Souza, 2018, p. 18)

Nesse sentido, pode-se observar algumas modificações já nesse período, e como a educação se tornou elitista. Levando em consideração esse período, no

século XIX foi o momento no qual se deferiu a primeira lei voltada à educação do Brasil.

Essa lei determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras e adotou o ensino mútuo como metodologia de ensino. A adoção desse método visava massificar de forma rápida a alfabetização e escolarização básicas no país. Como o país vivia o regime político do padroado, a religião Católica era obrigatoriamente ensinada nas escolas. (Souza, 2018, p. 18)

É possível perceber que as discussões aqui estão voltadas para a educação básica, nesse sentido, pensa-se muito no discente como centro de todo o processo, no entanto, é imprescindível lembrar que toda a pesquisa focou no docente como principal ferramenta para a construção de uma educação de qualidade, e como esse professor deve ser compreendido como alguém que presta um serviço intelectual sério para a sociedade.

Após a Proclamação da República, ao final do século XIX, a educação mudou o seu formato mais uma vez, já que se passou a considerar mais a ciência tornando-se um espaço a caminho do laicismo, que a partir da morfologia significa uma ideologia laica. “Nesse contexto de reformas estaduais aparecerá, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). É a partir dessa organização que surgirão os grandes pensadores educacionais que marcarão o período varguista” (Souza, 2018, p. 21).

Na era Vargas, houve a criação do MES (Ministério da Educação e Saúde), “[...] de certa forma atende aos anseios de camadas da população e de intelectuais que, desde a década anterior, demandavam por ações efetivas do Estado no sentido de melhorar a educação [...]” (Medeiros, 2020, p. 840). Nesse período, a questão do analfabetismo era bastante evidente, havendo assim, a necessidade de uma reformulação no cenário educacional. Aqui a intensão não foi aprofundar essas discussões que envolvem políticas de governo, dentre outros aspectos governamentais. A ideia se centrou em traçar uma linha do tempo para a educação contemporânea.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de escola-classe e escola-parque. Em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias

científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético. Em 1953, a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura. Em 1961, a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização («De Pé no Chão Também se Aprende a Ler»). A técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha-se a alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos. A experiência teve início na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, e, logo depois, na cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco. Em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9o da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação. (Rollemberg; Santos; Alves e Lima, 2012, p. 188)

A partir do contexto histórico da educação no período dos anos 60 já é possível observar marcas de uma evolução para a educação atual, é evidente que muitas mudanças ocorrem cada vez mais rápido, porém uma essência já pôde ser identificada nesses estados citados. Embora seja necessário considerar que nesse período houve todo o contexto da Ditadura Militar que também trouxe seus impactos para o contexto educacional do país, mas que não é foco dessa pesquisa.

De acordo com Rucci (2003), o período dos anos 80 foi um divisor de águas não só no Brasil, mas em toda a esfera global. A tecnologia nesse período já dava alguns sinais e já havia um contexto de reorganização da educação para atender as demandas daquele momento além de uma ideia mais democrática de oferta, porém, ainda com uma ideia de educação para a mão-de-obra. Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), a educação básica passa a ser um direito de todos e dever tanto da família quanto do Estado. Nesse sentido, tem-se um novo viés para a compreensão da educação básica assim como da oferta do ensino científico após muitos anos de desenvolvimento e modificações.

Sendo assim, fica um pouco mais seguro escrever sobre a educação no contexto do século XXI. Perceptivelmente, nos últimos anos, as mudanças tem sido muito mais velozes do que foi percebido em todo o cenário da história, isso porque a tecnologia tem avançado em uma velocidade extremamente rápida e esse emaranhado de informações trouxe muitas inseguranças e avanços para uma sociedade que talvez não estivesse preparada e “educada” para recebê-las.

Nessa perspectiva, é fato que a educação está em constante movimentação, tanto quando se pensa em ambiente de ensino, quanto ao próprio fato de as gerações estarem se modificando juntamente com o tempo. Assim, a ideia de transmissão de conhecimento já ficou para trás, e isso por vários motivos. É inegável que as novas

tecnologias estão intimamente relacionadas a essas transformações, além de exigências diferentes de mercado, dentre outros motivos.

Considera-se, então, que os processos globais de produção do espaço tendem a homogeneizar os territórios num ritmo muito veloz: há uma crescente e paulatina sucessão de eventos que impactam diretamente a sociedade, tão rapidamente, que sequer concedem tempo para que esses sejam, efetivamente, compreendidos. Quando isso começa a acontecer outro evento se sucede, substituindo o anterior. Um exemplo dessa situação diz respeito aos processos de articulação entre as pessoas, que agora adquirem a possibilidade efetiva de ocorrer em escala mundial, de modo instantâneo, simultâneo e assíncrono, num espaço virtual. Tal interação articula territórios, práticas sociais, grupos e comunidades, conhecidas ou não, inclusive por meio de redes sociais e modificam, de maneira irreversível, as formas de interlocução entre as pessoas. (Leite, 2011, p. 3)

Nesse viés, pode-se perceber que não há como haver um distanciamento entre o avanço tecnológico e o ambiente de ensino. Esse é um dos sentidos que fazem com que se compreenda o século XXI tão desafiador, tanto para estudantes quanto para professores. Os primeiros, tentando digerir tantas informações desenfreadas encontradas na ponta dos dedos, e os outros, na perspectiva esperançosa de que há tempo para se modernizar e ao mesmo tempo tentar fazer com que os seus discentes comecem a digerir e ter mais discernimento para lidar com o que está acontecendo na sociedade contemporânea.

Nesses últimos 20 anos, a educação passou por muitos ajustes, muitos encontrados no próprio PNE (Plano Nacional de Educação) e ainda na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), documento recente que determina, para todo o país, tanto as competências em um contexto geral e específico quanto as habilidades que a partir de estudos são essenciais para os estudantes desenvolverem em cada série. O principal objetivo, além de todo esse processo de organização dessas competências e habilidades, é que o discente estude em uma mesma perspectiva de aprendizagem, independente de qual local do Brasil ele se encontre. Sendo assim, um documento norteador para alinhar a educação nacional tanto em uma perspectiva privada quanto pública no contexto da educação básica.

A implementação da BNCC, para além de criar um movimento de mudança nas políticas educacionais que recaem sobre a formação de professores, sobre a organização dos livros didáticos e, também, sobre o currículo escolar tendo em vista que os conteúdos, sua organização e a própria organização dos conteúdos por parte dos professores precisam ser revisados, faz com



que também o modo de planejar e a retomada dos processos educativos seja feita. (Capatti; Andreis, 2022, p. 172)

A partir dessas discussões fica evidente a necessidade de uma reformulação nos processos de ensino e de aprendizagem que perpassa, principalmente, a promoção de transformações na própria prática pedagógica. Como pode-se perceber, essa implementação de um novo currículo serve também como um divisor de águas para o trabalho docente. É nítido que existem muitos questionamentos e ressalvas a respeito desse documento, porém é inegável a necessidade de reformulação já que a sociedade passa por transformações e a educação, como instrumento social indispensável, precisa também ser repensada.

Com efeito, a educação do século XXI exige bastante do professor e talvez o giz e quadro tenham ficado para trás como único recurso metodológico.

É cada vez mais notório [...] que as crianças e jovens nascidos a partir do início do século XXI atuam imersas nas tecnologias digitais e hiperconectadas têm atualmente acesso a quase todo tipo de informação, se comunicam e produzem conteúdos dos mais diversificados em múltiplas linguagens. A partir desta constatação, professores, pesquisadores da educação, gestores e supervisores educacionais, formuladores de políticas públicas, entre outros, direta ou indiretamente ligados à processos de ensino formal, não podem se furtar a se questionar o que então as escolas contemporâneas podem ou devem oferecer a estas crianças e aos jovens. (Lucena; Oliveira, 2014, p. 42)

Adicionalmente, para estar preparado para a educação desse século, cheio de informações e tecnologia, é necessário compreender que os processos estão diferentes da educação que os próprios professores tiveram, ou seja, não há como reproduzir discursos e formas de compartilhar conhecimento, é necessário evoluir. Assim, o processo de reflexão deve ser praticado diariamente. Daí se centra também a necessidade da formação continuada que deve fazer um movimento de acentuar a criticidade nos docentes para que estes estejam preparados para a educação atual já que, muitas vezes, a própria universidade não consegue fazer esse papel. Além disso, o espaço-tempo de graduação e docência também traz consigo muitas modificações, portanto, reafirma a necessidade de um estudo contínuo para a que a educação seja eficaz e tenha sucesso na era digital.

### 3.2 A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA

Diante das discussões pautadas na educação do século XXI é que se destaca a disciplina de geografia, disciplina esta que se acentua extremamente importante para compreender a globalização assim como os avanços tecnológicos que entremeiam a educação hodierna. Para tanto, é necessário entender que nem sempre a geografia foi reconhecida como uma disciplina científica, assim como a história e outras disciplinas.

Em primeiro plano, é imprescindível que se estabeleça um conceito da palavra geografia para compreensão de sua origem. Assim, é possível dar seguimento ao seu processo de inserção como disciplina nas práticas educacionais. Nessa perspectiva, a palavra geografia tem origem grega, como muitas palavras da língua portuguesa, e é formada por dois morfemas, o primeiro sendo o radical “geo”, que significa Terra (com inicial maiúscula no sentido de planeta) e, também, por “grafia”, que significa descrição, sendo assim, culminando em um significado de descrição da Terra. É nítido que essa nomenclatura está vinculada a uma definição arcaica do termo que acabava relacionando o vocábulo apenas aos fenômenos que se estabelecem na dimensão superficial terrestre.

Adicionalmente, paralelo ao contexto histórico da educação apresentado até aqui, pode-se perceber que vários conhecimentos que eram compartilhados com os estudantes sobre geografia estavam entremeados a outras aprendizagens como leitura e escrita, por exemplo. Nesse sentido:

Foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país. Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, localizado na antiga Corte, a disciplina Geografia passa a ter um novo status no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo estabelecimento de ensino predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as Ciências Físicas e Naturais, a História, as Línguas Modernas e a Geografia. (Rocha, 2000, p. 131)

Foi na segunda metade do século XIX que a geografia foi reconhecida como ciência. “Essa geografia essencialmente descritiva permaneceu até o século XVIII, foi somente no século XIX, com as grandes transformações no método e na proposta de estudo, que a geografia se tornou uma ciência” (Cavalcanti, 2014, p. 14). Óbvio que nesse período, evidenciava-se a ideia de trazer uma consciência política para os

estudantes, mas não todos eles, apenas a parte elitizada que tinha acesso a esse conhecimento. A partir desse período, não restavam dúvidas que os conteúdos iam muito além do conhecimento de mundo geográfico, pois as reflexões sistêmicas em âmbito global começaram a ter relevância e a serem necessárias para o desenvolvimento intelectual dos discentes. Embora, em consequência do seu teor além de científico, político, tenha passado por diversos momentos de restrições por sua tendência provocativa a um cenário crítico e reflexivo. O que em alguns momentos posteriores da história, não se viam interessantes para os chefes de estado.

Rocha (2000) reflete que foi a partir da década de 30 que o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro introduzindo, através de um decreto, um sistema universitário. Nesse processo, cria-se uma nova perspectiva na educação já que a academia abrigava o curso de geografia, dentre outros cursos, é óbvio. Aqui começa-se a identificar a disciplina de uma forma mais individualizada e pensada sob um viés mais científico. “A partir de 1936 formar-se-iam os (as) primeiros (as) professores (as) licenciados (as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades” (Rocha, 2000, p. 132).

A partir deste período, várias transições foram acontecendo tanto na história quanto na educação, já que não há como olhar separadamente para estes contextos, a história está entrelaçada a toda e qualquer ciência, arte ou religião pela força de coexistirem e fazerem parte uma da outra.

Em sequência, pode-se observar um alerta sobre as mudanças que aconteceram após o cenário da Segunda Guerra mundial, no qual se pode citar transformações sociais, políticas e também econômicas que de alguma forma podem ter influenciado de maneira direta a sociedade. Como citado anteriormente, até aqui a geografia passou por várias possibilidades de ser interpretada, e o que não há como negar é que a origem da sua palavra é apenas um pontapé para poder compreender sua intenção primária.

No entanto, a partir das décadas seguintes a geografia começou a denotar outros tipos de responsabilidades, além disso, trazendo consigo reflexões e provocações transformando-se em uma área de muita relevância para a sociedade e leitura de mundo, porém, por muitas questões, principalmente políticas, as quais não serão o foco desse estudo, a disciplina foi reduzida como parte da área

denominada, na época, de estudos sociais<sup>6</sup> juntamente com a disciplina de história. Portanto, sem independência alguma.

O parecer nº853/71 definiu que o ensino dos Estudos Sociais deveria ocorrer sob a forma de “atividades” nas quatro primeiras séries do primeiro grau e na forma de “área de estudo” nas quatro séries finais do mesmo curso. Frise-se que esta área de estudos deveria ser constituída pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. (Rocha, 2000 p. 134)

As mudanças não pararam por aí, o ensino de geografia ainda possuía muitos desafios para serem superados, entre eles questões relacionadas aos cursos de licenciatura e as possibilidades da disciplina para serem exploradas no contexto educacional. Após o contexto do regime militar e a redemocratização do sistema político brasileiro, novas transformações foram acontecendo.

Nas décadas de 80 e 90 foram surgindo outras propostas para os currículos da educação básica, principalmente no ensino fundamental II.

O desafio era realizar uma mudança consistente nos conteúdos e métodos de ensino escolar, priorizando o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais, mas também das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza (Ribeiro, 2011, p. 830)

Em consequência disso, é possível compreender o quanto houve e há uma responsabilidade social bastante significativa para a sociedade e para o meio acadêmico. Claro que as transformações não se findaram ao final do século XX. Na era digital e da globalização da atualidade, a geografia vê-se muito mais presente na realidade intrínseca dos estudantes.

No âmbito do espaço escolar, o papel do professor de Geografia não é mais tratar os fatos sociais de forma descritiva, que ocorrem na superfície da terra. Mais do que isso, é entender o espaço geográfico modificado e alterado pelas ações do homem através das técnicas. (Pinto; Carneiro, 2019, p. 11)

O que se pode perceber é que com o reconhecimento da disciplina de Geografia como ciência também se instaurou uma grande responsabilidade, já que há uma complexidade no trabalho do docente na atualidade, tendo em vista que o mesmo precisa trazer discussões críticas e reflexivas. Os conceitos engessados ficaram para

---

<sup>6</sup> Na década de 60, Estudos Sociais era uma disciplina que abarcava a área de ciências humanas na época, que correspondiam à matéria de história e geografia em um componente só.

trás dando voz a um cenário de compreensão mais aprofundada de como o comportamento humano está relacionado aos contextos de transformação, tanto da sociedade quanto do ambiente.

Como a ideia desse momento é trazer o componente curricular de ciências humanas denominado Geografia como uma ciência, Pinto e Carneiro (2019) salientam a necessidade de se compreender o papel dessa disciplina e quais são as suas contribuições para a sociedade deixando nítido que enquanto ciência ela abarca um campo de investigação muito rico e que ainda, em âmbito interdisciplinar, agrega muito às demais disciplinas, ou melhor, componentes curriculares.

Nas discussões de Andreis (2011) são apontadas algumas esferas conceituais ao que se refere ao estudo de geografia, assim como de sua relevância para o processo de aprendizagem de qualquer indivíduo. Nesse sentido, considerando esta aprendizagem como algo que não deve ser desvinculado daquilo que é palpável e real na vida do indivíduo. Assim, a autora traz provocações acerca dos estudos engessados e que estão distantes de criarem significados à medida que estes se movimentam no aprender, revelando um olhar cuidadoso a respeito da disciplina de geografia e ainda, do quanto é necessário produzir sentidos a partir do ato de ensinar. Também, nesse movimento de descobertas ou pesquisas de como ensinar melhor a disciplina, os cenários vão se modificando e demonstrando a necessidade de cada vez mais profissionais precisarem de auxílio no pós-universidade.

Em suma, é necessário ressaltar que depois de tantas alterações na educação, no contexto atual, a disciplina de geografia volta a estar integrada a uma área, a de ciências humanas, já que a BNCC traz uma outra concepção de aprendizagens para os estudantes, aprendizagens estas distribuídas em habilidades e competências necessárias a cada fase do indivíduo. Não está em foco aqui analisar se hoje existe um novo “Estudos Sociais”, visto que a ideia é que as disciplinas dialoguem para fazer mais sentido, assim é fato que esse novo documento tornou o ensino menos conteudista. Contudo, a Geografia continua tendo sua independência, principalmente por ser tão complexa e de grande importância para a sociedade.

Nesse sentido, ainda há uma individualidade, pois há compreensões que só a Geografia pode esclarecer, e por isso é uma ciência complexa e necessita de

investigações para compreender o seu impacto nas relações do ser humano com o universo a qual pertence.

### 3.3 A EDUCAÇÃO EM PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

O ano de 2020, com certeza, trouxe muitas reflexões para toda a humanidade, a pandemia da covid-19 se tornou um trágico acontecimento histórico que perdura até os dias atuais, todavia, com menos impacto do que o seu início. Nesse sentido, não há como não citá-la para tratar de educação de agora em diante, tendo em vista que grande parcela nas alterações aconteceu ali, no chão da escola.

Em dezembro do ano de 2019, o mundo entrou em um contexto de bastante preocupação quando na China, em Wuhan, foi detectado efetivamente o primeiro caso de pneumonia (no momento ainda não definida) e assim se iniciou uma onda de aumento crescente de casos semelhantes em muitos outros países. Nesse contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) acabou por declarar que esse movimento seria um grande risco para a população e se configuraria como Emergência de Saúde Pública no mês de janeiro do ano seguinte.

Segundo o site Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)<sup>7</sup>, a Covid-19 é um tipo de doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2 (popularmente conhecido como coronavírus) e tem como principais sintomas; febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

A partir desse cenário, o mundo inteiro se viu diante de algo extremamente diferente que não havia sido vivenciado por ninguém, pesquisas começaram a ser desenvolvidas enquanto o vírus tomava proporções gigantescas, sem ainda que as pessoas soubessem, de fato, com o que estavam lidando. Algumas das primeiras medidas que começaram a ser tomadas mundialmente, inclusive por recomendações da OMS, foram o isolamento social, controle de horários pelos estabelecimentos, quantidade de pessoas por locais e muitas outras medidas para tentar minimizar o impacto desse vírus na sociedade.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 25 de janeiro de 2023 às 15:30.

Com o isolamento, o mercado de trabalho se transformou e o *home office*<sup>8</sup> passou a ser uma realidade para várias funções, dentre elas, a sala de aula que passou a ser de presencial para o modo remoto, o que provocou uma enorme transformação e de alguma forma uma aceleração na formação tecnológica dos professores. Nesse sentido, o isolamento acelerou o projeto de inserção da tecnologia de uma maneira brusca, inclusive. A tecnologia já é uma realidade na educação há bastante tempo, porém ainda havia muita relutância com os meios digitais, com a pandemia, essa relutância não foi mais possível. Nesse processo, a escola ainda ficou algum período de portas fechadas, pois demandou tempo para que os profissionais da educação se preparassem para essa nova realidade.

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com as novas tecnologias digitais começaram, abruptamente, a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos (muitas vezes igualmente não qualificados para tais ações), ao mesmo tempo em que descobriam sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com as aulas *online*, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais, como problemas de conexão, engajamento dos alunos às atividades remotas. (Cabral; Costa, 2020, p. 50)

A partir dessas discussões, pode-se perceber o quanto o impacto na educação já foi iniciado naquele momento. Além de todas as inseguranças da pandemia, perda de familiares e amigos, a educação se vê totalmente refém das tecnologias. Assim, os professores de tantas gerações se encontraram em um momento de modificar toda a sua metodologia e abrir a sua intimidade para estar à frente de câmeras tentando compartilhar conhecimento, apesar das dificuldades.

Hoje, os professores são desafiados a aprender a lidar com uma forma de ensinar bem diferente do que antes, que exige criatividade, tempo, dedicação e, principalmente domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). [...] a pandemia ratificou uma velha discussão acerca da formação docente e da necessidade de contemplar pontos essenciais, principalmente no que tange aos aspectos relacionados às tecnologias e às metodologias ativas. (Cabral; Costa, 2020, p. 51)

Discussões que já faziam parte do cenário educacional, mas que até o momento ainda não tinham tanta força, principalmente porque muitos professores não tinham uma preparação adequada para receber tantas informações. Sob essa ótica,

---

<sup>8</sup> Home office, em tradução literal para o nosso idioma, significa “escritório em casa”.

os meios tecnológicos avançaram de maneira bastante acelerada e aqueles que tinham sua metodologia engessada no ensino tradicional, dificilmente conseguiam construir novas formas de metodologia para inserir o avanço tecnológico em suas práticas pedagógicas, já que isso também precisa partir de uma formação acadêmica, por isso a importância do professor estar sempre em formação, muitas vezes, a graduação não é suficiente.

Está notório que o foco da pesquisa é ter o professor no centro, porém só é possível discutir sobre o trabalho da docência quando há uma compreensão da educação como um todo, e isso inclui de maneira evidente: o estudante. No período da pandemia, muitos foram os desafios enfrentados pelos professores, porém há de se convir que os estudantes, por mais que estivessem inseridos no meio tecnológico, tiveram muitos prejuízos e é uma utopia pensar que mesmo que eles fossem da era digital, tiveram menos desafios que os professores, principalmente os estudantes da rede pública. Nesse sentido, pode-se citar várias questões como: lugares inadequados para estudo, falta de comprometimento dos familiares (que muitas vezes nem tinham condições de ter esse comprometimento), internet de baixa qualidade, aparelhos inadequados para atenderem a demanda das plataformas, além da falta de preparação tanto docente quanto discente para este momento tão atípico no qual o mundo se encontrava.

Parece claro, após o início da pandemia, que há uma defasagem tecnológica generalizada na escola brasileira, o que só piora a situação do Brasil em relação a outros países – embora, em 2020, a maioria dos países tenha percebido que a educação não recebeu a atenção dispensada a outros setores da sociedade e da economia. (Trezzi, 2021, p. 7)

Com todos estes desafios, houve um aceleração dessa inserção da tecnologia que foi, por bastante tempo, o único modo de interação entre as pessoas e ainda o único meio para que profissionais da educação, como tantos outros, pudessem trabalhar. Antes do período da pandemia, a educação já passava por vários problemas que refletia em toda a sociedade, mas com a pandemia muitos problemas ficaram ainda mais evidentes e a reflexão sobre questões bem relevantes começaram a ter mais notoriedade.

A rede pública adotou, no período de isolamento, além de aulas on-line, materiais apostilados para que os estudantes pudessem fazer as atividades e estudar



em casa, principalmente para aqueles que não tinham acesso à internet, ou que a internet fosse de baixa qualidade. É evidente que com todos estes percalços, muitos estudantes acabaram por ter muitos prejuízos em seu processo de aprendizagem, visto que muitos desses discentes perderam completamente o contato com seus professores e não conseguiam desenvolver a maioria das atividades. Vale ressaltar que muitos provedores de alimentos em casa também perderam o emprego nesse período de pandemia e vários estudantes começaram a trabalhar para ajudar em seu lar, deixando a escola em um segundo plano, até chegando a abandoná-la.

Esse cenário perdurou por um período bastante significativo, aproximadamente de 2 anos, entre aulas on-line, apostilas, revezamento, máscaras, afastamento tanto de professores como de alunos, mesmo no retorno das aulas. Ou seja, situações que, sem dúvida, prejudicaram de maneira bem evidente o processo de ensino e aprendizagem de todo o mundo.

Há muitos desafios a serem superados, e um deles é tentar minimizar os impactos da pandemia na vida dos estudantes. Os reflexos, após todo esse contexto, precisam ser discutidos através de estratégias eficientes, tendo em mente que esses processos são um trabalho que não obtém resultados a curto prazo, é um processo que requer paciência e persistência.

A pandemia de Covid-19 escancarou uma realidade educacional que já era conhecida. Essa realidade mostrou-se extremamente cruel e desumana, pois, além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram. Há que se considerar ainda aquelas crianças que recebiam a alimentação na escola e, de uma hora para outra, perderam o benefício. (Trezzi, 2021, p. 11-12)

Pode-se perceber que muitos fatores foram envolvidos para que a aprendizagem resultasse em prejuízos no contexto pandêmico, reflexos que foram acentuados, revelando que muitos já aconteciam antes. Nesse momento, é necessário então recuperar as aprendizagens a partir de práticas motivadoras e é preciso também ter um investimento na formação dos professores para que possam ter uma preparação para um trabalho eficiente.

Ao pesquisar sobre como a escola está no período pós-pandemia, ainda não é possível encontrar muitos materiais já que a vivência está acontecendo nesse período em que as pesquisas estão sendo feitas. Mas, no chão da sala de aula, já é possível

ver os seus impactos, entre eles; estudantes dispersos, mais conectados ainda nos meios tecnológicos com uso não didático dentre outros fatores que dificultam todo o processo. Além disso, há também o desnível das turmas que estão divididas entre aqueles que conseguiram ter acesso às aulas remotas e aqueles que não conseguiram nem fazer as questões autoexplicativas do material apostilado.

Em 2022, “os desafios são outros e os mesmos”, vários conteúdos para serem desenvolvidos e poucas possibilidades, professores exaustos e tendo que voltar os conteúdos das séries anteriores porque sem eles não há como compreender os próximos, processo chamado de “recomposição da aprendizagem”. Mesmo com políticas educacionais voltadas à reestruturação da educação para sanar estes desafios, ainda há muito para se organizar, para que de fato os profissionais da educação tenham condições de minimizar este impacto, principalmente na defasagem de aprendizagem que está mais evidente ainda no contexto pós-pandêmico.

#### 4. DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Considerando as reflexões feitas sobre a história da educação e sobre como a disciplina de geografia é importante para olhar o mundo e entendê-lo, e ainda discutir sobre como tudo isso se estende a um dos momentos mais críticos de toda história da educação no Brasil (Pandemia), parte-se agora para um outro movimento de discussão: a defasagem de aprendizagem. O termo muitas vezes é dito sem muita propriedade de compreensão já que há pouquíssimo material falando efetivamente o que o termo significa, agora a intensão é trazer o conceito e as discussões que permeiam esta parcela da educação, além de considerar como a defasagem de aprendizagem se manifesta na disciplina de geografia.

##### 4.1 CONCEITUANDO DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM

A princípio é necessário compreender, através de perspectivas, o que de fato se configura como defasagem de aprendizagem, já que, muitas vezes, o termo é usado de maneira equivocada, pois há muito o que se compreender, já que dentro do cenário educacional tem-se: defasagem de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, defasagem escolar, dentre outros tipos de termos que podem se aproximar dos percalços que se encontram nos processos de ensino e de aprendizagem, mas que, erroneamente, por vezes, são utilizados como sinônimos ou semelhantes, sendo que, na verdade, são termos distintos.

Vale destacar que depois de uma pesquisa no banco de dados da CAPES sobre defasagem de aprendizagem relacionada à disciplina de geografia, não houve nenhum trabalho relevante para a discussão sobre o tema de fato. No entanto, nesse momento a ideia é conceituar para deixar evidente o viés desta pesquisa.

Ao tentar compreender a defasagem de aprendizagem, o processo de pesquisa foi bastante difícil, pois não há muitos trabalhos trazendo um conceito específico de defasagem de aprendizagem, mas sim narrando sobre como é possível minimizá-la e ainda confundindo defasagem com dificuldade. Segundo o dicionário online<sup>9</sup> defasagem significa falta de compasso, discrepância, diferença ou atraso. Assim, chega-se à conclusão de que quando há um atraso na aprendizagem, pode-se pensar em vários motivos, é onde se encontra a defasagem de aprendizagem. Ou seja, a

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/defasagem/> Acesso em 26 de janeiro de 2023.

defasagem de aprendizagem se configura como um atraso na aprendizagem do estudante, e isso não significa que o discente não seja capaz de estar nivelado para sua série, mas sim que em algum momento, esse estudante teve um atraso que faz com ele tenha dificuldade para seguir adiante com eficiência em suas aprendizagens já que o processo é contínuo e as habilidades e competências são desenvolvidas a partir de outras pré-existentes.

Na acepção genérica, defasagem é entendida como a diferença de fase entre dois fenômenos ou estados. Trata-se de precisarmos quais são esses fenômenos e estados e qual a denotação de defasagem no processo cognitivo. (Mendes, 2007, p. 132)

Nessa perspectiva, nota-se que há uma insegurança ainda de trazer uma acepção concreta com relação à defasagem de aprendizagem. O que se pode refletir é que são várias questões que podem fazer com que a defasagem aconteça. “Por razões sociais, econômicas, nutricionais, afetivas, etc., muitos sujeitos não percorrem todo o caminho cognitivo que poderiam percorrer” (Mendes, 2007, p. 13).

Embora se discuta muito sobre os desafios no contexto escolar, muitas vezes, esses termos são apresentados de maneira bastante equivocada tanto nos discursos recorrentes em ambientes informais quanto em reuniões pedagógicas. Quando se reflete sobre estas questões e quando há uma busca por discussões sobre esse assunto, há um número muito pequeno de pesquisas, investigações e trabalhos voltados para essa temática, por isso é necessário, através dessas iniciativas, estimular que mais pesquisas sejam realizadas a partir dessa abordagem enriquecendo a compreensão para tentar desenvolver um ambiente mais habilitado para a aprendizagem.

Assim, conclui-se que ainda há muito que se discutir e produzir sobre a defasagem de aprendizagem, além de considerar todo o contexto no qual o ser humano está inserido. Através destas conotações também é possível perceber que as dificuldades de aprendizagem podem ter como consequência a defasagem escolar.

#### 4.2 DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM E DEFASAGEM ESCOLAR (DIFERENÇAS)

A defasagem de aprendizagem nitidamente está relacionada ao contexto de limitações que envolvem o processo cognitivo do estudante. Assim, é relacionada ao conhecimento, ao processo de desenvolvimento das habilidades e competências no

contexto das aprendizagens dentro de sala de aula. A defasagem escolar já denota algo voltado à instituição como um todo. Em muitos momentos, quando se aborda sobre defasagem de aprendizagem e defasagem escolar, muitos não fazem esta distinção e acabam colocando os termos em um mesmo universo.

O fenômeno da defasagem escolar não pode ser reduzido às variáveis socioeconômica das famílias já que a quantidade e a qualidade das escolas, o ingresso no mercado do trabalho, as características individuais observáveis e não observáveis são também determinantes importantes. (Ribeiro; Cacciamali, 2012, p. 498)

Nesse sentido, é possível perceber que o fenômeno de defasagem escolar se relaciona intrinsecamente com questões inerentes aos estudantes, em muitos momentos, em consequência de fatores externos ao contexto escolar. A questão de maior relevância é pensar na defasagem escolar considerando o seu principal ponto que é a questão da idade/série. Aqui, já se pode perceber uma diferença entre a defasagem de aprendizagem, na qual os alunos podem estar na idade/série correta, porém, por conta de uma defasagem na aprendizagem não é possível desenvolver determinadas habilidades e competências. Nesse período de retomada das aulas presenciais, depois de uma longa caminhada de aulas remotas, tanto a defasagem escolar, quanto a defasagem de aprendizagem ficaram evidentes, já que muitos não retornaram para a escola e muitos daqueles que retornaram mostraram um retrocesso em consequência desse tempo “estudando” em casa. Para a compreensão maior do termo defasagem escolar:

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a defasagem idade-série é considerada quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade para a série. O ingresso tardio e/ou a repetência são os fatores geradores e muitas são as decorrências pela condição de os alunos estarem em sala de aula acima da idade dos demais. A literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo. Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. Além disso, cabe evidenciar que parte das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino preocupa-se com o fracasso escolar e com o fato de a defasagem idade-série estar atuando diretamente no resultado dos indicadores de evasão, abandono e reprovação. (Fritsch; Vitelli; Rocha, 2014, p. 221)

Já foi apresentado no início do capítulo que defasagem, de um modo geral, tem como sinônimo a palavra; atraso, e isso fica mais claro quando se trata da defasagem idade-série, já que na contemporaneidade a própria lei já define como essa organização deve acontecer. Assim, é possível distinguir defasagem de aprendizagem de defasagem escolar pela própria nomenclatura. A primeira está relacionada ao contexto de desenvolvimento cognitivo voltado ao campo da aprendizagem e a segunda, ao fato das séries terem determinadas suas idades que precisam ser equivalentes ao que é necessário que o indivíduo saiba naquela fase de sua vida, o que denota também uma organização para nortear profissionais da educação com maior eficácia.

#### 4.3 COMO A DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM PERMEIA O CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO DE GEOGRAFIA?

É nítido que a defasagem de aprendizagem está presente no cotidiano dos profissionais da educação, tendo em vista que já se configura como uma problemática há muito tempo e a pandemia da covid-19 só acentuou mais os percalços que já existiam no contexto educacional. Após refletir um pouco sobre a evolução da educação, e o quanto ela veio se modificando no período da pandemia e pós-pandemia, é necessário trazer a disciplina de geografia para esse contexto. Aqui foi apresentado como a disciplina de geografia foi reconhecida como uma disciplina científica, assim foi possível identificar o quanto esse componente curricular é importante e o quanto é imprescindível que ele esteja atrelado ao desenvolvimento integral do estudante assim como sua criticidade e compreensão sobre suas interferências no mundo.

É muito comum fazer pesquisas sobre defasagem de aprendizagem e/ou dificuldade de aprendizagem e aparecerem vários artigos sobre alfabetização e quando relacionados ao ensino fundamental II e Médio voltados às disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, disciplinas estas que, inclusive, fazem parte de uma carga horária muito maior para os estudantes do que qualquer outra.

Por outro lado, é inegável que a defasagem de aprendizagem e/ou dificuldade também se manifestem nas disciplinas como: geografia e história. A exemplo disso estão as pessoas que muitas vezes não conseguem dialogar fora do senso-comum

quando o assunto é política, relações de poder, ou até mesmo organizações dos países. A geografia estuda tanto o espaço geográfico quanto a interferência do homem nesse espaço, o que é muito importante para qualquer indivíduo se posicionar e atingir uma consciência social já que suas ações também afetam o coletivo.

O ensino de Geografia deve se desenvolver impulsionado pela sensibilidade e pela urgência de aliar o conhecimento científico e tecnológico a uma nova perspectiva de produção material da vida, pautado no respeito aos seres humanos e à natureza, e principalmente, vinculado a vivência dos estudantes e seu entorno. Para tanto, consideram-se, de grande importância, os processos formativos docentes numa vertente crítica, transformadora e emancipatória, a fim de que possa instrumentalizar os professores a atuarem com o foco na cidadania e na problematização deste modelo de sociedade. (Cardoso; Queiroz, 2016, p. 2)

Aqui, percebe-se o quanto a disciplina é relevante assim como o processo de formação continuada do professor de geografia pós período de graduação é necessário, principalmente para que o docente saiba lidar com aqueles estudantes que apresentam, de alguma forma, tanto resistência com a matéria quanto dificuldade de acompanhá-la, o que desencadeia, geralmente, a defasagem na aprendizagem daquela ou desta disciplina.

A defasagem de aprendizagem é manifestada muitas vezes na aula de geografia no sentido de o estudante não conseguir identificar nem ao menos o lugar do qual ele pertence, em vários momentos aquilo não faz sentido porque o estudante nunca saiu do estado, por exemplo. Então aquele conteúdo deixa de interessar e a aula fica cansativa e sem motivação, tanto para o aluno, quanto para o professor. Vale refletir que se o estudante tem dificuldade na leitura, ou não consegue fazer porcentagem, fica muito difícil de interpretar os infográficos, por exemplo.

Acima, foram citados apenas alguns exemplos de como essa limitação na aprendizagem pode atrapalhar os professores de geografia a terem uma sequência didática eficiente, e acaba tendo um desafio muito grande por não conseguir sanar essas limitações, tendo em vista que esse docente tem menos aulas com os estudantes e em muitos momentos acaba não conseguindo atingir a todos.

Considerando o que foi estudado até aqui e elencando que a defasagem não é algo que não possa ser reparado, no sentido de aprendizagem, pode-se chegar à conclusão que essas dificuldades podem ser mitigadas com aulas diferenciadas, metodologias atrativas e uma atenção mais individualizada para aquele discente.

Porém, o professor precisa de uma preparação para isso. Há situações em que o estudante chega sem conseguir entender o que lê, se for uma defasagem que acontece por motivos externos ao estudante, há grandes chances de reverter a situação. Porém, em uma sala com 30 alunos, em duas aulas de 55 minutos por semana, não há como exigir que isso aconteça.

A BNCC traz consigo a reestruturação da educação básica trabalhando por áreas de conhecimento através de competências e habilidades como já descrito no terceiro capítulo, no entanto, ainda haverá um longo caminho para que esses componentes consigam trabalhar em sintonia, nesse sentido, será um trabalho árduo que não acontecerá da noite para o dia. E mesmo com esta proposta, ainda assim, os professores têm enfrentado dificuldades, pois cada vez mais vão chegando informações e mudanças e nem sempre ele está preparado, assim como em muitos momentos, os professores de geografia não foram preparados para lidar com defasagem de aprendizagem, tendo em vista que o cenário se intensificou após o período de aulas remotas.

Vale lembrar que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a algum fator cognitivo, ou limitação motora, dentre outras limitações. Já a defasagem é como se fosse uma lacuna dentro da aprendizagem que precisa ser preenchida para que o aprendiz consiga desenvolver as aprendizagens seguintes com maior eficiência. E é com toda essa diversidade que o professor contemporâneo precisa lidar todos os dias. Apesar de os professores precisarem estar sempre em formação, muitas vezes, aquilo que é colocado dentro das formações não se enquadra no chão da sala de aula e docentes saem muito desmotivados e cansados por não conseguirem atingir seus objetivos e metas.

O professor de geografia, além de lidar com as situações listadas acima, ainda precisa participar da realidade de que:

Os alunos desanimados em conhecer o vasto campo da geografia a colocam em segundo plano, classificando os conteúdos abordados como insignificantes e, portanto, estabelecendo seus objetivos de estudo em outras disciplinas. O fato é que, esses acontecimentos estão se tornando cada vez mais frequente nas escolas, se tornando entre os alunos algo rotineiro e normal referente às disparidades encontradas entre as disciplinas. (Cavalcanti, 2014, p. 26)



Nesse sentido, é possível compreender que há uma dificuldade dos estudantes em querer aprender sobre geografia o que dificulta o trabalho do professor até em propor aulas diferenciadas, embora muitas vezes ele nem tenha sido preparado para isso. Há a necessidade de uma valorização maior à disciplina para que seja possível também que se diminua essas disparidades. Na escola, a defasagem está ali, todos os dias, intensificada por uma pandemia que custou quase dois anos de aulas remotas, evidenciando ainda mais o problema. E, ao contrário do que muitos pensam, a aprendizagem não está encontrando limitações apenas em matemática e língua portuguesa, vai além, e precisa de um olhar atento para todas as disciplinas e mais ainda para todos os seus professores, os quais precisam de formação adequada para lidar com todos esses desafios em sua aula cheia de percalços, seja da quantidade de alunos, seja do tempo da aula, ou até mesmo do seu conteúdo desacreditado.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse subtítulo será apresentado o percurso metodológico no qual a pesquisa ora proposta pretende se embasar. Para tanto, apresentam-se o delineamento da pesquisa e, na sequência, os procedimentos relativos a coleta de dados e a análise dos mesmos.

### 5.1 DELINEAMENTO

Para fazer o delineamento da presente pesquisa abordar-se-á uma breve descrição sobre a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. A princípio é necessário entender o quanto o percurso metodológico é importante, pois o mesmo norteará todas as etapas da construção da dissertação.

A pesquisa em âmbito qualitativo envolve, principalmente, uma perspectiva interpretativa das coisas e isso significa que os pesquisadores devem examinar os cenários naturais, para que desta forma consiga entender como é que as pessoas enxergam aquilo que está sendo objeto de análise, sendo fundamental para a descrição bastante esmiuçada de tudo aquilo que a envolve (Denzin; Lincoln, 2006). A partir desta percepção é possível compreender o quanto a mesma é importante e pode chegar a resultados plausíveis no universo da pesquisa por apresentar, além de tudo, uma preocupação com o significado do objeto a ser estudado.

A pesquisa bibliográfica segue um contexto diferente, porém não menos importante:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase que exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (Gil, 2002, p. 44)

Percebe-se a partir dessa definição que a pesquisa bibliográfica se centra na investigação voltando-se para os materiais já disponíveis para análise. Nesse sentido, Gil (2002) também traz em seus estudos o conceito de pesquisa documental que através de sua percepção se assemelha bastante à bibliográfica citada aqui anteriormente.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p. 45)

Compreende-se assim que a pesquisa documental pode vincular mais objetos de análise já que a mesma pode contar com fontes muito mais “diversificadas e dispersas”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se vale da produção bibliográfica existente, enquanto que a pesquisa documental se vale de documentos.

## 5.2 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos metodológicos estão relacionados a todo o conjunto de tomadas de decisões e escolhas quanto ao corpus e às técnicas que serão utilizadas para a realização da pesquisa pretendida. Nesse sentido, esse subcapítulo subdivide-se em dois momentos cruciais que envolvem os procedimentos metodológicos de uma pesquisa acadêmico/científica, a saber: a coleta dos dados e a análise dos dados.

### 5.2.1 Coleta dos dados

Como já explicitado anteriormente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos para análise documental foram requeridos, via e-mail, para a Diretorias Regionais de Educação (DRE) –responsáveis por elaborar projetos para formação continuada de professores da rede pública estadual de Mato Grosso. A coleta de dados documental foi realizada através de materiais que ainda não tiveram um tratamento analítico com o mesmo objetivo desta pesquisa, como citado anteriormente sobre o modelo de pesquisa documental. Nessa perspectiva, como alguns documentos só podem ser encontrados dentro de órgãos específicos, a coleta se deu por meio de requerimentos a órgãos responsáveis por promover projetos de formação continuada para professores da educação básica, levando em consideração que estas formações ocorrem de maneira a contemplar diferentes períodos do ano letivo, não seguindo uma linearidade.

Nesse sentido, a coleta de dados se deu por meio de todos os documentos que foram disponibilizados pela secretaria e pelo diretório relacionado à educação pública

municipal e estadual, considerando os últimos 5 anos. Os critérios para esta coleta foram principalmente as formações continuadas no contexto da disciplina de geografia.

Convém destacar que ao requerer os documentos, entregou-se um termo de solicitação (Anexos A e B), no qual o pesquisador se apresenta e apresenta a pesquisa, seus objetivos e intencionalidades. Posteriormente, fez-se contato novamente, solicitando assinatura em documento com o mesmo texto expresso no ato da solicitação, no entanto, dessa vez, com anuência sobre a concessão do material e autorização para seu uso para fins acadêmicos/científicos (Anexos C e D).

### **5.2.2 Análise dos dados**

A análise dos dados que compõem o corpus documental da pesquisa ora proposta foi feita através da Análise de Conteúdo, que, na perspectiva de Bardin, é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (Bardin, 2016, p. 15)

Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta, quando no momento da análise, seguiu a sequência das três etapas que compõem a análise de conteúdo: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados. Na primeira etapa foi feita uma leitura flutuante nos/dos documentos que foram disponibilizados para a pesquisa, considerando a aplicabilidade dos mesmos para atender aos objetivos previstos. A partir dessa leitura, foi feita a escolha dos documentos que de fato compuseram a pesquisa, os quais além de terem sido aplicáveis a presente proposta, foram também representativos e pertinentes com a temática investigada. Ainda nessa etapa foram elaborados os indicadores que fundamentaram a interpretação final, através de recorte, categorização e codificação dos documentos.

Após isso, passou-se para a segunda etapa, a qual objetivou fazer a exploração do material pré-analisado/selecionado. Nesse momento foi feita a aplicação sistemática das decisões tomadas, tais como a codificação, decomposição e/ou enumeração conforme regras prévias. Nesse sentido, convém destacar a escolha pela

análise categorial para a presente proposta de pesquisa. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto diferenciação, e em seguida, por reagrupamento seguindo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). A escolha dessas categorias se dá por meio de critérios temáticos, sintáticos, lexicais e expressivos, sendo esse um processo que permitiu a união de números significativos de informações dispostas em etapas, sendo elas: em um primeiro momento servindo para isolar aquilo que é comum e, em um segundo momento, para classificar de forma a dividir os elementos e organizá-los para dar sequência à pesquisa. Nesse sentido, a categorização da pesquisa em questão se deu por meio da separação e classificação dos documentos disponibilizados para a pesquisa a serem analisados, em um processo de organização dos documentos em fases:

- ✓ Coleta de documentos relacionados à formação continuada (sem restrições, foi feita uma leitura flutuante de todo material disponibilizado ao pesquisador);
- ✓ Separação de documentos a níveis de conteúdo focando o olhar para os documentos que foram de fato pertinentes para a pesquisa fazendo os agrupamentos daqueles que se referem à formação do professor de Geografia, tanto a nível estadual quanto municipal.

Por fim, a terceira etapa, na qual, em posse dos documentos já selecionados e já explorados, os resultados foram tratados, inferidos e interpretados a luz da teoria adotada para a pesquisa, apresentando-se de forma textual com o objetivo de responder ao problema de pesquisa e objetivos propostos. Assim, o presente estudo propôs a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental de orientativos e projetos de formação continuada ofertados aos professores de geografia que atuam nas séries finais do ensino fundamental no município de Campo Verde/MT, tanto pela rede estadual (pelo Estado de Mato Grosso), quanto pela rede municipal (pelo município de Campo Verde/MT).

## **6 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

É necessário que se aborde o contexto da formação continuada na sociedade contemporânea visto que não se trata apenas de pensar na criação de uma identidade para o profissional docente contemporâneo, mas também de refletir sobre o quanto é imprescindível que esse profissional consiga atender à demanda que não se centra apenas no seu planejamento, mas também em metodologias, práticas, troca de experiências que deram ou não certo, dentre tantas outras atribuições. Nessa perspectiva, é legítimo que haja uma colaboração das formações para que a educação tenha de fato resultados positivos. A intenção não é mitigar todos os problemas envolvidos no cenário da sala de aula, pelo contrário, é entender como esses desafios podem ser amenizados a partir de uma preparação mais eficaz dos profissionais que, em muitos momentos, se veem a mercê de metodologias e práticas engessadas que não mais atendem ao alunado dessa geração.

O ensino fundamental II é um momento de grandes transformações na vida dos estudantes, tanto a nível escolar quanto a nível pessoal, é uma fase que necessita de muita atenção já que o reflexo na escola é inevitável. É no ensino fundamental II que os estudantes passam a ter contato, na maioria das vezes, com muitos professores e disciplinas diferentes, até que esse período de adaptação passe, os desafios são muitos, tanto para os professores quanto para os estudantes. Nesse sentido, observa-se a necessidade de que o professor seja preparado, não apenas na Universidade, mas continuamente em toda sua carreira.

A partir desse contexto, é possível identificar uma preocupação enorme com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e as outras disciplinas como Geografia, por exemplo, tão necessária na vida de todo estudante, nem sempre ocupam lugar de destaque no cenário das formações. Assim, este capítulo aborda a importância da formação continuada para professores em um contexto geral, a formação continuada para o professor de Geografia e ainda foi feita uma análise, por meio de documentos, para compreender os desafios do componente curricular em questão.

## 6.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Para iniciar, é necessário compreender que a formação continuada não deve ser vista apenas como algo opcional na vida dos professores, mas como algo imprescindível e que deve ser considerado como parte da vida cotidiana dos profissionais da educação. O foco desta pesquisa é o profissional docente, porém na atualidade os programas e plataformas de formação continuada estão atingindo todas as esferas da educação, desde a parte administrativa à nutrição escolar, como forma de preparar melhor esses profissionais para as demandas do momento. Tendo em vista o foco no professor, é necessário revisitar o passado para compreender a história da formação continuada e de como sua relevância tem ganhado espaço na sociedade contemporânea.

A formação Continuada dos professores tem uma história recente no Brasil, intensificou-se na década de 80, com o tempo foi assumindo modelos diferenciados, desde cursos rápidos até programas mais extensos e em modalidades diversas. Ela é institucional, requer das pessoas uma abertura a novas idéias decisões e habilidades, tem uma visão de que todos os seres humanos podem ser capazes de se aperfeiçoar diante oportunidades de aprendizado em todas as idades e em muitos contextos, tanto na vida profissional quanto em atividades simples não formais. É importante citar que a Educação Continuada faz parte de uma luta pela escolarização básica de qualidade e que envolva a todos. (Ferreira, s/d, p. 7)

Nesse sentido, é possível perceber que a intenção dessa formação, ou educação continuada é aprimorar os profissionais para que seu objetivo seja atingido na prática com “aperfeiçoamento”, para que essas aprendizagens tenham reflexo na educação básica, principalmente, fase majoritariamente indispensável na vida dos indivíduos transformando-se em ciclo de aprendizagens significativas dando maior qualidade de ensino às pessoas. Claro que a intenção não é romantizar a educação e muito menos reduzir os problemas que acontecem diariamente na escola à formação continuada do professor, pois isso seria responsabilizá-lo por todas as mazelas encontradas na educação. O objetivo é trazer a formação continuada à luz de uma reflexão necessária e imprescindível ao cenário contemporâneo para assim se traçar estratégias para diminuir os impactos dessas mazelas.

A oferta de formação continuada precisa ser algo que amplie a própria formação da pessoa. Assim, é evidente que esta formação só fará sentido quando relacionada ao contexto no qual o professor está inserido.

[..]estima-se que uma política de formação continuada amplia a própria formação, pois ela ocorrerá de forma sistematizada e planejada, possibilitando ao professor um maior desenvolvimento quanto a sua prática pedagógica. É preciso, portanto, que a formação continuada parta das necessidades reais do cotidiano escolar e que no processo de formação haja a valorização dos saberes do docente – curricular, disciplinar e da própria experiência docente. (Cândido, 2018, p. 23)

Como é possível perceber, não há como colocar em destaque a formação docente sem levar em consideração o “chão” da sala de aula, só assim é possível produzir sentido, a partir das ações desenvolvidas para alcançar resultados, resultados estes tão cobrados pelas esferas políticas da atualidade, inclusive.

Nas discussões de Candau (1997), é possível identificar fatores que a autora julga serem essenciais para todo o processo dessa formação constante do docente. São eles: a instituição escolar, aquilo que o professor já traz de sabedoria a partir do conhecimento construído e a sua experiência. A partir de todos esses elementos, pode-se inferir que a teoria e prática são importantíssimas nesse processo. Há outros fatores e evidências que foram aparecendo no decorrer do tempo, principalmente quando se pensa no processo de globalização. No entanto, é perceptível que esta base não pode ser negligenciada no processo da formação continuada do professor.

Além disso, assim como é necessário refletir sobre os pilares que compõem a formação continuada é também imprescindível que se diferencie-a da formação inicial do professor. Tendo em vista as discussões propostas é nítido que a graduação, hoje como formação inicial, não é suficiente para o exercício efetivo em sala de aula. Tendo em vista que as mudanças vão acontecendo e o profissional se vê em um cenário diferente, inclusive, do início de sua carreira. Assim, é evidente que o conhecimento construído no contexto acadêmico, através dos cursos de graduação, acaba ficando desatualizado frente às novas mudanças educacionais e, mais ainda, tecnológicas. Nessa perspectiva, é que se encontra a necessidade da formação continuada, que como o próprio nome já sugere, trata-se de uma formação que é contínua, inacabada, propondo que o discente seja acompanhado academicamente por toda a sua trajetória de atuação.

A intenção então é destacar o quanto a formação continuada é importante para, em seguida, trazer reflexões acerca dos profissionais da área de geografia que, por muitas vezes, são negligenciados na oferta dessas formações. Como já discutido



anteriormente, a formação do professor não deve ser reduzida à licenciatura/graduação, pois as transformações que acontecem a todo momento necessitam que o profissional da educação mantenha uma constância em seus estudos para que esse docente consiga acompanhar essas transformações e lidar de maneira saudável com os contextos nos quais está inserido. Além disso, depois desse cenário pandêmico, esta necessidade tem se tornado mais evidente, já que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes e é necessário que os docentes saibam lidar com elas, trazendo-as para serem usadas a seu favor. Nessa perspectiva,

A urgência da situação exige iniciativas pontuais e a construção de um sistema nacional de formação de professores. A inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidades e condições de formação é um aspecto que merece particular atenção, ao lado da construção de políticas de fixação dos professores nas escolas, com jornada de trabalho que permita seu desenvolvimento profissional. (Scheibe, 2008, p. 49)

Como é possível notar, há uma determinada “urgência” na oferta de formação continuada, sua relevância para o contexto educacional é histórica, considerando que em 2008 já se colocava em discussão a necessidade desse preparo. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado à formação continuada, assim é notável o quanto ela pode trazer impactos positivos ao cenário educacional. A partir desse viés, essa oferta de formação para docentes deve estar atrelada a promoção de condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento eficaz desses estudos. A partir disso, não se pode romantizar as formações como se fossem ofertadas de maneira equânime a todos os profissionais da educação, a reflexão que se propõe é que a formação profissional docente é inegociável, sendo um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, além de tudo, é necessário que esta oferta seja pautada em planos de políticas que considerem essa necessidade, enxergando a sobrecarga do professor e suas condições, muitas vezes, que dificultam o acesso a essas aprendizagens.

Para refletir sobre a formação continuada, é preciso salientar também sobre o que está previsto na lei, sendo assim, é possível que se destaque um pouco mais sua importância, pois não é uma exigência superficial, mas principalmente algo que já vem sendo discutido há bastante tempo e que está na Lei como forma de garantia desse

direito a todos os profissionais da educação. Assim, tem-se a inclusão feita pela Lei 12.796, do ano de 2013, na atualização da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação):

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, LDB, Artigo 62A, parágrafo único).<sup>10</sup>

A partir desse contexto, pode-se afirmar que, além de necessária, a formação continuada é um direito garantido por Lei. Aqui, a discussão se voltará apenas aos profissionais da Educação Básica e, em específico, ao professor de geografia, porém é de extrema importância trazer como parte da discussão a Lei que garante esse direito aos profissionais da educação, reforçando ainda mais o dever do Estado em ofertar essas formações com qualidade e eficiência para esses profissionais que em sua legitimidade, necessitam de um processo de profissionalização ininterrupto, através de formações ao longo de sua trajetória na docência.

## 6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE GEOGRAFIA

A geografia na atualidade faz parte de um dos componentes curriculares da educação básica e se encontra na área de humanas, já que os novos documentos que norteiam essa etapa da educação trazem os componentes por área e não mais isolados como disciplinas. Embora já tenha se ressaltado aqui o histórico, de maneira breve, da geografia no Brasil, é necessário reiterar sempre sua significação nos cenários os quais ela se encontra. A BNCC traz como intencionalidade no ensino de geografia para os anos finais do ensino fundamental,

Contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/28000990/paragrafo-1-artigo-62a-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em 10 de Julho de 2023.

os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise. (Brasil, 2018, p. 387)

Assim, a Geografia para a BNCC acaba tendo como propósito fazer com que o alunado compreenda o mundo no qual está inserido, além de aprender sobre diferentes sociedades do planeta para que assim possa formar o conceito de identidade, para ser possível o seu reconhecimento. Como é possível identificar, aqueles conceitos engessados e descontextualizados da realidade dos estudantes deram lugar a um ensino que faça sentido, apesar da inúmeras críticas a esse documento, e da percepção que a escola ideal é muito diferente da escola real, a intencionalidade de trazer os conteúdos para mais perto dos estudantes é fundamental, visto que para fazer sentido é necessário que os estudantes enxerguem a necessidade de compartilharem tal conhecimento. E nesse contexto, entra mais uma vez a formação continuada, já que essas transformações estão em evidência e muitas vezes os professores atuantes não tiveram contato com tais documentos na universidade. Assim, para que o professor possa contribuir e de fato trabalhar para atingir o objetivo das aprendizagens significativas propostas por esses documentos, é necessário que ele seja preparado para isso.

[...] a formação continuada deve se tornar contextualizada ao ambiente e cotidiano profissional dos professores, pois, caso contrário, corre-se o risco dos professores se sentirem desmotivados e desinteressados no processo de transformação educacional e a não investirem no processo formativo (Ferreira; Santos, 2016, p. 12)

Silva e Pereira (2023) também comungam dessa perspectiva quando afirmam que a reflexão acerca da formação continuada também está relacionada aos formadores, já que em muitos casos estes não estão a par da realidade do chão da escola e em virtude disso, acabam apenas reproduzindo informações de acordo com suas secretarias de educação. Assim tem-se outro desafio, além de pensar a oferta de formação continuada para professores, sobretudo de geografia, ainda é necessário refletir sobre como essa oferta chega ao profissional atuante em sala de aula.

A partir desse contexto de modificações de currículo, dentre outras questões relacionadas tanto à educação em um cenário geral, quanto ao componente curricular da geografia, é nítida a importância de elencar sobre os desafios de todo esse processo considerando que a própria educação é sempre muito desafiadora.

Um dos eixos temáticos de maior relevância nesta pesquisa é de fato a formação continuada na área de geografia, e a partir disso refletir a respeito dos seus desafios no enfrentamento à defasagem de aprendizagem, principalmente, na contemporaneidade. Para isso, é necessário discutir sobre como esta formação é vivenciada neste componente curricular, visto que é nítido o quanto as formações ou estão pautadas nas disciplinas de português e matemática, ou estão relacionadas a um cenário geral de aprendizagem.

Quando se trata de componentes curriculares fora dos eixos português e matemática, não há muito material disponível no sentido de formação continuada para esses profissionais. Mas, vale destacar aqui principalmente uma reflexão do que essa formação continuada tão necessária para contribuir com a diminuição das defasagens de aprendizagem deve propor aos professores e estudantes.

Diante disso, a formação continuada do profissional que atua como professor de Geografia, deve conduzir este docente a uma reflexão sobre como tem sido suas práticas pedagógicas, bem como auxiliar o mesmo na superação de dificuldades imposta a prática do ensino de Geografia, sobretudo com o avanço do Meio Técnico Científico-Informacional. (Silva, Pereira, 2023, p. 6)

A partir dessa perspectiva, consegue-se perceber o quanto a formação para docentes na área de Geografia é importante, tendo em vista que é uma disciplina voltada para trazer ao docente essa construção de um pensamento reflexivo sobre o espaço ao qual ele pertence. Nesse sentido, pode-se salientar que há uma grande necessidade de formações continuadas focadas ao professor de área específica para que ele possa aprimorar suas práticas pedagógicas permitindo assim que se alcance um nível de aprendizagem eficaz para os estudantes, principalmente de forma que trabalhe suas defasagens, criando estratégias para minimizar os impactos desses últimos anos e trazer nos anos finais do ensino fundamental, um alicerce para que estes estudantes estejam preparados para o Ensino Médio.

Entre muitos desafios que se podem citar, está o negligenciamento da fase de ensino dos anos finais do ensino fundamental, mesmo sendo perceptível que é uma das fases mais importantes, principalmente por ter como um de seus objetivos, proporcionar um alicerce para a chegada desse estudante no ensino médio. No entanto, quando se debruça o olhar para pesquisas a respeito de sua importância,

observa-se que esta fase de ensino fica esquecida entre os anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio.

Na contemporaneidade, com o documento da BNCC, já citado nesta pesquisa anteriormente, há toda uma reestruturação da educação básica o que tem como objetivo nortear os processos de ensino e de aprendizagem para que os estudantes tenham menos prejuízos quanto ao seu processo de construção do conhecimento. Quanto ao ensino fundamental, anos finais, há a perspectiva de que este é um momento crucial na vida do discente visto que para o documento, é o período em que deve-se fortalecer a autonomia dos alunos, de modo a oferecer ferramentas e condições para que ele desenvolva competências e habilidades de obter e relacionar-se de maneira crítica e reflexiva com conhecimentos diversos e ainda, fontes de informação que estão tão expostas no mundo globalizado.

A partir desse contexto, pode-se colocar em destaque a geografia como disciplina essencial para desenvolver esta perspectiva crítica e reflexiva no estudante do ensino fundamental e ajudar a prepará-lo para o Ensino Médio. No entanto, esse professor precisa de formação adequada para conseguir realizar este movimento de transformação com os estudantes, já que a ideia do próprio documento é transformar o discente em protagonista no Ensino Médio. Chega-se, portanto, na relevância da formação continuada para o professor de geografia que é uma das disciplinas cruciais para esta fase de ensino e precisa de mecanismos que colaborem com a sua prática cotidiana.

### 6.3 ANÁLISE DE PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DE ENSINO

Neste momento da pesquisa apresentar-se-á a análise e discussão sobre os projetos de formação continuada ofertados para professores de geografia da cidade de Campo Verde-MT, a nível de município<sup>11</sup> e a nível de estado. Serão analisados também alguns orientativos que dispõem sobre a formação continuada dos docentes do estado de Mato Grosso.

---

<sup>11</sup> Vale destacar aqui que apenas uma formação pelo município foi disponibilizada e esta, como muitas outras, é voltada para a alfabetização e séries iniciais. Comprovando mais uma vez a falta de formações voltadas a estes componentes curriculares e, também, aos anos finais do fundamental.

A princípio, vale ressaltar que esta pesquisa, de cunho documental, elegeu tanto a DRE<sup>12</sup>, atual responsável pelas formações de professores do estado de Mato Grosso, quanto o extinto CEFAPRO<sup>13</sup> de Rondonópolis, cujos orientativos foram disponibilizados pela própria DRE citada. Convém reiterar que estes documentos solicitados/disponibilizados equivalem aos últimos 5 anos.

É válido destacar que a análise de dados foi feita com base na teoria de Bardin (2016) que traz como organização de pesquisa a análise de conteúdo, seguindo assim suas três etapas, como já citado anteriormente na metodologia, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Portanto o primeiro passo a ser apresentado agora é esta fase da primeira etapa, dispondo de 12 documentos entre orientativos, planos e projetos de formação continuada.

Desses 12 documentos, tem-se um decreto, um documento orientando sobre o projeto da educação de 10 anos do atual governo do estado de Mato Grosso, 8 orientativos a respeito das formações continuadas, um plano de formação e dois projetos de formação continuada online. A partir daqui já foi possível perceber que mesmo a formação continuada sendo tão importante na vida de qualquer profissional, incluindo o professor de geografia, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, tendo em vista a própria oferta insuficiente dessas formações.

Em um primeiro momento, apenas um dos documentos foi descartado, pois tratou-se de orientativos que foram corrigidos pela própria diretoria, portanto, tratando-se de orientativos repetidos, porém com algumas correções. Os outros foram mantidos para análise. Como neste texto também se fez questão de citar a pandemia como um agravante das defasagens de aprendizagem, a partir daqui estes documentos serão analisados em três grupos. O primeiro no ano de 2019; no qual a pandemia ainda não havia se instaurado no mundo, período de 2020/2021, anos em que se vivia todo o cenário pandêmico, e 2022/2023, visto que, mesmo sem o fim da pandemia decretado, é o período em que 100% dos estudantes retomaram as aulas presenciais. Sendo assim, agora apresentar-se-á a exploração desse material.

---

<sup>12</sup> Como são muitos polos, a DRE de Primavera do Leste foi quem encaminhou os documentos a serem analisados já que a cidade de Campo Verde – MT faz parte deste polo.

<sup>13</sup> A Secretaria de Estado de Educação (Seduc) de Mato Grosso dispunha de Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), A partir do ano de 2021 houve um redesenho e hoje são chamados de DREs. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/15813243-seduc-esclarece-que-o-cefapro-nao-sera-extinto> Acesso em 18 de julho de 2023.

Tabela 02 – Documentos analisados

2019	<p>MATO GROSSO. <b>Orientativo da intervenção pedagógica para as escolas</b>. Rondonópolis: CEFAPRO/SEDUC/MT, 2019<sup>a</sup></p> <p>MATO GROSSO. <b>Orientativo do projeto de formação da/na escola</b>. Cuiabá: SEDUC/MT: mar. 2019b.</p>
2020/2021	<p>MATO GROSSO. <b>Orientativo 2020/Semana pedagógica</b>. Cuiabá: SEDUC/MT, jan. 2020a.</p> <p>MATO GROSSO. <b>Orientativo Projeto Sala de Educador: Escola</b>. Cuiabá: SEDUC/MT, jan. 2020b.</p> <p>MATO GROSSO. <b>Formação continuada online para professores da rede estadual de educação</b>. Cuiabá: SEDUC/MT, maio 2020c.</p> <p>MATO GROSSO. <b>Formação para a implantação do plano pedagógico estratégico de volta às aulas</b>. Cuiabá: SEDUC/MT, jun. 2020d.</p> <p>MATO GROSSO. <b>A Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Mato Grosso no Continuum Curricular</b>. Cuiabá: SEDUC/MT 2020/2021a.</p>
2021	<p>MATO GROSSO. <b>Orientação para a formação continuada dos professores no período interventivo inicial nas unidades escolares</b>. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021a.</p> <p>MATO GROSSO. <b>Orientativo para formação continuada/Diretorias Regionais de Educação</b> (período setembro/novembro 2021). Cuiabá: DRE/SEDUC/MT, set./nov. 2021b.</p>
2022	<p>MATO GROSSO. <b>Programa Educação – 10 anos</b> (Decreto n. 1.497). Cuiabá: SEDUC/MT, out. 2022.</p>
2023	<p>MATO GROSSO. <b>Plano de formação dos profissionais da educação</b>. Cuiabá: SEDUC/MT, mar. 2023.</p>

Fonte: O autor (2023).

Em 2019, dois arquivos foram disponibilizados relacionados à formação continuada que nesse período, em Mato Grosso, era chamada de Sala do Educador. Nesse sentido,

[...] o primeiro foco do ‘Sala de Educador’ é o de mobilizar todos os profissionais da escola a refletir as suas práticas, trocar experiências e

promover debates, realizando momentos processuais formativos coletivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam o seu papel no contexto escolar. (Mato Grosso, 2011, p. 6)

Nesse sentido, é possível perceber que o processo formativo da formação continuada ganha diferentes termos no decorrer do tempo, mas com o mesmo foco de promover reflexões e preparar esses profissionais para enfrentarem o cotidiano de uma escola, nesse caso, todos os que estão envolvidos no cenário educacional. Aqui o foco é o professor, mas é interessante destacar que nas normativas, este não é o único a ser contemplado.

Pensando no profissional docente, no ano de 2019, como citado anteriormente, dois documentos foram disponibilizados e analisados. O primeiro datado em março de 2019 e o segundo datado em julho de 2019. Os dois projetos estão voltados à formação continuada, mas não necessariamente ao professor de Geografia, pois trata-se de um documento único para todos os professores, o que engloba o professor de Geografia, porém não há nada específico para ele.

Intitulado como: “**Orientativo do projeto de formação da/na escola**”, o documento vem propor uma nova forma de pensar a formação continuada para os professores das unidades escolares de Mato Grosso. O documento cita sobre o PPP que é o Projeto Político Pedagógico da escola, elencando que esse documento precisa estar em consonância com as práticas da escola, e mais adiante cita a questão da formação dos professores que é o que de fato interessa a essa pesquisa.

Este documento trouxe um projeto para a formação continuada do professor no ano de 2019, traçando estratégias e colocando em pauta que os docentes precisam utilizar o tempo de formação para estudo de metodologias novas e assim construir **intervenções pedagógicas** para minimizar os problemas de aprendizagem que como já citado aqui, foi evidenciado mais ainda pela pandemia da covid-19 que aconteceu no ano seguinte.

[...] a Intervenção Pedagógica é percebida como uma interferência realizada pelo professor ou por outros profissionais da educação no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos quando há evidências de problemas na aprendizagem, bem como outras demandas formativas dos estudantes que necessitam de ações pontuais para sua modificação. (Mato Grosso, 2019a, p. 6)



A partir daqui, já consegue-se observar a relação da formação continuada como parte significativa no processo de mitigar os problemas na aprendizagem, que dentre eles está a defasagem citada anteriormente nesta pesquisa. No entanto, o que se observa no documento é que há uma orientação bastante abrangente, a partir da construção de um cronograma para que os profissionais sigam, mas não há uma orientação concreta, inclusive é a mesma orientação para todos os níveis de ensino da educação básica, e o professor precisa se organizar para seguir as orientações e fazer as intervenções sem um suporte adequado, tornando-se um desafio para os professores.

O segundo documento é pautado em uma orientação focada na intervenção pedagógica, datado em 11 de julho de 2019, fazendo menção ao orientativo citado anteriormente neste texto. Portanto, apenas reiterando o que já havia sido encaminhado, mas traçando em si, apenas o que diz respeito à intervenção pedagógica como proposta para a formação continuada dos profissionais da educação no ano de 2019, o que ficou a cargo da escola toda essa organização para aplicabilidade dessas intervenções.

Em 2020/2021 o cenário muda completamente com relação à oferta de formação continuada, talvez o período em que sua necessidade tenha ficado mais evidente. Dos documentos elencados, nos anos de 2020 e 2021, são 7 relacionados a orientativos a respeito das formações e projetos de formação continuada focados no cenário das aulas online considerando o contexto pandêmico. No entanto, o primeiro documento já trazia algumas modificações, mas em janeiro, no Brasil, ainda não se esperava o cenário que estaria presente nos meses seguintes.

Em janeiro de 2020 o primeiro documento relacionado à “Sala do Educador” traçou algumas ações que precisariam ser desenvolvidas pelos profissionais das unidades escolares do estado de Mato Grosso, no entanto, ao explorar o documento, ficou perceptível que fora apenas uma mudança de datas, e o projeto relacionado à intervenção pedagógica citado acima continuou traçando os mesmos objetivos e delineamento do anterior. Sem modificações e com a proposta de intervenção alinhadas ao PPP, a formação continuada seguiu sendo abrangente e sem nenhum foco nas práticas específicas das áreas de conhecimento.

Um outro orientativo também chegou até às escolas estaduais no início de 2020, este para nortear a semana pedagógica, nesse documento, havia uma breve citação com relação ao desafio de se estudar e se adequar à BNCC.

O ano letivo inicia com um desafio a mais para a comunidade escolar: desenvolver o currículo pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRCMT). Para além disso, torna-se necessário revisitar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, a partir de um diagnóstico atualizado; elaborar objetivos coerentes e metas atingíveis com estratégias adequadas para ressignificar as práticas pedagógicas e de gestão e os processos formativos dos profissionais da educação, entre outros. Bem como a avaliação da aprendizagem dos estudantes e os processos interventivos para a melhoria da aprendizagem. (Mato Grosso, 2020b, p. 1)

Aqui é possível perceber que há uma preocupação com os processos formativos dos profissionais da educação, e ainda ressalta novamente a importância da intervenção como forma de melhoria na aprendizagem, e a proposta, como citada anteriormente, é que estes planos de intervenção sejam pensados e produzidos nos momentos destinados às formações dos professores.

Vale destacar que, neste momento, não havia uma preocupação ainda com a Covid-19, pois esse momento viria um pouco mais adiante. Em decorrência da BNCC/DRC, o documento dividiu as ações dos professores entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, dentre os documentos analisados, este foi o primeiro a pensar nas etapas separadamente visto que as carências de cada um precisam de um olhar mais objetivo e adequado. A intenção era que cada seguimento refletisse sobre seus desafios e possibilidades, mas ainda assim, mesmo que grupos das mesmas áreas se reunissem, não havia um norteamto específico para os componentes curriculares, o que seria necessário, tendo em vista que homogeneizar as formas de trabalhar os componentes dificilmente atingirá a todos, tendo em vista as particularidades e maneiras distintas de aprender de cada um.

No dia 20 de março de 2020, as aulas na rede estadual de educação do estado de Mato Grosso foram suspensas, ainda não era possível saber até quando e muito menos como as atividades seriam retomadas. Nesse período, a Secretaria de Educação do Estado começou a pensar em materiais para serem disponibilizados para os estudantes, para que eles não ficassem ociosos, sem nenhum tipo de contato com a escola. O cenário pandêmico foi piorando e em maio de 2020 foi disponibilizado

pela SEDUC um projeto de formação continuada online (já que era a única possibilidade do momento em virtude do distanciamento social). Este documento:

Dar sustentação teórica e metodológica para professores no que tange a aplicabilidade de metodologias ativas, via aplicativo Aprendizagem Conectada, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação - Seduc/MT para o período de pandemia e de retorno às aulas, bem como contribuir para fomentar práticas pedagógicas com foco na aprendizagem ativa, considerando a individualidade e contexto de cada estudante. (Mato Grosso, 2020c, p. 4)

A partir do objetivo citado, pode-se perceber que a preocupação no momento era fazer com que os profissionais tivessem condições de estudar mesmo com a pandemia, assim como diminuir a resistência ao meio tecnológico, visto que a partir desse momento não houve como negar as novas tecnologias e trazer uma outra opção para o contexto de aprendizagem. Além disso, como aponta Nhantumbo (2020, p. 570),

O sucesso do ensino e aprendizagem é da responsabilidade de todos, por isso as Instituições de Ensino precisam de conscientizar os professores no sentido de comprometimento com a sua prática e contribuir na reflexão de melhores estratégias para dar resposta a novos desafios que o processo de ensino nos coloca.

No caso desse desafio, tanto a proposta do orientativo em questão, quanto da autora, estão em consonância ao momento da pandemia da Covid-19. No orientativo, a formação para os professores seria de maio a junho seguindo o cronograma, no entanto, esse distanciamento social se estendeu até o ano seguinte.

A formação continuada aqui, mais uma vez, foi ofertada de maneira homogênea, a mesma formação para todos os profissionais, nota-se no documento que também há uma preocupação de se estudar sobre a BNCC/DRC, mas não havia nada de formação específica, nem por área. Em julho de 2020, tem-se outro orientativo intitulado como “Formação para a implantação do plano pedagógico estratégico de volta às aulas.” Esse orientativo também focado na formação dos profissionais da educação trouxe consigo um projeto de formação para a preparação da escola para o retorno das aulas, no documento cita-se presenciais e online, porém nesse período apenas as aulas online foram aderidas pelo estado do Mato Grosso, além do material apostilado para os estudantes que não possuíam condições de acesso a essas aulas. Assim, a formação continuada disposta nesse documento foi

direcionada a todos os profissionais, focada em dar suporte para que os professores pudessem voltar ao trabalho de maneira remota.

Alcançar êxito na aprendizagem dos estudantes, por meio dos dispositivos digitais, requer ações propositivas na formação continuada dos profissionais para a transformação de práticas na perspectiva do alcance de competências digitais ao desenvolvimento profissional dos professores. (Mato Grosso, 2020d, p. 4)

Assim, a preocupação aqui era formar os professores para que estes tivessem condições de continuar o trabalho de mediação de conhecimentos com seus alunos por meio de plataformas digitais. Esta formação, era de caráter obrigatório, pois todos os profissionais da rede de ensino do estado precisavam conhecer o programa que o acompanharia nos próximos meses de aula.

Em 2021, a pandemia ainda se mostrava intensa e com muitas incertezas, foi decidido que o ano letivo de 2020 não teria um fechamento em virtude de todo o cenário, assim os documentos que serão analisados a seguir trazem a perspectiva de 2020/2021 com o fechamento de ano letivo previsto apenas para o final de 2021. A respeito do orientativo: “A Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Mato Grosso no Continuum Curricular 2020/2021”:

A nova organização da formação continuada, considerando o continuum curricular 2020/2021, apoia-se na busca de superar possíveis lacunas presentes no processo de ensino e aprendizagem neste contexto pandêmico. Assim, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso buscou fortalecer os canais de acesso a comunicação e a informação por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagens e outros aplicativos (google workspace for education) disponíveis aos professores com o intuito de promover a aprendizagem do estudante de modo que assegure o direito às aprendizagens e a recuperação das habilidades não desenvolvidas no ano de 2020, bem como as que precisam ser exploradas no decorrer do ano de 2021. (Mato Grosso, 2021a, p. 3)

Ao analisar este documento, percebe-se mais uma vez que um dos objetivos da formação continuada é de fato “superar possíveis lacunas presentes no processo de ensino e aprendizagem”, lacunas estas que anteriormente foram chamadas aqui de defasagens na aprendizagem, o que ficou evidenciado ainda mais no cenário da pandemia. No entanto, mais uma vez depara-se com um orientativo sobre formação continuada que não considera os componentes curriculares para professores específicos como o de Geografia e nem tão pouco à fase a qual esse estudante

pertence, já que cada fase de ensino da educação básica teve seus desafios e dificuldades muito particulares ao seu contexto. Paralelo a este documento, há um outro orientativo que dispõe sobre a formação continuada relacionada ao período interventivo de 2021:

A elaboração e implementação de ações interventivas (planos de aula) dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e a Área da Alfabetização, além da atenção dos Coordenadores Pedagógicos, também receberão formação, orientação e acompanhamento dos professores formadores das DREs/Cefapros. (Mato Grosso, 2021a, p. 2)

Aqui, pode-se reiterar a preocupação em se recuperar as aprendizagens dos estudantes nos componentes de Matemática, Língua Portuguesa e Alfabetização. Nesse sentido, observa-se mais uma vez que há uma ausência de projetos de formação continuada para o componente curricular de Geografia. Ao final do ano de 2021, um outro orientativo chegou até às escolas e este trouxe orientações específicas para o período de setembro a novembro daquele ano ainda intitulado no eixo da Formação continuada, este documento trouxe um novo alinhamento, neste período, no estado de Mato Grosso, os estudantes começaram a frequentar presencialmente as aulas, mas ainda em um processo de adaptação e com uma porcentagem menor dos estudantes para respeitar o distanciamento.

Neste orientativo, apresentou-se um plano de formação continuada e contemplou de maneira diferenciada as diversas etapas da educação básica, o que foi bastante pertinente já que cada etapa passou por desafios diferentes.

Como se trata de duas formações concomitantes para dois públicos distintos, professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, podendo um mesmo professor trabalhar nos dois segmentos e em diferentes turnos, sugerimos alternância das formações em dois dias da semana com turmas nos diferentes turnos. (Mato Grosso, 2021b, p. 6)

É possível perceber que as formações começaram a tomar uma nova forma e trazer um pouco mais para a realidade a necessidade de se pensar em formações mais acessíveis e diferenciadas para as diferentes etapas, considerando a realidade escolar. E a proposta dessas formações também se pautava nas avaliações diagnósticas que eram específicas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização.

O que se conclui até aqui com estes orientativos e programas de formação continuada é que o professor precisou participar dessas formações, principalmente aquelas relacionadas às novas tecnologias, porém ainda não se encontrou nada que falasse do componente em questão. Há uma oferta, mas o desafio está em adequar esta oferta ao contexto do “ensinar” geografia em sala de aula.

Para 2022 e 2023 (ano vigente), foram explorados dois documentos, um que fala sobre o programa educação 10 anos, que tem como uma de suas principais ações a formação continuada do profissional da educação, e outro, o documento que apresenta o plano de formação do estado de Mato Grosso.

O primeiro documento foi disponibilizado em junho de 2022 e tem como objetivo instaurar estratégias para tornar a educação de Mato Grosso entre as 5 melhores do país. Dentre todas as políticas públicas presentes no documento, está a formação continuada dos professores. Neste documento também se cita projetos no sentido da formação continuada que estão descritos como: Formação continuada, formação tecnológica, Formação dos materiais complementares. As informações dispostas nesse documento são mais superficiais, citando todas as 30 políticas públicas e todos os 138 projetos.

Já no documento intitulado “Plano de formação dos profissionais da educação -MT” já há uma descrição mais detalhada do projeto:

A formação continuada é necessária que aconteça de forma permanente, pois possibilita desenvolver competências técnicas, pedagógicas e comportamentais necessárias para a melhoria das ações educacionais e gerenciais, com vistas à Recomposição da Aprendizagem. (Mato Grosso, 2023, p. 5)

Através desse trecho, consegue-se inferir que é citada a “Recomposição da Aprendizagem”, justamente como forma de diminuir a defasagem que estes estudantes tiveram tanto no período da pandemia quanto aquelas que já estavam instauradas antes disso por diferentes motivos. Sendo que a proposta do plano é:

[...] é apresentar os processos formativos que serão acompanhados e desenvolvidos pela Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas/Coordenadoria de Desenvolvimento e Diretorias Regionais de Educação, em consonância à implementação das Políticas Públicas do Programa EducAção 10 Anos. (Mato Grosso, 2023, p. 5)

A proposta aqui é promover uma formação com acompanhamento para todos os profissionais. Uma das metas que chamam a atenção é:

META 02: Formar, em 2023, na modalidade presencial ou à distância, 75% dos professores na perspectiva das relações sobre o processo de ensino e aprendizagem e a intencionalidade do processo educativo por meio de metodologias inovadoras por áreas de conhecimento com ênfase nos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Unidocência, visando a Recomposição da Aprendizagem. (Mato Grosso, 2023, p. 6)

Nesse sentido, fica exposto mais uma vez que os desafios na área de geografia estão principalmente em não haver ofertas específicas para este componente curricular, algumas tem como foco o ensino fundamental, mas também não estão relacionadas à disciplina de geografia, como há separadamente cursos na plataforma disponibilizada pelo governo de Mato Grosso, por exemplo, para os componentes de português e matemática. Neste documento ainda, dentre todas as ofertas de cursos e formações, há algumas, que de maneira geral, se estendem aos professores de Geografia, principalmente aquelas que estão relacionadas às novas tecnologias. Infere-se, portanto, que há um longo caminho a ser percorrido com relação às formações para o professor de geografia já que todos os documentos de formação analisados não trazem em nenhum deles uma formação específica para este componente curricular. Compreendeu-se que a defasagem de aprendizagem ou déficit na aprendizagem está nas formações como um dos objetivos, já que uma das intenções é formar o professor para que ele consiga diminuir esses desafios, porém, mesmo dividindo as formações por etapa da educação básica, não há uma preocupação em promover cursos mais específicos para estes componentes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de toda a pesquisa feita através de um viés qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, foi possível compreender que a disciplina de geografia atrelada à defasagem de aprendizagem possui um longo caminho a ser percorrido, principalmente quando se coloca em evidência os últimos anos que estão envolvidos em um contexto que tornou mais expressivas as lacunas no processo de ensino e de aprendizagem.

Durante todo o período de pesquisa, a dificuldade maior esteve em encontrar documentos e referenciais que tivessem como viés analítico a relação entre geografia e defasagem de aprendizagem. Além disso, essa dificuldade se tornou ainda mais evidente, quando, na proposta dessa dissertação, foi elencado sobre a formação continuada na área de geografia, observando a grande dificuldade que esses profissionais possuem em encontrar espaços de diálogo e troca de experiências que se relacionem com o componente curricular em questão.

Reafirma-se que o presente estudo, de abordagem qualitativa, voltou-se para o ensino de geografia e defasagem de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Campo Verde/MT com foco nos desafios da formação continuada. Sob essa ótica, o objetivo delineado foi o de analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que há um negligenciamento, como citado anteriormente, dessa etapa de ensino considerando os documentos analisados que se centram, na contemporaneidade, ou na educação infantil e séries iniciais ou ao ensino médio. Logo, ficou mais nítida a necessidade de se refletir sobre todos estes desafios voltados ao lugar ocupado por estes profissionais.

Paralelo a esta discussão, é possível notar que há uma necessidade de promover possibilidades para que a formação continuada possa aparecer como um mecanismo que pode contribuir, a partir de uma consolidação fronteiriça, notada mais como elo do que como limite, com os obstáculos que estão no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre eles, as defasagens, que se configuram como lacunas que não devem ser ignoradas por aqueles que defendem uma educação mais justa e igualitária.



A partir dessa perspectiva, este estudo justificou-se na intenção de transcorrer a respeito da formação continuada e sua contribuição para o contexto contemporâneo trazendo além de um cenário atual globalizado e tecnológico, também o período pós-pandêmico, acreditando que não há como deixá-lo indiferente à educação atual. Além disso, refletir a respeito, principalmente, do profissional da área de geografia, considerando sua contemplação com relação à oferta das formações continuadas na educação básica, além de ponderar sobre possibilidades dessa oferta de formação como uma ferramenta para a diminuição da defasagem de aprendizagem dos estudantes, considerando, obviamente, os vários desafios dessas formações em todo esse processo.

Assim, é possível perceber o quanto essas discussões trazem consigo significados junto ao cenário contemporâneo, que assim como tantos outros na história da educação passou por mudanças e há a consciência de que estas mudanças não pararão de ocorrer, principalmente nesta era da globalização cada vez mais explícita no ambiente da escola.

Mesmo entendendo que, a partir dos documentos e orientativos analisados, ainda não há uma oferta específica para o componente curricular em evidência, observou-se que a defasagem de aprendizagem é um dos motivos pelos quais a formação continuada está presente na educação básica, chegando-se à conclusão que há uma necessidade de políticas públicas que contemplem todas as disciplinas neste processo.

Ademais, quando se citou a preocupação maior dos estados nas propostas de formações para o professor de língua portuguesa e matemática não foi no intuito de diminuir estas duas disciplinas, pois é de conhecimento geral que estas são essenciais, inclusive no (e para o) ensino de geografia. A intenção principal foi de trazer uma reflexão sobre a limitação dessas propostas de formação que, como foi identificado através da pesquisa, não se relacionam diretamente com as demais disciplinas revelando assim suas fragilidades. Nesse sentido, há uma necessidade de uma oferta maior de formações específicas, sem diminuir a oferta já existente para os componentes curriculares básicos.

Vale destacar que, na pesquisa, quando se trouxe o processo de formação continuada relacionada às etapas da educação básica também se deparou com a

situação de que os olhares estão voltados ou para a alfabetização ou para o ensino médio, negligenciando então a etapa do ensino fundamental. Nesse contexto, tendo em vista a problemática do presente trabalho pautada em como a formação continuada ofertada aos professores de geografia pode contribuir ao enfrentamento dos desafios do déficit de aprendizagens nos anos finais do ensino fundamental, chega-se à conclusão de que a formação continuada é essencial para o professor de geografia e que uma de suas propostas como observado na pesquisa, é de diminuir o déficit de aprendizagem dos estudantes, porém não há ofertas suficientes para que o componente curricular possa de fato contribuir com as lacunas dessa aprendizagem, quando isso acontece não é a partir de um viés específico, mas sim geral, então a geografia pode contribuir com este cenário a partir de políticas públicas que invistam em maiores formações para esta área específica.

A partir deste resultado, que identifica uma inoperância governamental, obtido através da análise documental é interessante refletir sobre algumas proposições a respeito da oferta desta formação continuada, visto que estas formações são ausentes e quando ofertadas (não de forma específica) são ineficientes. Consonante a esta afirmação, pode-se constatar que formações específicas com professores de geografia que estão em sala de aula podem compartilhar suas estratégias seria bastante pertinente para diminuir esses impactos da falta de formações.

O tipo de formação que os professores de geografia precisam são formações que ajudem a disciplina a lidar com a falta de nivelamento, com profissionais que tenham conhecimento de causa, através de parcerias com instituições de nível superior e professores das próprias unidades escolares da educação básica preparados para ministrarem tais atividades e presencialmente elencando a forma de trabalhar com habilidades e competências divididas por níveis de ensino, no mínimo a cada bimestre a fim de diminuir a ausência de formações específicas e contribuir com a prática desses profissionais e em consequência com a aprendizagem dos estudantes.

Apesar de identificar que há um alinhamento de muitos documentos ao contexto de diminuir as defasagens de aprendizagem, notou-se também que não há projetos de formação que atrelem essas limitações a componentes curriculares como: geografia, história ou áreas afins. Mas os orientativos e documentos analisados

demonstraram uma preocupação com estas lacunas e também uma necessidade de encontrar maneiras de saná-las a partir de projetos interventivos, estudos de metodologias entre outras ações que aparecem no material explorado. Demonstrando assim, tanto as vulnerabilidades com relação ao que é ofertado para estes profissionais quanto as intenções daquilo que é ofertado.

Enfatiza-se que esta pesquisa pode ser considerada um início para novas pesquisas relacionadas ao contexto da pandemia, por exemplo, já que parece difícil escrever algo sobre educação sem mencionar esse momento ainda presente na rotina dos profissionais da educação. Não há uma menção a esse período no título por considerar a necessidade de tratar do assunto, mas o foco volta-se para os desafios da formação continuada. Reitera-se também que há uma necessidade de se produzir mais estudos a respeito da defasagem de aprendizagem e defasagem escolar tendo em vista que as discussões não foram mais aprofundadas pela dificuldade de se encontrar material que discutissem sobre os termos. Sendo assim, a pandemia aqui compôs parte de fundo do problema.

A BNCC também é algo que está sendo implementado há pouco tempo e ainda ocorrem muitas discussões a respeito desse documento norteador, é importantíssimo refletir sobre os seus impactos e também pode-se considerar esse trabalho como um incentivo a discussões mais aprofundadas, principalmente no que se refere às áreas de conhecimento. Neste trabalho, a BNCC foi citada como um documento necessário para compreender a dinâmica dos componentes curriculares e ainda como forma de entender a geografia como pertencente à área de humanas tendo em vista as discussões que foram feitas a respeito de sua importância na educação básica.

Ressalta-se que os aspectos da formação continuada tiveram mais aprofundamento no sexto capítulo, antes da análise de dados, assim pode-se relacionar as análises à importância da formação continuada no processo de ensino e de aprendizagem da educação básica.

Em resumo, toda esta preocupação em atrelar o ensino de geografia à defasagem de aprendizagem, além de buscar atrelá-la à formação continuada parece fundamental para elucidar entraves a essa preocupação. A intenção desta pesquisa foi trazer discussões acerca de todo um cenário educacional que é silenciado diariamente por outras demandas consideradas mais importantes. Pretendeu-se aqui

revelar a partir de reflexões já existentes o quanto a formação continuada pode ser um “divisor de águas” para a educação básica, principalmente para o professor de geografia.

Ademais, notou-se aqui com a análise de dados que a defasagem de aprendizagem é algo que faz parte dos projetos de formação continuada e que um de seus objetivos é diminuí-la para resultar em uma educação mais adequada para os estudantes. Não há fórmulas, mas há tentativas através de projetos que podem auxiliar o professor, e isso muitas vezes, é melhor desenvolvido através de uma preocupação com este profissional e com o trabalho que desenvolve no “chão da escola”.

Nesse sentido, ao indicar as fragilidades da formação continuada, é proposto que haja continuidade de pesquisas que pensem na defasagem de aprendizagem como algo que precisa ser analisado e refletido em todos os componentes curriculares, e ainda, em todas as etapas da educação básica. É necessário que a oferta de formação continuada se estenda para mais áreas específicas e que exista projetos que vejam estes componentes como um quebra-cabeças que precisa ser montado com a participação de todos os profissionais da educação.

Assim, identifica-se também a necessidade de análise dos materiais didáticos que chegam na escola para estes profissionais, para identificar o quanto eles estão contribuindo para a formação integral desse estudante e para diminuição de lacunas de aprendizagem, sejam elas causadas ou escancaradas pela pandemia dos últimos anos. Aqui pretende-se principalmente pensar em como a formação continuada como projeto educacional pode contribuir na diminuição das defasagens para além das disciplinas de língua portuguesa e matemática, para que os profissionais caminhem juntos em busca da excelência a partir de projetos sérios que visem uma educação de qualidade e mais eficiente, começando pela valorização desses profissionais, a exemplo do profissional de geografia, na oferta de preparação nessa trajetória dentro de sala de aula considerando cada etapa de ensino individualmente.

Ainda em tempo, para evidenciar a resolução do problema de pesquisa, reitera-se que a formação continuada, através das análises que foram realizadas, apresenta em muitos momentos como objetivo principal a diminuição das defasagens, sendo assim, fica nítido que há contribuições já que a geografia faz parte de várias destas

formações seja de cunho mais tecnológico ou de estratégias de ensino. No entanto, falta que as políticas públicas enxerguem um pouco mais os professores de geografia e os contemplem com formações específicas, formações com profissionais do componente curricular, visto que a oferta específica ainda não ganhou espaço nestas formações.

Dessa forma, a intenção não é finalizar uma discussão, mas de participar de reflexões que já pertencem à esfera acadêmica, mas que em alguns aspectos precisa ser ressignificada afim de fomentar a possibilidade de novas pesquisas no campo da formação continuada na área de geografia assim como relacionar esses movimentos ao processo de minimização das defasagens evidenciadas pelo mundo contemporâneo, tendo em vista o resultado desta pesquisa que elencou a falta de planejamento de formações para estes professores. Assim, conclui-se que há muitos desafios da formação de professores que precisam ser revistos e mitigados, espera-se que esses desafios alcancem as esferas públicas para possibilidades interventivas de mudanças no cenário educacional que, a passos lentos e contínuos, caminha em prol de uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Angislene de Fatima Ferreira. **Uma análise da interface formação docente e o processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Fundamental II em escolas públicas do município de Sertãozinho/SP**. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2020.
- ANDREIS, Adriana Maria. Conceitos fundamentais nos processos de aprender geografia. **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL. Costa Rica. II Semestre 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2787/2665>. Último acesso em: 26 ago. 2023.
- BARBOSA, Marta Cristina. **A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a resignificação da prática pedagógica**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Último acesso em: 24 maio 2021.
- CABRAL, Tatiane. COSTA, Ênio Silva da. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUZA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível do visível e invisível** [recurso eletrônico]. Petrolina/PE: UNIVASF, 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CÂNDIDO, Alyne Rodrigues. **O ensino de Geografia e a linguagem cartográfica: os mapas mentais e sua contribuição para a formação continuada de professores da educação básica**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- CARDOSO, Cristiane; QUEIROZ, Edileuza Dias de. Reflexão sobre o ensino da geografia – desafios e perspectiva. In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. **Anais...** São Luís/MA, jun. 2016.

CAVALHEIRO, Eliberto Lanza. **Os impactos da formação permanente sobre as práticas educativas dos professores de educação física**. 2015. 103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2015.

CAVALCANTI, Luciano Ferreira. **Os desafios do ensino da geografia no ensino médio da escola estadual Adriano Feitosa**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Princesa Isabel/PB, 2014.

CAPATTI, Carina; ANDREIS, Maria Adriana. Mudanças Curriculares evidenciadas com a aprovação da BNCC: Compreensões de professores do oeste de Santa Catarina. **Revista Verde Grande - Geografia e Interdisciplinaridade**, Montes Claros/MG. v. 4, n. 2, p. 165-187, 2022.

DENZIN, Norman Kindir; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kindir; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERRARI, Maristela. As noções de fronteira em geografia. **Perspectiva Geográfica**, [S. l.], v. 9, n. 10, 2014. Disponível em:

<https://saber.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/10161>. Último acesso em: 05 ago. 2023.

FERREIRA, Joanielson Araújo. **Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores**. s/d. Disponível em:

[http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/15\\_FORMACAO\\_CONTINUADA\\_E\\_SEUS\\_REFLEXOS\\_NA\\_PRATICA\\_DOS\\_EDUCADORES\\_JOANILSON\\_ARAUJO\\_FERREIRA.pdf](http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/15_FORMACAO_CONTINUADA_E_SEUS_REFLEXOS_NA_PRATICA_DOS_EDUCADORES_JOANILSON_ARAUJO_FERREIRA.pdf). Último acesso em: 12 jul. 2023.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Revista Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

FLOR, Marilza Gallan. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

FRIGERI, Fábio André. **A formação do professor de educação física: influência do professor formador na formação inicial**. 2016. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2016.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Rev. bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014.

GERIBONE, Viviane de Vargas. **Formação do professor de linguagens: o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

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

HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza. **Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2016.

HENRICH, Daiane Gassen. **Caminhos e descaminhos da formação de professores na legislação brasileira**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2018.

KERSCNER, Vanusa. **A corporeidade no processo de formação profissional de acadêmicos bolsistas do PROUNI do curso de licenciatura em Educação Física**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

LEITE, Cristina Maria Costa. Educação no contexto contemporâneo: as possibilidades de lugar. V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade. **Anais...** São Cristovão-SE, set. 2011. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20EDUCAcao%20NO%20CONTEXTO%20CONTEMPORaNEO.pdf>. Último acesso: 18 jan. 2023.

LIMA NETO, Joao Carlos de. **A prática como componente curricular na formação de professores de geografia**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2018.

LOPES, Alyne Rodrigues Candido. **O ensino de geografia e a linguagem cartográfica: os mapas mentais e sua contribuição para a formação continuada de professores da educação básica**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2018.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Maria Aleluia. **Culturas digitais na educação do Século XXI**. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Waldemon21/Desktop/Cap%C3%ADulos%20Refer%C3%Aancia/3449-Texto%20do%20artigo-9711-1-10-20150306.pdf>. Último acesso em: 18 jan. 2023.



- MAGALHÃES, Edna Neves Paulino. **Ensino de Astronomia no livro serões de Dona Benta**: uma experiência de Sequência Didática no ensino fundamental. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2019.
- MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT, 2011.
- MATO GROSSO. **Orientativo da intervenção pedagógica para as escolas**. Rondonópolis: CEFAPRO/SEDUC/MT, 2019a
- MATO GROSSO. **Orientativo do projeto de formação da/na escola**. Cuiabá: SEDUC/MT: mar. 2019b.
- MATO GROSSO. **Orientativo 2020/Semana pedagógica**. Cuiabá: SEDUC/MT, jan. 2020a.
- MATO GROSSO. **Orientativo Projeto Sala de Educador: Escola**. Cuiabá: SEDUC/MT, jan. 2020b.
- MATO GROSSO. **Formação continuada online para professores da rede estadual de educação**. Cuiabá: SEDUC/MT, maio 2020c.
- MATO GROSSO. **Formação para a implantação do plano pedagógico estratégico de volta às aulas**. Cuiabá: SEDUC/MT, jun. 2020d.
- MATO GROSSO. **A Formação Continuada dos Professores da Rede Estadual de Mato Grosso no Continuum Curricular**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2020/2021a.
- MATO GROSSO. **Orientação para a formação continuada dos professores no período interventivo inicial nas unidades escolares**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021a.
- MATO GROSSO. **Orientativo para formação continuada/Diretorias Regionais de Educação** (período setembro/novembro 2021). Cuiabá: DRE/SEDUC/MT, set./nov. 2021b.
- MATO GROSSO. **Programa Educação – 10 anos** (Decreto n. 1.497). Cuiabá: SEDUC/MT, out. 2022.
- MATO GROSSO. **Plano de formação dos profissionais da educação**. Cuiabá: SEDUC/MT, mar. 2023.
- MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 50, p. 835-853, maio 2020.

MENDES, Tania Scuro. Dificuldades de aprendizagem em adultos: a teoria das defasagens cognitivas. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano V, n. 9, p. 127-142, 2007.

MORANDI, Marcos. **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**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

NHANTUMBO, Telma Luis. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino e aprendizagem face à pandemia de covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia**. Temas Livres em Educação, Psicologia, Sociedade e Ambiente - Reconhecimento, identidades em movimento, conflitos e perspectivas educacionais diferenciadas. v. 25, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7851>. Último acesso em: 26 ago. 2023.

NORA, Márcia Dala. **A prática pedagógica do professor de matemática: relações entre a formação inicial e continuada e a utilização do Linux educacional**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

OLIVEIRA, Silvia Regina de. **O profuncionário como política de formação: o caso dos TAES de um município do MT**. 2021. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

PACHECO, Ana Paula Pinho. **O uso de tecnologia da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de geografia: uma proposta de formação continuada**. 2019. 243 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019.

PALOSCHI, Aline Sabino da Silva. **(In)formação dos professores: repensando as práticas na inclusão escolar**. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2014.

PEREIRA, Augusto dos Santos. **Capacidade para aprendizado e inovação nos espaços metropolitanos de Curitiba, Porto Alegre e Recife: análise sobre a modernização metropolitana retardatária**. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

PINTO, Francisco Ringostar; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. O Ensino de Geografia no Século XXI: práticas e desafios do/no Ensino Médio. **Revista GeoInterações**, Assú, v. 3, n. 2, p. 3-22, jul./dez. 2019.

POLETTI, Giovanessa Lúcia. **Políticas de formação docente: o PIBID como indutor de qualidade no curso de pedagogia da URI - câmpus de Frederico Westphalen**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2016.

POZZER, Angélica. **A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores**. 2015. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2015.

RIBEIRO, Márcio Willyans. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011.

RIBEIRO, Rosana; CACCIAMALI, Maria Cristina. Defasagem Idade-Série a partir de distintas perspectivas teóricas. **Revista de Economia Política**, v. 32, n. 3 (128), p. 497-512, jul./set. 2012.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

ROLLEMBERG, Brayan Lucas Oliveira; SANTOS, Maria Gabriele Melo dos; ALVES, Rhaffael Corrêa; LIMA, Edson Paulo Santos. A educação do século XX no Brasil. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 14, p. 183-190, out. 2012.

RUCCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Ibero americana**, n. 31, p. 91-120, abr. 2003.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. **A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2017.

SANTOS, Marivaldo Souza dos. **Formação continuada dos professores de língua portuguesa do ensino médio nas proposições da rede pública estadual de Rondonópolis/MT: uma análise documental**. 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Último acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Rodrigo Rocha da; PEREIRA, Ana Paula Camilo. Formação continuada de professores de geografia: um recorte das ações formativas nas escolas estaduais de Campo Grande/MS. XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021/ANAIS de Evento. **Revista ENANPEGE**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA106\\_ID169814092021155007.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA106_ID169814092021155007.pdf). Último acesso em 18 jul. 2023.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, Ano 12, n. 23, jul./dez. 2018.

SOUZA, Manoel Oliveira de. **Formação continuada dos professores de matemática do ensino médio na rede estadual do município de Rondonópolis reflexão acerca das metodologias ativas a partir dos resultados da Prova Brasil 2017 e 2019**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

TOMAZ, Carmita Luzia. **A prática pedagógica dos professores de geografia nos primeiros e últimos anos da docência**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2021.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021.

ZANELLA, Letícia. **Qualificação da formação de professores da educação básica da região sul do Brasil e a valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

**ANEXOS****Anexo A**

À  
Secretaria Municipal de  
Educação de Campo Verde/MT

**SOLICITAÇÃO**

Eu, Dejair Pavão Henriques, RG: 28033811-9, CPF: 266899438-10, professor efetivo lotado na Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho e na Escola Municipal Monteiro Lobato, matriculado no curso de pós-graduação (Mestrado em Educação) junto a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em convênio firmado com a Faculdade IBG de Rondonópolis/MT, tendo como tema de pesquisa “Ensino de geografia e defasagem de aprendizagem” e dissertação intitulada “ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA”, com o objetivo de “analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental”, venho por meio deste, solicitar a essa secretaria planos, projetos, orientativos e demais documentos pertinentes à formação continuada referentes a área de Ciências Humanas e/ou especificamente de geografia ofertada nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e, eventualmente, com planejamento de oferta para 2023.

Saliento que, a pesquisa tem viés qualitativo, de análise bibliográfica e documental e tal material configura como importante fonte de pesquisa para o trabalho em questão.

Na certeza de que serei atendido, elevo votos de estima e apreço e aguardo manifestação.

Campo Verde/MT, 24/02/2023.

Atenciosamente,  
DEJAIR PAVÃO HENRIQUES  
e-mail: [dejageo@hotmail.com](mailto:dejageo@hotmail.com)  
Tel./Whatsapp: (66) 9 9699 96 96

**Anexo B**

À  
Diretoria da DRE  
Primavera do Leste/MT

**SOLICITAÇÃO**

Eu, Dejair Pavão Henriques, RG: 28033811-9, CPF: 266899438-10, professor efetivo lotado na Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho e na Escola Municipal Monteiro Lobato, matriculado no curso de pós-graduação (Mestrado em Educação) junto a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em convênio firmado com a Faculdade IBG de Rondonópolis/MT, tendo como tema de pesquisa “Ensino de geografia e defasagem de aprendizagem” e dissertação intitulada “ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA”, com o objetivo de “analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental”, venho por meio deste, solicitar a essa secretaria planos, projetos, orientativos e demais documentos pertinentes à formação continuada referentes a área de Ciências Humanas e/ou especificamente de geografia ofertada nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e, eventualmente, com planejamento de oferta para 2023.

Saliento que, a pesquisa tem viés qualitativo, de análise bibliográfica e documental e tal material configura como importante fonte de pesquisa para o trabalho em questão.

Na certeza de que serei atendido, elevo votos de estima e apreço e aguardo manifestação.

Campo Verde/MT, 24/02/2023.

Atenciosamente,  
DEJAIR PAVÃO HENRIQUES  
e-mail: [dejageo@hotmail.com](mailto:dejageo@hotmail.com)  
Tel./Whatsapp: (66) 9 9699 96 96

**Anexo C**

À  
Secretária Municipal de  
Educação de Campo Verde/MT

**SOLICITAÇÃO**

Eu, Dejair Pavão Henriques, RG: 28033811-9, CPF: 266899438-10, professor efetivo lotado na Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho e na Escola Municipal Monteiro Lobato, matriculado no curso de pós-graduação (Mestrado em Educação) junto a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em convênio firmado com a Faculdade IBG de Rondonópolis/MT, tendo como tema de pesquisa “Ensino de geografia e defasagem de aprendizagem” e dissertação intitulada “ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA”, com o objetivo de “analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental”, venho por meio deste, solicitar a essa secretaria planos, projetos, orientativos e demais documentos pertinentes à formação continuada referentes a área de Ciências Humanas e/ou especificamente de geografia ofertada nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e, eventualmente, com planejamento de oferta para 2023.

Saliento que, a pesquisa tem viés qualitativo, de análise bibliográfica e documental e tal material configura como importante fonte de pesquisa para o trabalho em questão.

Na certeza de que serei atendido, elevo votos de estima e apreço e aguardo manifestação.

Campo Verde/MT, 31/08/2023.

Atenciosamente,  
DEJAIR PAVÃO HENRIQUES  
e-mail: [dejageo@hotmail.com](mailto:dejageo@hotmail.com)  
Tel./Whatsapp: (66) 9 9699 96 96

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, LUCAS ANDRÉ BUENO, CPF: 760.667.460-49  
exercendo o cargo de COORDENADOR PEDAGÓGICO, concedi  
acesso aos documentos acima solicitados, com a condição do uso estritamente acadêmico,  
respeitando todos os preceitos éticos que devem envolver a pesquisa.

*Lucas Bueno*  
Postarica 22/23

**Anexo D**

À  
Diretoria da DRE  
Primavera do Leste/MT

**SOLICITAÇÃO**

Eu, Dejour Pavão Henriques, RG: 28033811-9, CPF: 266899438-10, professor efetivo lotado na Escola Estadual Waldemon Moraes Coelho e na Escola Municipal Monteiro Lobato, matriculado no curso de pós-graduação (Mestrado em Educação) junto a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em convênio firmado com a Faculdade IBG de Rondonópolis/MT, tendo como tema de pesquisa "Ensino de geografia e defasagem de aprendizagem" e dissertação intitulada "ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO VERDE/MT: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA", com o objetivo de "analisar possibilidades da formação continuada ofertada aos professores de geografia, enquanto fronteira contributiva ao enfrentamento do déficit de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental", venho por meio deste, solicitar a essa secretaria planos, projetos, orientativos e demais documentos pertinentes à formação continuada referentes a área de Ciências Humanas e/ou especificamente de geografia ofertada nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022 e, eventualmente, com planejamento de oferta para 2023.

Saliento que, a pesquisa tem viés qualitativo, de análise bibliográfica e documental e tal material configura como importante fonte de pesquisa para o trabalho em questão.

Na certeza de que serei atendido, elevo votos de estima e apreço e aguardo manifestação.

Campo Verde/MT, 31/08/2023.

Atenciosamente,  
DEJAIR PAVÃO HENRIQUES  
e-mail: [dejageo@hotmail.com](mailto:dejageo@hotmail.com)  
Tel./Whatsapp: (66) 9 9699 96 96

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Gleibiane Felice Aquid CPF: 62127888120,  
exercendo o cargo de professora formadora, concedi  
acesso aos documentos acima solicitados, com a condição do uso estritamente acadêmico,  
respeitando todos os preceitos éticos que devem envolver a pesquisa.