



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**RODRIGO ROCHA DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA  
E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS  
ESTADUAIS DE CAMPO GRANDE-MS (2015 – 2020)**

Campo Grande-MS

2023

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**RODRIGO ROCHA DA SILVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração: Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Camilo Pereira  
Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Campo Grande-MS  
2023

S583f Silva, Rodrigo Rocha da

Formação continuada para professores de geografia e os desafios da prática pedagógica nas escolas estaduais de Campo Grande - MS (2015–2020) / Rodrigo Rocha da Silva. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

117 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Paula Camilo Pereira.

1. Formação continuada 2. Professores de geografia 3. Prática pedagógica I. Pereira, Ana Paula Camilo II. Título

CDD 23. ed. - 371.12

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E OS  
DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO  
GRANDE-MS (2015 – 2020)**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Carla Villamaina Centeno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Vicentina Socorro da Anunciação  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Campo Grande-MS

2023

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, nosso criador pelo dom da vida e pela sua bondade para comigo, sem sua graça e bondade nada disso seria possível.

Aos meus pais, Pedro Rocha da Silva e Eliete Contine da Silva, em especial minha mãe, guerreira que sempre venceu e continua vencendo, que mesmo sem compreender a importância deste mestrado para minha vida, me incentivaram e proporcionaram condições ao abrir as portas de sua casa, mas uma vez pra mim, permitindo que eu pudesse seguir em frente e concluir mais etapa na minha jornada acadêmica.

A minha irmã Thais Rocha da Silva, que mesmo de longe, tem me incentivado a seguir.

Tati sua linda, quero te agradecer pelo seu companheirismo, parceria, e palavras de incentivo, por estar comigo neste momento. Sua presença em minha vida tem me alegrado, e feito eu repensar muito o meu eu. Sou muito feliz e agradecido por ter conhecido você. Sei que sempre poderei contar com sua ajuda, independentemente de qualquer situação, você é muito especial.

A Cristiane, minha maior incentivadora para os estudos. Obrigado por ter feito minha inscrição no ENEM. Obrigado por ter me levado para realizar a prova. Obrigado por ter ajudado com o SISU. Obrigado por ter me ajudado na escolha do curso. Obrigado por ter me levado para fazer a matrícula no curso. Obrigado por não ter deixado eu desistir na primeira disciplina do curso, quando professor Airton mandou diversos textos para ler e fichar em um final de semana. Obrigado pelas diversas dúvidas de leitura que você ajudou a solucionar. Obrigado por ter me levado como agregado para o “GEPENAF”. E o mais importante, por todos os dias me dizer que era somente pelos estudos que venceríamos. O destino nos levou a caminhos diferentes, mas sempre serei grato a você por todo o incentivo!

A Maria Arlete, ao qual tenho enorme carinho e respeito, que sempre esteve por perto, com as mãos estendidas para me socorrer nos momentos difíceis. Obrigado por me encorajando a seguir em frente, principalmente com o início à docência, compartilhando suas experiências. Sempre serei grato!

Meu agradecimento especial a Professora Ana Paula, minha orientadora, por ter me recebido com todo carinho, por acreditar no meu projeto de pesquisa, pelos ensinamentos, e por nos momentos difíceis apontar o caminho que deveria seguir, sempre acreditando que eu seria capaz de chegar a este momento. Professora, muito obrigado pela enorme paciência que

teve comigo ao longo desta jornada, e me desculpe pelas falhas. Obrigado por tudo professora!

Ao meu amigo Ewerton Marques, companheiro de mestrado, por dividir esta experiência comigo, por me incentivar a realizar a inscrição no processo seletivo, pelos momentos de dificuldades ter você para conversar e dar boas risadas. Valeu Goiaba!!!

Minha Psicóloga, Janaina, quanta paciência para ouvir meus dilemas semanais. Obrigado por não deixar eu nem pensar em desistir, por sempre me auxiliar com meus traumas e medos, sobretudo, com a minha falta de autoestima, por me mostrar que era possível sair da minha passividade e comodismo, e que era possível realizar este sonho.

Aos professores, funcionários e colegas do PROFEDUC-UEMS que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

E por fim, quero agradecer todas as pessoas que de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu pudesse concluir esta etapa, Marcelo e Suellen amigos do coração que admiro muito, Silvana e Ana, Matheus, Mauro, sempre serei grato a todos vocês.

**“Aos incapazes de gratidão nunca faltam pretextos para não a ter”.**  
**Gustave Flaubert.**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, especificamente as escolas estaduais localizadas na capital do estado, Campo Grande. O objetivo se constitui em analisar a formação continuada para professores de Geografia, entendendo que esta deve possibilitar transformações na prática pedagógica docente, uma vez que se constitui como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas. As escolas participantes da pesquisa são sete, sendo selecionada uma escola de cada uma das sete regiões urbanas ao qual o município de Campo Grande se encontra dividido, obedecendo a subdivisão proposta pelo Sistema Municipal de indicadores de Campo Grande (Sisgran). Como procedimentos metodológicos, em uma abordagem qualitativa, apresentamos uma análise bibliográfica e documental, tendo como fontes textos e pesquisas que tratam da temática, dados estatísticos oficiais, currículo empregado na formação continuada dos professores de Geografia, programas, projetos voltados para estas formações, tanto do Ministério da Educação como da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e entrevista com a superintendente do Centro de Formação Continuada (CFOR). O recorte temporal adotado para análise dos dados são os anos de 2015 a 2020, no sentido de verificar como se deu a formação continuada na última metade desta década. Posteriormente, foram utilizados questionários visando compreender as dificuldades apontadas pelos professores de Geografia que atuam na referida rede, bem como suas percepções em relação as ações de formação continuada. Como resultados, buscamos compreender a complexidade de fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, apresentando um projeto de intervenção que propõe a integração entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), para assim ofertar um modelo de formação que privilegie a Formação Continuada por Componente Curricular, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos professores em relação aos conteúdos, metodologias e recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia, dos docentes que atuam na Educação Básica estadual de Campo Grande-MS.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada; Professores de Geografia; Prática Pedagógica; Campo Grande-MS.

## ABSTRACT

This research has as object of study the continuing training of Mato Grosso do Sul State Educational System, more specifically the capital city Campo Grande. The objective aims to analyze the continuing training for geography teachers, understanding that it is supposed to enable transformation in the pedagogical teaching practices, once it constitutes a permanent process of pedagogical knowledge, providing teachers improvement in their practices. The research will be made for the participation of seven schools, each one representing each urban Campo Grande regions, following the subdivision proposed by Sisgran. As methodological procedures, on a qualitative approach, we present a bibliographic and documental analysis what we have as sources, texts and researches dealing with this theme, official statistical data, curriculum applied to the continuing training of geography teachers, programs and projects focused on these trainings from Ministry of Education or State Department of Education of Mato Grosso do Sul State. The temporal interval that will be adopted for data analysis are the 2015 to 2020 years in order to verify how continuing training has as occurrence in the half of the last decade. Further, questionnaires will be used to understand the difficulties pointed out by geography teachers who work on the educational system, as well as their perceptions in relation to continuing training actions. It is expected, as results, to understand the complexity of factors that influence the pedagogical practices of geography teachers in order to make an integrative intervention project between Estadual University of Mato Grosso do Sul (UEMS) and Mato Grosso do Sul State Educational System (REE/MS) in order to offer a training model that favor the Continuing Training per Curricular Component purposing to improve teachers skills and knowledge related to contents, methodologies and didactic features on geography teaching on basic education in Mato Grosso do Sul state.

**Keywords:** Continuing training; Geography teachers; Pedagogical practices; Campo Grande – MS.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	1	-	Formação Continuada Geografia e outras Disciplinas .....	51
Gráfico	2	-	Formação Continuada Números de Oficinas .....	53
Gráfico	3	-	Oferta de Oficinas de Formação Continuada por área de Conhecimento.....	54
Gráfico	4	-	Oferta de Formação Continuada em Tecnologia (T) e Tecnologias Educacionais (TE) .....	55
Gráfico	5	-	Geografia e Outras Disciplinas .....	56
Gráfico	6	-	Área que mais obteve Formações pela CRE-02 .....	57
Gráfico	7	-	Especialização realizada pelos sujeitos.....	68
Gráfico	8	-	Sujeitos com Especialização Stricto Sensu.....	69
Gráfico	9	-	Atuação dos sujeitos.....	70
Gráfico	10	-	Regime de trabalho dos docentes.....	71
Gráfico	11	-	Rede de Ensino de atuação dos docentes.....	72
Gráfico	12	-	Percepção quanto a qualidade das formações.....	73
Gráfico	13	-	Percepção em relação as temáticas discutidas nas FC.....	73
Gráfico	14	-	Percepção em relação a capacitação dos formadores.....	74
Gráfico	15	-	Percepção em relação ao modelo de FC adotado pela REE/MS.....	75
Gráfico	16	-	Quantidade de FC ofertado pela REE/MS.....	76
Gráfico	17	-	Percepção dos docentes referente a formação por componente.....	76
Gráfico	18	-	FC por componente.....	77
Gráfico	19	-	Demonstram o entendimento dos docentes por componente.....	78
Gráfico	20	-	Percepção dos sujeitos em relação a FC por componente.....	80



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa localização geográfica das Coordenadorias Regionais de Educação em Mato Grosso do Sul.....	49
Figura 2 - Nova estrutura para a Educação Básica – BNCC .....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termo utilizados para se referenciar a formação continuada no Brasil	25
Quadro 2 – Lotação das Coordenadorias Regionais de Educação .....	47
Quadro 3 – Coordenadoria Regionais de Educação – Municípios Jurisdicionados...	47
Quadro 4 – Oficinas Gestão e Tecnologia CRE 02 (2015 – 2020) .....	51
Quadro 5 – Oferta de Formação Continuada de 20 horas realizada em Campo grande 2015 a 2020 .....	54
Quadro 6 – Número de escolas participantes da pesquisa por região.....	65

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

CFOR – Centro de Formação

CRE – Coordenadorias Regionais de Educação

EaD – Ensino a Distância

FC – Formação Continuada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PEE – Plano Estadual Educação

PNE – Plano Nacional Educação

REE – Rede Estadual de Educação

SED – Secretaria de Estado de Educação

SUPED – Superintendência de Políticas Educacionais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I – OS MEANDROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENDENDO AS TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO.....	17
1.1 Um diálogo entre formação inicial e a formação continuada para os licenciados em Geografia .....	17
1.2 Formação de Professores de Geografia: discussões e perspectivas .....	27
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE .....	35
2.1 A legislação e a formação continuada com possibilidade de superação das limitações da formação inicial .....	35
2.2 A formação continuada em Mato Grosso do Sul: aportes sobre o plano estadual de educação .....	41
2.3 Formação continuada na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul .....	50
2.4 Formação continuada: um balanço sobre os novos tempos .....	57
2.5 Formação continuada na visão da REE-MS.....	60
CAPÍTULO III – A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	64
....	
3.1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	66
3.2 Formação continuada na perspectiva dos professores.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82

REFERÊNCIAS .....	86
ANEXOS .....	92
APÊNDICE.....	10
	9

## INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a educação tem passado e os impactos dessas mudanças na atuação dos professores têm sido objeto de debate e pesquisas no campo educacional. Imbernón (2009) aponta que a globalização e o aumento na expectativa de acesso à escolarização da população fizeram com que se recaísse sobre a escola e, conseqüentemente, sobre os professores a incumbência de resolver as demandas típicas da sociedade contemporânea, o que tem levado a uma intensificação do trabalho educativo e, sobretudo, críticas e cobranças sobre os resultados do trabalho desses profissionais.

No entanto, a educação demanda mecanismos muito mais viscerais, que passam necessariamente, dentre outras ações, de políticas públicas coerentes e aplicáveis, de condições de trabalho, acesso à instrumentos exequíveis ao ensino e aprendizagem, remuneração adequada para os professores etc., fatores estes que geram impactos diretos no processo educacional.

E, nesse sentido, tal processo se constitui de maneira muito mais complexa e, constantemente, requer dos professores uma formação permanente, inovadora e atual, que contemple e discuta as necessidades/demandas sociais do espaço geográfico ao qual a escola está inserida.

Castellar (1999, p. 51), ao tratar do professor, sustenta que: “a prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática”. Assim, a busca por estimular no estudante sua capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a transformação da sociedade, é essencial nesse processo, pois oportuniza a busca por um ensinar e aprender de forma mútua (OLIVEIRA, 1998).

Por isso, é preciso compreender que esse processo não se configura como uma tarefa elementar, em que o licenciando, enquanto um futuro profissional da educação absorve e externaliza instantaneamente o conhecimento apreendido na academia. Mas, esse processo precisa ser reconhecido em sua formação inicial, e estendido à sua formação continuada (FC), uma vez que sua prática docente deriva de tais formações.

Diante dos desafios do cotidiano do trabalho docente, é necessário que os professores tenham ferramentas e estratégias suficientes para enfrentar adequadamente as exigências do mesmo. Nessa perspectiva, o autor dessa pesquisa, enquanto docente da Educação Básica lecionando no componente curricular de Geografia, Projeto de Vida e Pesquisa e Autorial nas

turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas municipais e estaduais de Campo Grande - MS, compreende a essencialidade da FC no processo de formação profissional do professor, tendo como premissa que esse movimento formativo continuado reflete na transformação da prática pedagógica do chão da sala de aula.

A FC sempre provocou várias reflexões no pesquisador/professor o que levou a estruturar a presente pesquisa de mestrado, que tem como **objetivo** analisar a FC de professores de Geografia da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, entendendo que esta deve possibilitar transformações na prática pedagógica docente, uma vez que se constitui como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas.

Em síntese, há uma grande preocupação, por parte dos licenciandos, em particular de Geografia (foco de nossa análise), pois diante da necessidade de construir um processo de ensino e aprendizagem significativo e propor aulas diferenciadas que levem o educando a um movimento de reflexão na aprendizagem.

Assim sendo, os dilemas da iniciação à docência, as dificuldades cotidianas como falta de materiais didáticos adequados, recursos tecnológicos, super lotação em salas de aula, e suporte pedagógicos entre outros, acabam conduzindo o professor a certa frustração em sua prática diária do fazer-ensinar Geografia.

Em outras palavras, a relação entre a teoria e a prática se torna mais inquietante quando os professores em constante processo de formação se deparam com os dilemas citados anteriormente.

Diante desse cenário, percebe-se ainda a necessidade de apoio e acompanhamento ao professor, sobretudo com ações efetivas de FC que possam contribuir para minimizar as dificuldades encontradas no cotidiano da profissão justificando, desta forma, a pesquisa aqui em análise. Segundo Gatti (2013, p. 55) é importante formar bem os professores da Educação Básica, sendo que: “com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores”.

Portanto, pesquisar a FC e sua influência na prática pedagógica se configura como forma de verificar as mazelas e dificuldades da formação inicial, bem como compreender de que modo a FC para professores contribui com tal abordagem, a fim de contemplar questões mobilizadoras de discussões mais amplas, que permitam identificar como as práticas pedagógicas são materializadas no cotidiano escolar, e, conseqüentemente, sem perder de vista, conforme bem explicita Gatti (2013, p. 56), que: “o papel do professor é absolutamente

central. Figura imprescindível; detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”.

Nessa perspectiva, reconhecemos que um dos desafios da profissão docente é aliar os conhecimentos necessários para a atuação docente, bem como às condições diferenciadas em que o ato educativo ocorre. Com base nessa compreensão, esta pesquisa tem como **objeto** de estudo a FC na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (REE/MS), área de formação de Geografia.

O **recorte espacial**, específico em análise se constitui pelas escolas estaduais da capital Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Tal escolha se justifica devido a um número maior de profissionais que atuam na capital, conseqüentemente, também uma maior diversidade tanto de professores e suas formações na supracitada área, bem como de escolas e estudantes. Sendo assim, será possível analisar diversas realidades, o que permitirá compreender de forma mais ampla como tem sido a atuação destes profissionais e de suas práticas pedagógicas quando da ocorrência de oferta de FC em Campo Grande.

Para tanto, tendo em vista a grande quantidade de escolas estaduais em Campo Grande, atualmente de acordo com a Secretária de Estado de Educação (SED), em 2020 o município contava com 83 escolas. Metodologicamente, selecionamos uma escola de cada região geográfica ao qual o município está dividido. De acordo com o Sistema Municipal de Indicadores de Campo Grande (SISGRAN, 2020), a cidade encontra-se dividida em sete regiões geográficas, sendo assim, o número de escolas pesquisadas são sete.

Essa seleção das escolas tem como critério o tamanho físico delas, ou seja, definimos a maior escola de cada região, considerando para isso as quais apresentam maior quantidade de salas de aula, bem como possui maior quantidade de professores de Geografia que atuam nas mesmas.

O **recorte temporal** adotado para análise dos dados são os anos de 2015 a 2020. Desta forma, será possível também investigar como ocorriam as FC antes, e como foram as formações durante a pandemia do Covid-19 no ano de 2020, podendo assim, estabelecer quais mudanças decorreram no processo de FC dos professores no ano de 2020, em função da crise sanitária.

A revisão de literatura para a realização desta pesquisa apontou que os principais autores que discutem a FC de professores são: Pimenta (1996); Freitas (1992); Castellar (1999); Alvarado-Prada (2003-2008); Tardif (2002); Gatti (2003-2013); Imbernón (2009); Nóvoa (2012); Callai (2005-2010-2013); Cavalcanti (2010-2011), entre outros que subsidiaram a construção de cada capítulo.

Entendemos que a FC é de suma importância para a construção de um ensino e aprendizagem que auxilie os professores no aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas. Portanto, partimos da **problemática** de que os professores, quando não são contemplados com oferta de FC em área específica de sua formação inicial, como os professores de Geografia na REE/MS, os mesmos têm suas práticas pedagógicas prejudicadas, tendo em vista que a falta de oferta de FC que poderiam contribuir com o ensino de Geografia, faz com que eles continuem a perpetuar um ensino tedioso e formar alunos alienados (MELO, 2015).

Ao nos atermos a formação de alunos alienados nos reportamos a Passini (2015), que sustenta que é fundamental proporcionar ao aluno recursos instrumentais e humanos que orientem na construção do seu conhecimento, de modo que ele faça parte do processo ensino aprendizagem como sujeito, e não fique passivo e alienado.

Com base na problemática explicitada, partimos da **hipótese** de que tem sido baixa ou praticamente nula a ocorrência de FC para professores de Geografia na REE/MS em Campo Grande, o que do nosso ponto de vista faz com que as práticas pedagógicas tradicionais, como do professor falante e aluno ouvinte, que têm perpetuado, não sejam repensadas/superadas.

Para a realização desta pesquisa, como **metodologia** será utilizado a pesquisa qualitativa como também a quantitativa. De acordo com André (2013, p. 97):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando- a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador esteja inserido no ambiente pesquisado, atuando nessa realidade, sendo as problemáticas cotidianas inerentes a sua experiência e vivência possibilitando a vinculação do seu ambiente de trabalho como lócus de pesquisa. André (2013), ressalta ainda que é necessário delimitar a investigação em tempo e espaço, buscando as pontualidades para destacar e promover a compreensão da investigação. Assim, seguindo essa proposta, o presente trabalho traz uma singularidade, pois será possível investigar as ações de FC antes e durante a pandemia, permitindo avaliar as ações educacionais frente a esse momento.

Ainda em relação aos procedimentos de pesquisa, serão utilizadas como ferramenta para a coleta dos dados, a análise bibliográfica, documental e a coleta de dados empíricos por meio da aplicação de questionários. Portanto, a presente pesquisa permite compreender um contexto histórico e cultural, no tempo e no espaço, levando a uma compreensão de questões vivenciadas no cerne da educação, ou seja, na FC dos professores de Geografia.

Assim, as etapas da produção de análise metodológica foram:

- 1) Pesquisa bibliográfica: revisão de literatura, por meio do mapeamento das produções acadêmicas acerca da formação de professores, utilizando os bancos de dados como Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Libray On Line* (SciELO), bem como autores e obras que abordam a temática da FC de professores;
- 2) Pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dados estatísticos da Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS);
- 3) Solicitação de autorização da SED/MS, para o envio de questionários *on line* (*Google Forms*)<sup>1</sup> para os professores (efetivos ou contratados) que estiverem atuando na REE/MS no município de Campo Grande no ano de 2022, para levantamento amostral do perfil dos docentes, suas principais dificuldades e caracterização geral da referida rede de Ensino, seguindo para isso procedimentos éticos para a realização da pesquisa, como a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da UEMS, o qual consta em anexo nesse trabalho.

É importante destacar que a pesquisa encaminhou os questionários para os professores que já atuavam na REE/MS antes de 2020, assim, será possível analisar a compreensão dos profissionais que já atuavam como docente antes e durante a pandemia Covid-19. Desta forma, possibilitará ainda verificar como se davam as formações antes do período de pandemia, uma vez que no ano de 2020 está se alastrou no mundo todo. Sendo assim, desde o dia 23 de março de 2020, como meio de prevenir e conter o avanço da Covid-19 em Mato Grosso do Sul, a SED suspendeu as atividades presenciais em todas as 345 unidades escolares da REE/MS. Com isso, as formações continuadas também ocorreram de forma remota, utilizando plataformas digitais como *Meet* e *Google Classroom*.

---

<sup>1</sup> Foi utilizado para a coleta dos dados, o aplicativo “*Google Forms*”, que permite um alcance maior de participantes em uma pesquisa e pode incluir no cabeçalho do questionário o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

4) Análise e sistematização de dados: para a análise e sistematização dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo pode ser organizada em três fases: a) pré-análise, que consiste na organização do material a ser analisado, visando torná-lo operacional; b) exploração do material, em que se efetua a demarcação das ideias principais enunciadas pelos sujeitos; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, objetivando a elaboração de categorias de análise que permitem interpretar o sentido dado pelos sujeitos às temáticas pesquisadas.

Esta pesquisa, analisou as políticas implementadas pela SED/MS para execução de FC, e como estas formações têm influenciado e transformado as práticas pedagógicas dos professores de Geografia que atuam na REE/MS, com foco para Campo Grande.

Portanto, a partir da análise dos dados produzidos, foi possível subsidiar a elaboração de uma proposta de intervenção que busca contribuir para a constituição de espaços formadores que levem em consideração a pluralidade encontrada nas escolas, e que possa permitir aos professores reflexão da sua prática, e das ações de ensino e aprendizagem.

Assim, a nossa proposta de intervenção consistiu na elaboração e desenvolvimento de projeto de extensão nos moldes de FC, que será uma articulação entre o curso de Licenciatura em Geografia e o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da UEMS em parceria com a SED.

## **CAPÍTULO I - OS MEANDROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENDENDO AS TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO**

*Qual o lugar do professor em um mundo com a circulação de informação a uma velocidade que ultrapassa nossa lógica, baseada na escrita e na leitura? Como deve ser esse professor? Qual deve ser o objeto de discussão em nossas aulas de Prática de Ensino de Geografia nesse mundo turbilhado pelas conexões em rede?*

*Elza Yasuko Passini (2015).*

### **1.1. Um diálogo entre formação inicial e formação continuada**

Neste primeiro capítulo, trataremos da formação inicial e da FC dos professores de Geografia. É importante destacar que a discussão tem como objetivo principal fazer uma análise de como a FC está entrelaçada com a formação inicial, como este entrelaçamento afeta diretamente os cursos de licenciatura, especificamente o professor de Geografia, por ser nosso sujeito de pesquisa.

Quando nos referimos à formação inicial, não temos como foco a abordagem dessa etapa formativa, mas compreendemos que é crucial a correlação porque sem passar por ela o professor não chega ao chão da escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) todos os professores têm que ter formação do ensino superior para atuar na Educação Básica.

Assim sendo, é fundamental ter um olhar na formação inicial, pois tudo começa nela principalmente a precarização dos cursos de Geografia, precarização esta que posteriormente se desdobra na necessidade de ações consideradas paliativas, muitas vezes, tendo como suporte a própria FC oferecida aos docentes que atuam em escolas.

A formação inicial e continuada de professores tem sido tema de debate nas discussões realizadas por órgãos governamentais como o Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação, tanto estaduais como municipais. Além disso, é uma pauta constante nas universidades, que são responsáveis por realizar a formação inicial desses docentes.

Segundo Lima e Rocha (2018), a formação dos profissionais da educação, em destaque os professores a partir do início da década de 1990 ganha um novo olhar em razão da influência das orientações dos Organismos Internacionais, porém tais sugestões foram implantadas de acordo com os interesses sociais dos governantes.

Contudo, a formação de professores deve ser uma formação que torne um docente para além da sala de aula. A formação deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos, assim seu trabalho refletirá a importância desta para o desenvolvimento de uma educação capaz de transformar a realidade dos seus estudantes.

Gatti (2016) pontua que a preocupação com a qualificação dos docentes que atuam na Educação Básica não é recente e se agrava com as desigualdades socioculturais inerentes do nosso país. A autora destaca ainda que “a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”. (GATTI 2016, p. 163).

Tozetto (2017) corrobora descrevendo que a atividade profissional do professor de ensinar, não é só dizer coisas, é dizê-lo de maneira que o outro entenda e aprenda, isto é fazer com o que o outro aprenda o que se ensina, transformando o conhecimento científico em conhecimento escolar.

Assim, devemos considerar que a escola enquanto instituição de ensino é composta por um conjunto de atores com formações diferentes, com níveis de domínio teórico e de práticas diferentes, que deve buscar, em seu contexto social, a realização de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva. Desta forma, Gatti (2016, p. 163), enfatiza que:

[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

Desta forma, a formação docente deve propiciar ao futuro professor uma série de possibilidades que o conduzam na sua prática enquanto docente, além de desenvolver relações que permitam compreender e aprimorar sua trajetória e experiência pessoal. Nessa compreensão, Alvarado-Prada et al. (2010, p. 370) ponderam que a formação docente se constitui em um continuum: “[...] em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação”.

Quando analisamos o campo da formação docente, fica evidente que muitas pesquisas têm discutido a questão, buscando contribuir para a melhoria e desenvolvimento de uma

formação docente, que de fato seja capaz de mudar a realidade da escola, enquanto instituição de ensino fundamental para a formação da nossa sociedade.

Para que esta mudança de fato ocorra na escola, é preciso que os profissionais que nela atuam sejam capazes de compreender a importância da sua atuação neste espaço.

Da perspectiva do profissional isso significa que o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência. Os slogans “reflexão” e “pesquisa-ação” também significam o reconhecimento de que o processo de aprendizagem de como se tornar um professor, um enfermeiro, um assistente social, continua por toda a carreira desses profissionais; um reconhecimento de que independentemente do que fazemos e de quão bem o fazemos em nossos programas de formação profissional, podemos no máximo formar profissionais para iniciarem suas práticas. Existe um compromisso de formadores de educadores e de formadores de outros profissionais de auxiliar futuros profissionais e iniciantes a internalizarem, durante sua formação inicial e nos primeiros anos de sua prática profissional, a disposição e a habilidade para investigar seu trabalho e de se aperfeiçoarem com o passar do tempo. Um compromisso de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional. (ZECHINER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

A citação anterior corrobora com Silva (2009) e Santos (2017), quando apontam que a formação privilegia o *corpus* teórico e a teoria não está sendo socializadas aos futuros professores, no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido, já que os professores não trabalham exclusivamente com os conhecimentos científicos, mas com o imprevisto na ação, como uma ampliação da prática profissional decorrente do período de seu curso de formação inicial.

Diante do exposto, é fundamental entender como o processo de formação inicial de professores incide na necessidade de FC dos mesmos. Nóvoa (2012) argumenta que o processo de formação deve ser significativo, os docentes em formação necessitam que ocorra uma valorização dos conhecimentos profissionais da profissão docente, pensar/adotar novas formas e práticas para a formação docente. Contudo, é fundamental entender que esta ação, cada vez mais, se prolifera tornando uma fonte de mercado educacional que é consequência das armadilhas políticas que já foram apontadas.

Oliveira (2009, p. 752) destaca que em todo o mundo “o setor de educação movimenta, anualmente, em torno de US\$ 2,2 trilhões”. No Brasil, “estima-se que o ensino privado movimenta, por ano, R\$ 90 bilhões, o equivalente a aproximadamente 3% do PIB”. Portanto, podemos destacar que de fato a educação se tornou uma “mercadoria” que tem gerado muito lucro às instituições. Estas têm comercializado/vendido seus cursos de formação docente e isto inclui a formação continuada.

Diante dos desafios do cotidiano do trabalho docente, é necessário que os professores tenham ferramentas e estratégias suficientes para enfrentar adequadamente as exigências do trabalho docente, essas necessidades se alicerçam na formação inicial que estes professores adquirem essas, partimos do pressuposto de que tanto a formação inicial como a FC devem possibilitar transformações na prática pedagógica docente.

Frente a essa compreensão, a FC ganha importância, pois se constitui como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas, mas para ter essa importância no contexto formativo educacional, a FC não pode mais ser compreendida como uma correção das precariedades da formação inicial, e sim como um processo extensionista que visa o encadeamento da formação profissional.

No que tange às inúmeras transformações sociais, a carreira docente tem se transformado e se tornado desafiadora. Desafios estes impostos pela desvalorização da profissão docente, falta de políticas públicas adequadas que atendam às necessidades dos docentes, condições de trabalho, salários baixos, plano de carreira dentre outras mazelas.

Diante disso, percebe-se que a formação inicial dos professores tem sido frágil e preterida no sentido de preparar esses profissionais para a carreira docente. A falta de uma formação inicial mais robusta, que permita ao acadêmico de licenciatura não ter apenas conhecimentos teóricos, mas sim, ainda durante o curso de formação, ter experiências profissionais mais duradouras na escola, permitindo ao professor ter uma maior gama de conhecimento prático, tem implicado em dificuldades na realização do trabalho docente, dificuldades estas encontradas diariamente nas salas de aula.

Na relação que se faz entre o que se aprende na universidade e o que se ensina nas escolas há uma grande expectativa dos licenciandos. Toda a idealização dessa nova perspectiva de mudanças se processa no plano das ideias, do teórico, o que é compreensível, tendo em vista a carga de leitura atribuída ao acadêmico, às ideologias e posturas teóricas, conceituais, políticas etc., enfatizadas pelos autores nas mais diversas bibliografias relativas à Geografia e à Educação. No entanto, o que se fazer com a prática, ou melhor, como fazer a prática quando se depara com uma sala de aula?

É importante compreender que as inquietudes são uma constante: como se portar diante de determinadas situações, o que se pode fazer para se ter uma aula diferenciada, como tornar compreensível e instigante o processo de ensino e aprendizagem e torná-lo significativo, como promover uma didática afetiva.

Para Malysz (2015):

Na constante busca da construção do conhecimento geográfico, enquanto professores compromissados com uma educação crítica, estamos sempre discutindo como e o que ensinar aos nossos alunos. São dúvidas que nos perseguem sobre uma escolha eficaz em relação ao conteúdo e aos procedimentos para ensinar Geografia numa perspectiva que estimule: a interpretação e a análise das diferentes paisagens; a leitura crítica dos acontecimentos nos diversos lugares; a compreensão de conflitos territoriais; a desafinação que existe na sociedade globalizada; a conscientização das questões socioambientais na sociedade de consumo etc. (MALYSZ, 2015, p. 16-17).

Na teoria, existem diferentes maneiras de como ser um professor, mas é na prática que se compreende, de fato, como esse processo é construído, a relação cotidiana de produzir o conhecimento ocorre no momento do exercício da realização, ou seja, quando nos encontramos em sala de aula. Na teoria essa relação é idealizada, supostamente construída, porém, na prática, nem sempre essa idealização se constitui de forma harmônica.

Diante disso, Pimenta (1999) ressalta que os cursos de licenciatura devem desenvolver um currículo formal, uma vez que seus estágios apresentam atividades distantes da realidade escolar de caráter burocrático, não sendo possível identificar as contradições que estão presentes no ambiente escolar, e conseqüentemente, não contribui para a formação de identidade do professor. Portanto, se faz necessário repensar os currículos, de forma que possa permitir ao futuro professor refletir sobre a realidade escolar ao qual ele está inserido, possibilitando que suas práticas pedagógicas sejam mais assertivas.

Pimenta (1996, p. 72) destaca ainda que “os cursos de formação tem demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágio distanciados da realidade da escola, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente”. Sendo assim os cursos devem pensar atividades que venham desenvolver um profissional docente capaz de entender o seu entorno social, e auxiliar este a superar os desafios a ele apresentado a carreira docente.

Estas lacunas tem sido amenizadas por políticas educacionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e o Residência Pedagógica, ambos programas instituídos pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, Passini (2011, p. 34), enfatiza que:

O professor é o parceiro mais importante no processo de aprendizagem, pois ele pode incitar o grupo de alunos ao aprendizado, desafiá-los a serem pesquisadores permanentes, como também ser o responsável pela amputação intelectual, desistência e desânimo de uma turma inteira.

Diante disso, pensar e repensar a prática pedagógica é fundamental nesse processo e por isso:

[...] a formação docente precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, e não concebida de forma deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade escolar. Somente a concepção de formação do professor crítico e reflexivo considera a possibilidade de resposta aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação. (LEITE, 2016, p. 29).

Uma das questões apresentadas por pesquisadores para esta formação inicial que vem sendo fragilizada por inúmeros fatores, necessitando conseqüentemente de uma FC, está diretamente relacionada à “comercialização da educação”, uma vez que houve um aumento significativo nos cursos de licenciaturas ofertado por instituições de ensino privadas, sendo uma característica e marca do estado neoliberal, uma reconfiguração do capitalismo que desloca das funções políticas para um grande mercado.

Desta forma, Zechiner; Diniz-Pereira (2005, p. 67), pontuam que:

No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais – muitas vezes rotulados como “construtivistas” ou o que estiver mais em moda no momento. A formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos da racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração.

O exposto anterior é importante, pois esclarece que no que concernem as políticas neoliberais ela contribuiu e contribui para desqualificar os profissionais por meio da mercantilização da educação. Conforme apontam Melo e Santos (2020), uma das estratégias desta política é colocar em dúvida a qualidade da educação pública por meio dos índices, avaliações, pesquisas para justificar a qualidade do ensino privado. Assim, não apenas transfere a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, mas principalmente, busca substituir os direitos da sociedade, pelo conteúdo político da cidadania e do mercado como fundamental força reguladora das relações humanas.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior (2017), das 2.448 Instituições de Ensino Superior (IES), que receberam matrículas de estudantes em cursos de graduação, 2.152 eram privadas, apenas 296 sendo IES públicas. No ano de 2017, das 8.286.663 matrículas no Ensino Superior,

6.241.307 concentravam-se em instituições de natureza privada, e somente 2.045.356 de matrículas nas IES públicas. Esses dados comprovam outro dado do INEP, apontando a educação superior brasileira como uma das mais privadas do mundo (BRASIL, 2008).

Desta forma, fica evidente que este aumento no número de IES, e conseqüentemente, de matrículas nestas IES, facilita o acesso da população aos cursos de graduação, porém deve ser levado em consideração para além da quantidade, a qualidade que estas IES oferecem em seus cursos, sobretudo às licenciaturas, pós-graduações e formações continuadas.

Ressaltamos que outra modalidade de ensino que cresceu de forma substancial, e tem contribuído para a formação de muitos professores é a EaD (Ensino a Distância), principalmente ofertada nas IES privadas. Em sua pesquisa denominada “A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares”, Alonso (2010, p. 1324) enfatiza que:

Com a EaD a expansão não foi diferente dos dados gerais apresentados. Se no ano de 2000 o INEP anunciava a existência de 10 cursos de graduação, em 2003 esse número era de 52, atendendo a cerca de 50 mil alunos. Em 19 de dezembro de 2006 o INEP noticiava que, entre os anos de 2003 a 2006, houve aumento de 571% de cursos a distância e de 371% dos matriculados nessa modalidade. Em 2005 os alunos da EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes no nível superior. Já em 2006 essa participação fora aumentada para 4,4%. Dados do Censo do Ensino Superior de 2007 indicaram que a graduação a distância era oferecida por 97 instituições, com o número de vagas aumentado em 89,4% em relação a 2006, totalizando 369.766 matrículas. Isto representava 7% do total de matrícula dos cursos de graduação.

Corroborando com os dados apresentados, Diniz-Pereira (2019, p. 25), argumenta que a “taxa de crescimento da EaD no Brasil, concentrada principalmente nas IES privadas – que correspondem hoje a 74% do total -, foi de impressionantes 808% entre 2002 e 2007”.

Importante destacar, que a expansão do EaD no Brasil, ocorre a partir de seu marco regulatório para o ensino superior, por meio da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, do MEC, revogada pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, sendo que esta autorizou as IES federais a ofertar disciplinas no formato híbrido, ou seja, uma parte EaD e outra parte online, desde que não ultrapassasse 20% da carga horária. (BRASIL, 2004).

Em 2005, por meio do Decreto nº. 5.622, o EaD foi regulamentado como uma modalidade educacional e passou a ser realizado por meio de mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Desta forma, podemos observar que a expansão do EaD não ocorre sem regulamentação por parte do MEC. Portanto, a discussão em torno da expansão significativa desta modalidade, sobretudo nas licenciaturas, versa sobre a qualidade que as IES têm ofertado seus cursos de formação de professores, considerando que o EaD é responsável por formar grande parte dos futuros docentes.

Assim, diante dos dados apresentados, é possível destacar que no nosso país a privatização da formação dos professores da Educação Básica, deixou de ser uma tendência e passou a ser uma realidade.

Além disso, vale ressaltar também que ainda há muito espaço para o avanço da comercialização dos cursos de licenciatura do Ensino Superior, e esse fato tem chamado a atenção das instituições privadas, que têm paulatinamente buscado atrair os jovens para seus cursos de formação. Contudo, Alonso (2014, p. 39), chama a atenção nesse contexto: “[...] para o caráter quantitativista, privatista e de novos nichos de mercado relacionados à expansão do ensino superior”.

Associado a essa privatização das licenciaturas, soma-se o que Militão (2012, p. 747) aponta como a busca pela celeridade da formação: “[...] a formação de docentes em cursos superiores tem sido realizada de maneira aligeirada e com caráter de certificação e não de formação. Desta forma, a “facilidade” encontrada para se realizar um curso de licenciatura no EaD, tem sido encarada pelos estudantes que ingressam em uma licenciatura, como a forma mais rápida de se conseguir seu certificado, habilitando-o para a profissão docente.

A este respeito, destacamos que esta formação acelerada, tem provocados/deixados algumas lacunas na formação inicial, o que faz dela uma formação inicial frágil e que os docentes quando inseridos no mercado de trabalho, necessitam de FC efetivas que busquem minimizar estas lacunas e auxiliar os docentes em sua prática diária.

Em síntese, é importante destacar que a fragilidade da formação inicial abre espaço para a compreensão de que a FC se constitui como reparação às mazelas da formação inicial, preconizada como suporte para os professores em exercício em sala de aula, e ainda erroneamente caracterizada pela incorporação de concepções que a denominavam como projetos de treinamentos, reciclagem, atualização e atualmente FC. Conforme o quadro a seguir, podemos visualizar como foram denominadas as primeiras FC no Brasil.

**Quadro 1** – Termos utilizados para se referenciar a Formação Continuada no Brasil

<b>Termo (nome)</b>	<b>Definição</b>
Reciclagem	Referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento.
Aperfeiçoamento	Significava tomar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto.
Capacitação	Tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar.
Educação Permanente Formação Continuada	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar com eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

**Fonte:** Adaptado de Marin (1995, p. 36).

Mesmo com todos os nomes ressalta-se que é uma atividade que deve ser ressignificada a todo o momento, além disso deve ser compreendida como um processo, que busca o desenvolvimento profissional e não uma compensação de um estudo inacabado e debilitado. A FC deve ser reflexiva, vista com um processo que não se esgota, um processo contínuo que possibilita ao educador ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora. (MEDEIROS; BEZERRA, 2018).

Assim, devemos levar em consideração que ocorre no Brasil, um movimento contra a educação, sobretudo contra nós professores. Este fato permite que ocorra um desprestígio da profissão frente à sociedade, e naturalmente, a profissão docente deixa de ser uma profissão atrativa. De acordo com Santos (2015), pesquisas:

[...] “apontam que menos de 2% dos estudantes na fase de vestibular escolhem a profissão docente. Na lista das profissões mais procuradas a Licenciatura ocupa o 37º lugar. Em São Paulo, a cada dia cinco Professores abandonam a profissão e em Minas, são três profissionais por dia que se afastam das salas de aula”. (SANTOS, 2015, p. 350).

De acordo com os fatos apresentados, Pimenta (1996, p. 76) já apontava para esta problemática destacando que: “o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem

correspondido a um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem as demandas sociais”. A autora destaca ainda, que diante deste fato faz-se necessário definir a identidade profissional do professor.

Ressaltamos que os fatos mencionados evidenciam que os estudantes de graduação em licenciatura têm uma formação prática em sala de aula muito aquém do necessário, que é resultado tanto da fragilidade dos cursos de licenciatura, em razão do sucateamento da educação, que ao mesmo tempo, está à mercê de sua mercantilização; como também é produto da voracidade que estas instituições privadas tem implementado às formações iniciais, de modo a atrair o estudante não pela qualidade, mas pela celeridade da formação.

Diante disso, o resultado desse processo é refletido na Educação Básica. Quando o professor recém formado chega na sala de aula, muitas vezes, ele se frustra, não consegue ter posicionamento docente, porque suas experiências teóricas e práticas durante a graduação nem sempre são suficientes a atuação profissional requerida.

Alvarado-Prada (2010) argumenta que a formação de professores continua sendo um dos principais problemas da educação. Porém, podemos destacar que os estágios curriculares supervisionados, projetos como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência), e os projetos de ensino e extensão desenvolvidos nas universidades, têm buscado contribuir para amenizar estes problemas mesmo que ainda não tão efetivamente.

Portanto, torna-se imprescindível que o professor quando formado e inserido no ambiente escolar, ou seja, quando inicia sua trajetória como docente, busque por meio das FC suprir a falta de aporte prático que uma formação inicial adequada iria propiciar, auxiliando assim o professor, não somente de Geografia, mas de qualquer área do conhecimento e nível educacional, nas suas práticas pedagógicas.

Diante das limitações próprias da formação inicial, que não teria condições de abarcar a gama de situações que se enfrenta no cotidiano de cada localidade, escola ou sala de aula, ainda que se entenda a FC como uma construção constante de saberes e práticas pedagógicas contínuas, percebe-se a importância de se estabelecer e oportunizar um processo de formação, e nesse sentido, entendemos a essencialidade da FC, como forma de possibilitar a constante resignificação de suas práticas, na busca contínua de reflexão sobre a ação e por meio da ação.

## 1.2. Formação continuada para professores de Geografia: discussões e perspectivas

O estudo da Geografia é capaz de proporcionar a seus estudantes compreender as relações do ser humano com o meio em que vive, mediado pelo estudo de um dos seus objetos, o espaço geográfico. Para tanto, de acordo com Corrêa (1995, p. 16) a Geografia se utiliza de cinco conceitos para realizar sua investigação a respeito dos fenômenos geográficos, sendo que “todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território”.

Santos (2002) contribuindo com a ideia anterior entende que se faz importante estudar o espaço geográfico, não somente na sua forma, mas também na sua estrutura, no seu processo e na sua função. Assim, destaca o estudo das relações entre técnica e espaço, revolução tecnológica, meio técnico-científico-informacional, globalização da produção e do consumo. Sendo assim, é necessário entender que quanto mais os lugares se globalizam, mais se tornam únicos, de forma que um determinado lugar não é encontrado em nenhum outro, permitindo assim o desenvolvimento de identidade em cada lugar.

Neste sentido, Callai (2005, p. 228) destaca que na Geografia escolar, é preciso que os estudantes consigam “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”, assim a autora entende que esse é o papel da geografia na escola. No entanto, para que os estudantes possam ler o mundo da vida, é necessário que o estudo seja pautado a partir do lugar de vivência de cada estudante, da sua convivência em sociedade, do seu espaço.

Já Cavalcanti (2010) entende que a partir da articulação entre escalas locais e globais é possível pensar na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade do estudante, partindo do local para o global e retornando para o local, em uma dinâmica de “vai e vem” para que o estudante compreenda a complexidade da relação das questões espaciais do seu lugar de vivência.

Para que o estudante possa desenvolver estas habilidades de leitura do espaço geográfico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugere que os estudantes realizem a leitura de mundo desenvolvendo o raciocínio geográfico, como:

“[...] uma maneira de exercitar o pensamento espacial, levando em consideração princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (BNCC, 2017, p. 359).

Nessa perspectiva de compreender e analisar o mundo e suas diferentes escalas, de absorver esse espaço geográfico em suas distintas esferas e, sobretudo, de exercitar esse pensamento espacial, é inerente a efetivação do papel do professor em todo esse processo de conhecimento e reconhecimento das dinâmicas geográficas. Desde o fim dos anos de 1990 e início dos anos 2000, foram implantados no Brasil programas educacionais que buscaram promover reformas na formação de professores do país.

Cavalcanti (2011, p. 2) destaca que:

[...] ocorreram com base em um conjunto de orientações da política educacional brasileira, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996; as resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Geografia, de 2001. Essa política está assentada na lógica da formação por competências, na preocupação com os resultados e com a eficiência, com o menor custo da formação, com a qualidade, a eficácia, a produtividade, a flexibilidade; maior vinculação ao mercado, às empresas. Trata-se de estabelecer orientações para uma formação que se coadune com o mundo cujas características marcantes são a velocidade, o avanço das técnicas da informação e da informática, o avanço científico.

Portanto, deve-se destacar que mudanças na estrutura dos cursos que oferecem formação de professores em nível superior, iniciam o debate sobre a formação e a profissão do docente a partir dos de 1980 e 1990, discutindo o movimento de profissionalização e o conhecimento dos professores, discutindo principalmente, a prática pedagógica, conteúdo escolar e o professor como profissional reflexivo (CAVALCANTI, 2011).

Outro ponto de discussão é sobre necessidade de se pensar a alteração dos modelos/normativas adotados para a formação em nível superior adotado pelas IES.

É desse modo que se pode ver as atuais políticas públicas para a formação de professores, que se implementaram por uma série normativa, pretendendo orientar a estruturação/reestruturação de cursos voltados para essa formação, em instituições superiores. Um dos eixos norteadores dessa nova estrutura dos cursos foi a alteração da sua organização conhecida como “3+1”, na qual concentram-se nos 3 primeiros anos dos cursos as disciplinas de conteúdo e no último ano, as disciplinas pedagógicas, com destaque para o estágio supervisionado (CAVALCANTI, 2011, p. 4).

Assim, a partir destas orientações, os cursos de formação de professores de Geografia passam a se reestruturar e mudar toda a sua carga horária, aumentando as horas aulas destinadas à disciplina de estágios e às disciplinas chamadas pedagógicas, sendo que estas atividades passaram a ser ofertadas ao longo de todo o curso, não somente no final como atividades de finalização.

Levando em consideração que nos últimos anos, com as constantes mudanças/alterações nas legislações educacionais, a Geografia incorporou diversos temas chamados transversais que suscitaram uma série de debates e questões que têm orientado os estudantes no sentido da necessidade de aprender a importância do convívio em sociedade. Assim, o ensino da Geografia deve buscar contribuir para a formação de um cidadão que compreenda o espaço e toda sua construção histórica, tornando-o um protagonista de sua realidade e entendendo que suas decisões e ações são importantes para a sociedade.

Diante das questões levantadas nos tópicos anteriores, faz-se necessário ampliar um pouco mais sobre a formação de professores de Geografia que atuam na Educação Básica, destacando a importância de se formar um professor capaz de entender as peculiaridades que a Geografia apresenta, bem como os desafios de propor práticas pedagógicas transformadoras que o século XXI exige.

Assim, frente as dificuldades encontradas pelos professores no ambiente escolar para a realização das atividades educativas que a escola demanda, se revela a cada dia a necessidade de os docentes encontrarem/desenvolverem práticas pedagógicas que motivem os estudantes e possam proporcionar um melhor aprendizado dos conteúdos ministrados, sendo que, é nesse momento, que a FC é fundamental.

Para Callai (2010) a formação de professores e a didática, devem ser consideradas fatores importantes para que o docente possa obter bons resultados na sua prática docente e ser considerado um profissional capacitado para participar da formação de cidadãos.

Nesta perspectiva, Brandão et. al. (2018) considera que:

[...] o professor deve ser capacitado para lidar com as exigências da sala de aula e para utilizar diversas metodologias de ensino que motivem seus educandos com os conteúdos trabalhados. Com efeito, as licenciaturas devem formar um profissional capaz de cumprir seu papel na construção do conhecimento do educando, ajudando-o nos processos intelectuais, afetivos e sociais. Nessa reflexão, para ensinar tem-se que considerar o sentido da aprendizagem e as questões metodológicas, que são expressas através das várias possibilidades de trabalhar determinado conteúdo. BRANDÃO, et. al. 2018, p. 26).

Levando em consideração que a Geografia é uma ciência indispensável para compreender o mundo e sua totalidade, uma vez que possibilita aos estudantes entenderem múltiplas escalas de análise relacionando-as com elementos sociais, econômicos, políticos, ambientais, educacionais etc., faz-se necessário pensar cursos de FC que proporcionem aos docentes, aporte prático e teórico, permitindo a estes uma reflexão sobre a necessidade de mudanças em suas práticas.

Os saberes cotidianos são essenciais à prática docente, apesar das dificuldades e frustrações surgidas nesse processo, inventar e reinventar-se constantemente, faz parte da realidade objetiva dos profissionais da educação, e essa ao se objetivar materializa-se pelas ações práticas realizadas em sala de aula, que vão além da instituição de parâmetros curriculares impostos como balizadores dessa prática.

Desta forma, Passini (2002) ressalta que os professores devem desenvolver práticas pedagógicas que permitam que suas salas de aulas sejam, o local onde o estudante possa ser apresentado à pesquisa, a leituras reflexivas e críticas, ser incentivado a produzir textos que possuam pensamentos próprios na oralidade e na escrita.

A formação que o professor recebe tem função importante para a sua prática pedagógica, e a aproximação entre universidade e escola devem oportunizar experiências didáticas, metodologias que são discutidas a luz da teoria no ambiente acadêmico, e que podem corroborar para uma atuação docente consistente e inovadora, minimizando as problemáticas encontradas no fazer pedagógico.

Para suprir a necessidade de um ensino mais contextualizado, abordagens atuais da geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitem apresentar diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Para que essa tentativa de conexão de saberes na Geografia seja materializada, o papel do professor nesse processo é crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam e desenvolvam expectativas positivas e motivadas para o trabalho escolar (CARLOS; DIAS, 2012, p. 218).

Callai (2013) corrobora explicando que na formação de professores de Geografia é importante que os licenciandos compreendam a importância da força do lugar na composição do trabalho pedagógico. Entender a função social da escola, o cotidiano dos estudantes e os aspectos singulares do lugar possibilitam articular o uso do conhecimento geográfico para compreensão do mundo.

Diante destes apontamentos, faz-se necessário pensar como a FC pode contribuir para essas discussões na efetivação da prática docente dos professores de Geografia, uma vez que o ensino de Geografia se mostra complexo no sentido de auxiliar os estudantes a compreenderem sua função enquanto ser social agente de transformação da sociedade.

Assim, entendemos que é perceptível que a formação de professores ainda necessita ser repensada e reformulada, buscando contribuir para uma formação que realmente auxilie os futuros professores em suas práticas pedagógicas, formando docentes capazes de auxiliar seus estudantes a compreender o meio social ao qual eles estão inseridos. Para tanto, diante das limitações da formação inicial, as Secretárias de Educação devem propiciar FC que possam contribuir para a superação destas dificuldades e auxiliar os docentes na sua prática docente diária.

Nesse sentido, este pesquisador, enquanto docente da referida disciplina pontua a necessidade da realização de FC de forma específica por área do conhecimento/componente curricular, buscando auxiliar os docentes na superação ou pelo menos na minimização das dificuldades encontradas diariamente no seu fazer pedagógico geográfico.

Santos e Araújo (2020) salientam que o ensino da Geografia tem passado por transformações consideráveis ao longo dos anos e estas transformações contribuem para a efetivação do conhecimento geográfico aprendido em sala de aula. Para isso, os docentes necessitam estar atentos, aproveitando destas mudanças, a fim de proporcionar aos seus estudantes uma aprendizagem de fato efetiva.

Cavalcanti (2002) traz ao debate a necessidade de a FC em Geografia discutir com os docentes, ao menos três tipos de saberes, sendo estas: a experiência dos docentes, o conhecimento específico do componente curricular/disciplina e os saberes pedagógicos adquiridos pelos docentes.

A autora ainda aponta que é imprescindível que a FC deve propiciar ao docente de Geografia:

[...] segurança para tratar de temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens. (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Com base nessa contextualização, destacamos que, mesmo esta pesquisa não tendo como foco a formação inicial, não há como não relacionar com a FC. De acordo com Kaercher (2014, p. 24) as formações iniciais são pautadas “[...] numa lógica demasiadamente

conteudista e dicotômica [...]”, formando assim um professor que mais se preocupa em replicar informações para seus estudantes, do que refletir e repensar sobre os problemas e mazelas que estão sobre o espaço geográfico ao seu entorno.

Assim na correlação entre formação inicial e continuada, o docente recém formado e inserido na escola, deve compreender que o conhecimento é dinâmico e se transforma constantemente, acompanhando a dinâmica do mundo globalizado. Portanto, a FC dos professores de Geografia precisa ser pensada para superar este desafio, proporcionando uma formação que contribua num processo de continuidade do conhecimento, discutindo a necessidade de uma prática docente articulada entre os objetos de estudo deste componente curricular, com os conteúdos pedagógicos educacionais.

Partindo deste pressuposto, a grande questão a ser discutida na FC, deve se pautar no quanto é necessário repensar as estratégias de ensino em Geografia, implementando inovações e atualizações de práticas pedagógicas diariamente.

Outra reflexão importante a se fazer, e que a FC poderia nos auxiliara na resolução, está no fato da Geografia ser um dos componentes curriculares que tem menor carga horária, e vem perdendo ainda mais, tendo em vista o Novo Ensino Médio. Nesse âmbito, o componente curricular possui carga horária semanal de apenas uma ou duas horas, dependendo da etapa de ensino que o estudante está cursando.

Desta forma, os professores graduados no curso de Geografia, precisam buscar várias escolas para completar a sua carga horária, dificultando a organização dos seus horários, e conseqüentemente, diminuindo o tempo que este professor tem para se dedicar ao planejamento da preparação das aulas e continuar sua formação enquanto docente.

Contribuindo com o exposto acima, Gengnagel (2021, p. 79) destaca que:

Atualmente, um dos grandes obstáculos é o pouco tempo livre dos professores e gestores, visto que ambos trabalham, muitas vezes, em mais de duas escolas. A partir desse cenário, raramente um professor tem condições de participar de um evento ou de um curso de formação na sua área.

Assim, a FC realizada pelos docentes na escola, contribuiria e maximizaria o tempo, permitindo também que estratégias de prática pedagógicas mais efetivas sejam pensadas pelos professores, sobretudo de forma coletiva.

Outro aspecto que a FC esbarra, é no fato dos programas/cursos/projetos/oficinas de formação, serem pensadas dentro da SED/MS, em muitos casos não levando em consideração as especificidades de cada componente curricular, priorizando uma FC generalizada para

todas as áreas do conhecimento. Contribuindo com esta discussão, Santana Filho (2014, p. 232), pontua que as FC são pensadas “[...] nos espaços de gestão dos sistemas educacionais, como as secretarias estaduais ou municipais, nem sempre afinadas com o cotidiano das unidades escolares”.

Portanto, quando não ocorre efetivamente uma FC em Geografia, que discuta o que realmente é vivenciado pela escola e pelo componente curricular, não há uma conexão entre o real e o que é idealizado pelos gestores que propõem as ações, sendo que, a sala de aula, e a prática diária, é que irão mostrar o quanto e o que professor de Geografia precisa estudar.

Ainda refletindo sobre a importância da FC específica em Geografia, Hypólito (2004, p. 1), ressalta que: “a modernidade exige mudança, adaptação, atualização e aperfeiçoamento, quem não se atualiza fica pra trás”. Nessa compreensão, associamos com as metodologias de ensino muitas vezes já não se adequam mais, dificultando assim, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, o que reforça a necessidade de o professor buscar novos métodos e metodologias de ensino, buscando na FC suprir esta necessidade.

Assim, Costa e Cruz (2018, p. 7) destacam que as FC em Geografia devem proporcionar aos docentes “[...] uma reflexão crítica de sua prática pedagógica e ser consciente que o conhecimento adquirido durante a formação inicial, já sofreu transformações e que não atendem a necessidade atual”, de ensino aprendizagem dos estudantes, dentro de uma sala de aula.

Os autores destacam ainda que o processo de formação específica para o componente curricular: “[...] possibilita ao docente mecanismo de capacitação, proporcionando emancipação didática com emprego de metodologias capazes de atrair a atenção do aluno e contribuindo reciprocamente no processo de ensino aprendizagem” (COSTA; CRUZ, 2018, p. 8).

Gengnagel, (2021), em sua tese de doutoramento, verificou que:

Os professores destacam que é importante criar espaços-tempos destinados a formações específicas em Geografia, pois assim poderão fortalecer a unidade do grupo e qualificar as práticas do ensino. A troca de experiências, de saberes, de dificuldades e de desejos entre os professores faz com que a formação continuada ganhe outros formatos e qualifique ainda mais o espaço de diálogo, de crescimento pessoal e profissional. Para que a escola se efetive como um espaço formativo para os docentes, ela deve se constituir como um ambiente aberto, vivo, plural e ligado aos movimentos da sociedade. (GENGNAGEL, 2021, p. 129).

Desta forma, compreendemos que para o docente em Geografia, a FC específica, contribuiria como uma ferramenta que fomentaria o processo de ensino e aprendizagem,

contribuindo para um melhor aproveitamento das aulas do componente curricular, e consequentemente, contribuiria na compreensão dos estudantes sobre os temas discutidos nas aulas. (COSTA; CRUZ, 2018).

Portanto, enfatizamos que não é nossa intenção nesta pesquisa desconsiderar as formações que estão postas atualmente, mas sim discutir a necessidade de se pensar outros modelos de formações que possam atender a necessidade da formação específica para a Geografia, assim como para os demais componentes curriculares. Diante dos argumentos apresentados, esta necessidade de FC específica fica mais que evidente, podendo ser uma das ferramentas a ser utilizada, para buscar auxiliar os docentes a enfrentar os problemas que a educação atual apresenta, principalmente no que se refere a prática pedagógica geográfica.

Em suma, para discutir o papel da FC foi essencial os apontamentos realizados até aqui, pois é necessário conhecer a realidade da formação inicial para poder entender a importância no momento da FC, como esta é ofertada e qual a legislação que a ampara a temática supracitada. Assim, o próximo capítulo tem o objetivo de apresentar uma discussão cronológica sobre a trajetória da FC no Brasil e, posteriormente uma abordagem documental sobre a FC. Após, destacamos os dados obtidos junto a CFOR, coordenadoria ligada a SED-MS, que refletem a ocorrência de FC no estado de MS e, especificamente em Campo Grande.

## CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

*[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincos e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.*

*Francisco Imbernón (2010)*

Discutir a contribuição da Formação Continuada é essencial, principalmente no que concerne as disciplinas que a carga horária é diminuta como é o caso da Geografia. As especificidades que cada disciplina traz, é importante para compor o conhecimento dos estudantes.

A Geografia, assim como as demais disciplinas, tem tantas informações e aprendizados a ser transmitido, assim sendo, o professor precisa ter elementos, planejamento e argumentos para tornar sua aula interessante que prenda a atenção dos estudantes. As estratégias para elaborar as aulas tão dinâmicas está no que ele apreende além da sua formação inicial.

É nesse momento que se tem a oportunidade de trazer novidades, apresentar assuntos inerentes as diversas áreas que a Geografia transmite, contudo qual será a realidade das formações continuadas? Desta forma este capítulo tem como objetivo historicizar a FC na REE/MS, como ele está, e para onde caminha.

### **2.1 A trajetória da formação continuada no Brasil: breve contextualização**

A FC é uma atividade de extrema importância, compreendida nessa análise como um processo contínuo de conhecimento, ao qual precisa ser considerada numa perspectiva plural, dimensional e dialógica. Diante desse prisma, o intuito dessa concepção de FC é pensar em um processo contínuo de ressignificação dos saberes, como forma de se refletir sobre as práticas pedagógicas e transformá-las, no sentido de esmerar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o cenário que engloba o universo escolar precisa ser observado com muita atenção para entender o papel da FC na trajetória profissional do professor.

Portanto, a FC deve ser entendida de acordo com o contexto.

Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação (GATTI, 2008 p. 57).

Dentro dessa observância, agrega-se a concepção de Alvarado-Prada et al. (2008, p. 1107), os quais defendem a FC como um:

[...] processo de aprendizagem que requer compreender as múltiplas relações dos diversos conhecimentos nas dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e/ou da área específica do conhecimento que se quer aprender. Porém, o processo de aprendizagem acontece quando, conscientemente (isto é, passado pela crítica), se incorporam ou não ao desenvolvimento individual e coletivo esses conhecimentos e as relações que os constituem. A incorporação dessas relações depende de fatores históricos de cada pessoa, de fatores sociais cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana, das teceduras dessas relações de que cada pessoa e os coletivos fazem parte.

Desse modo, as formações e os próprios formadores não devem ser relativizados ou burocratizados, pelo motivo de não dar o devido sentido desta atividade que é fundamental para a prática pedagógica e que, por sua vez, reflete no ambiente escolar, pois a ação acaba por não influenciar ou atender as necessidades dos professores, que retomam as suas práticas chamadas “tradicionais”, pois, muitas vezes, o que se observa na ocorrência de FC é que não é feito um trabalho que realmente impulse as mudanças que fomentem a *práxis*.

Nesse mérito, Gatti (2003, p. 192) aponta que:

Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar. Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir.

Por isso, as formações continuadas que focam tão somente em conteúdo de ensino não oportunizam as mudanças necessárias, pois “sua centralização apenas nos aspectos cognitivos

individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.” (GATTI, 2003, p. 192). Acrescentamos ainda que não incidem na pluralidade das áreas, que devem primar pela interdisciplinaridade, mas antes disso, demandam um olhar singular, de modo a contemplar as especificidades de cada área do conhecimento.

Desta forma, Alvarado-Prada et al (2010, p 370) pontuam que: “espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar”. Os autores pontuam ainda que:

[...] existem problemas estruturais da sociedade e da educação que condicionam esta formação [...]. Estamos propondo a FCPS para ultrapassar concepções e práticas de formação continuada que não são continuadas, pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores. Também estamos propondo a *pesquisa coletiva* como um modo de formar pesquisando e pesquisar formando. Porém com fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa diferenciados, que valoram os conhecimentos dos professores, objetivam a construção do coletivo para que este, compreendendo seu espaço, como um todo institucional, construa a realidade atendendo a seus interesses e necessidades. (ALVORADO-PRADA et. al., 2010, p. 368).

Portanto, é a partir das condições postas diariamente no ambiente escolar que as formações continuadas precisam ser analisadas, para que efetivamente se reflita sobre a superação de práticas pedagógicas que não contribuem para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e tão pouco para efetividade do que se ensina, pois há uma “pseudo” compreensão de que apenas importa a aprendizagem do estudante, como se o ensino, ou seja, a(s) prática(s) pedagógicas(s) utilizadas pelos professores se constituíssem em um segundo plano nesse contexto escolar, esvaziadas de completude.

Ressaltamos, assim, que a FC é garantida por lei tanto na LDB, quanto no PEE-MS e, essencialmente voltada para auxiliar os professores na sua prática docente. Esta deve ser usada como subsídio reflexivo e transformador das práticas dos mesmos.

Imbernón (2009) discute que é preciso mais do que a oferta de ações de FC, mas sim, repensar qual a finalidade dessas ações, uma vez que historicamente ela tem sido utilizada ora no sentido de promover a atualização técnica dos professores, ora para preencher possíveis lacunas advindas da formação inicial. Termos como “treinamento”, “reciclagem” e “oficinas”, dentre outros, traduzem essa conotação técnica assumida pelos órgãos formadores, em que a lógica da transmissão de conhecimentos prontos prevalece.

Ainda segundo o autor, procurando analisar o porquê de, apesar da oferta constante de ações de FC, não se verifica uma modificação significativa nas práticas empreendidas nas escolas, argumenta que:

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe. (IMBERNÓN, 2009, p. 34-35).

O autor sinaliza, portanto, que a formação permanente precisa ser fundamentada em ações que favoreçam a prática pedagógica dos professores e deem subsídios para agirem diante das intempéries da profissão, considerando o contexto social e histórico em que o professor está posto, respeitando assim a especificidade de cada localidade de ensino, haja vista que: “O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Assim, a FC, não deve servir apenas de ferramenta para treinamento dos professores, para que estes possam exercer sua docência, e replicar aos seus alunos. Freire (2013, p. 16) nos diz que “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando para o desempenho de destrezas”. Portanto, o processo formativo dos professores deve contribuir para a construção de saberes.

Desse modo, compreender os avanços e dificuldades desse processo se faz mister nessa abordagem. Para o nosso estudo destacamos as ponderações de Gatti quando se analisa a FC. Para esta autora, não só as Secretarias de Estado devem oferecer a formação, enfatizando que:

Outras instituições oferecem para o pessoal em exercício no sistema de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferência, cursos via internet etc), grupos de sensibilização profissional enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008 p. 57).

Lima e Moura (2018) destaca que a FC deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber fazer pedagógico na escola e demais

espaços educativos, isso demonstra o quanto essa atividade deve estar em pauta. Corroborando com essa abordagem, temos ainda que:

A docência requer responsabilidade por uma boa prática pedagógica que está ligada às atitudes críticas, discutidas com o coletivo que compõem o processo ensino/aprendizagem em uma formação contínua. O profissional criterioso faz escolhas subsidiadas no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana. Portanto, relatar e refletir sobre a formação continuada dos professores e como ela se altera à medida que as políticas educacionais solicitam dos mesmos conhecimentos para a resolução de problemas cotidianos, é uma provocação. As políticas educacionais favorecem e dificultam alterações pontuais na formação continuada dos professores, portanto, debater sobre esse tema torna-se instigante (TOZETTO, 2018, p. 245).

O exposto anterior, nos faz entender os apontamentos de Medeiros e Bezerra (2016). Os autores reiteram que a FC surge no século XX com o propósito de elevar os níveis de qualidade da educação. Argumentam ainda que, na reforma do campo da formação, houve grande empenho por parte do governo e dos setores das universidades, em fazer cumprir o parágrafo 4º do artigo 87 das Disposições Transitórias da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que enfatiza: “Até o fim da década na Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços”.

Dentro dessa concepção cronológica referente a FC no Brasil, temos que:

De fato, o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e da capacitação. A primeira consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Trata-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um. A segunda, sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 49).

A LDB reflete um período de debates sobre a FC e trata dela em vários de seus artigos, o que gerou uma ampliação de forma exponencial da oferta de programas e/ou cursos de educação continuada naquele período, contudo, essas concepções são anteriores a LDB e se constituíram numa perspectiva socio culturalista de formação docente que se configurou mediante o processo histórico político do país.

Como não podemos desvincular a educação do meio social é preciso destacar que, de acordo com os movimentos sociais e com o avanço do capitalismo, a FC passou por vários momentos, porém pautada em leis e decretos, que legalmente expandiram as concepções e

discussões de defesa da FC, ainda que muitas vezes, deturpadas ao longo do tempo, sendo considerada, como já sinalizamos, como cursos de reciclagem, de capacitação, atualização etc.

Com a LDB/1996 houve uma transformação de denominações e propostas de cursos que eram sempre denominados de FC que passaram a ser vistos pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção de formação está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina, as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais (MELO; SANTOS, 2020).

Entende-se que a definição de FC transita pelos organismos educacionais com significados diferentes, com formas semelhantes, mas foi na LDB, conforme apontamos anteriormente, que foi mencionada pela primeira vez de forma contundente, como um processo de capacitação e serviço dos professores, como consta em seu capítulo VI, relacionado aos profissionais da Educação:

Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;  
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 28).

No que tange a FC no capítulo, há ainda mais seis artigos subsequentes que trazem de forma tênue, porém importantes considerações, que esclarecem a necessidade da oferta desta atividade. Na referida Lei, especificamente, no artigo 63 no inciso III destaca-se que os institutos superiores de educação manterão o Programa de Educação Continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Assim, o Ministério da Educação (MEC) abre parcerias com as instituições públicas e privadas, expandindo de forma exponencial a oferta de programas ou cursos de educação continuada em todo o Brasil.

Esta expansão provocou um movimento entre os educadores de todo o país que lutavam para a valorização dos profissionais da Educação por meio das entidades como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outras. Estas associações não discutiam somente com os cursos de Pedagogia, mas como os cursos de licenciaturas, como é o caso da Geografia.

A luta dessas entidades e os sindicatos deram início e forma aos diálogos que culminou em 2014 no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo que os estados seguiram com seus planos estaduais de educação, de acordo com as suas especificidades.

O ano de 2014 constitui uma data emblemática para a Educação brasileira. A presidenta Dilma Rousseff (PT) sancionou, sem veto, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação, a qual, em certa medida, “responde” às demandas explicitadas nas conferências nacionais de Educação, em especial na Conae 2010, cuja etapa nacional realizou-se em Brasília (DF) em abril de 2010. Em que pese a ausência, no PNE, de várias propostas definidas na Conae 2010, trata-se de uma conquista da sociedade civil, que abre espaços para novos avanços na concretização do direito à Educação, inclusive à formação qualificada de educadores (AGUIAR, 2015, p. 241).

Assim, é possível evidenciar todo o processo de luta dos educadores para que o direito a FC fosse garantido por lei. No entanto, é perceptível que ainda muitas discussões e reivindicações há de serem realizadas, a fim de garantir que seja cumprido o que está previsto em lei, bem como avançar no sentido de se buscar e conquistar uma FC mais eficaz e que, de fato, contribua para formação dos docentes e suas práticas pedagógicas diárias.

## **2.2 A Formação Continuada em Mato Grosso do Sul: aportes sobre o Plano Estadual de Educação**

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, declara que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim como a Constituição Federal, as políticas públicas são planejadas e implementadas em razão das demandas dos movimentos sociais. Para Mateo (2011) parte de programas como a expansão das universidades foram formulados e decididas com a participação direta de milhões de brasileiros por meio de inúmeros canais criados ou ampliados para consolidar a democracia participativa no país.

Assim, as políticas públicas são asseguradas na Constituição de 1988, na LDB, como também nos decretos e emendas, entre outros documentos oficiais. Em sua maioria é resultado de um esforço da sociedade, isto é, de movimentos sociais que buscam acesso a direito, como por exemplo, a educação. No caso da educação, a luta pelo PNE foi essencial para a melhoria

da qualidade da educação pública do nosso país, o que ainda se constitui em um processo de luta constante.

Um dos desafios da homologação do PNE, que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), secretaria esta que tem como fim apoiar os diferentes entes federativos, é a dificuldade em alinhar os planos estaduais e municipais ao PNE com orientação das ações a serem realizadas no planejamento da próxima década.

Já o PEE-MS surgiu em razão do PNE 13.005/2014, que por sua vez é resultado de uma força popular, pois as políticas foram implantadas para atender ao anseio da sociedade por uma educação de qualidade e, principalmente, garantida como direito a todos os cidadãos.

O Plano Nacional de Educação contou na sua elaboração com intensa participação da sociedade e foi aprovado pelo Congresso Nacional após quase quatro anos de intensas discussões. Agora, com o plano em ação, a mobilização da sociedade continuará sendo de fundamental importância para que as metas propostas pelo PNE sejam atingidas no tempo previsto. O cumprimento do estabelecido no PNE é tarefa urgente. Além de uma determinação imposta por lei, estamos diante de um imperativo ético, visto que o plano pretende universalizar o acesso e melhorar a qualidade da Educação Básica. Além disso, construir um processo educacional sinérgico entre todos os níveis, as etapas e as modalidades da Educação. A Constituição de 1988 institui que o direito à Educação é um direito subjetivo que atinge indistintamente todas as crianças e jovens. (RONCA; ALVES, 2015, p. 16).

O PEE-MS foi aprovado pela Lei Estadual n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, conforme fora exposto, e está em consonância com o PNE instituído pela Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. As metas previstas no PEE-MS são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo Estadual, com a participação de diversas instâncias.

O PEE-MS foi construído considerando todas as especificidades do estado de Mato Grosso do Sul. A época, no ano de 2014, o então Governador André Puccinelli prefaciou o Plano com os dizeres a seguir:

A educação constitui o mais importante elemento na formação dos cidadãos, contribuindo para o aprimoramento de suas potencialidades, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Seguindo o preceito constitucional, entendemos que toda a sociedade deve empenhar-se para a promoção de condições que garantam a equidade e qualidade de ensino a todos. À luz do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, foi elaborado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul de forma a estabelecer um planejamento sistematizado para a próxima década, tendo como base amplo diagnóstico e estudos promovidos em esforço conjunto liderado pela comissão estadual instituída para essa finalidade, com o devido apoio do poder público estadual. Nesse processo de construção coletiva,

consubstanciado pelas exigências legais, os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como as especificidades da educação sul-mato-grossense foram contemplados com metas e estratégias que visam a melhoria constante dos processos educativos em nosso Estado (PEE-MS, 2014, p. 5).

De acordo com o exposto, é importante ressaltar que para a escrita do PEE-MS de 2014, foram realizadas inúmeras discussões, com a participação ativa dos segmentos da sociedade. A comissão atuou na organização de várias conferências e oficinas, conforme referenciado:

O Texto Base, construído nessas oficinas, foi discutido nos 10 Seminários Regionais de Mato Grosso do Sul, de 22 de agosto a 3 de setembro, e na formação continuada denominada “PEE nas Escolas”, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo no total 22 mil pessoas, todas cadastradas no Sistema do PEE-MS. Nos dias 15 e 16 de setembro, o Texto Base, com as contribuições dos seminários regionais e do “PEE nas Escolas”, foi discutido e aprovado no Seminário Estadual de Educação: construindo coletivamente o Plano Estadual de Educação (PEE-MS, 2014, p. 7).

O movimento para a implantação do PEE-MS baseou-se conforme já apontamos nas especificidades do estado:

O estado é constituído por 79 municípios, e sua extensão territorial representa 22,2% da Região Centro-Oeste e 4,19% do Brasil, com 357.145,532 km<sup>2</sup>, sendo que 25% deste total, ou seja, 89.318 km<sup>2</sup> correspondem à área do Pantanal sul-mato-grossense, uma das maiores extensões úmidas contínuas do planeta. Como forma de organização do espaço geográfico para a implantação de políticas ambientais e desenvolvimento sustentável, o estado criou nove regiões: Região de Campo Grande, Região da Grande Dourados, Região do Bolsão, Região do Cone Sul, Região do Pantanal, Região Leste, Região Norte, Região Sudoeste e Região Sul-Fronteira. A população de Mato Grosso do Sul é composta por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do País, populações do campo (incluídos os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras). Destaque-se que, no estado, está concentrada a segunda maior população indígena do País, com 77.025 pessoas [...] distribuídas em nove etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena. (PEE-MS, 2014, p. 9).

Essas informações foram essenciais para a construção das metas e estratégias ressaltando o alinhamento do PEE-MS ao PNE. Os dados foram retirados das fontes oficiais, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Censo Escolar, dentre outros.

No que tange a FC, estão previstas no PEE-MS na maioria das Metas como 1, 3, 4, 5, 7, 10, 15, 17 e 18, e tem em suas estratégias propostas de FC. No entanto, não é específico e claro como serão ofertadas estas formações, ou a cargo de quem será a realização destas ações de FC. Na Meta 1 – Educação Infantil – Estratégias, o PEE-MS pontua:

- 1.11 promover a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) da educação infantil, garantindo o atendimento das crianças por docentes com formação superior;
- 1.12 prover de professores(as), progressivamente até 2018, as salas de educação infantil, com jornada de trabalho mínima de 4 (quatro) horas, para o turno parcial, e de 7 (sete) horas, para a jornada integral;
- 1.13 (VETADO);
- 1.14 promover, permanentemente, a formação continuada dos(as) demais profissionais da educação infantil;
- 1.15 promover, anualmente, a formação continuada dos(as) técnicos(as) de setores das secretarias municipais de educação responsáveis pela educação infantil; (PEE-MS, 2014, p. 19).

Na Meta 2 que se refere ao Ensino Fundamental, o PEE-MS também prevê FC. Pontuamos que o PEE-MS trata o Ensino Fundamental como uma única modalidade, não diferenciando como Ensino Fundamental I e II. Além disso, destaca que deve haver FC para que os professores possam se utilizar das novas tecnologias para desenvolver suas aulas.

- 2.9 oferecer formação continuada em serviço e garantir condições técnicas e pedagógicas aos(às) profissionais do ensino fundamental para utilização das novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, a partir da vigência do PEE-MS; (PEE-MS, 2014, p. 25).

A Meta 3 trata do Ensino Médio, e o PEE-MS também garante a FC dos professores, sinalizando que serão realizadas oficinas por área de conhecimento, com o intuito de “[...] garantir a formação continuada de professores(as) que atuam no ensino médio, inclusive por meio de realização de oficinas por áreas afins, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS” (PEE-MS, 2014, p. 31).

A Meta 4 refere-se a Educação Especial, e nela podemos observar que a SED por meio do PEE-MS, detalha um pouco melhor suas estratégias e, conseqüentemente, como serão as ações de FC, bem como parcerias para realização das mesmas.

- 4.4. assegurar a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngües, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE;

4.22. realizar, a partir do segundo ano de vigência deste PEE, parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada aos profissionais da educação e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados(as) na rede pública de ensino; (PEE-MS, 2014, p. 37).

Desta forma, podemos observar que os tópicos destacam a importância de se ter a FC, deixando claro que estas devem ser realizadas, mas não fica evidente outras informações importantes, como quem será responsável por realizá-las, a periodicidade da oferta, a especificidade por área, concepção da realização dessas formações continuadas, dentre outros aspectos.

As Metas 15,16,17 e 18 do PEE-MS estão alinhadas às metas do PNE que abarcam o tema da valorização do professor em todos os aspectos conforme destacado a seguir:

A valorização dos(as) profissionais da educação passa por princípios e diretrizes articulados e integrados para a promoção de um profissional satisfeito, eficiente e sustentável. A satisfação profissional está associada aos seguintes fatores: uma identidade com a carreira e o trabalho; amplo e concreto reconhecimento e respeito de todos os segmentos da sociedade pela carreira e profissão; status diferenciado pela relevância e prioridade da educação na sociedade; condições de trabalho e saúde do(a) trabalhador(a) não desgastantes e motivadoras; contínua perspectiva de estabilidade, crescimento e desenvolvimento na carreira, com reconhecimento da dedicação à profissão; ambiente e clima de trabalho colaborativo, solidário, democrático, confortável e apoiador; e uma cultura de sucesso, de realização e de papel relevante. A eficiência profissional envolve uma formação inicial acessível, sólida, versátil, de qualidade, específica e articulada às demandas profissionais; formação continuada periódica, planejada, subsidiada e articulada ao trabalho e à jornada de trabalho; estabilidade, continuidade e autonomia para a atuação profissional; recursos suficientes para o bom desempenho do trabalho (adequação de preparação/formação, espaço, tempo, equipamentos e materiais); e avaliação de demandas e resultados do processo educacional. (PEE-MS, 2014, p. 9).

No PEE-MS as metas previstas são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo Estadual, com a participação de diversas instâncias, conforme evidenciado.

Ressaltamos que atualmente os desafios presentes na educação brasileira são muitos, mas FC e permanente é peça chave para garantir a qualidade da formação docente, garantindo práticas de sucesso e aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim o monitoramento da Meta 16, que é focada na FC e permanente, destaca que:

Na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS, a formação continuada aos professores da Educação Básica é oferecida nos seguintes formatos:

Jornadas Pedagógicas e sábados letivos, previsto no calendário escolar de 2015 a 2020, conforme Resolução/SED n. 2.907, de 8 de dezembro de 2014; Resolução/SED n. 2.994, de 2 de dezembro de 2015; Resolução/SED N. 3.134, de 1º de dezembro de 2016; Resolução n. 3.361, de 8 de dezembro de 2017; Resolução/SED N. 3.529, de 19 de dezembro de 2018 e Resolução/SED N. 3.637, de 27 de novembro de 2019. Também são ofertados cursos no formato EaD, utilizando-se do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Moodle. Ressalta-se, porém, não haver obrigatoriedade de participação desses profissionais, fator que influencia no monitoramento do Indicador 16.B, referente ao percentual de professores da Educação Básica com formação continuada. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO, 2017-2020, p. 119).

Para que esses resultados fossem atingidos, as presenças das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) foram de grande importância. As CRE são uma parte da SED em regiões estratégicas para atender a todos os municípios de forma mais próxima, não é algo novo. O decreto de criação foi homologado em 2002 pelo então governador José Orcirio Miranda dos Santos, porém não encontramos a razão pela qual não foram implantadas à época.

Decreto n.10.652, de 7 de fevereiro de 2002.

Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretária de Estado de Educação, e dá outras providências.

Decreta:

Ar.1º As Coordenadorias Regionais de Educação, unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e prevista no §1º do artigo 77 da Lei Complementar n.87, de 31 de janeiro de 2000, com a redação dada pela Lei Complementar n.97, de 26 de dezembro de 2001, tem sede nos Municípios constantes do Anexo I, e jurisdição nos Municípios indicados no Anexo II deste Decreto. (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Em 2016, o governador Reinaldo Azambuja Silva, reaviva o projeto, revoga o Decreto e alterações, lançando as coordenadorias novamente por meio do Decreto n. 14.572 de 30 de setembro de 2016, que altera o Artigo II, e reestrutura os municípios que fazem parte das coordenadorias indicados no Anexo desse trabalho.

Decreto 14.572 de 30 de setembro de 2016

Art. 1º O art. 2º do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 2º Compete às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos Municípios.” (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

As atribuições das CRE estão especificadas no Regimento Interno da SED, que se destaca o parágrafo único do Artigo 2.

Parágrafo Único. A Coordenadoria Regional de Educação, na organização pedagógica e legal das escolas estaduais, deve priorizar: a aprendizagem dos alunos; a formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica; (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

De acordo com os apontamentos anteriores, pode-se inferir que as coordenadorias operacionalizam também as formações de professores junto à SED por meio do CFOR<sup>2</sup>, e quando a SED propõe as formações, as CRE executam, pois em cada coordenadoria consta um professor por área do conhecimento, que exerce a função de formador, conforme o quadro a seguir. Ressalta-se que o CFOR articula todas as formações executadas pela SED conforme o Regimento da Secretaria.

**Quadro 2** - Lotação das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)

<b>Cargo</b>	<b>Função</b>	<b>Carga Horária</b>
Professor	Professor formador de Matemática e suas Tecnologias	40
Professor	Professor formador de Linguagens e Códigos e suas tecnologias	40
Professor	Professor formador de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	40
Professor	Professor formador de Ciências Humanas e suas Tecnologias	40
Professor	Professor Formador em Educação Profissional	40
Professor	Professor Formador em Políticas Específicas	40
Professor	Professor Coordenador do Programa de Formação e Desenvolvimento Esportivo	40

**Fonte:** Superintendência de Administração das Regionais/SED

Na REE-MS atualmente são 11 CRE, situadas nos seguintes municípios: Coxim, Paranaíba, Três Lagoas, Campo Grande, Nova Andradina, Naviraí, Dourados, Ponta Porã, Jardim, Aquidauana e Corumbá, e atendem as regiões conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3** - Coordenadoria Regionais de Educação - Municípios Jurisdicionados

<b>Coordenadoria</b>	<b>Municípios</b>	<b>Municípios Jurisdicionados</b>
----------------------	-------------------	-----------------------------------

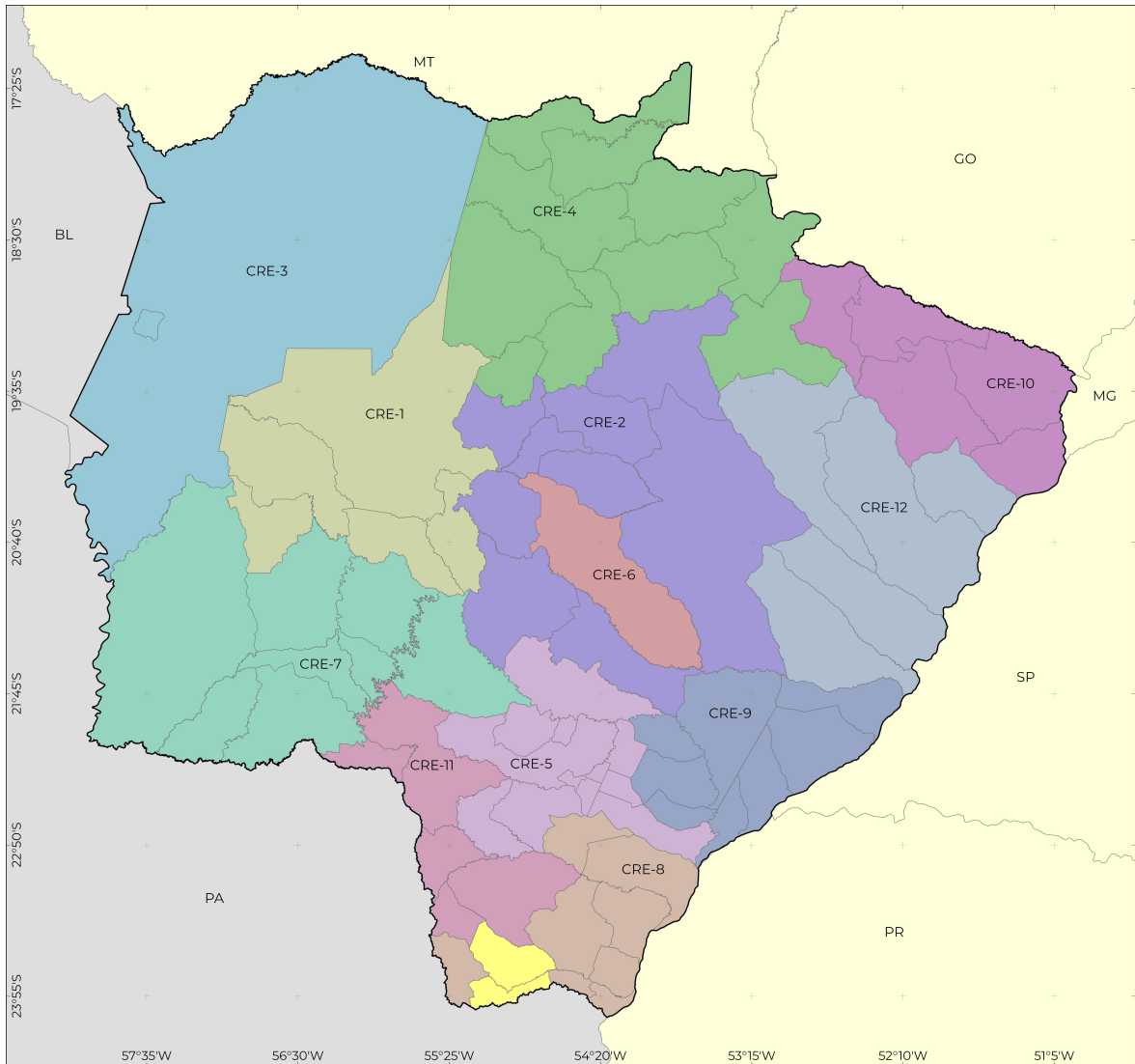
<sup>2</sup> Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR) é um órgão ligado a SED-MS, responsável por articular, gerenciar e garantir que sejam realizadas as formações continuadas dos professores e profissionais que atuam na educação básica da REE-MS.

s	SED	
CRE-1	Aquidauana	Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda.
CRE-2	Campo Grande Metropolitana	Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Rochedo, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo.
CRE-3	Corumbá	Ladário e Corumbá.
CRE-4	Coxim	Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CRE-5	Dourados	Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brillhante e Vicentina.
CRE-6	Campo Grande	Campo Grande
CRE-7	Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho.
CRE-8	Naviraí	Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru.
CRE-9	Nova Andradina	Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu.
CRE-10	Paranaíba	Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba
CRE-11	Ponta Porã	Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Ponta Porã.
CRE-12	Três Lagoas	Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

**Fonte:** Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2016).

O mapa a seguir demonstra como as CRE estão distribuídas pelo território de Mato Grosso do Sul.

**Mapa 1** - Localização geográfica das Coordenadorias Regionais de Educação em Mato Grosso do Sul.



**Legenda**

CRE- 1 - Aquidauana  
 Anastácio | Bodoquena | Dois Irmãos do Buriti | Miranda | Aquidauana

CRE- 2 - Campo Grande (Metropolitana)  
 Bandeirantes | Camapuã | Corguinho | Jaraguari | Nova Alvorada do Sul | Rochedo | Sidrolândia | Terenos | Ribas do Rio Pardo

CRE- 3 - Corumbá  
 Corumbá | Ladário

CRE- 4 - Coxim  
 Coxim | Alcinoópolis | Costa Rica | Figueirão | Paraíso das Águas | Pedro Gomes | Rio Verde de Mato Grosso | Rio Negro | São Gabriel do Oeste | Sonora

CRE- 5 - Dourados  
 Dourados | Caarapó | Deodápolis | Douradina | Fátima do Sul | Glória de Dourados | Itaporã | Jateí | Laguna Carapã | Rio Brillante | Vicentina

CRE- 6 - Campo Grande  
 Campo Grande

CRE- 7 - Jardim  
 Jardim | Bela Vista | Bonito | Caracol | Guia Lopes da Laguna | Maracaju | Nioaque | Porto Murtinho

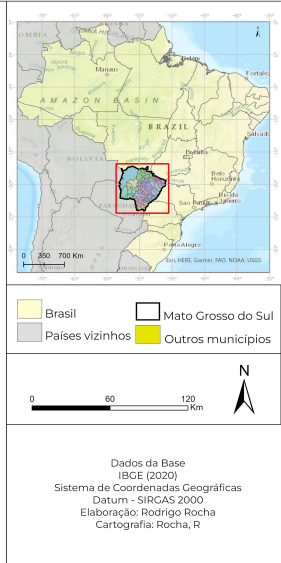
CRE- 8 - Naviraí  
 Naviraí | Eldorado | Iguatemi | Itaquiraí | Japorã | Juti | Mundo Novo | Paranhos

CRE- 9 - Nova Andradina  
 Nova Andradina | Anaurilândia | Angélica | Batayporã | Bataguassu | Ivinhema | Novo Horizonte do Sul | Taquarussu

CRE- 10 - Paranaíba  
 Paranaíba | Aparecida do Taboado | Cassilândia | Chapadão do Sul | Inocência

CRE- 11 - Ponta Porã  
 Ponta Porã | Amambaí | Antônio João | Aral Moreira | Coronel Sapucaia

CRE- 12 - Três Lagoas  
 Três Lagoas | Água Clara | Brasilândia | Selvíria | Santa Rita do Pardo



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE (2021).

Neste sentido, as coordenadorias organizam a estrutura das formações, isto é, o local de realização quando presencial. Quando a realização é *online*, há suporte técnico das Coordenadorias, que estão subordinadas à CFOR, disponibilizando assistência a todas as formações da REE-MS, e em forma de parcerias com os municípios.

### **2.3 Formações continuadas na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**

Considerando que a FC é um direito assegurado na Meta 16 como já foi apontado no PEE-MS, apresentamos os dados obtidos sobre as formações continuadas ofertadas no período de análise dessa pesquisa (2015 - 2020).

Conforme dados fornecidos pela CFOR e pela SED, sediada na capital Campo Grande, apresentamos a seguir alguns dados referentes a oferta de FC no período supracitado. Esses dados foram fornecidos pela CFOR, após consulta à então coordenadora na época, que disponibilizou as informações mediante ofício encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), conforme consta no anexo III desta pesquisa.

Metodologicamente, estes dados foram tratados com base na sistematização de informações constituídas por meio de filtros instalados no software *Excel*. Desse modo, foi possível selecionar os dados por categoria, como por exemplo: nome da FC, área de conhecimento/temática, coordenadoria/setor, municípios atendidos, escolas atendidas, período de realização, número de vagas, números de inscritos, número de concluintes, público-alvo e carga horária. Crivamos os dados que nos eram de interesse para a pesquisa, ou seja, a FC para área específica, sendo que, na ausência desse dado para o recorte espacial analisado, focamos em dados secundários que nos conduziram as demais interpretações críticas sobre a implicações dessas FC na prática pedagógica de área específica, tal como a Geografia, foco de nossa abordagem.

Sendo assim, seguem nossas análises constituídas por meio das Coordenadorias Regionais de Educação em Mato Grosso do Sul, buscando especificar a oferta de FC no município de Campo Grande, com observância para a área de Geografia.

As formações por meio das oficinas que mais tiveram inscritos foram da CRE-2 Metropolitana. Percebe-se que algumas têm 100% de adesão e finalização, outras ficam em torno de 85% de finalização. Estas mesmas oficinas foram oferecidas na capital Campo Grande, direcionada a todos os professores da REE/MS, independente da etapa de ensino que atuam, ou componente curricular, sendo que, nenhuma foi direcionada especificamente para a área de Geografia.

**Quadro 4** - Oficinas gestão e tecnologia CRE 02 (2015-2020)

CRE	Área de Conhecimento	Nº de Vagas Ofertadas	Participantes	Concluintes
<b>CRE 2 - Metropolitana</b>	Gestão Pedagógica/Tecnologias Educacionais	45	45	45
<b>CRE 2 - Metropolitana</b>	Tecnologias Educacionais	4610	4608	3914

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

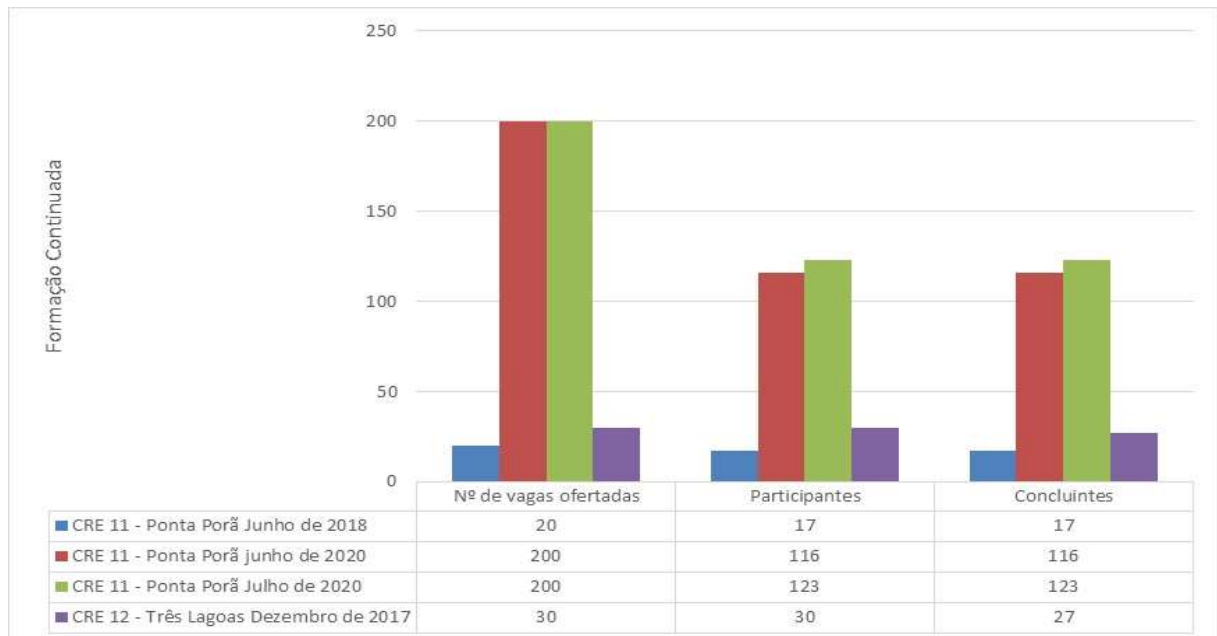
A CRE 2 Metropolitana, realizou nos anos de 2015 a 2020 diversas oficinas. Os que apresentaram o maior número de vagas foram Gestão Pedagógica/Tecnologias Educacionais, e Tecnologias Educacionais conforme estão registrados no Quadro 4.

O quadro anterior traz dados importantes, pois, conforme aponta Freitas (1992, p. 12), "as agências contratantes, que no caso das redes públicas de ensino são as secretarias municipais ou estaduais de ensino, têm sido historicamente responsáveis pelo incentivo e criação de condições". No entanto, para a formação continuada dos professores, o que ocorre é que muitas das formações não discute de fato as questões pedagógicas da escola, e os temas abordados são decididos no âmbito da secretaria, não considerando as especificidades de cada localidade, tampouco são focadas nas áreas de conhecimento.

Para Marin e Penna (2012), os problemas deste modelo de FC provocam a falta ou pouca participação coletiva nas decisões, individualismo, falta de colaboração intelectual, não respeitando a autonomia da escola e dos professores, abrindo espaço para questionamentos se realmente este formato contempla o objetivo da FC.

As informações cedidas pela CFOR revelam ainda que, no período de 2015 a 2020 foram ofertadas oficinas para os professores de Geografia, Filosofia, História e Sociologia, porém apenas na CRE-12, em Três Lagoas e Ponta Porã, estas formações foram exclusivas para os professores do componente curricular Geografia, ou seja, professores da área de Geografia de Campo Grande não foram contemplados com FC específica no período referendado.

O Gráfico 1 a seguir, indica que apenas dois municípios, Ponta Porã e Três Lagoas, disponibilizaram entre 2015 a 2020, oficinas direcionadas à disciplina de Geografia.

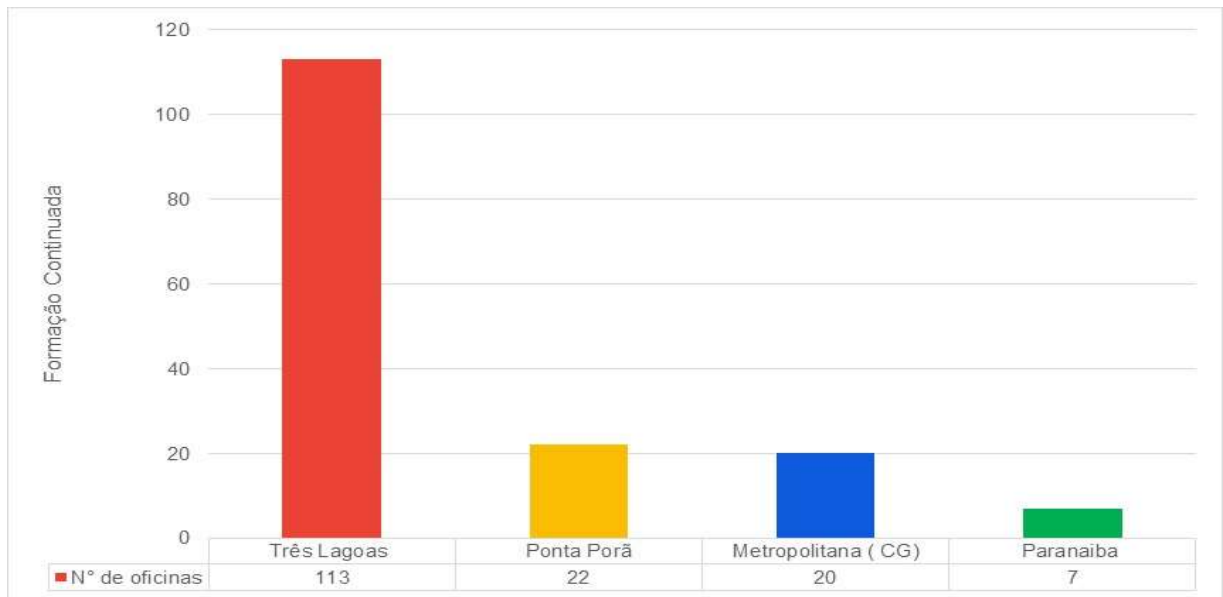
**Gráfico 1** - Formação Continuada em Geografia e outras disciplinas (2015 - 2020)

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

Os cursos oferecidos pelas CRE realizados nos municípios de Ponta Porã, sendo três oficinas realizadas, duas em 2020, e uma em 2018. Além de Geografia, outras três disciplinas foram incluídas na formação: Filosofia, História e Sociologia. Apenas em Três Lagoas ocorreu uma formação específica para professores de Geografia, sendo esta ofertada no ano de 2017, portanto, considerando nosso recorte temporal (2015 – 2020), no período de três anos (2017 – 2020) não foi ofertada nenhuma atualização para os profissionais de ensino desta área em Campo Grande.

A CRE-11 Ponta Porã está em segundo lugar com 22 oficinas ofertadas, sendo que 3 incluem formação em Geografia com outras três disciplinas (Filosofia, História e Sociologia), o que não é o ideal, mas entende-se que ao menos foi ofertada FC para Ciências Humanas em áreas de conhecimento em conjunto. Outros municípios como Campo Grande, a CRE-2 Metropolitana, e a CRE-10 Paranaíba realizaram formações, mas nenhuma incluiu os docentes da área de Geografia.

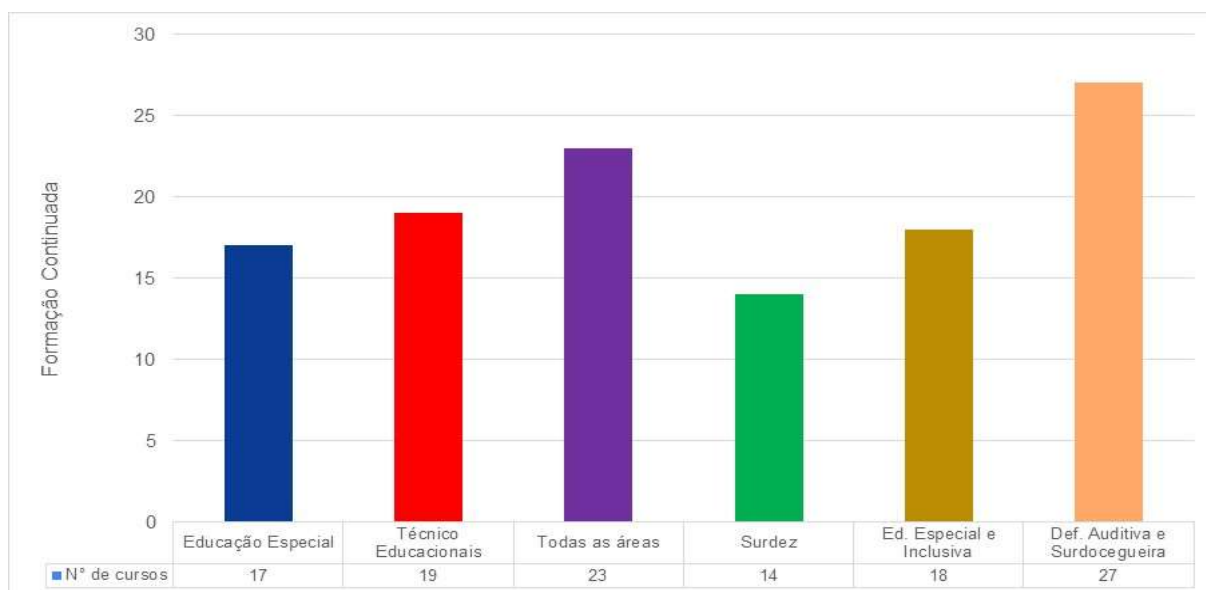
O Gráfico 2 a seguir, mostra o número total de oficinas realizadas e os municípios que ofereceram mais formações no período de 2015 a 2020. É possível observar que o município que mais investiu na FC de professores foi a CRE-12 Três Lagoas, que ofereceu 113 oficinas, entre elas uma exclusiva para área de Geografia.

**Gráfico 2** - Formação Continuada Números de Oficinas (2015-2020)

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

Outros municípios atendidos pelas CRE - 7, 8 e 9, respectivamente, Jardim, Nova Andradina e Naviraí, tiveram apenas uma oficina ofertada, atendendo outras áreas de conhecimento, menos Geografia, sendo que algumas das oficinas foram ofertadas no formato *online*, e outras presenciais. É importante destacar que esta informação é percebida ao fazer o tratamento dos dados, disponibilizados pela CFOR.

O Gráfico 3, a seguir, demonstra a oferta de oficinas de FC direcionadas à Educação Especial, contemplando a deficiência auditiva, surdez e cegueira, sendo que, estas foram as mais ofertadas no período analisado. Em Campo Grande a responsável pelas formações tem sido a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), por meio da Coordenadoria de Política de Educação Especial (COPESP), em parceria com o CFOR.

**Gráfico 3** - Oferta de Oficinas de Formação Continuada por área de Conhecimento (2015 – 2020)

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

No município de Campo Grande, específico para área do conhecimento, as que mais receberam formações, foram a área de Matemática e Competências Socioemocionais, conforme mostra o Quadro 5. Neste período, reforçamos mais uma vez, não ocorreu nenhuma formação direcionada aos professores de Geografia na capital.

No quadro a seguir estão registrados quantos profissionais realizaram os cursos ofertados e mostra também que o número de concluintes foi quase 50% menor que o número de inscritos. Outro dado importante a se observar no quadro, é que no recorte temporal adotado, 2015 a 2020, apenas nos anos de 2018 e 2019 ocorreram formações específicas.

**Quadro 5** – Oferta de Formação Continuada de 20 horas realizada em Campo Grande (2015 – 2020)

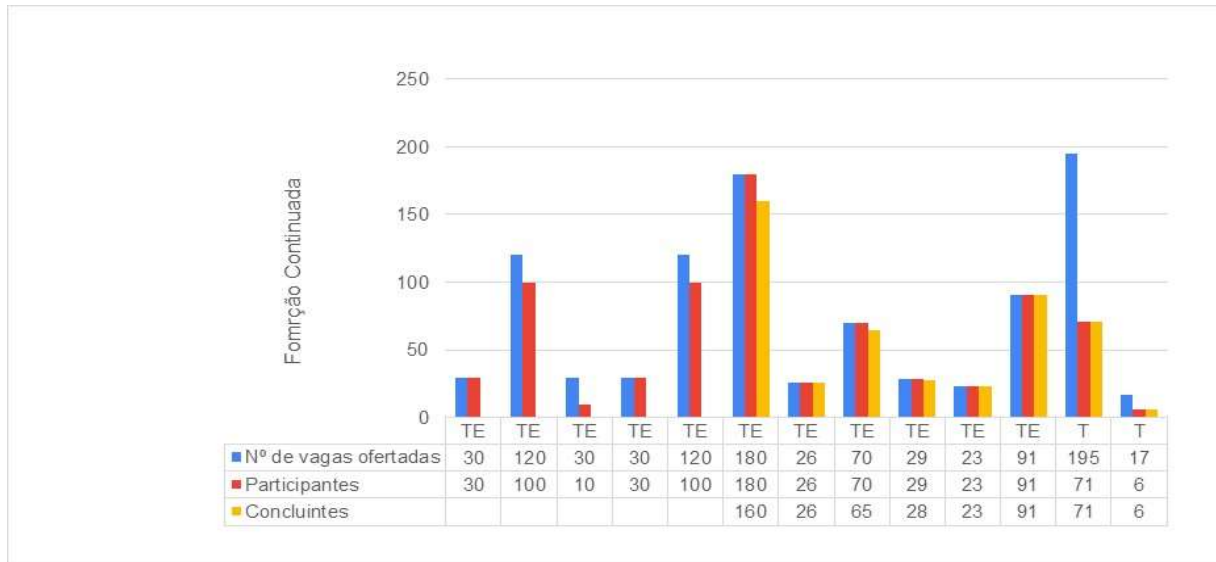
Municípios atendidos	Período de Realização	Área de Conhecimento/Temática	Participantes	Concluintes
Campo Grande	2018	Matemática	31	16
Campo Grande	2019	Competências Socioemocionais	164	108

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

Entre as formações de 20 horas, as mais contempladas em MS no período em análise foi a formação em Tecnologia e Tecnologias Educacionais. Os dados demonstrados no Gráfico 4 a seguir, destacam que foram oferecidas 30 a 195 vagas, tendo diversos municípios

beneficiados com este curso. Ressaltando, mais uma vez, a falta de investimento na formação de professores da área de Humanas, entre estas a área de Geografia.

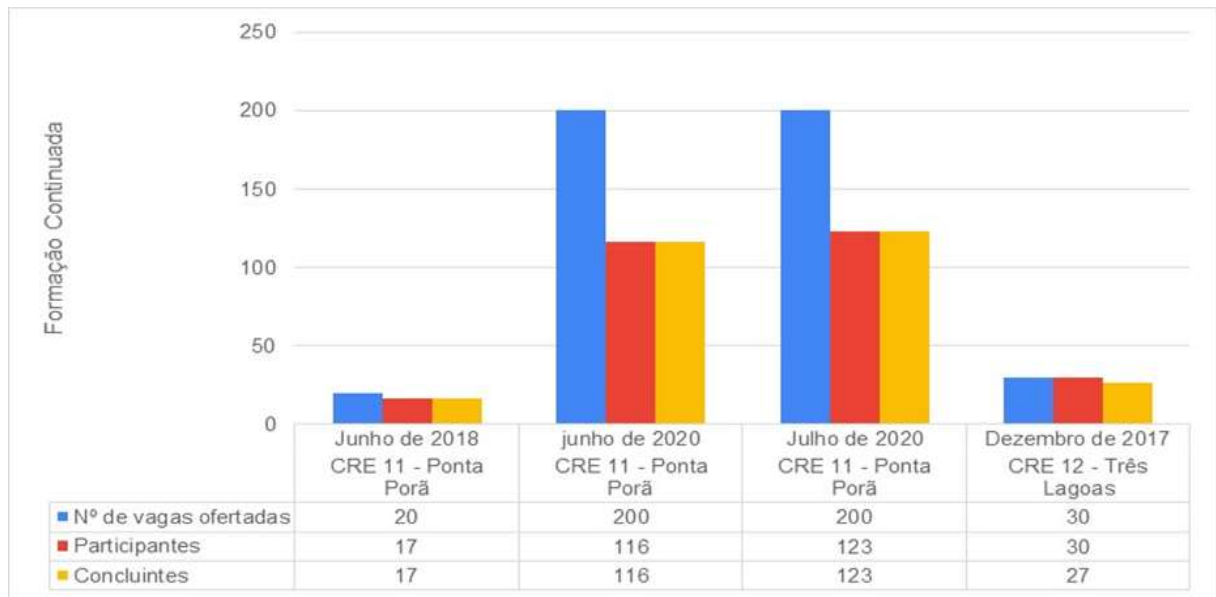
**Gráfico 4** - Oferta de Formação Continuada em Tecnologia (T) e Tecnologia Educacionais (TE) (2015-2020)



**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

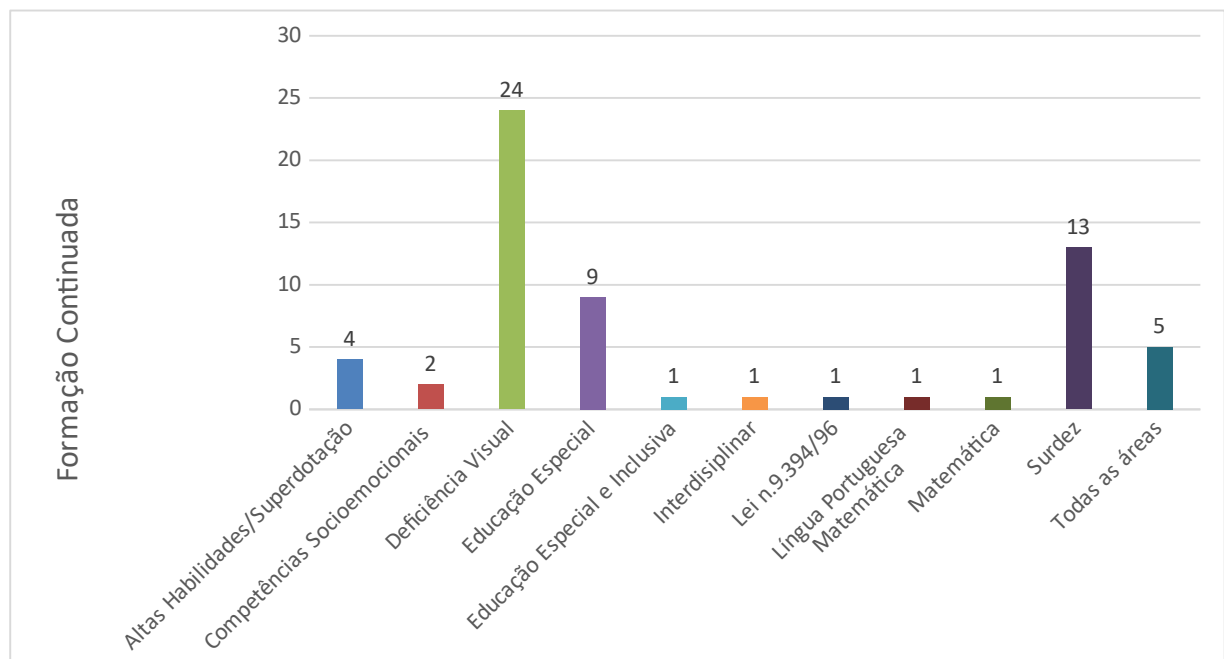
Na comparação entre os Gráficos anteriores com o Gráfico 5, é possível perceber que, enquanto para a área de Geografia e os demais componentes curriculares das Ciências Humanas foram ofertadas apenas oficinas com no máximo 8 horas. As demais áreas receberam formações de 20 horas. Ressaltamos que na Capital, Campo Grande, local onde está concentrado o maior número de professores de Geografia, não houve registro de formações específicas para o componente curricular.

O gráfico 5 demonstra quais os municípios que receberam formações específicas, no formato de oficinas com 8 horas de duração.

**Gráfico 5** - Geografia e outras disciplinas das Ciências Humanas (2015-2020)

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

No Gráfico 6 a seguir, podemos observar que no recorte temporal da pesquisa, o foco das formações, realizada pela SUPED em Campo Grande, foi a área da Educação Especial, com destaque para as formações com a temática Deficiência Visual, sendo que esta recebeu 24 formações no período.

**Gráfico 6** - Modalidade que mais obteve formações em Campo Grande (2015 a 2020)

**Fonte:** Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2021.

Os dados apresentados anteriormente, explicitaram a ocorrência da oferta das FC na REE-MS, nas doze CRE e seus respectivos municípios. Estas formações são em parceria com o terceiro setor, como por exemplo, Fundação Sonho Grande, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna entre outras.

#### **2.4 Formação continuada: um balanço sobre os novos tempos**

De fato, as secretarias têm firmado parcerias com o setor privado para a realização das FC. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, no ano de 2019, foi firmado a parceria com o Instituto Ayrton Senna, para que fossem realizadas formações que trabalhassem as Competências Socioemocionais dos professores e estudantes. Assim a SED em parceria com as redes municipais de educação promoveu o Seminário Internacional: Competências Socioemocionais e Educação Integral (SED, 2019). Esta parceria ainda se encontra em vigor sendo ofertadas outras formações, sempre voltadas às Competências Socioemocionais.

Em Mato Grosso do Sul, as formações são realizadas, primeiramente, com grupo chamado de formadores regionais e locais que são lotados nas CRE e, posteriormente, este grupo repassa a formação para os coordenadores, que repassam esta formação aos professores nas escolas. Desta forma, os professores não participam do processo de organização e elaboração das formações, sendo excluídos deste processo.

Nóvoa (2012), destaca que estas formações devem ser pensadas pelos professores considerando as práticas e identidades. O autor faz em sua obra a correlação da profissão docente com outras profissões, como a medicina, em que são os próprios médicos os responsáveis por formar seus futuros colegas. Assim, pontua a “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores partir de dentro da profissão”, ou seja, os próprios professores pensar, formular e executar as formações, levando em consideração as especificidades de cada área do conhecimento. (NÓVOA, 2012, p. 13).

Ressaltamos que esta dinâmica de formação adotada pelas parcerias entre público e privado para FC, tem buscado alcançar todas as escolas de forma homogênea, não respeitando as singularidades citadas e contempladas no PEE-MS, desconsiderando as especificidades de cada um dos componentes curriculares.

Outro ponto que se deve considerar, é a possibilidade de as secretárias, se utilizarem das formações ofertadas aos docentes como uma: “[...] oportunidade de controle do trabalho docente, pelo viés das práticas, intenções e ações imediatistas, sendo estas viabilizadas pelo

alinhamento das políticas de envergadura nacional com o mercado em expansão das parcerias público-privadas [...]”. (VIEGAS, 2019, p. 29).

Dadas estas considerações sobre a oferta de FC na REE-MS, entendemos que as formações continuadas devem promover reflexões sobre as práticas docentes e possibilitar mudanças a partir destas reflexões, inclusive de forma que reforcem as práticas de cada área do conhecimento, que não sejam generalistas.

Portanto, não devem ser encaradas como um momento de buscar resolução dos problemas que venham a surgir no processo educacional, e no ambiente escolar como um todo, mas precisam privilegiar possibilidades de os professores, por área do conhecimento, aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, de modo a reforçar a interdisciplinaridade, mas antes oportunizar práticas específicas por área de conhecimento, considerando suas particularidades.

Para Tardif (2002, p. 277-278), a escola se constituiu em [...] “um lugar original de formação e de produção de saberes, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos artificialmente”. Nesse sentido, entendemos que a escola deve ser um espaço natural e propício para a formação não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Nóvoa (2012), diz ainda ser inútil escrever diversos textos falando sobre a FC, ou de professores reflexivos, se de fato não houver uma participação maior dos professores na sua própria formação. Esta participação dos professores na formação poderia permitir formações que trabalhem realmente os problemas enfrentados pelas escolas e pelos seus docentes, levando em consideração as mais diversas pluralidades encontradas em cada comunidade escolar.

Portanto, é preciso que a SED, a REE, a CFOR, as escolas e, principalmente os sujeitos protagonistas deste processo, os “professores” e todas as instâncias a quais competem a FC, analisem e proponham formações coerentes com os componentes curriculares, permitindo que a FC possa ser pensada a partir do fazer docente, levando em consideração todas as dificuldades encontradas na atuação professoral.

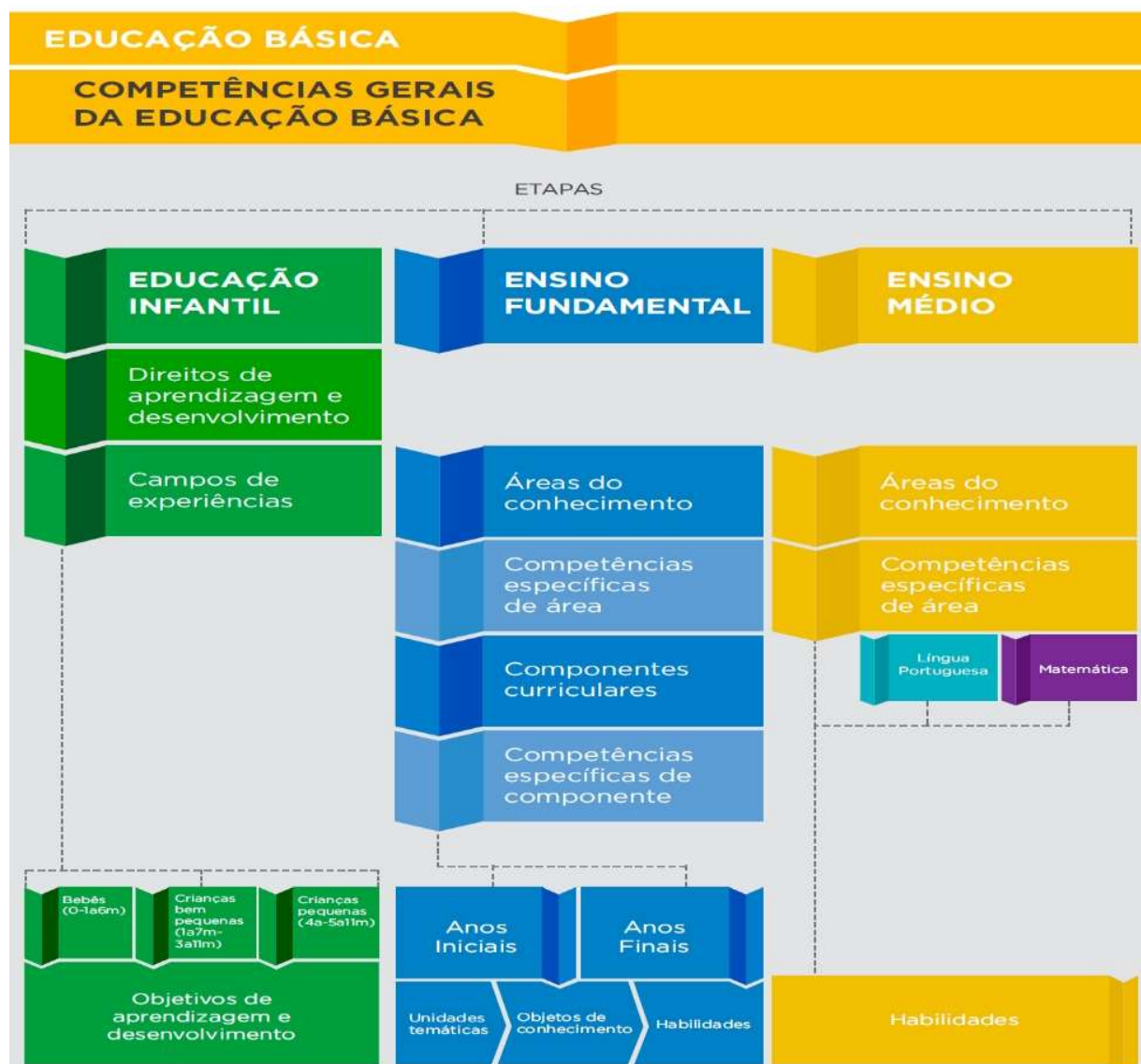
Cabe também ao poder público, garantir que as formações sejam de fato ofertadas aos professores por área de conhecimento, e não somente prevista, como vem ocorrendo na REE-MS e, principalmente na CRE Metropolitana, que no período de 2015 – 2020 não teve nenhuma FC em Geografia. Sendo assim, faz se mister que as políticas públicas sejam aprimoradas a fim de garantir efetivamente a formação dos professores conforme veicula a legislação nacional e estadual, e que estas contribuam para a transformação das práticas

pedagógicas dos professores, e assim, refletir na qualidade do ensino formando estudantes com senso crítico e integrantes do processo de ensino aprendizagem.

Não podemos fechar este capítulo sem ressaltar o impacto da homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), uma vez que o documento foi colocado em prática no ambiente escolar e a rotina passou por uma nova modelagem, tendo em vista que a nova Base prioriza as áreas do conhecimento, trabalhando as competências e habilidades e não mais os conteúdos dos componentes curriculares, conforme mostra a Figura 1.

O professor precisou apropriar-se desta nova modelagem para que faça jus a suas aulas e no que tange a Geografia percebe-se que houve uma mudança significativa nas propostas pedagógicas, exigindo um estudo para além do que o professor foi formado, especificamente, na forma de apresentar os conteúdos aos estudantes, novos termos, habilidades, competências, passam a fazer a diferença na sala de aula e na prática diária do professor.

**Figura 1** - Nova estrutura para a Educação Básica - BNCC



**Fonte:** <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

É fundamental também ressaltar que as inovações estão chegando por meio do Novo Ensino Médio, em que o componente curricular de Geografia, e as Ciências Humanas como um todo, passam a ter uma redução significativa na sua carga horária, dificultando ainda mais o trabalho docente, tendo em vista a diminuição da carga horária para discutir as temáticas que envolvem o ensino de Geografia.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional. (BNCC, 2018).

Assim, será necessário um novo olhar para a FC, pois esta é uma ferramenta ímpar para enfrentar a nova modelagem que está sendo (im)posta à escola, gerando desafios, dúvidas, e provocando desafios aos professores que não sabem como estas mudanças impactarão sua atuação docente.

## **2.5 Formação continuada na visão da REE-MS**

A oportunização de FC por área do conhecimento, com foco na Geografia é uma prerrogativa defendida nessa pesquisa, como é possível observar. Nesse sentido, fez-se necessário, para além de compreender o olhar dos sujeitos principais envolvidos nessa pesquisa, ou seja, os professores, também identificar outro agente essencial nesse processo, qual seja, o poder público.

Desse modo, em entrevista realizada por este pesquisador, a senhora Alessandra Ferreira Beker Daher, então superintendente da CFOR, gentilmente nos cedeu uma entrevista no dia 07 de novembro de 2022, na qual foi de extrema importância, pois contribuiu para que tenhamos uma percepção daqueles que planejam as políticas públicas e que decidem como e se aplicam as mesmas, onde e quando, de que forma, com qual intensidade, mediante os investimentos e muitas vezes com a ausência dos mesmos.

Assim, neste subitem apresentamos uma compilação desta abordagem realizada, de modo a correlacionar com nossas análises anteriores e posteriores. Dentro deste contexto, iniciamos a entrevista questionando sobre como ela entende a relação entre o público e o privado para a oferta de formação continuada aos professores da REE-MS? Quais as vantagens e desvantagens destas parcerias? A então superintendente respondeu que:

[...] “*considero as parcerias como algo bom e inevitável de acontecer. Destaco que a secretaria possui algumas parcerias positivas como é o caso da parceria com o instituto Ayrton Senna, tendo em vista que a partir do primeiro convênio firmado com o instituto houve a transferência de tecnologia para a secretaria, ou seja, as formações foram repassadas a SED e ela pode dar continuidade por conta própria sem a participação do instituto. Pontuo ainda que a parceria com o referido instituto foi para ser trabalhado as Competências Socioemocionais*”. (DAHER, 2022, n. p).

A superintendente destacou que compreende as parcerias positivas, pois assim os professores e formadores tem acesso a diferentes temáticas e metodologias, fato que amplia o conhecimento dos professores por meio das formações recebidas. Destacou ainda que “a secretaria tem autonomia para adequar, se necessário, as atividades atendendo a realidade do estado”. (DAHER, 2022, n. p).

Outro modelo de parceria considerada importante citada pela superintendente, são as plataformas com cursos autoinstrucionais, em que a secretaria divulga aos professores os referidos cursos das instituições parceiras, e as formações são realizadas diretamente com os professores, cabendo a SED acompanhar por meio de relatórios encaminhados pela a instituição parceira.

Porém, Daher destacou a não obrigatoriedade da participação dos professores nestas formações, e que em muitos casos poucos são os docentes matriculados nas formações. Como parceiros nesta modalidade de formação, foi citado as formações ofertadas pela Vivo e pela Vivescer (parceria com Instituto Península). Outro ponto destacado é que neste processo os professores podem escolher os temas de acordo com a sua necessidade, sendo que nem sempre estão relacionados a área de sua formação.

Questionamos também sobre a falta de formação específica para os componentes curriculares, e como a CFOR entende está questão. Em relação a estes questionamentos, a superintendente Daher pontuou ser importante a formação por componente/área do conhecimento e entende como necessária.

*“Justifico para a não realização até o momento o fato de com a implementação da BNCC e do currículo de referência de Estado, a secretaria de educação priorizou as formações com temáticas “pedagógicas”, ao qual envolveria toda a licenciatura, e as formações que discuti as legislações que estão o tempo todo sendo alterada, partindo do princípio que essas temáticas apoiariam os docentes na utilização dos conteúdos específicos da sua área de atuação, e que, portanto, necessitariam de uma atenção maior nas formações que envolve a educação como um todo”.* (DAHER, 2022, n. p).

Daher (2022) destacou ainda, que no início da sua gestão frente a CFOR ficou estipulado o ano de 2020 para o início das formações por componente curricular, porém diante da pandemia, foi necessário readequar os planos e prorrogar este modelo de formação, sendo que este é um dos objetivos futuros da CFOR.

Quando questionada sobre os autores que embasam teoricamente esta pesquisa e apontam como os principais problemas das formações, o fato destas serem realizadas de forma homogênea para todas as escolas, não respeitando as singularidades de cada localidade e comunidade escolar, e não participação dos docentes no processo de formação continuada, a superintendente disse que:

*[...] “existe a preocupação em relação a esta questão, destacando que os temas selecionados em partes são pensados a partir dos questionários respondidos pelos docentes durante o ano letivo e até mesmo durante as formações, o que desta forma garantiria a participação dos docentes neste processo. Em relação às formações disponibilizadas para serem utilizadas nos dias de formações previstos em calendário escolar, as escolas teriam autonomia para realizar as adequações necessárias para atender as especificidades e singularidades de cada localidade e da comunidade escolar, as CREs podem organizar formações atendendo as necessidades específicas.* (DAHER, 2022, n. p).

Porém, a superintendente destacou que a CFOR pensa as formações enquanto rede de ensino, principalmente quando as formações são relacionadas a políticas educacionais, como por exemplo, a reforma do Ensino Médio, entendendo que essas formações devem chegar a todos os professores de todos os municípios do estado, ficando inviável, em alguns casos, elaborar para cada município ou escola uma formação diferente, que atenda às suas demandas.

Neste sentido, os CREs, quando necessário, elaboram formações de acordo com a realidade da sua regional e municípios, enfatizando também que as escolas tem a liberdade de organizar momentos formativos e também fazer as adequações nos materiais encaminhados pela SED, para atender suas especificidades.

Acerca das ações de FC previstas no PEE-MS, Daher destacou que estas ações estão sendo realizadas pela CFOR, com o apoio das CREs, setores da SED e das escolas, sendo que

a Comissão de Monitoramento do PEE-MS cuida de fiscalizar se estas formações previstas estão sendo realizadas, se estão respeitando as singularidades e particularidades previstas no plano. Pontuou ainda, que o relatório de monitoramento é realizado com o intuito de se obter informações e captar dados para repensar as formações a cada ciclo do ano letivo.

Portanto, diante da discussão apresentada nesta pesquisa e tendo em vista a entrevista concedida, pontuamos que a FC na atualidade deve ser um instrumento de ressignificação, de modo a apresentar propostas novas de práticas pedagógicas, de efetivação do trabalho docente, um espaço de discussão dessa modelagem atual da Educação Básica, uma vez que tanto a BNCC como o Novo Ensino Médio, estão postos como meio de atender à necessidade dos alunos, trazendo para eles uma nova forma de ver o mundo, de se interessar pela escola e para isso o professor precisa estar subsidiado com práticas pedagógicas atuais que acompanhem a evolução da educação.

Destacamos também, que a discussão sobre o novo Ensino Médio vem sendo retomada no Brasil, com a possibilidade de ser revogado pelo governo Lula, trazendo ao debate novas possibilidades de se pensar a educação. Pensamos que caso isso ocorra, seria um avanço para os nossos professores e estudantes, uma vez que o atual Ensino Médio desconsidera a ciência, principalmente as Ciências Humanas, e componentes curriculares como História e Geografia tem apenas uma hora aula por semana. Esta revogação traria novamente a ciência para as escolas, possibilitando formar estudantes, críticos e reflexivos, que pensam de forma coletiva a sociedade, e a comunidade ao qual vivemos.

Diante dos argumentos e desafios expostos, entendemos que a FC específica para os componentes curriculares, ou até mesmo por área de conhecimento, auxiliariam os docentes em sua prática pedagógica em sala de aula, promovendo assim um melhor ensino e aprendizagem efetivo ao professor que não apenas ensina, mas aprende ao ensinar.

Contudo, constatamos por meio da entrevista realizada, que as formações continuadas específicas não têm sido ofertadas aos docentes que atuam na REE-MS em Campo Grande, e tal ação é um desafio a gestão pública, sendo possível verificar que, apenas duas CRE, em municípios do interior do estado, ofertaram formação específica do componente curricular Geografia, dentro do recorte temporal adotado pela pesquisa. Foi possível constatar também, que havia um planejamento da CFOR para que pudesse ser ofertada aos docentes as formações por componente. Porém, com a mudança de gestão, no corrente ano de 2023, frente a esta superintendência responsável pelas formações, não é possível garantir que este planejamento seja executado como foi destacado em entrevista a este pesquisador.

Assim, no próximo capítulo apresentaremos como os dados levantados e trabalhados até o momento estão refletindo a realidade vivenciada pelos docentes nas escolas de Campo Grande - MS.

### CAPÍTULO III – A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS PROFESSORES

*“A formação continuada de professores é parte da profissão docente, intrinsecamente ligada ao fazer docente, e que não pode estar desprovida de uma sólida fundamentação teórica”.*

*Emanuelle Lourenço do Nascimento  
Janaina Silmara Silva Ramos (2021).*

Tratar da Formação Continuada é essencial como foi apontado nos capítulos anteriores, contudo explicitar como ela apresenta na realidade, na prática cotidiana é o objetivo deste trabalho.

O Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, institui a política nacional de formação do Magistério da Educação Básica. Esta é uma política direcionada aos professores que estão atuando, ou seja, em efetivo exercício. De acordo com Nascimento e Ramos (2021) este decreto desmembra os programas de formação e tem por objetivo atender as demandas de formação privilegiando os programas com Educação a Distância – EaD.

As autoras destacam ainda que:

Em seu texto, há a concepção de que a formação continuada deve ser entendida como componente essencial da profissionalização docente. O texto também especifica as modalidades de atividades e cursos a serem ofertados com objetivo de atender às demandas dos professores, sendo estas: atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. (NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 4).

Desta forma, esta etapa da presente pesquisa buscou analisar o perfil dos docentes de Geografia que atuam na REE/MS, bem como entender como estes docentes compreendem o processo de formação continuada. A pesquisa metodologicamente foi feita utilizando a tecnologia do *Google Forms*, o número de respondentes é relativamente uma fração pequena dos professores que atuam na REE/MS em Campo Grande - MS, contudo de grande importância para expressar a relevância do tema.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. No projeto inicial foi definido que seria buscada uma escola de cada região geográfica da cidade de Campo Grande/MS, nosso recorte espacial da pesquisa. Assim, seria uma escola da região Anhanduizinho, Bandeira, Centro,

Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo, buscando as escolas de maior espaço físico, o que totalizariam sete escolas.

Porém, diante das dificuldades apresentadas para buscar os sujeitos da pesquisa, não foi possível seguir à risca conforme previsto no projeto inicial. As dificuldades foram muitas, desde docentes que se negaram a responder, até mesmo docentes que se comprometeram em responder e não responderam, passando por docentes que ficaram receosos em responder e serem identificados e este fato comprometer seu trabalho na escola.

Portanto, diante das negativas foram realizados contatos com diversas escolas em busca dos sujeitos, o que permitiu fazer contato com 31 docentes. Destes, 13 optaram por não participar da pesquisa, o que nos deixou com 18 sujeitos participantes.

Com isso, optamos por omitir por total o nome das escolas desta pesquisa, informando apenas o quantitativo de escolas por região, evitando assim, que os docentes participantes da pesquisa possam ser identificados, sendo que, os professores que tiverem seus relatos citados neste trabalho serão identificados apenas por letras do alfabeto, da letra A até o R. O quadro a seguir demonstra quantas escolas participaram por região.

**Quadro 6** - Número de escolas participantes da pesquisa por região

<b>Região</b>	<b>Quantitativo de escolas</b>
Anhanduizinho	01
Bandeira	02
Centro	01
Imbirussu	02
Lagoa	01
Prosa	01
Segredo.	01

**Fonte:** Autor, 2023.

Conforme podemos verificar no quadro 6, tivemos o total de nove escolas que participaram da pesquisa. Ressaltamos também que este questionário ficou disponível para resposta por aproximadamente 4 meses, sendo que mandamos por diversas vezes mensagens aos docentes, verificando se ainda participariam da pesquisa. Todo este tempo, de certa forma atrasou o levantamento dos dados empíricos desta pesquisa.

Assim, é possível observar que muitos dos docentes de Geografia que atuam na REE/MS em Campo Grande, optam por não participar de uma pesquisa onde eles precisam,

de certo modo, opinar sobre alguma política ou prática adotada pela REE/MS, o que pode revelar certo receio de rechaçamentos e perda de aulas.

Contudo, os participantes que optaram por responder os questionamentos desta pesquisa nos forneceram dados que são de suma importância, pois nos ajudaram a compreender qual a percepção dos docentes relacionados às formações que recebem, bem como contribuir com sugestões para melhorar as formações proposta pela CFOR. Assim, nos próximos tópicos iremos apresentar os dados coletados pela pesquisa.

### **3.1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa**

Nossos primeiros questionamentos, buscaram levantar o perfil dos docentes, questionando sexo, idade, formação entre outros. No primeiro levantamento de perfil, questionamos aos docentes qual o seu sexo. A resposta para esta pergunta, evidencia o que nós podemos observar diariamente nas escolas, que é o fato de a grande maioria dos docentes serem do sexo feminino. Dos sujeitos da pesquisa 61,1% são do sexo feminino, e 38,9% do sexo masculino.

Em relação as mulheres, Vianna (2002) aponta que a participação feminina no mercado de trabalho é uma tendência mundial observada em quase todos os países, inclusive nos países da América Latina, e entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil, o que reflete no número de mulheres que exercem a profissão docente dentro das escolas.

Outro dado que destacamos no levantamento de perfil é o fato a faixa etária/idade dos sujeitos. A faixa etária com maior participante foi acima dos 50 anos, correspondendo 27,8% dos pesquisados. Quando somados, os participantes acima de 35 anos correspondem 66,7% dos participantes da pesquisa, sendo que estes dados são corroborados por dados apresentados pelo INEP.

Segundo dados do INEP, em 2022 o Brasil tinha 2,2 milhões de pessoas que exercem a profissão na Educação Básica, sendo a maioria dos profissionais mulheres. No quesito idade o perfil médio do corpo docente a idade é em torno dos 39 anos, entre os professores atuantes em instituições públicas, e 40 anos entre os professores atuantes nas instituições privadas. Em MS a amostra de docentes pesquisados apontou que os docentes das instituições públicas têm em média 50 anos.

Em relação à formação inicial, um dado relevante é que todo os professores fizeram o curso de Geografia, e depois realizaram outros cursos, na maioria deles, outra licenciatura, como História e Pedagogia. Este dado é significativo, uma vez que o curso de Geografia

quando observamos as pesquisas do Censo do Ensino Superior (2021), não é um curso visado pelos estudantes, que em geral buscam outras formações, em outras áreas.

Na pesquisa realizada com os sujeitos, é possível observar que 55,6 % dos professores possui outra formação acadêmica para além da formação em Geografia, sendo que alguns dos pesquisados possuem formação na área da educação, como História e Pedagogia, e até mesmo formação em curso técnico, como curso em Tecnologia da Informação e até mesmo Jornalismo. Os demais sujeitos, 44,4% não possui outra formação para além da Geografia.

Quando questionamos os professores sobre a instituição ao qual estudaram, se pública ou privada, ocorre igualdade, sendo 50% na pública e 50% na privada. Importante destacar que em MS de acordo com dados do Censo do Ensino Superior (2021), os professores que se formam em Geografia, além de buscar os cursos em universidades públicas como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), têm procurado os cursos na modalidade EaD, ofertados pelas Universidades Privadas, sobretudo os cursos de segunda licenciatura, com duração de apenas um ano.

Pontuamos ainda que, muitos professores têm buscado estes cursos EaD pela facilidade que estes oferecem para seus estudantes, permitindo que muitos acadêmicos optam pela facilidade e celeridade, ao invés da qualidade que uma instituição pública como a UEMS oferta em seus cursos de licenciatura como o de Geografia. Este fato, tem a cada dia mais prejudicado as licenciaturas das universidades públicas.

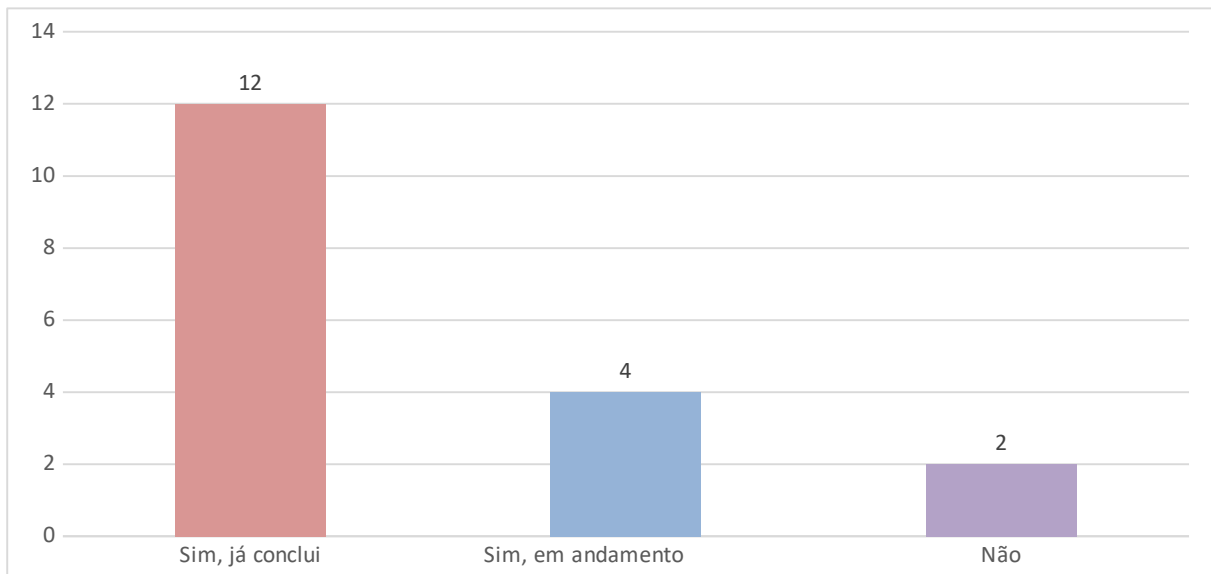
Outra questão a ser pensada, é que os acadêmicos que optam por uma segunda licenciatura, acabam escolhendo o EaD, pois em apenas um ano é possível estar habilitado em outra licenciatura, o que desconsidera por completo a qualidade destes cursos, formando uma grande quantidade de professores sem ter o devido preparo para exercer a função docente.

Este fato corrobora com o viés mercadológico da educação já apontado nesta pesquisa. Assim, Nascimento e Ramos (2021, p. 3) destacam que “no Brasil, a formação continuada, além de possuir um viés de caráter mercadológico, adota um significado de “complemento” de uma formação inicial precarizada”.

No gráfico a seguir podemos observar que uma boa parte dos professores já possuem algum tipo de especialização/pós-graduação, seja ela em IES públicas ou privadas, concluída ou em andamento, destacando que a CFOR considera estas especializações como um processo de formação continuada.

Destacamos também, que estas pós-graduações agregam aos professores um aumento no salário, sendo que, os professores que possuem especialização *lato sensu*, agregam 5% a mais no salário, e os professores que possuem pós-graduação *stricto sensu*, recebem 10% a mais, independente se doutorado ou mestrado.

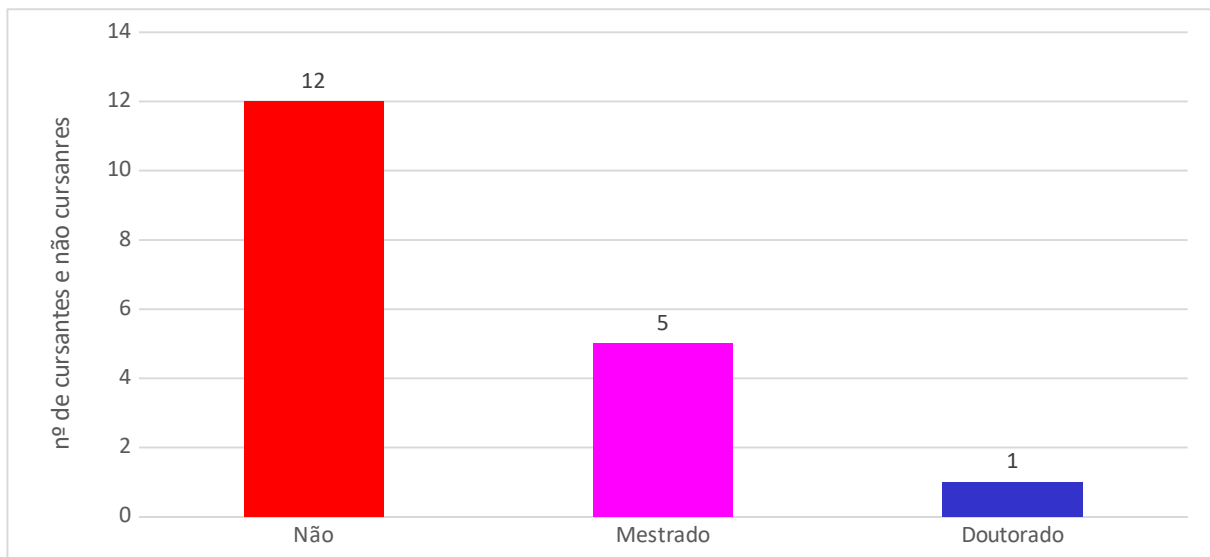
**Gráfico 7** – Especialização realizada pelos sujeitos.



**Fonte:** Autor (2022).

Desta forma, chamamos a atenção para um dado essencial, quanto a especialização dos professores. Parafraseando Nascimento e Ramos (2021), a primazia das especializações é uma consequência das condições que se encontram os professores, que via de regra trabalham em diferentes turnos e em diferentes escolas, dispendo de pouco tempo para dedicar a própria educação/formação. Assim, consideramos que os professores pesquisados, em grande maioria mesmo diante das limitações impostas pela sua rotina em sala de aula, têm conseguido encontrar tempo para investir em sua formação.

No gráfico a seguir questionamos os pesquisados sobre a realização de formação *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado, observando que uma parcela pequena dos professores possui estas formações.

**Gráfico 8** – Sujeitos com especialização *Stricto Sensu*.

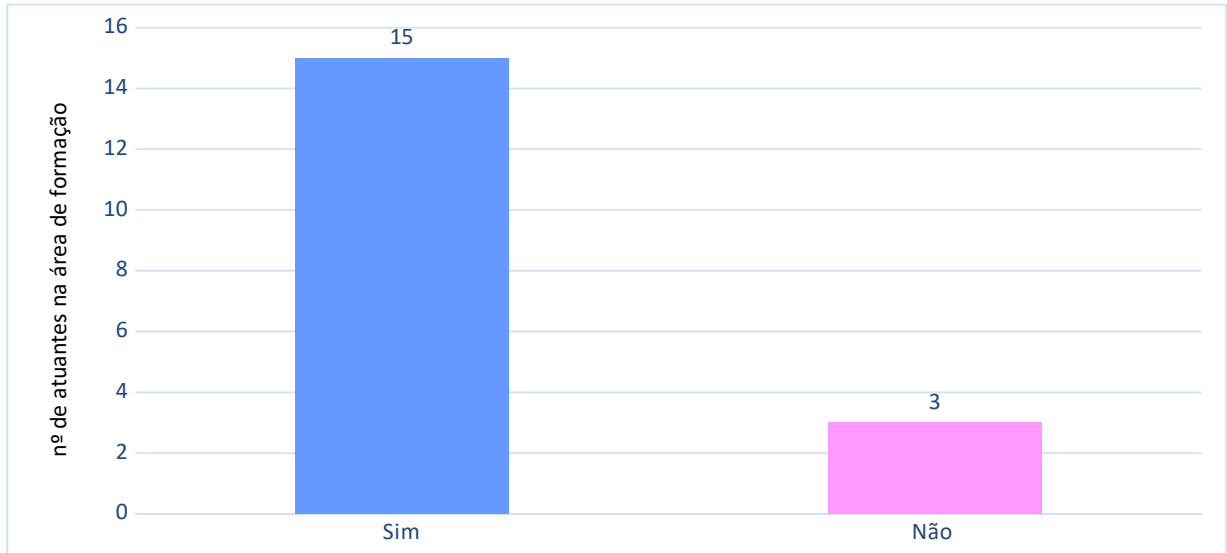
**Fonte:** Autor (2022).

Em relação a pós-graduação *stricto sensu*, ainda é frágil, mesmo os professores buscando este modelo de pós graduação, esbarram nas dificuldades de tempo para a realização, falta de incentivo para ingressar e até mesmo da dificuldade de acesso pela pouca oferta de vagas nos programas do sistema público gratuitos.

Ainda é pequeno o número de mestres e doutores na Educação Básica. De acordo com dados do INEP, “em 2017, o percentual de professores da educação básica com especializações seguiu em alta, contando com 34,4%, versus 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado”. (BRASIL, 2018, p. 271).

Segundo o INEP a materialização da meta 16.5 do PNE, que busca “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica”, seria a melhor forma de facilitar o acesso dos profissionais da educação a pós graduação *stricto sensu*, entretanto, os próprios relatórios de monitoramento de PNE (2014-2024) não mencionam como a efetivação de tal estratégia está sendo perseguida, demonstrando debilidade dos mecanismos que objetiva o cumprimento da Meta 16. (BRASIL, 2014, p. 81).

No questionamento a seguir, podemos observar que grande parte dos professores pesquisados estão atuando na sua área de formação, no caso a Geografia.

**Gráfico 9** – Atuação dos sujeitos.

**Fonte:** Autor (2022).

Contudo, é possível observar que uma parcela dos docentes, 16,7 %, tem atuado em outros componentes curriculares. Isso se dá, sobretudo, a partir do novo formato do Ensino Médio, no qual a REE/MS adotou um currículo que tem em sua grade componentes curriculares como Projeto de Vida, Pesquisa e Aatoria, Intervenção Comunitária, Unidades Curriculares (UC). Neste formato de currículo adotado pela REE/MS, sobretudo os componentes das Ciências Humanas, têm perdido sua carga horária, tendo cada vez menos aulas, prejudicando o ensino e aprendizagem dos estudantes, desconsiderando a importância do componente de Geografia e dos demais, para a formação de um estudante crítico e reflexivo.

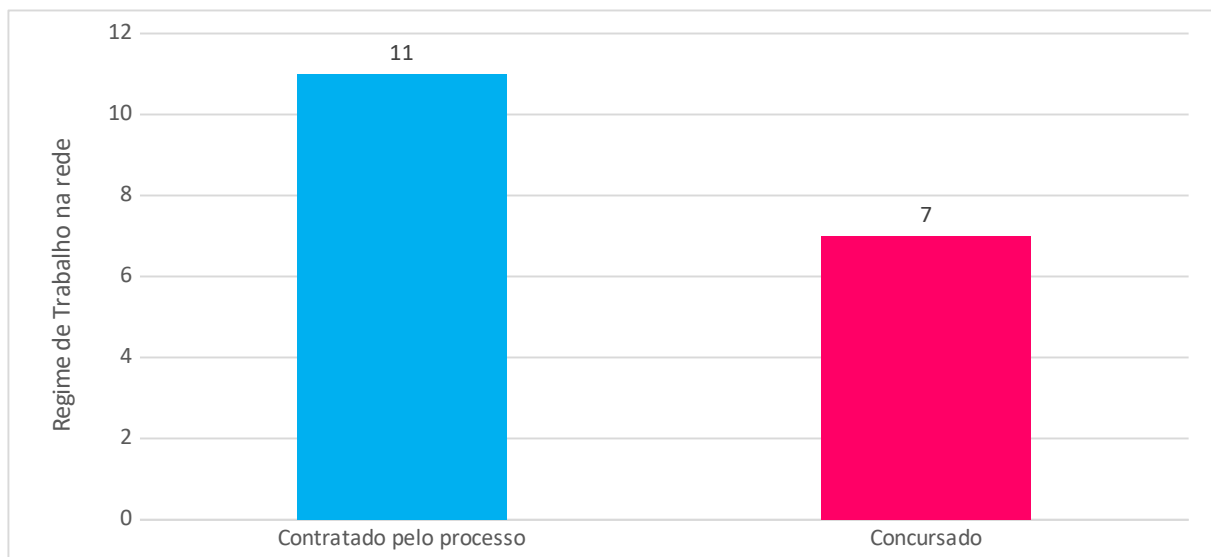
Assim, com esta redução de carga horária do componente curricular de Geografia, obrigou os professores a atuar nestes componentes para que assim possam completar sua carga horária. No caso dos professores de Geografia, estes atuariam na Unidade Curricular (UC) de Ciências Humanas, trabalhando objetos do conhecimento e habilidades que abarcam toda esta área do conhecimento.

A pesquisa demonstrou também que dos professores respondentes do questionário, existem professores bastante experientes, que atuam na REE/MS há 30 anos, por exemplo, e outros que estão iniciando a sua atuação na Rede. Assim, dos sujeitos que responderam ao questionário, apenas 3 professores atuam há 4 anos ou menos na rede, todos os demais atuam há mais de 13 anos na REE/MS.

Estes dados demonstram e nos ajudam a entender sobre a importância de um concurso público para a estabilidade do docente no ambiente de trabalho. Contudo, o próximo gráfico evidencia que mais da metade dos respondentes, 11 são contratados via processo seletivo.

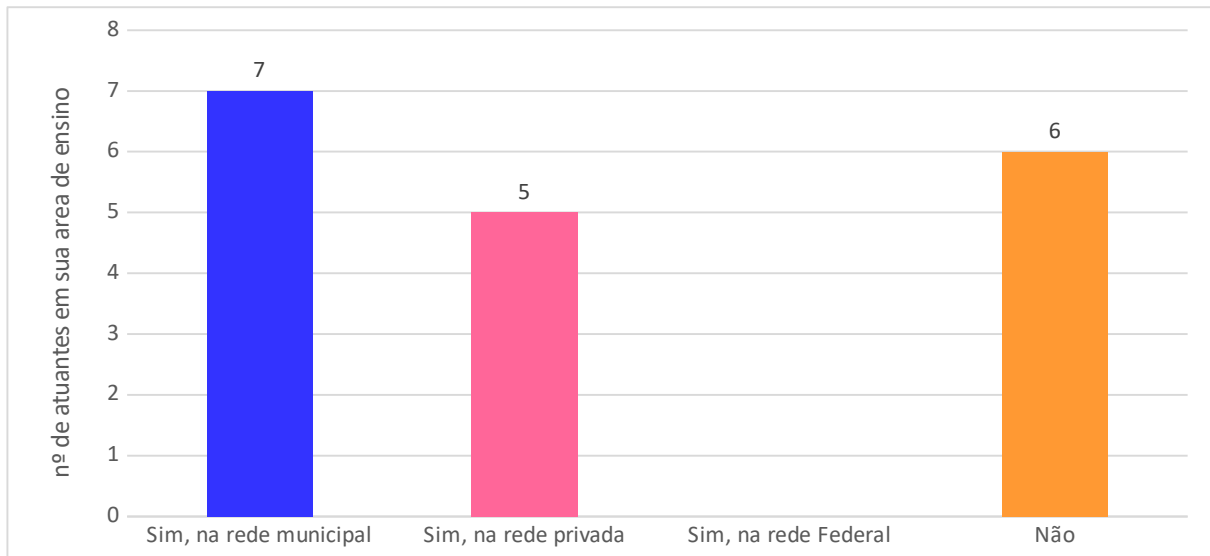
Até o ano de 2019, a REE/MS contratava seus professores por meio de currículos e indicações, o que dificultava o ingresso de muitos professores. Em 2019 foi realizado o primeiro processo seletivo, para que por meio do resultado/classificação deste processo, os professores que não são efetivos pudessem ocupar as aulas que não há efetivos para ministrá-las.

**Gráfico 10** – Regime de trabalho dos docentes.



**Fonte:** Autor (2022).

Os dados representados no gráfico a seguir corroboram com uma discussão já realizada neste texto, que é a grande carga de trabalho dos docentes, com professores chegando a trabalhar 60 horas semanais. Observamos que apenas 33,3% dos professores não atuam em outras instituições ou redes de ensino, sendo que mais da metade, além de atuar na REE/MS, trabalham ou na rede municipal de ensino, ou em instituições privadas de ensino.

**Gráfico 11** – Rede de ensino de atuação dos docentes.

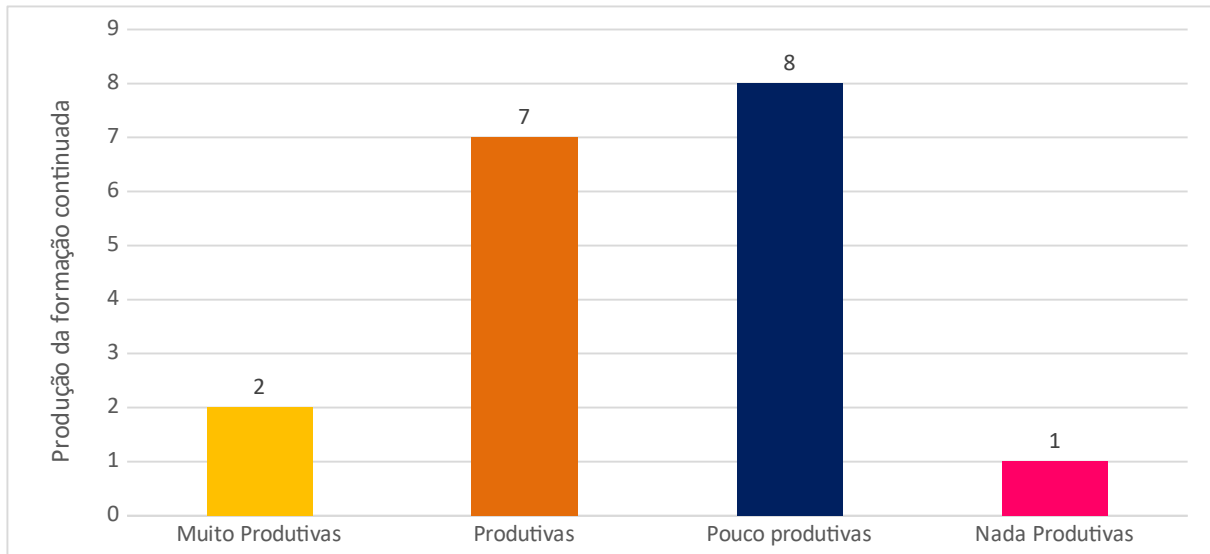
**Fonte:** Autor (2022).

Estes dados revelam uma realidade em que em todo Brasil, a ocupação do professor das disciplinas que possui carga horária menor, e são obrigados a ministrar aulas em várias escolas. Conforme aponta Moraes (2011), o professor regente, na maioria das vezes, tem uma enorme carga horária, ministra aula em diversas turmas e em diversos períodos, o que acaba deixando-o com pouco tempo para planejar suas aulas, e até mesmo buscar formações para lhe auxiliar em sua prática diária.

### 3.2 Formação continuada na perspectiva dos professores

Os próximos questionamentos feitos aos docentes pesquisados, foram questões específicas da FC. A formação continuada de professores é um processo de profissionalização que se faz necessário na constituição identitária do professor, ou seja, é “[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57).

No questionamento a seguir, os professores puderam avaliar as formações, sendo que maioria dos professores, 44,4% consideraram as formações pouco produtivas. Porém, 11,1% dos pesquisados consideraram que as formações são muito produtivas.

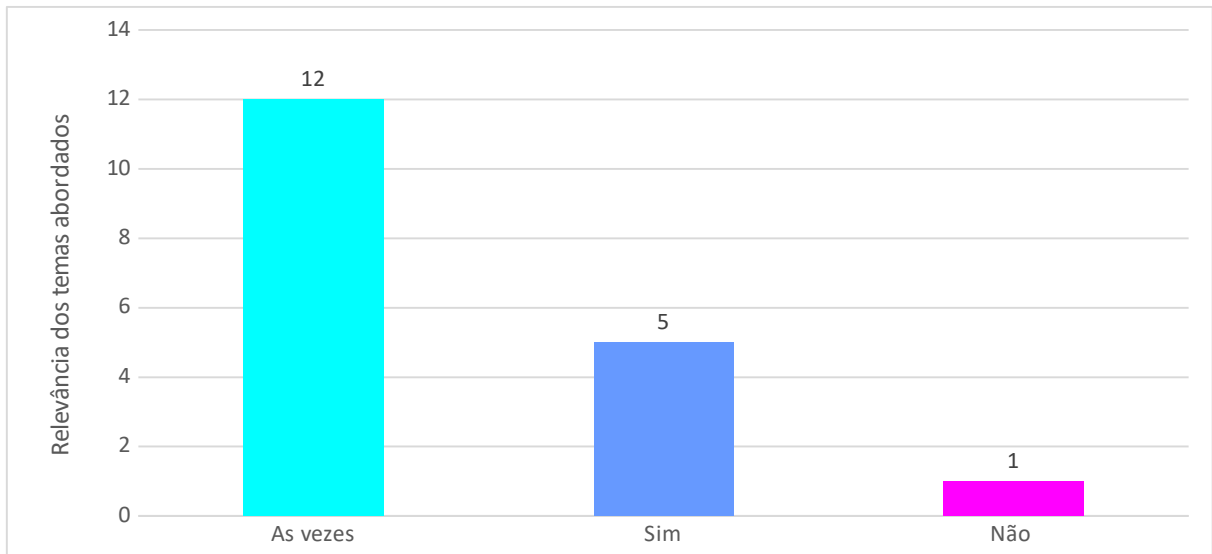
**Gráfico 12** – Percepção quanto a qualidade das formações.

**Fonte:** Autor (2022).

Esse gráfico é de fundamental importância para nossa análise, pois ele lança luz ao que já foi apontado na pesquisa, que as formações apresentadas pela Secretaria não são direcionadas aos professores por disciplina, mas sim de forma homogênea a todos os docentes, tornando essas formações pouco produtivas, como ficou evidenciado nas respostas dos entrevistados.

Outro ponto de discussão entre os docentes, é sobre a relevância dos temas discutidos nas formações. Sobre isso, perguntados sobre considerar se os temas discutidos são adequados para a realidade da nossa educação atual, 66,7% responderam às vezes, e 27,8% responderam sim, conforme podemos evidenciar no gráfico a seguir.

**Gráfico 13** – Percepção em relação as temáticas discutidas nas FC



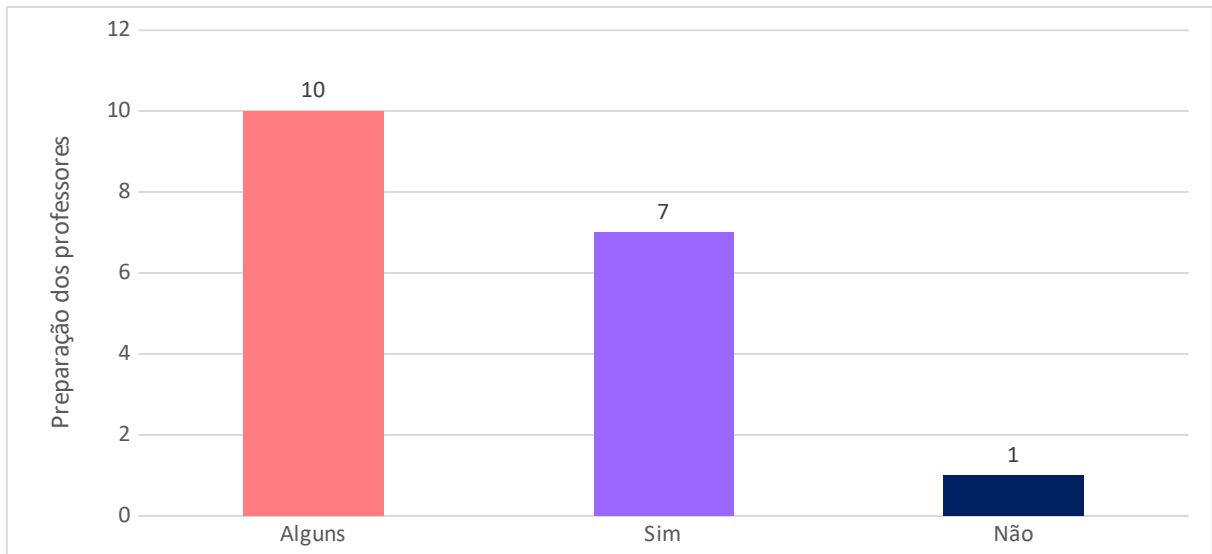
**Fonte:** Autor (2022).

Portanto, consideramos a resposta “às vezes”, pois ela infere que não está de acordo com o esperado pelos docentes, e sim uma formação que cumpre um protocolo ou até mesmo tenta suprir uma vacuidade. A FC de professores é parte da profissão, intrinsecamente ligada ao fazer docente, e que não pode estar desprovida de uma sólida fundamentação teórica.

No entanto, no Brasil, a FC, além de possuir um viés de caráter mercadológico, adota um significado de “complemento” de uma formação inicial precarizada. Assim, criam/adotam um modelo de formação continuada que busca compensar certas limitações e deficiências da formação inicial, já que estas repercutem fortemente no trabalho docente.

Perguntamos também, se os respondentes consideravam a equipe pedagógica da escola preparada para ministrar estas formações, uma vez que no modelo de formação adotado pela CFOR, cabe a escola, por meio de sua equipe, realizar as formações com os professores. Neste caso, 55,6% dos professores, consideraram que apenas alguns dos formadores são de fato preparados para realizar estas formações, enquanto 38,9% consideraram a equipe pedagógica apta para realizar esta formação de forma adequada, e que de fato possa contribuir na formação dos docentes.

**Gráfico 14** – Percepção em relação a capacitação dos formadores.

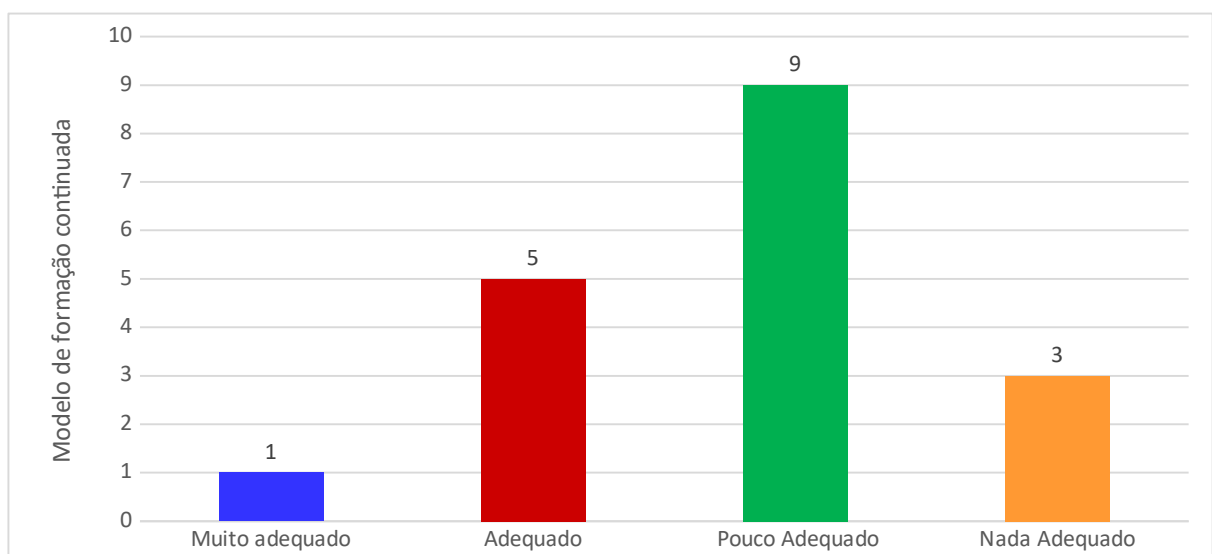


Fonte: Autor (2022).

Destacamos também, que os dados apresentados no gráfico, evidenciam a falta de preparo dos formadores para exercer esta função primordial da educação. Outra questão a ser discutida aqui, é que muitos dos formadores, são os coordenadores das escolas, e estes também exercem uma carga horária alta, em alguns casos em duas escolas dificultando que este também receba uma formação que o prepare para a função de formador.

Outra discussão levantada pela literatura e entre os docentes, é sobre o modelo atual de formação adotado, e se este modelo é adequado para nossa realidade enquanto rede de ensino. A este respeito, 50% dos respondentes consideram o modelo pouco adequado, sendo que apenas um dos respondentes considerou que o modelo é muito adequado.

**Gráfico 15** – Percepção em relação ao modelo de FC adotado pela REE/MS.

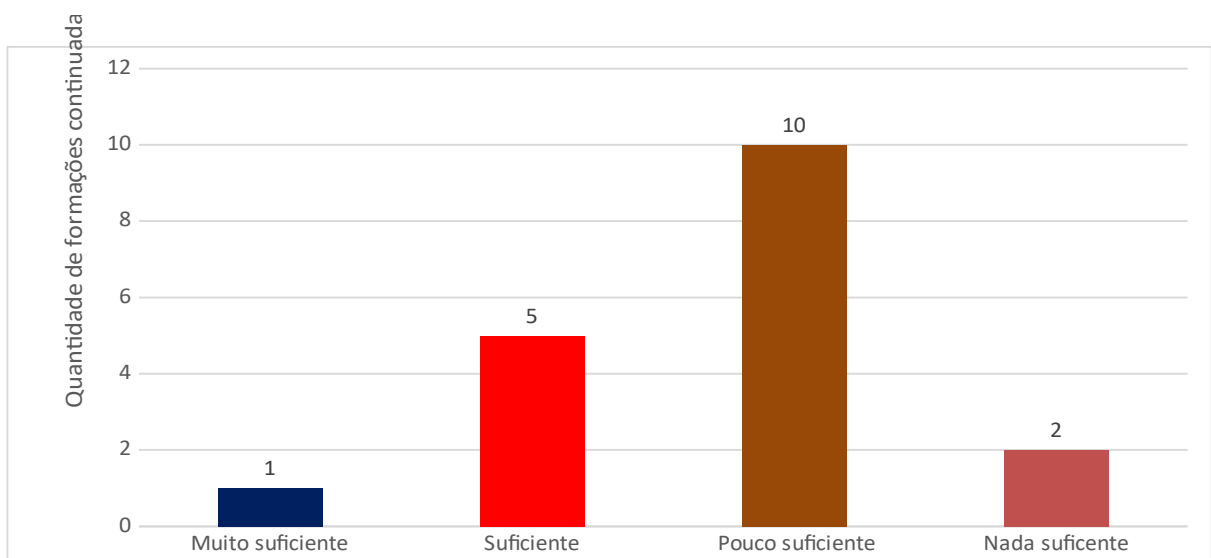


Fonte: Autor (2022).

Assim, os dados evidenciam que a REE/MS deve considerar reavaliar o modelo atual de formação, sobretudo a falta de formações específicas por componente curricular aos seus docentes, além de repensar a estrutura de formação, preparando melhor seus formadores, afim de adequar o modelo de formação para que os docentes de fato possam receber formações adequadas à nossa realidade de ensino, enquanto rede.

Questionamos, também, se os pesquisados consideram a quantidade de formações que recebem são suficientes para auxiliar eles nas suas demandas em sala de aula. Quando somamos os professores que responderam consideram a quantidade de formações pouco suficiente, ou nada suficiente temos 66,7% considerando insuficiente a quantidade de formações que recebem, como podemos observar no gráfico a seguir.

**Gráfico 16** – Quantidade das FC ofertada pela REE/MS

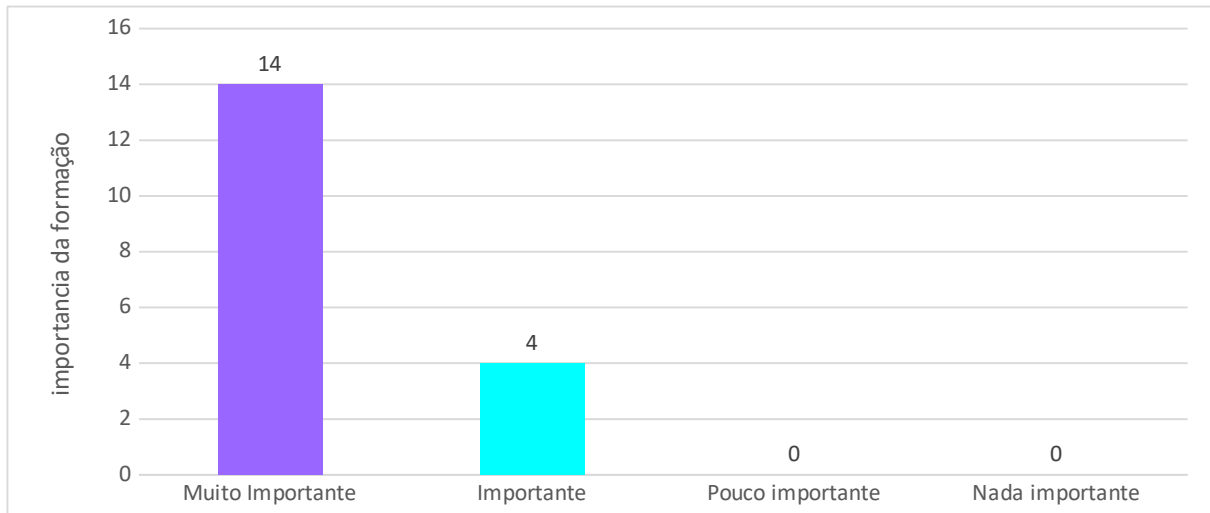


**Fonte:** Autor (2022).

Os dados do gráfico a seguir evidenciam o que a revisão de literatura deste trabalho já demonstrou que é a importância da formação específica para o componente curricular, neste caso da Geografia, demonstrando que os docentes da REE/MS entendem ser importante a disponibilidade por parte da rede as formações por componente curricular.

Quando foram questionados se consideram as formações específicas importantes para os professores na sua prática docente, todos responderam considerar, sendo que 77,8% consideram muito importante, e 22,2% consideram importante. Assim, é possível observar que os docentes que atuam na REE/MS, entendem que as formações específicas por componente curricular, contribuiriam para a sua atuação docente.

**Gráfico 17** – Percepção dos docentes referente a formação por componente curricular

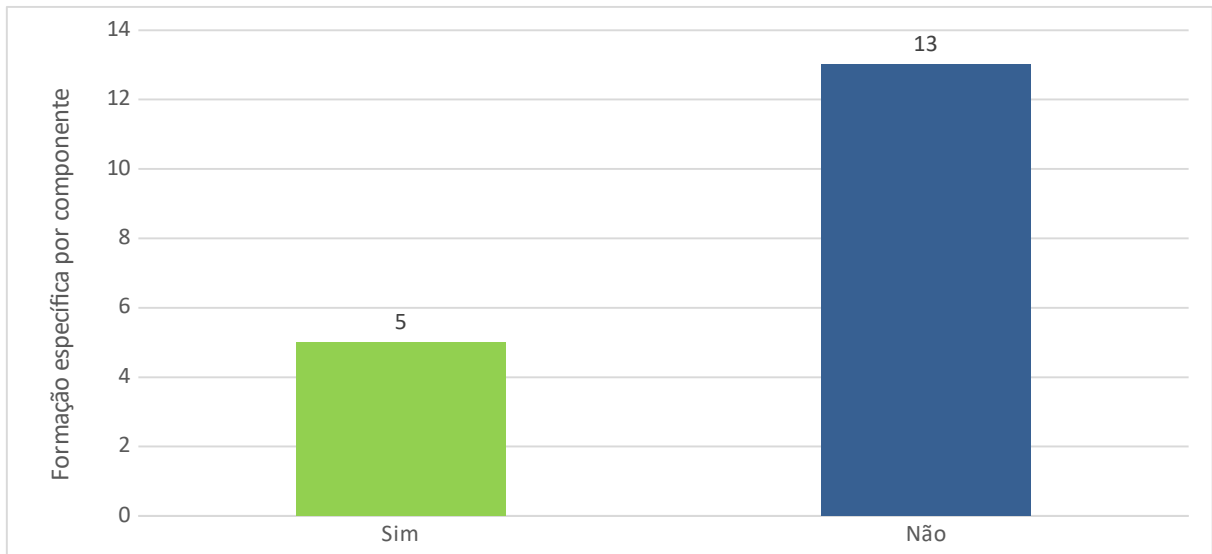


**Fonte:** Autor (2022).

Quando observamos o gráfico a seguir podemos confirmar o que a pesquisa já constatou por meio da entrevista com a superintendente da CFOR, na qual ela afirma que não tem ocorrido formações por componente curricular. Dos docentes participantes da pesquisa, 72,2% nunca participou de uma FC específica para a Geografia, e 27,8% dos docentes em algum momento da sua carreira docente já realizou formação específica.

No gráfico é possível observar que 5 dos sujeitos da pesquisa em algum momento durante sua trajetória como docente, receberam a oferta de FC no componente de Geografia, e realizaram estas formações. Este dado nos revela também, que os docentes que receberam estas formações, são docentes que atuam a mais de tempo na REE/MS.

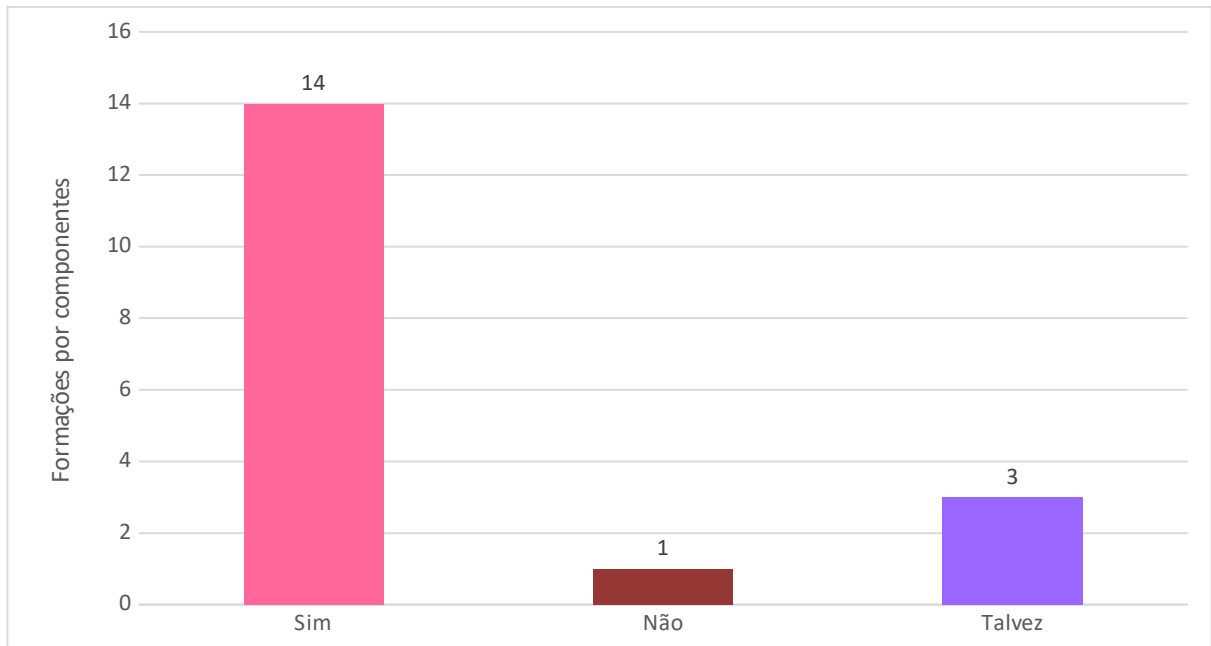
**Gráfico 18** – Formação Continuada por componente



**Fonte:** Autor (2022).

Desta forma, fica mais que evidente a necessidade de a CFOR adotar e ofertar aos docentes formações específicas para os componentes curriculares, visando suprir e fechar esta lacuna que as formações tem deixado, atendendo assim, um desejo dos profissionais que atuam na REE/MS, como os dados coletados demonstraram. Isso também é uma percepção dos docentes que atuam na REE/MS, como podemos observar o gráfico a seguir.

**Gráfico 19** – Demonstra o entendimento dos docentes sobre a formação por Componente



Fonte: Autor (2022).

Os dados apresentados no gráfico 19 demonstram que 83,3% dos docentes pesquisados concordam que as formações deveriam ser por componente curricular, enquanto 16,7% não tem certeza que este seria a melhor opção para se tentar melhorar as formações ofertadas aos docentes.

A pesquisa trouxe dentre os dados relevantes, a ânsia dos professores por FC com objetivo de trocar experiências, como também sugestões de atividades práticas em forma de oficina e debates que envolvam metodologias e habilidades mais práticas, que possam fomentar aulas mais interativas. As sugestões apontadas pelos docentes corroboram com nossa proposta de intervenção, na qual discutiriam a formação no componente de Geografia, buscando novas metodologias e formatos para além dos já adotados pela REE/MS.

Os sujeitos da pesquisa também apresentaram a preocupação com o cotidiano isto é a formação deve ter cunho educativo para o professor, mostrar para ele o que aplicar como aplicar para deixar a aula mais animadas como trabalhar as especificidades da escola, como por exemplo, a realidade de cada turma como, trabalhar a diferença comportamental de cada uma. Isso é possível verificar por meio do relato dos sujeitos da pesquisa.

*“Sim, pois a formação abrange no âmbito geral as questões e formas educacionais (o que é bem relevante), mas seria de suma importância as formações específicas, pois os componentes curriculares podem variar em termos metodológicos, a Geografia exige muita leitura com termos técnicos o que geralmente faz com que os alunos percam o interesse no aprendizado dos conteúdos da disciplina” (Professor H).*

*“Vejo que nas formações realizadas por componentes curriculares poderia ocorrer trocas de experiências, isso seria muito importante não só para a geografia como para as áreas de humanas” (Professor C).*

Como é possível observar nos relatos anteriores, os docentes se mostram preocupados com as formações, sobretudo, qual a real contribuição que estas formações podem ofertar. Destacamos também, que para além de:

[...] “garantir formação continuada aos docentes em exercício, é importante proporcioná-la com qualidade, que não esteja restrita a suprir demandas formativas ou resolver problemas emergenciais que os professores encontram em sua prática cotidiana, mas que os coloque em contato com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. (NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 8).

Desta forma, é possível compreender que em geral os docentes pesquisados concordam que o modelo atual de formação necessita de melhorias, no conteúdo, no formato, na temática, na capacitação dos formadores, mudanças essas que buscariam trazer novas perspectivas a FC e buscaria atender e auxiliar os docentes a sanar suas dificuldades diárias na sala de aula.

Quando o assunto é formação específica e atuação do professor em sala de aula, os professores apontaram em unanimidade que seria importante agregar novas formas de ministrar as FC para os professores, principalmente formações que preparem os docentes para a sua atuação. Alguns dos sujeitos da pesquisa apontaram que seria importante a escola ter mais liberdade em formular suas próprias formações em serviço, com a contribuição de autores/pesquisadores que atuam nos componentes curriculares. Este fato, é possível verificar a partir do relato dos sujeitos da pesquisa.

*“A desatualização docente específica do componente Curricular de Geografia promove entre diversos fatores a propagação de desinformação e compartilhamento de senso comum, afastando assim o pensamento científico proposto pelo então curso superior” (Professor G).*

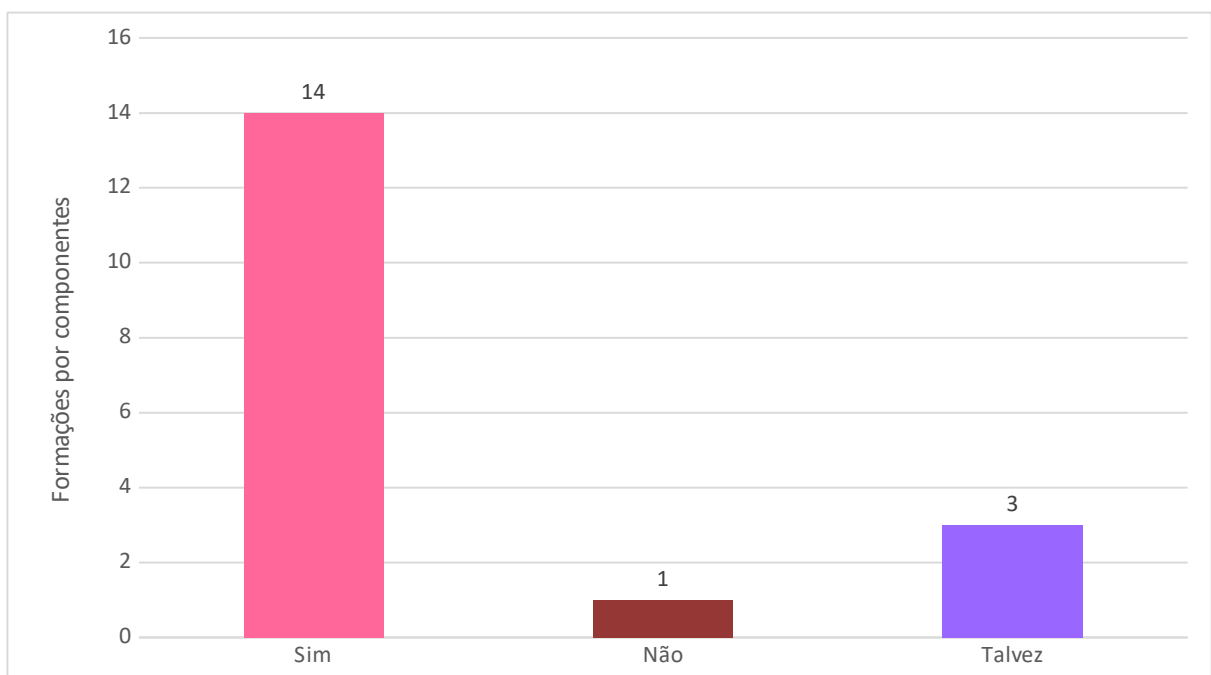
*“Pouca carga horária para a aplicação e explanação dos conteúdos faz com que muitos professores não saibam conduzir as aulas em uma dinâmica que “conquiste” o foco do aluno. A formação continuada específica poderia direcionar os professores para criação de metodologias produtivas” (Professor H).*

Mais uma vez, os relatos anteriores mostram a preocupação dos sujeitos com o modelo atual de FC e apontam algumas saídas que poderiam ser utilizadas pela REE/MS, para que

assim as FC possam ser mais produtivas e que de fato possam contribuir na formação em serviço dos seus professores.

Os dados expressos no gráfico 20 corroboram os dados do gráfico 19, quando nós perguntamos se a SED deveria adotar as formações por componente, o mesmo número de sujeitos que concordam que as FC deveriam ser por componente curricular respondido no gráfico 19, concordam que a SED deveria adotar este modelo de FC e ofertar ele aos seus docentes.

**Gráfico 20** – Percepção dos sujeitos em relação a FC por componente



**Fonte:** Autor (2022).

Assim, perguntamos aos sujeitos como a REE/MS por meio da SED, deveria realizar seu processo de formação continuada, e várias foram as respostas dos sujeitos, porém muitos fizeram uma observação, na qual prevalece a ideia de se fazer FC por área, com a presença de pesquisadores e maior participação das universidades neste processo. Outro ponto que voltou a discussão foi a liberdade das escolas em fazer suas formações para realmente tratar da Geografia naquela escola, para atender as especificidades de cada região. Isso é possível verificar os relatos dos sujeitos a seguir.

*“Acredito que as escolas deveriam ter mais liberdade para realizar as formações pertinentes a sua equipe, projeto pedagógico e contexto escolar. Não vejo proveito na prática de unificar a mesma formação para todas as escolas da rede” (Professor F).*

*“Por grupos de componentes curriculares específicos, por exemplo: o mesmo tempo gasto na formação atual, poderia ser utilizado por componentes curriculares, com coordenadores pedagógicos da mesma área (exatas/ humanas). Essa divisão faria com que as formações fossem mais produtivas” (Professor H).*

Desta forma, podemos observar que os docentes têm a percepção de que as formações necessitam ser mais dinâmicas, mais pertinentes a realidade e o contexto ao qual se encontra a sua comunidade escolar, pensando práticas que venham atender às especificidades locais de cada escola.

Pontuamos ainda, que os sujeitos desta pesquisa entendem a necessidade de que as formações ofertadas pela REE/MS precisam ser repensadas, além de disponibilizar outras possibilidades, deixando assim, as formações mais condizentes com cada contexto e localidade, não desconsiderando as particularidades de cada escola, bem como da comunidade que nela estuda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, conclui-se que este trabalho destaca a importância de estudar o tema em epígrafe. Dentre as várias temáticas frágeis que a Educação no Brasil apresenta, no que tange a formação docente, um dos mais preocupantes e que merece atenção é a formação continuada.

Assim, destacamos que o direito à formação continuada encontra garantia na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que modificou o artigo 62-A da Lei nº 9.394/1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo que “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 [...]” (BRASIL, 2013, p. 2, grifo nosso).

Portanto, desde a idealização do projeto desta pesquisa, decidimos por analisar a formação continuada, uma vez que na condição de professor iniciante da carreira do magistério, bem como iniciante na REE/MS, senti falta de uma FC que de fato me auxiliasse no meu fazer docente, melhor conectada com a realidade das escolas onde trabalhava.

Outro ponto a ser destacado, é que as formações ofertadas aos docentes, sobretudo em início de carreira, não os preparam para enfrentar os desafios que encontramos diariamente, tão pouco suprem as falhas da formação inicial discutidas ao longo desta pesquisa. Em muitos momentos me senti desamparado e sem saber em qual direção seguir, sendo que, um dos objetivos da FC é proporcionar aos docentes uma direção, um caminho a trilhar. Assim, em vários momentos recorri e busquei ajuda/auxílio em outros docentes com mais experiência e tempo de atuação na Rede.

Desta forma, torna-se imprescindível que o professor quando formado e inserido no ambiente escolar, ou seja, quando inicia sua trajetória como docente, necessita de suporte por meio das FCs ofertadas pelas secretarias de educação. Estas formações devem ser pensadas como forma de suprir a falta de aporte prático advindos com a experiência do “chão” de sala de aula pode propiciar, que o dia a dia, o cotidiano do ambiente educacional nos ensina, mas que podem ser melhor executadas com aportes do Estado, como por exemplo, com formações continuadas, auxiliando assim o professor, não somente de Geografia, mas de qualquer área do conhecimento e nível educacional, nas suas práticas pedagógicas.

É importante destacar que não entendemos as formações continuadas como a resolução para todos os problemas da formação docente no Brasil, compreendemos que esse processo está muito longe de ser solucionado e que as formações não se constituem a

“salvação” desse processo, contudo é um instrumento que viabiliza uma alternativa que contribui para a transformação docente e é nesse processo que acreditamos

As análises realizadas neste estudo indicam apontamentos e questionamentos que se constituem como desafiadores e sempre atuais. Os primeiros estão embasados na literatura juntamente com os resultados da pesquisa; já os segundos, surgiram com a junção da teoria com a prática ficando perceptível um desencontro no que está sendo proposto, ou seja, as FC que estão sendo propostas e executadas pela REE/MS, não têm auxiliado os docentes a transformar sua prática pedagógica em sala de aula, conseqüentemente, não tem contribuído para uma educação mais transformadora. Desta forma, buscou-se analisar como tem ocorrido a Formação Continuada na REE/MS.

A intenção de apresentar a historicidade dos termos que corresponderiam hoje a FC, que passa pelo termo reciclagem até chegar em FC e como ela se desenvolveu, demonstrando como se dava essa atividade nas escolas e até mesmo fora dela, apresentando a revisão de literatura da pesquisa, e destacando-se os principais autores que discutem a FC.

Pontuamos também, que a FC é apresentada na LDB como uma política pública, com o objetivo de proporcionar um momento de estudos e atualização dos conhecimentos pelos professores. Destaca-se, que a FC sempre esteve presente no interior da escola, mas a forma como foi posta ou está posta, por vários momentos foge do seu objetivo, que é proporcionar aos professores, continuidade na sua formação, buscando auxiliá-los no exercício da docência em sala de aula.

Outro ponto de discussão levantado, está no fato da baixa ou nenhuma participação dos professores no seu processo de formação. Nóvoa (2012), assim como Leite (2016), defendem que a FC deve partir de dentro da profissão docente, ou seja, dos próprios professores, sem desconsiderar suas práticas pedagógicas, incluindo o indivíduo e todas as suas singularidades. Nesse sentido, acreditamos que a REE/MS deve considerar a participação dos docentes em todo o processo de formação, idealização, formato, modelo, temática, até na execução das formações, pois assim, entendemos que será possível construir um processo de FC mais próxima da realidade das escolas e conseqüentemente, contribuirá de forma mais clara e objetiva no processo de formação dos professores.

A estrutura da FC na Rede Estadual de Ensino no Mato Grosso do Sul, isto é, como é formatada foi apresentada neste trabalho como forma de destacar como a REE/MS tem a sua própria equipe de formação, responsável por pensar e formular suas formações, a Coordenadoria de Formação (CFOR), equipe composta por professores que está diretamente

atrelada às equipes das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que são as responsáveis em repassar aos professores as formações.

Outro ponto de destaque foi a participação do setor privado nas formações da REE/MS. Aliás, ficou evidente a entrada da Rede Privada de ensino quando se estuda FC, pois algumas formações são elaboradas por este setor, sendo executado em parceria com a REE/MS. Contudo, as FC nem sempre estão de acordo com a necessidade dos docentes, como foi possível observar ao longo desta pesquisa, nas respostas dos sujeitos, os professores de Geografia.

O resultado dos questionários, bem como da entrevista nos evidenciou a fundamental importância para esclarecimento do papel da FC, pois os professores responderam que muitos dos seus anseios não são atendidos e que a FC não vem ao encontro as suas necessidades, porém todos foram unânimes em dizer que é uma atividade importante para quem está em sala de aula, pois muitos professores, não conseguem parar para estudar em razão do excesso de carga horária de trabalho.

Nesse sentido, a “fala” dos sujeitos, expressa nas respostas dos questionários, evidenciou que é preciso reorganizar melhor o projeto de FC da REE/MS, buscando aprimorá-lo, com objetivos mais claros, principalmente, com a possibilidade de mudança do Ensino Médio que está sendo colocado em “xeque”.

Os professores apontaram seus anseios e percepções sobre a FC, assim como a SED, por meio da então coordenadora, senhora Alessandra Becker, ficando evidente que, ambos entendem a necessidade de mudanças na FC que está posta, e julgam necessário que haja formação por área do conhecimento, no caso nesta pesquisa, a Geografia.

Ressalta-se que ainda há um caminho a ser percorrido, porém existem profissionais que podem contribuir neste processo. É perceptível também, que há disposição dos professores, e intenção da REE/MS para que as formações ocorram, contudo, é preciso encontrar esse caminho.

Como resultado da coleta de dados, a pesquisa de campo demonstrou por meio das respostas do questionário, que os professores que atuam na REE/MS, compreende a FC específica por componente curricular como sendo essencial para auxiliá-los na sua atuação docente, possibilitando transformações na prática pedagógica docente, e que essa se constituiria como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas docentes na sala de aula.

Assim, acreditamos que a FC por componente curricular, se adotada pela REE/MS, poderá possibilitar aos professores e a este pesquisador-professor ou professor-pesquisador

que atua em quatro escolas, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao 3º ano do Ensino Médio, desenvolver novas formas de ensinar e pensar a Geografia, buscando assim, disponibilizar aos estudantes da disciplina de Geografia um pensar mais reflexivo e transformador, contribuindo para um ensino e aprendizagem mais efetivo e significativo.

Pontuamos também, que a REE/MS tem ofertado FC aos seus docentes, ainda que não suficientemente em quantidade e qualidade, e nosso objetivo nesta pesquisa não foi desconsiderar, tampouco anular estas formações, mas sim, discutir que há necessidade de se repensar o modelo adotado, além de considerar outras possibilidades, como a defendida aqui que é a formação por componente curricular.

Concluimos, alertando que as discussões trazidas neste estudo, apresentam alguns caminhos para esta atividade, e que os sujeitos desta pesquisa demonstram entender que as formações ofertadas pela REE/MS necessitam ser melhoradas nos mais diversos aspectos, além de considerar que a formação por componente curricular poderia ser um modelo a mais a ser adotado pela Rede, com o intuito de proporcionar uma FC mais eficiente e produtiva, que venha transformar e auxiliar os professores de Geografia na sua atuação docente em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

ALONSO, Kátia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/, p. 37-52, 2014.

ALVARADO-PRADA, L. E. et al. Ações municipais de formação continuada de professores na região de Uberaba. In: Encontro de pesquisa em educação da Anped da região centro-oeste, 9., 2008, Taguatinga. Anais. Taguatinga: **ANPED**, 2008. p. 1103-1116.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; Freitas, Tháís Campos; Freitas, Cinara Aline: Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRANDÃO, Amanda Dias; MELO, Mychelle Priscilla de; MENDES, Estevane de Paula Pontes. **Análise geográfica de obras literárias: metodologia da geografia escolar**. 2018. Disponível em: [http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/ANAIS\\_NEPEG\\_COMPLETO.pdf](http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/ANAIS_NEPEG_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192). Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Censo da Educação Superior 2021**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em 07 set. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 de jan. de 2022.

CARLOS, Ligia Cardoso; DIAS, Liz Cristiane. Ensino de Geografia e estágio supervisionado: desafios e possibilidades na formação de professores. Jussara Fraga Portugal, Vânia Alves Martins Chaigar. (Orgs.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012. p, 213-226.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de geografia. **Revista Terra Livre**, v. 14, n.14, p. 48-57, 1999.

CASTRO, Marcelo Macedo Correa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam Um Espaço de Formação Permanente De Vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, 95 p. 37-55, jan-abr 2015.

CORRÊA, Roberto Lobato. A dimensão cultural do espaço: alguns temas. **Espaço e cultura**, n. 1, p. 1-22, 1995.

COSTA, Deuzeli Brandão. CRUZ, Evandro Costa. A Importância da Formação Continuada para o Professor de Geografia: Refletindo sobre ações-metodológica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 10, Vol. 08, pp. 11-22 outubro de 2018. ISSN:2448-0959.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.

DAHER, Alessandra Ferreira Beker. Entrevista (nov. 2022). Entrevistador. Rodrigo Rocha da Silva. Campo Grande – MS, 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. 2013. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores S/A**. Júlio Emílio Diniz-Pereira e Kenneth Zeichner (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma Política para a Formação de Professores**. Em aberto. Brasília. Ano 12. N. 54. abr/jun. 1992.

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

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. **Formação continuada em Geografia: perspectivas docentes na rede estadual de Passo Fundo, RS**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, RS, 2021.

HYPÓLITO, Dineia. **Repensando a Formação Continuada**. 2004. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/100/42/>. Acesso em: 04/08/2022.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Das novelas de formação à autonomia docente: entre diversidades, pesquisa e descobertas**. Eliane Greice Davanço Nogueira; Léia Teixeira Lacerda (Organizadoras). São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 225p.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A Formação Continuada de Professores como Instrumentos de Ressignificação da Prática Pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], p. 242-258, 2021. DOI: 10.26694/les.v1i1.8242. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 3 set. 2022.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 16-25.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. 2016. Disponível em: [https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto\\_n.\\_14.572.pdf](https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._14.572.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades administrativas integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Disponível em: [https://tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto\\_n.\\_10.652-t.pdf](https://tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._10.652-t.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **A Implantação e Operacionalização das Coordenadorias Regionais de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2016, p.1-23.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relação de Escolas**. 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/relacao-de-escolas-com-diretores/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Ciclo 2017/2018**. Campo Grande, MS. 2022.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino; BEZERRA, Carolina Cavalcanti. **Algumas Considerações Sobre a Formação Continuada de Professores a Partir das Necessidades Formativas em Novas Tecnologias na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, p. 17-37, 2016.

MELO, Fabiano Antônio de. Aulas tediosas, alunos alienados. In: Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. In: Elza Yasuko Passini, Romão Passini, Sandra T. Malysz, (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, p, 94-100, 2015.

MELO, Elda do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues. A Formação Continuada de Professores(as) no Brasil: Do Século XX ao Século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7 n.11 p. 89-110, mai-2020.

MILITÃO, Andréia Nunes. Contribuições de paulo freire para o debate sobre a formação continuada de professores. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. **Colloquium Humanarum**, v. 9, n. Especial, jul–dez, 2012.

MORAIS, Lucas Oliveira. O Ensino de Geografia: novos recursos, velhos desafios. **V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2011. Disponível em:

[http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20%20%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA\\_NOVOS%20RECURSOS.pdf](http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20%20%20ENSINO%20DE%20GEOGRAFIA_NOVOS%20RECURSOS.pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.

NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do; RAMOS, Janaina Silmara Silva. Formação continuada de professores em nível de pós-graduação: a efetivação da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diálogo**, n. 46, p. 01-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5852/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo. Umbelino. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: **Para onde vai o ensino de Geografia**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. 2009. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

PASSINI, Elza Yasuko. Aula de Geografia em sala ambiente. **Ciência Geográfica**. Bauru, v. 1, n. 21, jan./abr. 2002, pp. 8-11.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Fac. Educ.** São Paulo, v.22, n. 2 p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Alínea, 2007.

RAMOS ALBERTO, Henrique Manoel; SILVA, Analice Teresinha Talgatti. Formação continuada com professores de geografia dos anos finais do ensino fundamental no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. In: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória, ES. Ago. 2014. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404076634\\_ARQUIVO\\_trabalho\\_completo.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404076634_ARQUIVO_trabalho_completo.pdf). Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Notas sobre geografia escolar: da sua pertinência contemporânea e das coisas que desfoam a prática docente. In: TONINI, Ivaine Maria (Org.) et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 227-238.

SANTOS, Francisco José da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde. Fórum Nacional Nepeg de formação de professores. **Avaliar: Desafio Cotidiano do Professor de Geografia**, 2020, p. 332-342. Disponível em: <http://nepeg.com/anaisforumnepeg/anais/>. Acesso em: 27 set. 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 349-358, 12 jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

SILVA, Igor Antônio. BARBOSA, Túlio. O ensino de Geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, 2009, v. 15, n. 49. p. 80-89.

SILVA, Augusto César Pinheiro da. **A prática de ensino de geografia como instrumentalizadora de professores e alunos autônomos: um exercício de educação geográfica para a docência latino-americana**. 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e; LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **Saberes, práticas docentes e o espaço escolar: a construção da formação do professor de geografia**. 2020, p. 443-452. Disponível em: <http://nepeg.com/anaisforumnepeg/anais/>. Acesso em: 27 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

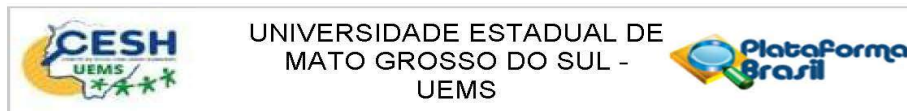
TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. In: **XIII Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2017. p. 24537-24549.

VEIGA. I. P. A. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 4ª Ed. Campinas, Papirus, 1998.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. 2005. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

## ANEXOS:



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Formação continuada para professores de Geografia e os desafios da Prática Pedagógica nas Escolas Estaduais de Campo Grande/MS

**Pesquisador:** RODRIGO ROCHA DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55119822.5.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.344.259

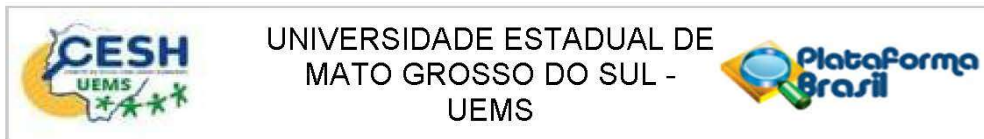
**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa tem como ênfase o estudo da formação continuada para professores de Geografia na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, especificamente as escolas localizadas na capital do estado, Campo Grande. Neste projeto procurará entender como formação continuada deve possibilitar transformações na prática pedagógica docente, uma vez que se constitui como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas.

Participarão do projeto setes escola, sendo selecionada uma escola das setes regiões urbanas de Campo Grande. Seguindo metodologia qualitativa, será realizado inicialmente análise documental, de textos envolvendo a temática, dados estatísticos oficiais, e outras fontes sobre o assunto, tendo como ênfase a pesquisa o período de 2010 a 2020, buscando assim compreender como foi conduzida a formação continuada na última década. Posteriormente, serão utilizados questionários e entrevistas visando compreender as dificuldades apontadas pelos professores de Geografia que atuam na referida rede, bem como suas percepções em relação às ações de formação continuada.

Espera-se, como resultados, compreender a complexidade de fatores que influenciam as práticas

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.344.259

pedagógicas dos professores de Geografia para, assim, produzir um projeto de intervenção aproximando a formação inicial, ou seja, a universidade, com a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Básica da referida rede de Educação

**Objetivo da Pesquisa:**

O presente projeto tem como objetivo a análise da formação continuada para professores de Geografia da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, entendendo que esta deve possibilitar transformações na prática pedagógica docente, uma vez que se constitui como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas.

**Objetivos Específicos**

1. Contextualizar historicamente a formação continuada de professores, e analisar os programas e projetos desenvolvidos pela secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, considerando os projetos elaborados em Campo Grande.

2. Analisar no contexto local da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, nas escolas de Campo Grande, como tem sido planejadas as formações continuadas dos professores de Geografia, bem como buscar compreender as suas especificidades;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta claramente os riscos e os benefícios aos participantes envolvidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é interessante, sendo que é importância o conhecimento o desenvolvimento da formação continuada de professores em qualquer área do conhecimento mencionada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE apresenta claramente os possíveis riscos que o participante poderá ter no desenvolvimento da pesquisa, assim como os benefícios que estes terão em participar da pesquisa.

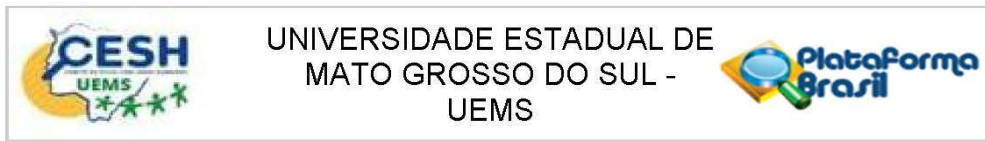
**Recomendações:**

As recomendações solicitadas no primeiro parecer do projeto, foram devidamente atendidas/adequadas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As recomendações solicitadas no primeiro parecer do projeto, foram devidamente

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uem.br



Continuação do Parecer: 5.344.259

atendidas/adequadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:**

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

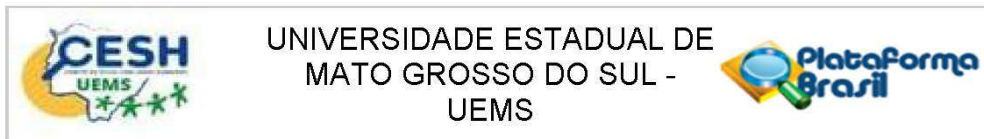
As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	16/03/2022		Aceito

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uem.br



Continuação do Parecer: 5.344.259

Básicas do Projeto	ETO_1873129.pdf	21:02:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/03/2022 21:00:06	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/03/2022 20:59:57	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_resposta_parecer_1.pdf	16/03/2022 20:59:49	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	14/01/2022 18:41:15	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Outros	Oficio_n_104_Sed_Autoriza_pesquisa.pdf	12/01/2022 21:28:44	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Outros	Uso_de_banco_de_dados_material.pdf	04/01/2022 15:22:04	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	04/01/2022 15:21:20	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	04/01/2022 15:21:11	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/01/2022 15:20:11	RODRIGO ROCHA DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 11 de Abril de 2022

Assinado por:  
alessandra aparecida vieira machado  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uem.br

**DECRETO Nº 14.572, DE 30 DE SETEMBRO DE 2016.**

Dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, que Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, no exercício da competência que lhe confere o art. 89, inciso VII, da Constituição Estadual,

DECRETA:

**Art. 1º** O art. 2º do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º Compete às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos Municípios.” (NR)

**Art. 2º** Os Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, passam a vigorar com a redação constante dos Anexos I e II deste Decreto.

**Art. 3º** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 4º** Revogam-se o art. 3º e o Anexo III do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002.

Campo Grande, 30 de setembro de 2016.

REINALDO AZAMBUJA SILVA  
Governador do Estado

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação

ANEXO I DO DECRETO Nº 14.572, DE 30 DE SETEMBRO DE 2016.  
Anexo I do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002.

Coordenadorias Regionais de Educação - Municípios-Sede

Denominação	Sigla	Municípios-Sede
1ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-1	Aquidauana
2ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-2	Campo Grande-Metropolitana
3ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-3	Corumbá
4ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-4	Coxim
5ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-5	Dourados
6ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-6	Campo Grande
7ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-7	Jardim
8ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-8	Navirai
9ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-9	Nova Andradina



15/04/2023, 09:03

Pesquisa de Mestrado

18. 19 - Desde que iniciou sua atuação docente na Rede Estadual de Ensino, em algum momento, você recebeu formação continuada específica para o componente curricular de Geografia? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. 21 - Na sua percepção, você entende que as formações continuadas específicas por componente curricular poderiam te auxiliar na sua prática docente? Por quê? \*

---

---

---

---

---

20. 22 - Em que medida você entende que a falta de formação continuada específica para Geografia, dificulta a atuação do professor em sala de aula? \*

---

---

---

---

---

21. 23 - Na sua percepção, a secretária de educação deveria adotar as formações por componente curricular? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

## APÊNDICE

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### **TÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS DA REE/MS EM CAMPO GRANDE - MS**

**Identificação:** Mestrado Profissional em Educação – Campus Campo Grande - MS

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Campo Grande/MS

**Mestrando:** Rodrigo Rocha da Silva

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Camilo Pereira

#### **Introdução**

Como proposta de intervenção para este trabalho partimos da análise dos dados coletados e analisados durante o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado. Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, durante os anos de 2021 a 2023.

A presente pesquisa foi desenvolvida nas escolas da REE/MS, especificamente nas escolas da cidade de Campo Grande - MS. Metodologicamente buscamos escolher escolas de todas as regiões geográficas da cidade, sempre escolhendo a escola com maior espaço físico, buscando assim uma maior quantidade de sujeitos para a coleta dos dados. Ao todo, foram dezoito professores que participaram da pesquisa respondendo o questionário.

O objetivo desta pesquisa se constituiu em analisar a formação continuada para professores de Geografia, entendendo que esta deve possibilitar transformações na prática pedagógica docente, uma vez que se constitui como processo permanente de construção de saberes pedagógicos, auxiliando os docentes no aperfeiçoamento de suas práticas.

A partir deste objetivo, e por meio dos dados coletados e apurados foi possível entender que os docentes que atuam nas escolas estaduais de Campo Grande não têm recebido formações específicas para seu componente curricular, no caso desta pesquisa a disciplina escolar de Geografia.

Assim, foi possível identificar também, que os docentes tem entendimento que necessitam receber FC específica, pois esta contribuiria para a sua atuação em sala de aula.

Desta forma, sugerimos como proposta de intervenção, formações continuadas específicas por componente curricular, formando uma parceria entre a REE/MS e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio do curso Geografia Licenciatura.

Nesta parceria a REE/MS, disponibilizariam as datas e autorizariam os docentes, sujeitos desta pesquisa e outros que desejarem participar e realizar as formações e a UEMS, além de disponibilizar o espaço físico, como os laboratórios e cederia ainda os professores formadores. Assim, entendemos que este modelo de formação colocaria os professores da REE/MS em evidência, pois eles participariam ativamente do processo de escolha das temáticas a serem discutidas, bem como contribuiriam na escolha do formato e modelo de formação a ser seguido.

Esta participação seria fundamental para que esta proposta de intervenção seja executada, pois defendemos que a formação docente parta de dentro da profissão conforme defende Leite (2016), sendo pensada, elaborada e executada por docentes de Geografia, discutindo as possibilidades de formação e as temáticas de forma coletiva, não sendo concebida de forma deslocada ou distanciada da reflexão crítica acerca da realidade escolar.

Os debates sobre como devem ser pensadas e fundamentadas as FC de professores tem sido motivo de constantes discussões no nosso país. Para Almeida e Moraes (2016, p. 7) no que se refere aos modelos de formações existentes: “há necessidade de uma profunda revisão, visando ao fortalecimento da profissão docente e reconhecendo o professor como produtor de sua identidade profissional”.

O que foi possível verificar durante a pesquisa é que os docentes que atuam na REE/MS, não são protagonistas da sua própria formação, sendo apenas um “consumidor de saberes produzidos por especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 21).

Portanto, tendo a citação anterior como referência que trazemos para a nossa proposta de intervenção a discussão sobre a importância da participação dos docentes na construção do seu próprio processo de formação, levando em consideração as experiências vivenciadas no seu fazer pedagógico diário, ou seja, no “chão da sala de aula”.

Destacamos ainda, que a formação continuada por componente promoveria aos professores a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos sobre os conceitos, métodos e ferramentas utilizadas no ensino dessa disciplina, bem como promover reflexões sobre a

importância da Geografia na formação dos alunos e na compreensão do mundo contemporâneo.

Para tanto, pontuamos que a participação da universidade seria primordial nestas formações, no caso da nossa proposta a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A UEMS prevê no seu Plano de Desenvolvimento Institucional que os Cursos de Licenciaturas formem:

[...] “profissionais com aptidões específica na área de sua formação e habilitados a desenvolver atividades de docência na educação básica. Nessa ótica devem ter a capacidade para formular, acompanhar e desenvolver políticas e projetos pedagógicos na área, possuindo sólida formação nos conteúdos das respectivas áreas e também de matérias didático pedagógicas e em atividades de pesquisa. (UEMS, 2014, p. 37).

Assim, a UEMS, especificamente os docentes do curso de Geografia Licenciatura, participariam das formações, promovendo ações que venham estimular e auxiliar os professores no desenvolvimento das aptidões para o ensino de Geografia, além de contribuir para que os docentes possam solidificar as aptidões já desenvolvidas.

A participação e acompanhamento destas formações, pode gerar dados e informações que contribuiriam para o aprimoramento dos cursos de formação da universidade, além de apontar possíveis lacunas/fragilidades de qualidades do curso de Geografia Licenciatura.

Poderiam ainda ser desenvolvidos como projetos de extensão pelos docentes universitários, o que envolveria a comunidade externa, ou seja, os professores da REE/MS.

### **Objetivo Geral**

- Aprimorar os conhecimentos dos professores da Educação Básica em relação aos conteúdos, metodologias e recursos didáticos utilizados no ensino de Geografia a partir da oferta de Formação continuada.

### **Objetivos Específicos**

Esta proposta de intervenção se constituirá a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância da geografia na formação dos estudantes e na compreensão do mundo contemporâneo;
- Promover a troca de experiências entre professores, visando a construção coletiva de saberes.

- Desenvolver as formações por meio de seminários, oficinas, palestras, buscando a troca coletiva dos saberes, bem como pensar novas metodologias de ensino da Geografia.
- Favorecer a relação universidade x escola, promovendo projetos de extensão.

### **Metodologia e organização**

Para que este projeto de intervenção possa ser praticado/realizado consideramos alguns procedimentos metodológicos etapas como:

- **Diagnóstico:** identificar as principais dificuldade e demandas dos professores em relação ao ensino de Geografia, por meio de questionários, entrevistas ou até mesmo a partir da primeira formação.
- **Planejamento:** definir os conteúdos, metodologias e recursos didáticos que serão utilizados na formação, considerando as demandas identificadas no diagnóstico apurado.
- **Realização das atividades de formação:** realizar atividades como minicursos, oficinas, palestras, aulas práticas, atividades em grupo, estudos de caso e outras atividades que buscam potencializar o aprofundamento dos conhecimentos dos professores de Geografia.
- **Acompanhamento e avaliação:** avaliar as ações desenvolvidas, por meio de acompanhamento dos professores na escola, troca de experiências e avaliação periódica do projeto, apresentado os pontos positivos e os negativos

A partir do momento que o projeto estiver em andamento será discutido com os docentes participantes da pesquisa as temáticas a serem abordadas nas formações.

Em primeiro momento partiremos de sugestões como:

- **Geografia Humana e socioambiental:** discutir as relações entre a sociedade e a natureza, papel das cidades e do campo na organização do espaço geográfico, questões ambientais e os conflitos socioambientais.
- **Geotecnologias:** apresentar as principais ferramentas tecnológicas utilizado no ensino da ciência geográfica.
- **Ensino de Geografia:** discutir metodologias de ensino, recursos didáticos e estratégias de avaliação que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

- **Geografia na contemporaneidade:** discutir as mudanças socioeconômicas, culturais e políticas do mundo atual e a suas influências no ensino da Geografia.

Portanto, sendo apresentado como sugestão estes temas norteadores, e com o andamento das formações, os docentes participantes das formações irão decidindo as outras temáticas a serem estudadas nas formações posteriores.

Assim, devido aos inúmeros compromissos e a falta de tempo disponível aos docentes, propomos utilizar as datas já previstas em calendário no ano de 2023 para ocorrer as formações, como por exemplo, aos sábados letivos e demais datas destinadas à formação continuada dos docentes da REE/MS, buscando assim, flexibilizar a participação dos docentes nas formações.

#### **Cronograma de execução 2023:**

<b>Encontros/ Duração</b>	<b>Ações</b>	<b>Mai</b>	<b>Jun</b>	<b>Jul</b>	<b>Ago</b>	<b>Set</b>	<b>Out</b>	<b>Nov</b>	<b>Dez</b>
Apresentação	Reunião com os professores para apresentação da proposta de formação	X							
Planejamento	Reunião com os docentes da UEMS para planejar as ações	X							
Palestra	Primeiro encontro com os docentes, estudos teóricos sobre FC		X						
Palestra	Segundo encontro com os docentes, principais teóricos que discutem a FC			X					
Oficina	Realização de				X				

	oficinas com os docentes para troca de experiências								
Oficina	Realização de oficina para discutir metodologias de ensino de Geografia					X			
Formação	Realização de formação a partir da troca de experiências dos docentes						X		
Formação	Realização de Formação e coleta de sugestões para ações futuras							X	
Culminância	Apresentação dos resultados das ações.								X

### Algumas Considerações

Diante das diversas tarefas que um docente desenvolve, a profissão tem gerado certo isolamento a que nos recolhemos, cada professor marcando sua sala de aula como um território que não pode ser invadido, tendo muitas vezes como testemunhas da sua prática apenas os seus alunos.

Faltam momentos de estudo e planejamentos coletivos, as reuniões pedagógicas, que poderiam servir bem a esse propósito, acabam por se tornar um monólogo da direção e coordenação, sendo os temas voltados, geralmente, para a rotina escolar, assuntos relativos às documentações escolares, entrega de diários e planejamentos, e outros aspectos burocráticos. Até mesmo as formações ofertadas pela REE/MS tem sido formações que discutem documentos, leis, rotina escolar, “brigada de incêndio”, entre outros assuntos, e tem ficado de lado as discussões pedagógicas que a educação deve desenvolver.

Concluimos esta proposta de intervenção, ressaltando mais uma vez sobre a real necessidade de que sejam realizadas formações por componente curricular. Isso ficou evidente tanto na revisão bibliográfica, como nos dados coletados por meio da pesquisa com os sujeitos, sugerindo que a REE/MS possa efetivamente refletir sobre a implementação de um modelo de formação ao qual os docentes possam ser contemplados por formações que de fato possam contribuir com seu trabalho.

### **Referências:**

ALMEIDA, Erika Christiane SP; DE MORAES, Lélia Cristina Silveira. Formação continuada de professores: concepção e experiências na escola de tempo integral. **Revista Cocar**, n. 2, p. 226-252, 2016.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003. 208p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Dourados: UEMS, 2014. Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos\\_colegiados/4\\_2014-08-25\\_13-31-56.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos_colegiados/4_2014-08-25_13-31-56.pdf). Acesso em: 17/03/2023.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Das novelas de formação à autonomia docente: entre diversidades, pesquisa e descobertas**. Eliane Greice Davanço Nogueira; Lélia Teixeira Lacerda (Organizadoras). São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 225p.