



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA
NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE/MT: NARRATIVAS EM CARTAS
PEDAGÓGICAS**

**RONDONÓPOLIS-MT
2022**

TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA
NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE/MT: NARRATIVAS EM CARTAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis, na Área de Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Martins

**RONDONÓPOLIS-MT
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B214f

Bandeira, Tagiana M^a da Silva.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM
GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE/MT: NARRATIVAS EM
CARTAS PEDAGÓGICAS [recurso eletrônico] / Tagiana M^a da Silva Bandeira. –
Dados eletrônicos (1 arquivo : 147 f., il. color., pdf). – 2022.

Orientador(a): Rosana Maria Martins.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Formação Continuada on-line. 2. Narrativas autobiográficas. 3. Cartas
Pedagógicas. I. Martins, Rosana Maria, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FOLHA DE APROVAÇÃO**

TÍTULO: "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE CAMPO VERDE/MT: NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS"

AUTORA: TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA

Dissertação defendida e aprovada em **29/04/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (PRESIDENTE DA BANCA/ORIENTADOR)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (EXAMINADOR INTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. DOUTORA ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOINGUES (EXAMINADOR EXTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ
4. DOUTORA MERILIN BALDAN (EXAMINADOR SUPLENTE)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 29/04/2022.



Documento assinado eletronicamente por **ROSANA MARIA MARTINS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 29/04/2022, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 29/04/2022, às 19:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isa Mara Colombo Scarlati Domingues, Usuário Externo**, em 03/05/2022, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4437453** e o código CRC **CF9901FE**.

Esta dissertação é dedicada, em especial, ao meu querido esposo, amigo e companheiro, Edimilson que tem estado comigo em todos os momentos, sempre me incentivando a nunca desistir de lutar por meus ideais.

Essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida e sempre prestativa orientadora, Profa. Dra. Rosana Maria Martins!

Quero aqui externar minha eterna gratidão, pois, sem a senhora, esta pesquisa não teria o sentido que tem. Sou imensamente grata por ter escolhido me direcionar no decorrer desta etapa acadêmica. Obrigada por acreditar em mim!

Quero confessar que é uma grande honra ser sua orientanda, pois foram as suas orientações e indicação de leituras que fizeram com que eu me aproximasse das narrativas e compreendesse a relevância delas no âmbito educacional. Contigo aprendi não somente a costurar minha colcha de retalhos, mas reconhecer a importância de cada pedaço de tecido, para a constituição do todo.

Com a sua orientação, descobri novos horizontes, o que me levou ao uso das cartas pedagógicas como recurso metodológico, e me possibilitou compreender que, enquanto pesquisadora, posso ser também participante da pesquisa em Educação. Confesso que as nossas trocas de diálogos serviram para fortalecer em mim a busca constante pelo crescimento pessoal e profissional.

Obrigada por compartilhar comigo seus ensinamentos, pela sua paciência e sua doçura. A senhora é fonte de inspiração, especialmente pela pessoa e educadora que és.

Só posso agradecer por ter me guiado, ter feito eu enxergar com outros olhos a prática pedagógica. Foi por intermédio da senhora que passei a compreender que, enquanto educadora, tenho que estar em constante processo de aprendizagem e que a troca de experiências possibilita refletirmos sobre nossas ações, pois é por meio dos outros e com os outros que aprendemos. Reconheço que aprendi muito com a senhora e quero continuar aprendendo muito mais.

Obrigada pelo tempo dedicado à minha pessoa e a todos os demais que acreditam na Educação.

Receba meu abraço fraterno.

Com carinho e admiração,

Tagiana M^a. S. Bandeira

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, por ter me sustentado e guiado até aqui.

Aos meus pais Ademir e Erzilia (*in memoriam*), por terem sido minha fonte de admiração, respeito, coragem e determinação.

Ao meu esposo por sempre estar ao meu lado dizendo: “Você é capaz!!” Sou imensamente grata a Deus por ter colocado você em minha vida. Obrigada por permanecer do meu lado, mesmo nos dias mais difíceis. Não tenho palavras para expressar minha gratidão por tudo que tens feito por mim.

À minha prima Lenir Tomazzeli, quem me incentivou ao processo de inscrição para a vaga do mestrado.

Às professoras Dra. Simone Albuquerque da Rocha e Dra. Isa Mara Colombo Scarlatti Domingues por aceitarem o convite em participar da banca examinadora desta pesquisa, pela leitura atenciosa e as intervenções substanciais na fase de qualificação e defesa da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pelas reflexões suscitadas no decorrer das aulas, as quais contribuíram para o meu processo de crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas do mestrado com quem partilhei momentos de trocas de conhecimentos e informações, em especial: Júlia, Juliana, Ana Rosa, Clatione, Jucelma.

À Weslene e ao Izaías, amigos que o mestrado me presenteou, muito obrigada por sempre disponibilizarem tempo para me ouvir, principalmente nos momentos de angústias e aflição. Obrigada pelas dicas e apoio.

Ao Grupo de Pesquisa Investigação, em especial à Profa. Dra. Simone e à minha querida orientadora Profa. Dra. Rosana, por liderarem esse grupo tão afetuosos, pelas conversas e conhecimentos compartilhados, que muito têm colaborado no meu processo formativo.

Aos participantes da pesquisa: Marisa, Ana Paula, Valdirene, Wesley e Adrya, por aceitarem minha proposta, e por se disporem aos momentos de trocas de experiências e diálogos. Com vocês, aprendi e compartilhei novos aprendizados. Gratidão sempre!

Aos meus familiares, em especial à minha amada avó materna, Dona Terezinha, que, apesar de distante, sempre esteve orando por mim.

Aos colegas professores e à equipe gestora da Escola Waldemon Moraes Coelho. Muito obrigada pelo apoio prestado, sempre que precisei.

Aos casais de amigos: Edineia e Dani José e também Nair e Valdemir. Obrigada de coração pelas palavras de ânimo.

A todos que, de forma direta e indireta, estiveram presente nesta caminhada. Fica aqui meu muito obrigado!!

Seja firme e corajosa, não desanime. Olhe sempre para frente. Seja humilde e compassiva. Acredite sempre naquele que nos criou: Deus Pai!

(Erzilia Silva Bandeira, 2005)

RESUMO

BANDEIRA, Tagiana Maria S. Formação Continuada de professores que ensinam Geografia no município de Campo Verde/MT: narrativas em cartas pedagógicas. Mestrado em Educação Instituto de Ensino. Universidade Federal de Rondonópolis – MT, 2022.

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. O tema para a investigação foi a Formação Continuada, em especial, a “Formação Continuada *on-line*”, elaborada pela Secretaria Educacional de Mato Grosso (SEDUC-MT) e estruturada para o momento inicial da pandemia, dada a conjuntura atual permeada por constantes reformulações nas propostas formativas dos professores, muitas dessas mudanças provenientes do ensino remoto emergencial, que exigiu drasticamente a adaptação do ensino e da aprendizagem, tanto dos professores quanto dos alunos. A partir desse contexto, este trabalho se orientou pela seguinte problemática: a formação continuada, ofertada pela Seduc/MT aos professores que ensinam Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio no município de Campo Verde-MT, colabora para o exercício de sua prática docente, especialmente no contexto da pandemia? Perante o exposto, objetivou-se analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, no contexto da pandemia, com a oferta da “Formação Continuada *on-line*”. A investigação se desenvolveu pela abordagem qualitativa, tendo como recurso metodológico as narrativas autobiográficas. Como procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, adotaram-se a análise documental, o uso das cartas pedagógicas e as rodas de conversa *on-line*. Para esta pesquisa, participaram cinco professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em três escolas da rede estadual no município de Campo Verde-MT. Os dados produzidos, por meio das autobiografias, foram analisados na perspectiva da análise compreensiva-interpretativa e organizados em três eixos, intitulados: 1) Movimento Autobiográfico Formativo; 2) Que percepções, sentidos, significados e desafios da carreira docente apresentam os professores de Geografia sobre a formação continuada desenvolvida pela SEDUC em tempo de pandemia? 3) Diálogos entre pesquisadora e participante: o que sinalizam as narrativas? Os resultados revelam que os professores consideram a formação continuada uma importante ação por colaborar com a condução do agir pedagógico. Verifica-se que, embora a formação tenha sido ofertada virtualmente e apresentada de forma aligeirada e padronizada, contribuiu, em parte, para a adaptação ao uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, porém, não contemplou a área da Geografia, ponto nevrálgico quando se pensa na política de formação continuada de Mato Grosso. Os participantes ainda enfatizam que a formação continuada ofertada pela Seduc-MT precisa atender as especificidades das áreas de ensino, especialmente as necessidades formativas dos professores, viabilizando momentos de trocas entre os pares, caso contrário, pouco contribuirá com suas práticas educativas.

Palavras-chave: Formação Continuada *on-line*; Narrativas autobiográficas; Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

BANDEIRA, Tagiana Maria S. Continuing Education of teachers who teach Geography in the city of Campo Verde/MT: narratives in pedagogical letters. Master degree in Education. Federal University Rondonópolis – MT, 2022.

The present research is linked to the Postgraduate Program of the Human and Social Sciences Institute of the Federal University of Mato Grosso – University Campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), in the research line Teacher Education and Public Educational Policies. The theme for the investigation was Continuing Education, in particular, the “Online Continuing Education” established by the Secretary of Education of Mato Grosso (SEDUC-MT) and structured for the initial moment of the pandemic, given the current situation permeated by constant reformulations in the educational proposals of teachers, many of these changes deriving from emergency remote teaching, which drastically demanded the adaptation of teaching and learning, by the teachers as well as the students. From this context, this paper was guided by the following question: does the continuing education, offered by Seduc/MT to the teachers that teach Geography in the final years of Elementary Education and High School in the city of Campo Verde-MT, collaborate for the performance of their teaching practice, especially in the context of the pandemic? In the light of the foregoing, the aim was to analyze the deployment of the continuing education in the teaching practice of teachers of Geography, in the context of the pandemic, with the offer of “Online Continuing Education”. The investigation was developed by the qualitative approach, having as methodological resource the autobiographic narratives. As procedures and instruments for data gathering, it was adopted document analysis, the use of pedagogical letters and online discussion circles. For this research, participated five teachers who work in the final years of Elementary Education and High School, in three schools of the state network of the city of Campo Verde-MT. The produced data, through the autobiographies, were analyzed in the perspective of the comprehensive interpretative analysis and organized in three axes, entitled: 1) Educational Autobiographic Movement; 2) What perceptions, meanings, significances and challenges of the teaching career present the teachers of Geography regarding the continuing education developed by SEDUC in pandemic times? 3) Dialogues between researcher and participant: what do the narratives signalize? The results reveal that the teachers consider the continuing education an important action for collaborating with the conduction of the pedagogical act. It is verified that, although the education had been offered virtually and presented in an accelerated and standardized way, it contributed, in part, to the adaptation of the use of digital technologies in the school environment, however, it did not contemplate the field of Geography, neuralgic point when you think about the policy of continuing education in Mato Grosso. The participants still emphasized that the continuing education offered by Seduc-MT needs to attend the specificities of the teaching fields, especially the educational necessities of the teachers, enabling moments of exchange between pairs, otherwise, little will it contribute to their educational practices.

Keywords: Online Continuing Education; Autobiographic Narratives; Pedagogical Letters.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número das produções de acordo com o descritor e o banco de dados- 2010 a 2021.....	38
Quadro 2- - Natureza das dissertações encontradas no banco de dados da CAPES sobre os descritores: D1- “Formação Continuada de Professores de Geografia” e D2- “Formação Continuada em Mato Grosso” - 2010 a 2021.....	40
Quadro 3 - Natureza das Dissertações e da Tese, correspondentes aos descritores: D3- “Prática Docente do Professor de Geografia” e D4- “Formação Permanente” - 2010 a 2021.....	40
Quadro 4 - Natureza das dissertações encontradas no banco de dados da CAPES sobre os descritores: D5- “Cartas Pedagógicas” e D6- “Narrativas (Auto)Biográfica” And “Professores de Geografia” - 2010 a 2021.....	41
Quadro 5 - Perfil Biográfico dos participantes.....	54
Quadro 6 – Movimentos dialógicos entre pesquisadora e participantes.....	56
Quadro 7 - Movimento autobiográfico do(as) Participantes.....	98
Quadro 8 - Percepções dos participantes acerca da Formação Continuada <i>on-line</i> ofertada pela SEDUC-MT.....	103
Quadro 9 - A Roda de conversa <i>on-line</i> e os diálogos trocados.....	107
Quadro 10 - As dificuldades e facilidades apresentadas pelos participantes diante do ensino remoto.....	109

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Resultado Quantitativo da Pesquisa.....	39
Gráfico 2 – Distribuição das Teses e Dissertações, destacando a incidência por Região.....	46
Gráfico 3- Instrumentos de Pesquisas descritos em Teses e Dissertações – 2010 a 2021.....	46
Figura 1-Eixos de análises com base nos Três Tempos Analíticos de Souza (2004)	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipo e banco de dados das produções selecionadas.....	39
Tabela 2- Distribuição da Tese e das Dissertações por Programa de Pós - Graduação brasileiro, no período de 2010 a 2021.....	45
Tabela 3- Métodos de pesquisa descrito em Teses e Dissertações – 2010 a 2021..	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso
CES	Câmara de Educação Superior
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAF	Faculdade de Alta Floresta
FECILCAM	Faculdade Estadual de Campo Mourão
FC	Formação Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEIP	Projeto de Estudo e Intervenções Pedagógicas
PEFE	Pró- Escolas Formação nas Escolas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSE	Projeto Sala do Educador/ Professor
REPE	Rede Escolar Pública Estadual
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SESU	Secretaria de Educação Superior
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SciELO	Scientific Eletronic Library On-line
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEC	Universidade Estadual do Ceará
UEMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 NARRATIVAS DO MEU CAMINHAR	26
2.1 O início do diálogo: fragmentos da minha autobiografia	26
2.2 Primeiros passos de escolarização... ..	27
2.3 O despertar para o agir docente: onde começa?	29
2.4 A vontade de desistir	30
2.5 A inserção à docência: Eu e as aproximações com a narrativa autobiográfica	31
3 METODOLOGIA: PERCURSOS TRILHADOS	36
3.1 Mapeamento das pesquisas que dialogam com a temática estudada	36
3.2 Ampliando a compreensão dos dados compilados nas pesquisas levantadas	37
3.3 O delinear da pesquisa Formação Continuada on-line (SEDUC/MT): caminhos assumidos	47
3.4 A coleta dos dados: caminhos teóricos-metodológicos assumidos	51
3.5 Participantes da Pesquisa	53
3.6 O caminhar no campo de pesquisa: a análise documental da política de formação SEDUC/MT, a troca de Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversa <i>on-line</i>	55
3.7 Análise dos dados: Uma visão compreensiva-interpretativa	58
4 DISCUTINDO CONCEITOS: FORMAÇÃO DOCENTE, AUTOFORMAÇÃO, HETEROFORMAÇÃO E A ECOFORMAÇÃO	62
4.1 Profissão docente: um debate em constante desenvolvimento.....	62
5 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL: POR ENTRE OS (DES)AVANÇOS HISTÓRICOS	72
5.1 Caminhos percorrido com o campo da Geografia: algumas considerações.....	72
5.2 A Formação Docente em Geografia: um movimento constante de reflexão	84
6 ANÁLISES DE NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS	91
6.1 Um olhar acerca da política de formação continuada de professores, em Mato Grosso	91

6.2 A formação continuada de professores no estado de Mato Grosso - 2018 a 2021: o que revelam as narrativas oficiais	93
6.3 Autobiografia dos participantes: percursos formativos em movimentos constantes. 97	
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	136
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	136
APÊNDICE B – Carta de Anuência.....	140
APÊNDICE C – Autorização para realização da pesquisa	141
APÊNDICE D - Carta Convite.....	143
ANEXO 1- Autorização CEP.....	145

1 INTRODUÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

(Freire, 1996)

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, cujo objeto de estudo foi a formação continuada¹, segundo a visão do professor da disciplina de Geografia, em especial a “Formação Continuada *on-line*”, elaborada pela Secretaria Educacional do Mato Grosso (SEDUC-MT), estruturada para o momento inicial da pandemia.

A opção pelo tema da formação continuada se deu por entender que o cenário pandêmico foi marcado, no contexto educacional, por muitas perdas e retrocessos, uma vez que a implementação das reformas empresariais, aliadas aos novos padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, alterou os currículos escolares, sem levar em conta a realidade vivenciada em cada ambiente. Dessa forma, criou-se uma padronização do ensino, a fim de atender aos interesses da classe dominante capitalista, coligadas às atuais políticas de formação de professores. Diante disso, faz-se necessário ampliar as discussões neste âmbito e reforçar a importância da resistência e luta em prol de políticas públicas que valorizem a universidade e a escola como espaços colaborativos no processo da formação docente.

Na perspectiva da formação docente, é válido destacar que a formação inicial propicia um cabedal teórico-prático, com a intenção de formar o futuro professor para atuar em diversos contextos educacionais. No entanto, ela sozinha não é suficiente, é necessário conceber a formação de professores como um processo, cujo pressuposto é a formação em *continuum*, que abarca não só as experiências adquiridas no processo iniciático, mas aquelas que são construídas no cotidiano da atuação docente (MIZUKAMI; REALI, 2002).

Ao adotar a concepção de formação em *continuum*, convém evidenciar que não cabe aceitar a formação continuada como “capacitação” para atender as mudanças que acontecem

¹ Neste trabalho assumirei a nomenclatura formação continuada, pois seguirei a nomenclatura dos documentos provenientes da Secretaria Educacional de Mato Grosso (SEDUC), lócus desta pesquisa, embora concebo a perspectiva de Imbernón, que defende a formação permanente, em que o professor seja o protagonista de seu desenvolvimento profissional.

velozmente na atualidade e em todos os setores da sociedade. Por isso, defende-se o processo contínuo de transformação que atende o profissional em suas necessidades formativas, por compreender a constituição profissional, ao longo do tempo, uma vez que os profissionais da educação nunca estarão absolutos, prontos, haja vista que sua formação se dá em uma constante, num processo de desenvolvimento gradual, em que o saber tende a se aperfeiçoar gradativamente, por meio da reflexão-ação-reflexão. Concordo com Nóvoa (2002a, p.23) ao ressaltar que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, lugar de crescimento profissional permanente”.

Compreende-se que a formação de professores, ressalta Imbernón (2010, p.11), “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objeto dela”

O conceito de formação permanente surge em meio ao fértil debate sobre o papel da efetivação da formação permanente de professores e suas implicações para o desempenho profissional e para a aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho numa perspectiva humanista e libertadora.

Na concepção de Placco e Silva (2002), o conceito de formação permanente pode ser entendido

[...] como processo complexo e multideterminado que ganha materialidade, em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência, em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2002, p. 26-27).

A formação permanente, na compreensão das autoras Placco e Silva (id.), constitui-se com a reflexão sobre a prática. Imbernón (2009) ressalta a contribuição dessa formação, não exclusivamente para o desenvolvimento profissional do professor, mas para que este possa aprender a desenvolver atitudes colaborativas com os ambientes formativos ou no meio deles.

O professor de Geografia, enquanto mediador dos conteúdos voltados para o modo de vida dos seres humanos, necessita considerar a formação continuada não somente como uma atividade cotidiana, mas como elemento importante do processo de evolução docente. Reitera-se que a busca por novas formas de trabalhar o conhecimento deve modificar a prática pedagógica docente, posto que eles estão, a todo instante, submetidos a inúmeras provocações oriundas do cotidiano escolar e do meio social em que estão inseridos.

No movimento de buscas do docente, as experiências, os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, fortalecem o educador para melhor se adaptar à realidade que lhe apresentam. No entanto, para que essa adaptação se torne eficaz, o uso do refletir-agir-refletir é extremamente necessário, uma vez que, por meio desse processo, o professor pode desprender-se dos velhos hábitos e se reinventar rotineiramente, na procura da sua própria autonomia, isto é, da identidade docente, que não é fixa, imutável. Segundo Marcelo (2009),

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009, p.16).

Atualmente, o professor, principalmente o de Geografia, é convidado a adotar metodologias diferenciadas, que despertem nos alunos o desejo de querer aprender, contudo, nem sempre elas se mostram satisfatórias. Por esse motivo, defende-se a importância de uma reflexão acerca dos reais dilemas que os professores enfrentam para ofertar um ensino de qualidade, especialmente, os estruturais.

Dada a complexidade dos aspectos de constituição da identidade profissional docente, as constantes cobranças que são impostas, tanto pela sociedade quanto pelos próprios órgãos educacionais, muitos são os obstáculos que precisam ser superados. Desse modo, professores e escolas, em conjunto com Secretarias de Educação, em parceria com Universidades, por meio do trabalho colaborativo entre Seduc-Universidade-Escola, devem trabalhar em prol de uma transformação na prática educativa. Sobre esse aspecto, Figueiredo (2012, p. 38) argumenta que é imprescindível que a escola realize momentos reflexivos para discutir acerca do que deu certo e o que precisa melhorar, no sentido de efetivar práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem dos alunos.

Acredito que foram as minhas reflexões que me trouxeram muitas inquietações acerca do meu processo de desenvolvimento profissional docente. Dentre eles, a formação continuada ofertada virtualmente. Foi desse contexto, em específico, que surgiu a mobilização para a realização desta pesquisa de mestrado, que se desenvolve durante a Pandemia², causada pela Covid -19³.

²Refere-se ao grau de propagação de uma doença, em escala de amplitude global

³ Doença ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, proveniente da categoria dos demais coronavírus já existentes.

É importante esclarecer que a Pandemia da Covid-19, como ficou conhecida mundialmente, foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. O primeiro alerta de caso da doença da Covid- 19 foi registrado em dezembro de 2019, por meio de uma declaração que o Escritório Sanitário Internacional da Organização Mundial da Saúde – OMS, na República Popular da China, obteve da Comissão Municipal de Saúde de Wuhan, relatando em seu site⁴ sobre casos de "pneumonia viral".

Com o iminente colapso que se instaurou nos hospitais, devido aos altos números de contágio e mortes provocadas pela doença, a OMS passou a emitir orientações com medidas voltadas ao enfrentamento da Covid-19. Assim, decretos, portarias e medidas provisórias exigiram a quarentena, o fechamento de estabelecimentos públicos e privados, o isolamento social e tantas outras medidas adotadas aqui no Brasil e em vários outros países.

Diante do cenário pandêmico, o sistema educacional brasileiro recém reformulado devido às mudanças impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi duramente modificado, uma vez que, mediante a recomendação da Portaria do MEC nº 343/2020⁵ publicada em 18 de março de 2020 e da assinatura da Medida Provisória⁶ (MP) n.º 934, de 10 de abril de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino remoto foi implementado. Inicialmente não se sabia ao certo quanto tempo tudo isso duraria, foi preciso assumir metodologias de ensino não usuais no ensino presencial. Nesse sentido, o ensino remoto fez com que o uso e domínio das tecnologias digitais se fizessem excepcionalmente necessários nos ambientes educacionais e formativos.

Ao considerar estar imersa nesse processo de novas adaptações, esta pesquisa se propôs acompanhar, virtualmente, por meio de diálogo, via trocas de Cartas Pedagógicas, um grupo constituído por cinco professores(as) que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo estes de três escolas da rede estadual, no município de Campo Verde-MT.

A opção pelo uso das cartas, as denominadas Cartas Pedagógicas, se dá pelo fato de que estas carregam vastas evidências. Ao longo dos anos, elas foram muito utilizadas em diferentes situações, pois tinham a função de informar ao destinatário o que se passava com o remetente, sejam suas frustrações emocionais, os acontecimentos familiares, sejam os fatos que ocorriam no seu cotidiano. Foucault (1992) sugere que, pelas cartas, é possível destinatário e remetente

⁴ Conferir informações no site www.who.int.

⁵ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

⁶ Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

terem um olhar de si dentro do outro. Portanto, as cartas remetem a diversas maneiras de expressar, por meio da escrita, aquilo que está se passando, proporcionando um diálogo silencioso entre duas ou mais pessoas.

A Carta Pedagógica foi uma modalidade de escrita inaugurada por Paulo Freire, que, com uma linguagem simples, aberta ao diálogo, sem deixar de ter rigorosidade, as utilizava com intencionalidade política e pedagógica. Apesar de ser um gênero há bastante tempo utilizado, recentemente, ela se constituiu como uma importante ferramenta metodológica, porque possibilita o exercício do diálogo escrito, uma relação de proximidade, de amorosidade e, sobretudo, de rigorosidade. Dessa forma, ao se apresentar como uma escrita livre, ela possibilita narrar sobre histórias, memórias e trajetórias de vida, de escolarização, de formação, entre outros.

No contexto desta pesquisa, as Cartas Pedagógicas foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, pelo fato de serem produzidas pelos participantes por meio de registros, a fim de evidenciar a escolha do percurso profissional e as experiências vivenciadas durante o processo formativo e o fazer diário, concomitante à situação do ensino remoto, relacionado aos seus anseios, suas aprendizagens e dificuldades. As cartas, socializadas por correio eletrônico, possibilitaram a interação entre os participantes num mecanismo de troca de correspondências.

Mediante o contexto da formação profissional docente, a problemática apresentada nesta pesquisa foi: a formação continuada, ofertada pela Seduc/MT aos professores que ensinam Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no município de Campo Verde-MT, tem colaborado para o exercício de sua prática docente, especialmente no contexto da pandemia? Nessa perspectiva, o presente trabalho objetivou: Analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial no contexto da pandemia, com a oferta da “Formação Continuada *on-line*”⁷.

O desenvolvimento do objetivo geral se deu com os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar e apresentar as percepções dos professores(as) sobre a formação continuada que foi vivenciada ao longo de sua trajetória enquanto docente da rede estadual de Mato Grosso; 2. Analisar e narrar como os professores(as) relacionam a formação continuada com sua prática docente e 3. Identificar e enunciar as dificuldades e as aprendizagens incorporadas pelos professores(as) de Geografia, diante do inusitado que lhes impõe assumir o ensino remoto.

A correspondência permitiu checar as questões de investigação que ajudam a alcançar o problema e os objetivos propostos, sendo elas: como a formação continuada é compreendida

⁷ Termo assim denominado no Orientativo da Seduc/MT.

e avaliada, na visão do professor de Geografia? Os professores que atuam na disciplina de Geografia, que participam com os demais professores da “Formação Continuada on-line” ofertada pela Seduc/MT, vivenciam as mesmas angústias, expectativas, quanto ao contexto educativo? A formação continuada atende as necessidades formativas e as expectativas dos professores de Geografia? Quais facilidades/dificuldades têm os professores de Geografia, diante do ensino remoto?

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994), tendo como metodologia as narrativas (auto)biográficas, por possibilitar não somente interpretar, mas também, compreender a trajetória pessoal e formativa do grupo que participou desta investigação.

Neste trabalho, utilizei a denominação narrativas (auto)biográficas tal como utilizada por Nóvoa (2010), com o uso de parênteses, por entender que ela possibilita uma maior aproximação entre pesquisadora e participantes, a fim de reconhecer os sentidos e significados que a formação continuada exerce sobre a atuação docente.

Julgo necessário informar que, ao fazer uso dos termos: Percepção, Sentidos e Significados, fundamento-os, com base na Teoria Sociocultural de Vygotsky, por concordar que, os conhecimentos construídos são oriundos das interações, entre o meio que cerca os indivíduos e a relação que são exercidas na sociedade.

Assumo, ainda, a denominação narrativas autobiográficas, quando se tratar das escritas de cada participante. Conforme Martins (2015), o uso sem parenteses, considera as narrativas de si como um recurso metodológico, que permite aos participantes, inclusive ao pesquisador, rememorar suas trajetórias, ressignificar suas concepções e ainda, de forma livre, narrar sobre suas próprias experiências, ou seja, sua biografia. Entendo, por conseguinte, que é por meio da interação e da socialização dos saberes oriundos das nossas experiências individuais e coletivas que se aprende cada vez mais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, estes se centraram no levantamento documental (orientativos da SEDUC -MT referentes à formação continuada para atendimento do ensino virtual) e coleta de dados junto aos professores participantes desta pesquisa. Reitero que a análise documental se constituiu da primeira fase de coleta de dados. Portanto, para a segunda fase, os instrumentos de pesquisa foram as cartas pedagógicas e a roda de conversa *on-line*. É válido ressaltar que a roda de conversa aconteceu somente depois dos dados tratados.

Nesta pesquisa, atuo como pesquisadora, aprendiz e participante, posto que, enquanto professora de Geografia, estou envolvida por meio da troca de correspondência *on-line* com os demais participantes da pesquisa.

Esta dissertação se compõe de seções distribuídas da seguinte forma: na primeira seção intitulada como Introdução, busco apresentar segmentos importantes para a compreensão da pesquisa, apresento a problemática que motivou o desenvolvimento dela, o objetivo geral e os específicos. Delineio como serão compostas as seções subsequentes.

Na segunda seção, denominada de Narrativas do meu caminhar, descrevo sobre minha trajetória formativa e de que maneira o agir docente se manifestou em mim. Destaco alguns dos meus medos e anseios, principalmente, enquanto profissional docente que escolhi ser.

Na terceira seção, Metodologia: percursos trilhados, demonstro as pesquisas correlatas por um mapeamento, enfatizando o professor de Geografia e as narrativas autobiográficas. Em seguida, destaco os critérios da escolha pela pesquisa (auto)biográfica, o recurso metodológico utilizado, os instrumentos de coleta de dados e a seleção dos professores participantes.

Na quarta seção, Discutindo conceitos: formação docente, autoformação, heteroformação e a ecoformação, realizo reflexões acerca desses importantes conceitos. Enfatizo a relevância da formação como um processo *continuum* de aquisição do saber, pois, por sermos professores, especialmente de Geografia, continuamente é preciso rever nossas práticas e ir além, em busca de formar e se autoformar sempre.

Na quinta seção, O Professor de Geografia no Brasil: por entre os (des)avanços históricos, proponho uma breve contextualização acerca da constituição do professor de Geografia no Brasil, seus dilemas, reconhecimentos e retrocessos.

Na sexta seção, Análises de narrativas em Cartas Pedagógicas, dedico-me a fazer uma breve análise da política de formação continuada em Mato Grosso, evidenciando assim, as mudanças que foram implementadas a partir do ano de 2018, e que se acentuaram posteriormente com a pandemia no período de 2020, 2021, até os dias atuais. Ainda, nesta seção, apresento as análises das narrativas autobiográficas e diálogos trocados entre participantes e pesquisadora. No intuito de evidenciá-los, optei por dividi-los em três eixos, distribuídos da seguinte forma: Eixo 1- Movimento Autobiográfico Formativo. Eixo 2- Que percepções, sentidos, significados e desafios da carreira docente apresentam os professores de Geografia sobre a formação continuada desenvolvida pela SEDUC em tempo de pandemia? Eixo 3- Diálogos entre pesquisadora e participante: o que sinalizam as narrativas? Por intermédio dos diálogos trocados é possível identificar as angústias, os anseios e também os aprendizados dos docentes.

Na sétima e última seção, Considerações finais: as cartas pedagógicas como possibilidade de formação, a partir do processo experienciado, mobilizo os demais professores, assim como eu, a não desistir dos nossos ideais. Enfatizo que o processo de construção do nosso

desenvolvimento profissional se dá pela constante busca do apreender, pois acredito que, somente por meio da educação, o ser humano é capaz de ser transformado.

Como pesquisadora e participante desta pesquisa (auto)biográfica, apresento a seguir a narrativa do meu caminhar. Convido-lhes a continuar lendo este trabalho e espero que, após a leitura, vocês também possam refletir sobre suas trajetórias de vida e experiências formativas.

2 NARRATIVAS DO MEU CAMINHAR

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(Freire, 1997)

Ao trilhar, em minha memória, o caminho que percorri até aqui, recordo-me das muitas coisas que aprendi e ensinei, perdi e encontrei, e ainda, das alegrias e tristezas que vivenciei e estou a vivenciar. Chegar até aqui e ter a oportunidade de concretizar mais uma etapa na vida profissional, é gratificante. Reconheço que a tarefa não foi e não é fácil, pois ela é cheia de novas descobertas e desafios que precisam ser superados, a começar pela tomada de consciência de que, enquanto mulher, professora e pesquisadora, preciso constantemente estar em processo de autoconstrução. Nesse viés, ao adentrar nas leituras acerca da narrativa autobiográfica, pude compreender que, por meio do ato de narrar, temos a oportunidade de nos redescobrir. Dessa forma, apresento, neste espaço, um pouco sobre minha trajetória formativa.

2.1 O início do diálogo: fragmentos da minha autobiografia

Creio ser importante falar da minha escolarização, meus laços e apoio familiar e minha opção pela licenciatura que foi sendo demarcada, constituída. Para tanto, faço uso do memorial, por concordar com Larrosa (2002) ao afirmar que

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21, grifos do autor).

Para dar sentido à minha escrita, utilizo palavras que representam minhas lembranças e expressam meus sentimentos. Antes de falar sobre mim, convoco vocês a não desistirem de caminhar, mesmo abatidos pelas angústias, insatisfações e descréditos, principalmente em relação à nossa profissão. Acredito que não podemos desistir dos nossos ideais e propósitos mesmo que não saibamos por onde prosseguir. Informo-lhes que, por muitas vezes, durante o

meu caminhar, obstáculos e desafios encontrei, e estou a encontrar, porém, a minha força e coragem para enfrentá-los vêm do anseio e da resistência em acreditar que não sou somente mais uma, mas que tenho muito a contribuir, como tantos outros contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

Ser professora, educadora, nos dias de hoje, arrebatada por constantes julgamentos e desvalorização, “resistir e esperar” é mais que uma honra. Conseguir concretizar nossos objetivos deve ser uma batalha diária, para tanto, é preciso desprendermos dos velhos hábitos e nos reinventar cotidianamente. Confesso que a tarefa não é fácil, mas não é impossível.

Ter a chance de descrever sobre minha história de vida pessoal e profissional, o despertar para o fazer docente e a constituição do ser professora é essencial para fortalecer, em mim, a vontade de prosseguir na caminhada. Depois de percorrer várias trilhas, chegar ao mestrado e ter a oportunidade de desenvolver uma pesquisa intitulada “Formação continuada de professores que ensinam Geografia no município de Campo Verde-MT: Narrativas em cartas pedagógicas”, é de extrema relevância para que eu possa me (re)descobrir, não somente como docente que sou, mas enquanto ser humano que necessita constantemente estar em processo de novas descobertas e aprendizado. Afinal, a pandemia da Covid-19 pegou todos de surpresa e ocasionou profundas transformações, tanto no contexto socioemocional das pessoas quanto no âmbito político, social e econômico do mundo inteiro.

No decorrer desta minha escrita, trago algumas das muitas lembranças que guardo em minha memória e que, nos meus trinta e seis anos de idade, fazem sentido para que eu possa compreender a importância do ressignificar sempre.

2.2 Primeiros passos de escolarização...

Eu nasci no município de Altamira- PA. Sou a quarta filha de um total de cinco filhos do casal Ademir e Erzília, ambos provenientes do estado do Espírito Santo, e, atualmente, os dois falecidos. Meus pais não tinham estudo, contudo, sempre se esforçaram para nos garantir acesso à formação, uma vez que, quando crianças, não tiveram. Na minha infância, estudei todo o ensino fundamental em escolas localizadas na área rural do município de Medicilândia-PA, situadas próximas do sítio onde residíamos.

Lembro-me que, durante o primário, frequentei a escolinha que ficava na comunidade Nossa Senhora da Paz, localizada no km 75 da estrada da Transamazônica/BR 230. Essa escola ficava a uns dois quilômetros da nossa casa. As turmas eram multisseriadas, estudávamos todos

em uma única sala, dividíamos com o(a) colega a carteira que era para dois, até três lugares. Dentre tantas lembranças, uma das que guardo na memória se refere à hora do lanche, quando “Dona Maria”, a merendeira, uma senhora muito querida, nos ensinava sempre a agradecer aquilo que era preparado com tanto carinho para aquele momento.

Com relação à minha primeira professora, recordo-me dela muito rígida, mas muito querida. Ela era bem jovem e, compreendendo agora um pouco mais acerca do desenvolvimento profissional docente, posso afirmar que, naquela época, seria uma professora iniciante. Não esqueço dos seus ensinamentos e de uma de suas atitudes, que, nos dias de hoje, seria malvista ou mal compreendida. A atitude era deixar uma vara sobre a mesa com a qual explicava os conteúdos no quadro, sem perceber, no entanto, que o fato de usar uma vara acabava por nos intimidar. Posso afirmar, todavia, que isso não prejudicou o meu desenvolvimento cognitivo.

Como a escola só atendia até a antiga quarta série, logo tive que mudar para outra escola, que ficava na agrovila, distante de casa cinco quilômetros. O acesso era complicado, pois nem sempre nosso pai podia nos levar de carro. Na época, não havia transporte escolar. Por isso, o único jeito era ir e voltar a pé, de bicicleta ou de carona. Apesar das limitações, eram momentos alegres, especialmente quando juntávamos uma turma para percorrer esse trajeto. Lembro-me das quedas de bicicletas, das caronas nos ônibus da linha, até das chuvas de poeira que pegávamos quando os carros passavam. Encarávamos tudo aquilo como algo supernormal, afinal era o que tínhamos.

Na escola da agrovila, estudei todo o meu ensino fundamental, onde as turmas já eram divididas, cada uma tinha sua sala, e os professores eram específicos para cada disciplina. Ali fiz várias amizades e acumulei novos aprendizados que me foram ensinados. Sou imensamente grata a cada um(a) dos professores(as) que dividiu comigo seus conhecimentos. Confesso que, anos mais tarde, ao ter a oportunidade de retornar a esta mesma escola e contribuir com a formação de outros indivíduos foi imensamente gratificante. Mesmo que tenha sido por pouquíssimo tempo.

Ao chegar ao fim do ensino fundamental, enfrentei um grande dilema, porque, próximo de casa, não havia escolas que ofertassem o ensino médio, ou o ensino profissionalizante. A escola que ofertava ficava na cidade mais próxima, cerca de quinze quilômetros de nossa casa e, além de tudo, as aulas eram no período noturno.

Eu, com quatorze anos de idade, possuía duas opções: parar de estudar ou ter que ir morar na casa de alguém para dar continuidade aos estudos. No entanto, a cidade em que tínhamos parente ficava a setenta quilômetros de casa. Como meus pais não tiveram uma experiência boa ao morar na cidade, não havia sequer a opção de retornar à vida urbana.

Depois de muitas conversas, choros, meus pais resolveram que eu ficaria na casa de um casal de amigos, que residia nesta cidade a quinze quilômetros de casa, uma vez que a distância era menor e, todos os finais de semana, poderia passar com a minha família.

2.3 O despertar para o agir docente: onde começa?

No ano de 2000, ingressei no curso do magistério, que, mais tarde, passou a ser reconhecido como ensino normal, no formato modular, com prazo de duração de quatro anos. Esse curso me possibilitou aprender muito referente à atuação docente, por meio de disciplinas como: Didática, Psicologia da Educação, Práticas Pedagógicas, Currículo e Legislação, entre outras matérias. Foi a partir do conhecimento sobre a práxis docente que pude, naquele primeiro momento, compreender e ter contato com a realidade escolar.

Lembro-me bem dos projetos de Recriação e de Visitas às escolas do campo para levar informações sobre os cuidados com a doença da febre aftosa, desenvolvidos com as crianças da Escola Municipal Abraão Lincoln. Por meio desses projetos, tive a oportunidade de conhecer realidades distintas e perceber, desde muito cedo, a falta de investimento na educação, principalmente quanto à precariedade na infraestrutura de escolas localizadas em áreas de difícil acesso, como as vicinais/travessões. As experiências, acumuladas durante esse processo de formação, fortaleceram em mim a vontade de ir em busca de novas oportunidades que possibilitassem ampliar a minha formação. Portanto, na época, o acesso ao nível superior ainda era difícil dentro da minha realidade.

No ano de 2005, aproveitando a oportunidade, mudei para a cidade de Cáceres com minha mãe, cidade localizada no estado de Mato Grosso, para acompanhar meu avô, devido a problemas de saúde. Logo que cheguei, fiquei sabendo da possibilidade de oferta de cursos de graduação gratuitos pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), visto que o processo de seleção do vestibular 2005/02, estava aberto. Não perdi tempo e fui fazer minha inscrição.

Naquele momento, a minha vontade era fazer o curso de Agronomia, uma vez que, por influência do meu pai, queria ajudá-lo futuramente com a lida no sítio. Todavia, como não podemos prever nossas ações, na hora da inscrição, escolhi a Geografia, pois sempre gostei da Geografia, desde minhas aulas no ensino fundamental. Um outro aspecto que também influenciou a minha escolha pelo curso foi o fato de ser menos concorrido e também por ter uma ligação forte com a natureza e a questão da terra. Para mim, foi uma alegria muito grande

passar na primeira tentativa, e, alegria maior ainda, conseguir alcançar essa oportunidade que era restrita a poucos. Considero que este foi um dos maiores orgulhos que propicie, especialmente, à minha mãe, afinal eu era a única dos filhos que havia conseguido chegar até ali.

Durante o período da graduação, muitas foram as experiências adquiridas, tanto em sala de aula quanto nas aulas práticas. Tive a oportunidade de participar por um curto período como voluntária em projetos de economia solidária, porém, para me manter economicamente, optei por trabalhar durante o dia em uma empresa privada e estudar à noite, o que me impediu de continuar atuando no projeto.

2.4 A vontade de desistir

O período da graduação ficou marcado por momentos em que precisei aprender a lidar com a saudade de casa e com a constituição de minha própria maturidade. Vivenciei inúmeros momentos alegres que jamais serão esquecidos, como as aulas de campo, os encontros e seminários, os debates e apresentações de trabalhos em grupos, sem falar dos momentos de estágio. Mas nem tudo são flores! Apesar de ter meus parentes próximos, passei por momentos de intensa solidão, angústias e medos. Por muitas vezes, uma das formas de me sentir mais próxima do aconchego de casa era por meio das cartas que eu e minha mãe trocávamos ou quando vinham me visitar.

Minha mãe não tinha escolaridade, mas sempre foi uma mulher muito sábia. Sempre atuou em defesa dos movimentos sociais, especialmente da luta da juventude e das comunidades rurais. Uma mulher de muita garra e fé, minha maior inspiração.

Lembro-me que, depois de todos os filhos grandes e criados, meu pais se tornaram missionários e as muitas visitas e os ensinamentos levaram-nos a várias comunidades espalhadas dentro do estado do Pará e outras, espalhadas pelo Brasil. Foi no retorno de uma dessas viagens, feita para o estado do Rio Grande do Sul, em dezembro de 2007, que eles passaram para me visitar, e acabaram ficando cerca de dois meses comigo. Foram momentos de muita alegria, momento para matar a saudade e de muito aconchego e carinho. Quem diria que seria a nossa despedida. Ao retornarem para casa, depois de pouco mais de um mês, recebo uma das mais tristes notícias que uma filha pode receber, minha mãe havia sofrido um infarto fulminante e veio a óbito.

Esta notícia me pegou de supressa, e, por mais que fosse realidade, não queria aceitar; foram momentos muitos difíceis de superar e encarar. Todo momento de partida é doloroso, especialmente quando você sabe que a pessoa que partiu não voltará, e, ainda mais, quando essa pessoa é alguém muito especial. Em muitos momentos, questionei o “porquê” de ser minha mãe. Tive muita vontade de desistir, parar no meio do caminho. Naquele momento, mais do que nunca, era preciso continuar. Apesar das rochas encontradas no percurso, continuei caminhando e consegui terminar o meu curso em dezembro de 2009.

Entre final de 2009 e início de 2010, meu pai descobriu que estava com câncer e veio ficar comigo para se tratar. Como a doença estava em estado avançado, em abril de 2010, precisei encarar, mais uma vez, uma grande perda. Foram momentos de muita tristeza e desânimo, em que os sonhos, os ideais pareciam não ter mais sentido. Portanto, agora, já formada e com um futuro a ser trilhado, eu necessitava prosseguir e encarar os novos desafios que estavam por vir. Mais do que nunca era preciso dar ouvidos à frase de minha mãe, sempre dizendo “para eu não desistir”.

Nesse período como havia terminado o curso de Licenciatura Plena em Geografia, retornei para o estado do Pará.

2.5 A inserção à docência: Eu e as aproximações com a narrativa autobiográfica

Logo que retornei, comecei a atuar como professora contratada em turmas do ensino fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola do campo, no município de Medicilândia-PA. Apesar de ter estudado todo o ensino fundamental em escolas públicas do campo, lidar com a realidade de uma sala de aula, no lugar de professora, era um desafio muito grande. Reflito, portanto, que “começar nunca é fácil, ainda mais quando se refere a começar um exercício profissional complexo como é o trabalho do professor que, entre outras características, é interativo, multidimensional e contingente” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3).

Sou imensamente grata a meus companheiros, aos colegas de profissão das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de Medicilândia-PA, com atenção aos da EMEF Vitória Régia, localizada no km 105, onde atuei os meus primeiros seis meses da profissão docente, e ainda aos da EMEF Rui Barbosa, localizada no km 70 e da EMEF Gaspar Viana, no km 80, onde atuei durante todo o ano de 2011.

Nas escolas do campo, vivenciei e compartilhei minhas primeiras experiências, as quais afirmo serem de extrema relevância para a minha formação profissional. Posso dizer que sou uma pessoa de sorte, pois, sempre que precisei, contei com a ajuda dos meus colegas, que não mediam esforços para me auxiliar, no que fosse possível. Apesar de não contar com nenhum programa/projeto de indução fornecido pela escola e nem pelos órgãos específicos como a Secretaria de Educação do município, não me sentia tão perdida, uma vez que a minha formação inicial, de certa forma, havia me preparado para lidar com situações parecidas com as quais me deparava. O medo e a insegurança, por muitas vezes, se fizeram presentes no decorrer de minha prática pedagógica. Inúmeras são as recordações e os aprendizados acumulados nessa fase iniciática.

A minha identidade profissional começava a ganhar sentido e características, pois eu me via mais envolvida com o exercício docente, embora me sentisse um pouco despreparada para lidar com determinadas situações que fugiam do meu controle emocional. Ao longo da travessia, na constituição da minha carreira, a minha vida pessoal ganha novos contornos, porque, no mesmo ano de 2011, reencontrei um primo meu que, mais tarde, se tornou o meu namorado e atual marido, o qual tem estado comigo nos momentos alegres e tristes. Esse apoio foi fundamental quando encarei os novos desafios, uma vez que precisei de apoio para as minhas tomadas de decisão, além da força e encorajamento para prosseguir no caminhar. Nesses dez anos de companheirismo, vivenciamos muitas aventuras, perrengues, alegrias e vitórias. Sou imensamente grata a Deus por tê-lo colocado do meu lado.

Em dezembro de 2011, fui chamada para substituir um professor da rede estadual de ensino médio, na cidade de Altamira-PA, onde atuei como professora de Geografia, Filosofia e Sociologia até junho de 2012, quando fui convocada para assumir o concurso do estado de Mato Grosso na área de professor da Educação Básica, pela SEDUC. Concurso que havia prestado, anos antes, quando estava finalizando a graduação. Ao mesmo tempo que havia ficado feliz com a convocação, bateu a incerteza e o medo. Questionava se realmente seria viável retornar para o estado de Mato Grosso e me deslocar para uma cidade, onde não conhecia ninguém. O fato de ter estabilidade seria compensatório?

Sem ter muito tempo para pensar, em menos de uma semana, estava eu e meu esposo na cidade de Cuiabá, assinando meu termo de posse. No dia dois de agosto de 2012, estava eu na Escola Estadual Manoel Bandeira no município de Alta Floresta-MT, local este escolhido como opção no concurso, assumindo minhas aulas nas turmas do ensino fundamental II. Nesta cidade, atuei também na Escola Estadual Jardim Universitário, com turmas do ensino médio por meio de aulas adicionais.

Em ambas as escolas, fui muito bem recepcionada pela coordenação, direção e demais professores. No entanto, quanto à experiência com o alunado local, eu tive muitas frustrações. Eram turmas superlotadas, a escola enfrentava sérios problemas de infraestrutura, os alunos não costumavam respeitar as regras. Nessa fase, eu ainda vivenciava o meu processo de iniciação à docência. Afinal, estava apenas com dois anos de atuação profissional, período considerado como fase de entrada na carreira, na qual Huberman (2013) conceitua como fase do “choque do real”, em que o professor iniciante, por vezes, se depara com diferentes “oscilações” entre o que fazer e como fazer, diante de determinadas situações inevitáveis.

Na fase de iniciante, sentia-me como um peixe fora d'água. Sentia que me faltava domínio em sala de aula. Talvez fosse insegurança de minha parte. Isto posto, ao me apropriar da realidade local, entendi que o problema não era somente comigo. A questão estava relacionada à conjuntura social, na qual a escola estava inserida. Aos poucos, compreendendo a realidade, fui me apropriando e me readaptando.

Durante o período de inserção em um novo local de trabalho, pude contar com possibilidades de acompanhamento profissional, o que, para mim, foi de extrema importância, porque, com a Sala do Educador (formação continuada que acontecia na escola), pude experimentar momentos ímpares para a minha formação, o momento para planejamento quinzenal por área do conhecimento foi primordial para a contribuição na minha atuação e prática docente. Por meio desses momentos, foi possível adquirir conhecimentos que me possibilitaram enxergar com outros olhos a prática docente, sentir-me amparada e acolhida para socializar, dialogar e aprender.

Neste período, entre 28 de março de 2013 a 27 de setembro de 2014, concluí minha especialização em educação inclusiva, ofertada pela Faculdade de Alta Floresta (FAF), com o tema: O ensino da linguagem cartográfica aos alunos com deficiência intelectual na turma de 1ª fase do 3º ciclo da Escola Estadual Manoel Bandeira de Alta Floresta- MT, haja vista que, para mim, sempre foi uma inquietude saber lidar com alunos especiais e dar o meu melhor enquanto professora, fazendo com que meus alunos aprendam a valorizar primeiramente uns aos outros e assimilar de forma significativa o conhecimento vivenciado, cada um conforme sua capacidade cognitiva. Essa nova formação me proporcionou outras concepções de ensino e a compreensão de que, enquanto professores, precisamos investir continuamente no nosso próprio desenvolvimento profissional, não com a finalidade de ser reconhecido pelos outros, mas de se (auto)reconstruir e evoluir permanentemente.

No ano de 2017, segundo Huberman (2013), eu me encontrava em uma fase denominada “Estabilização de (4 a 6 anos de docência)”. Passado o estado probatório, solicitei minha

remoção para o município de Campo Verde-MT, a fim de acompanhar meu esposo em uma oportunidade de emprego. Em não havendo vagas disponíveis na cidade, assumi as aulas na escola Estadual Boa Esperança situada no campo, no assentamento Dom Ozório, distante 60 km de Campo Verde. Como a escola estava localizada muito longe da cidade, o deslocamento diário seria dispendioso. Como na sede do assentamento havia uma casa disponível para recepcionar os professores, a opção encontrada, na época, foi dividir a casa com outra professora. Confesso que encarar essa nova experiência não foi fácil, apesar de conhecer um pouco mais acerca dos desafios na profissão, era outra realidade, outros alunos(as), outras formas de convivência.

Para enfrentar a nova realidade de readaptação, durante o ano letivo de 2017, juntamente com os coordenadores pedagógicos e a direção, tivemos o privilégio de realizar duas saídas a campo: uma visita à exposição de Carlos Drummond de Andrade, em Cuiabá, e uma visita à cooperativa beneficiamento de algodão Cooperfibra. Essas saídas a campo possibilitaram aos estudantes enxergar novas possibilidades de aquisição de conhecimentos que vão além da sala de aula. Nesta escola, aprendi muito com os alunos e com os demais professores. Afirmo que, apesar das inúmeras limitações que a escola do campo enfrenta, a qualidade da educação não se diferencia das escolas da cidade. O que muda é apenas o contexto local em que está inserida.

No ano de 2018, solicitei minha remoção para a cidade, onde, desde então, estou lotada na escola Estadual Waldemon Moraes Coelho e atuo com turmas do ensino fundamental II e ensino médio. Nesse mesmo período, prestei o seletivo do município e passei a trabalhar também com outras turmas do ensino fundamental II. Com isso, consegui a chance de vivenciar duas realidades distintas: uma na rede estadual e outra na rede municipal. Confesso que conciliar duas redes de ensino foi uma tarefa um tanto árdua, pois exigiu de minha parte mais tempo e dedicação redobrada.

No ano de 2019, sofri um grave acidente doméstico que quase ceifou a minha vida. Creio não era o meu momento de partir, talvez porque ainda existissem outros propósitos a serem cumpridos. Acredito ser verdade, pois obtive êxito na seleção do mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso (câmpus de Rondonópolis-MT), embora, em outros momentos, houvesse tentado. Foi então que, para minha alegria, Deus não somente me deu uma segunda chance na vida, mas me presenteou com a oportunidade de passar no mestrado e ter, alguém mais que especial, a professora Dra. Rosana Maria Martins como minha orientadora, a qual apresentou e possibilitou que eu não somente adquirisse conhecimento, mas fizesse o uso

das narrativas autobiográficas. Sou imensamente grata a ela, por me conduzir a novas possibilidades de autoconhecimento e a diferentes formas de aquisição de saberes.

O mestrado, apesar de estar se desenvolvendo de forma remota, proporcionou-me oportunidades únicas, como a participação em eventos nacionais e internacionais, a interação com saberes diversificados sobre o campo da Educação, além do acompanhamento no grupo de pesquisa Investigação, o qual abriu um leque de novas descobertas acerca de assuntos relacionados à formação de professores.

Ao relembrar de toda a minha trajetória formativa, posso afirmar que a minha constituição do ser professora, atuante na educação básica na disciplina de Geografia, sucede das inúmeras experiências pessoais e coletivas que vivenciei e vivencio no meu dia a dia. Nesse contexto, reforço a ideia de que nos constituímos professores, seja por meio de nossas práticas pedagógicas em sala de aula, seja por meio das experiências que são socializadas em ambientes formativos.

Saliento que o(a) professor(a) necessita saber se apropriar das suas funções, e ter cautela na tomada de decisões, porque as cobranças são constantes e nem sempre há tempo para investir em sua própria formação. Cabe destacar que o profissional docente necessita investir em si próprio cotidianamente.

Nesta pesquisa, busco ampliar meu olhar sobre a formação continuada de professores que ensinam Geografia. Sendo assim, apresento a seguir o contexto e o percurso metodológico desta investigação.

3 METODOLOGIA: PERCURSOS TRILHADOS

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino.

(Freire, 1996)

A finalidade desta seção é explicitar o caminho metodológico trilhado para a concretização deste trabalho de pesquisa. No decorrer do texto, os passos seguidos serão contextualizados, justificados e fundamentados. Para melhor compreensão do percurso metodológico, acredito ser importante trazer um recorte acerca de estudos acadêmicos que enfatizam sobre a temática relacionada à formação continuada de professores de Geografia, a fim de compreender quais os investimentos em políticas públicas são ofertados ao docente que atua especialmente nesta área de Humanas. Na sequência, apresento o delineamento da pesquisa e os passos seguidos para sua concretização.

3.1 Mapeamento das pesquisas que dialogam com a temática estudada

Em princípio, apresento o mapeamento das pesquisas correlatas, uma vez que elas me ajudaram na compreensão do campo de pesquisa sobre o objeto de investigação que me propus estudar. Esse levantamento permitiu verificar produções publicadas versando sobre a formação continuada dos professores de Geografia, optei por fazer um recorte temporal correspondente aos meses de janeiro de 2010 a janeiro de 2021, por considerar que foi a partir desse período que a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em Mato Grosso, ganhou evidência.

As buscas se deram no Catálogo de Teses e Dissertação da (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no SciELO. Inicialmente, o contexto da busca se deu na CAPES, em Dissertações, com o primeiro descritor: “A Formação Continuada de Professores de Geografia”. Dos seis trabalhos obtidos, apenas um foi selecionado, por apresentar reflexões acerca das contribuições da formação continuada para os professores. Com o descritor: “Formação continuada em Mato Grosso”, havia duas produções, somente uma foi selecionada. Pelo terceiro descritor “A Prática Docente do Professor de Geografia”, surgiu um trabalho, que foi descartado. Com o descritor “Formação Permanente”, foram encontradas 173

produções, e apenas uma foi selecionada. Na busca seguinte, o descritor utilizado foi: “Cartas Pedagógicas”, apresentando quatro trabalhos, mas somente um foi selecionado, por corresponder com o meu foco, ou seja, utilizar as cartas pedagógicas como instrumento que possibilitará identificar qual é a percepção dos professores de Geografia quanto à formação continuada ofertada e às contribuições desta formação para sua prática docente. Vale dizer que o trabalho selecionado aborda as relações de reconhecimento da escola como espaço de formação continuada, além de enfatizar os saberes docentes e as aprendizagens compartilhadas. Por fim, escolhi mais um descritor “Narrativas (auto)biográfica” and “Professores de Geografia”, somente uma produção surgiu e foi selecionada.

Depois de efetivada a busca de Dissertações, passei a levantar as Teses, utilizando os mesmos descritores da investigação anterior, chegando aos seguintes resultados: com os primeiros três descritores: “A Formação Continuada de Professores de Geografia”, “Formação continuada em Mato Grosso” e “A Prática Docente do Professor de Geografia”, não foram encontradas produções acadêmicas. Somente com o descritor “Formação Permanente”, foram encontrados 69 trabalhos, todavia, nenhum foi selecionado. Pelo descritor “Cartas Pedagógicas”, surgiram duas Teses, e nenhuma selecionada. O último descritor “Narrativas (auto) biográfica” and” Professor de Geografia”, não apresentou trabalho algum no período correspondente.

3.2 Ampliando a compreensão dos dados compilados nas pesquisas levantadas

Ao iniciar a busca, deparei-me com algumas dificuldades quanto a encontrar dados de investigação acerca da formação continuada de professores que ensinam Geografia, uma vez que predominavam as produções relacionadas ao ensino de Geografia e suas metodologias e demais disciplinas, como a Matemática, Biologia e Educação Física, por exemplo.

Pelas buscas, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), percebi que alguns dos trabalhos encontrados constavam no Catálogo de Teses e Dissertação da (CAPES). No entanto, prossegui com a compilação. Para o descritor: “Formação Permanente”, foram encontradas 164 Dissertações e 58 Teses, correspondentes ao período de 2010 a 2021, das quais nenhuma foi selecionada.

Com relação aos demais descritores: “A Formação Continuada de Professores de Geografia”, encontrei sete Dissertações, e duas Teses que, ao serem analisadas, foram descartadas. O próximo descritor foi: “Formação Continuada em Mato Grosso”, nenhuma

dissertação foi localizada e somente uma Tese, não foi selecionada. Com o descritor: “A Prática Docente do Professor de Geografia”, apareceram quatro Dissertações e uma Tese, sendo selecionado um trabalho de cada segmento. Para o descritor: “Cartas Pedagógicas”, as produções restringiram para sete dissertações e três teses, cujos trabalhos foram descartados por não focarem nas narrativas dos professores de Geografia ou por terem sido selecionadas na primeira busca. Para o descritor: “Narrativas (auto) biográfica” and “Professor de Geografia”, não foi encontrada nenhuma produção.

Em levantamento realizado no SciELO, foi possível localizar 20 produções para o descritor: “Formação Permanente”, e quatro produções para o descritor “Cartas Pedagógicas”, nenhum utilizado.

Com relação aos demais descritores: “A Formação Continuada de Professores de Geografia”; “Formação Continuada em Mato Grosso”; “A Prática docente do Professor de Geografia”; “Narrativas (auto)biográficas” and, “Professores de Geografia” não foram encontrados nenhum trabalho para o período correspondente.

No quadro 1, a fim de visualizar as produções em cada banco de dados, foram listadas as quantidades de trabalhos encontrados de acordo com os descritores propostos.

Quadro 1 –Número das produções de acordo com o descritor e o banco de dados - 2010 a 2021.

DESCRIPTORES	CAPES	BDTD	SciELO	TOTAL GERAL
D1- “A Formação Continuada de Professores de Geografia”	06	09	0	15
D2- “Formação Continuada em Mato Grosso”	01	01	0	02
D3- “A Prática Docente do Professor de Geografia”	01	05	0	06
D4- “Formação Permanente”	242	222	20	484
D5- “Cartas Pedagógicas”	06	10	04	20
D6-“Narrativas (Auto) Biográfica” And “Professores de Geografia”	01	0	0	01
TOTAL GERAL	257	247	24	528

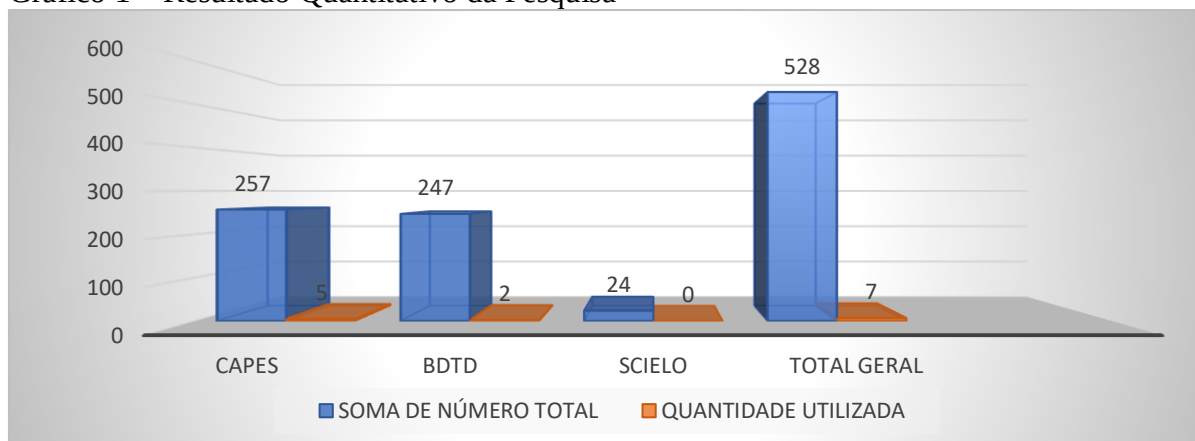
Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes e SciELO. Anos: 2010 a 2021.

Com base na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos escolhidos, percebeu-se a existência de temas que não eram pertinentes ao estudo desta pesquisa. Por essa razão, os

trabalhos foram refinados, de 528 produções, apenas sete apresentaram afinidades e semelhanças com o assunto da pesquisa em questão, com possibilidades de contribuir no desenvolvimento da investigação.

Segue abaixo o gráfico 1, com o objetivo de permitir a visualização do número total de trabalhos encontrados nos sites e a quantidade selecionada para contribuir com os dados na pesquisa.

Gráfico 1 – Resultado Quantitativo da Pesquisa



Fonte: Gráfico organizado pela autora a partir dos dados coletados nos sites BDTD, Capes e SciELO. Anos 2010 a 2021.

Como pode ser observado no gráfico acima, o maior número de produções selecionadas foi encontrado no banco de dados da Capes

Na tabela 1, segue a especificação das produções, segundo o seu tipo.

Tabela 1 –Tipo e banco de dados das produções selecionadas

TIPO	CAPES	BDTD
DISSERTAÇÃO	5	1
TESE	0	1
TOTAL GERAL	5	2
	07	

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das produções selecionadas nos sites BDTD, Capes. Anos 2010 a 2021.

Como é possível perceber na tabela 1, das sete produções selecionadas: seis são dissertações de mestrado e apenas uma tese de doutorado.

A seguir, nos quadros 2, 3 e 4, discrimino aspectos desses trabalhos, com base nos descritores estabelecidos, que julgo relevantes para este estudo.

Quadro 2 - Natureza das dissertações encontradas no banco de dados da CAPES sobre os descritores: **D1-** “Formação Continuada de Professores de Geografia” e **D2-** “Formação Continuada em Mato Grosso” - 2010 a 2021.

Autor(a)	Título da Obra	Orientador (a)	Instituição de defesa	Ano
Francineide Bezerra Goergen	Política pública de formação continuada de professores de geografia do ensino fundamental II na prefeitura municipal de fortaleza	Drº Antônio Germano Magalhães Junior.	UEC/ Fortaleza/ CE	2016
Marilza Jiacomini Rubinho Vaz	Projeto sala de educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso.	Dr.ª Heloisa Salles Gentil	UNEMAT/ Cáceres/ MT	2016

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados coletados no site da Capes. Anos 2010 a 2021

O quadro 2 mostra a distribuição das publicações selecionadas conforme autor, título, orientador(a), instituição de defesa e o ano. Os dados apresentados foram analisados pelo fato de terem proximidades com os descritores: D1 e D2.

Apresento, no quadro 3, dados das pesquisas relacionados aos descritores D3 e D4.

Quadro 3 - Natureza das Dissertações e da Tese, correspondentes aos descritores: D3- “Prática Docente do Professor de Geografia” e D4- “Formação Permanente” - 2010 a 2021.

Autor(a)	Título da Obra	Orientador (a)	Instituição de defesa	Ano
Liane Nair Much	Necessidades formativas para a docência em geografia na educação básica	Drº Eduar Adolfo Terrazza	UFSM/ Santa Maria/ RS	2017
Lineu Aparecido Paz e Silva	Formação Continuada em Geografia: Uma Análise na rede Municipal de Ensino em Teresina/PI	Dra. Cristina Maria Costa Leite	UnB/ Brasília - DF	2019
Aureny Gomes Coelho Figueiredo	A Escola como Espaço de Formação Pedagógica Permanente do Professor	Dr. Ademar de Lima Carvalho	UFMT/ Rondonópolis/MT	2012

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados coletados no site da Capes e BDTD. Anos 2010 a 2021

É possível perceber que as produções selecionadas enfatizam a relação entre a prática docente e o processo de formação permanente, cujo destaque foi o ambiente escolar. Os trabalhos podem contribuir muito com a pesquisa em questão, uma vez que o objeto a ser analisado é a formação continuada ofertada e a sua influência no desenvolvimento profissional/docente do professor de Geografia.

No próximo quadro, apresento as produções em que a metodologia utilizada se refere aos descritores D5 e D6.

Quadro 4 - Natureza das dissertações encontradas no banco de dados da CAPES sobre os descritores: D5- “Cartas Pedagógicas” e D6- “Narrativas (Auto)Biográfica” And “Professores de Geografia” - 2010 a 2021

Autor(a)	Título da Obra	Orientador (a)	Instituição de defesa	Ano
Haêde Gomes Silva	Formação Continuada: A Escola de Ensino Fundamental como Espaço e Tempo de Produção de Saberes e Aprendizagens Compartilhadas	Dra. Maria Da Glória Soares Barbosa Lima.	UFPI/ Teresina/ Pi	2016
Lívia Tôres Cabral	A Prática Do/No Lugar: Narrativas de Saberes e Fazeres Docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.	Dra.Gilvanice BarbosaDa Silva Musial	UEMG/ Belo Horizonte /MG	2014

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados coletados no site da Capes. Anos 2010 a 2021

Com a intenção de ampliar a compreensão das produções, e por considerá-las relevantes para minha pesquisa, optei por proceder com a análise dos trabalhos selecionados, levando em consideração os seguintes critérios: abordagens metodológicas (tipo de pesquisa), procedimentos de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os participantes e os resultados.

Início as análises a partir da dissertação de mestrado de Francineide Bezerra Goergen (2016), intitulada “Política Pública de formação continuada de professores de Geografia do ensino fundamental II na prefeitura municipal de Fortaleza”, o objetivo da pesquisa foi analisar a formação continuada de professores de Geografia do Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Fortaleza na perspectiva das políticas nacionais de Formação Continuada da União no período de 2013 a 2015. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem documental cuja base teórica se fundamenta em autores como: Gatti (2010), Saviani (2009),

Vieira (2002), Sales (2009), Tardif (2002), Perrenoud (1999), Nóvoa (1992) e outros estudiosos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevista e questionário com os responsáveis pelos programas de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Distrito VI. Os resultados demonstraram melhoria na formação geral dos professores da educação básica em âmbito local, todavia, na prática, no período analisado, não existia um programa de formação continuada estabelecido pela SME para os professores de Geografia do Fundamental II das escolas regulares.

Na pesquisa de mestrado intitulada “Projeto sala de educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso”, da autora Marilza Jiacomini Rubinho Vaz (2016), o objetivo foi analisar como os professores compreendem o Projeto Sala do Educador (PSE) enquanto política de formação e sua contribuição nos campos teórico, didático-pedagógico e do ensino e aprendizagem. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, especificamente um Estudo de Caso e para a coleta de dados foram utilizados análise documental e entrevista semiestruturada. A pesquisa contou com a contribuição de dez professores, participantes do PSE, que relataram sua opinião sobre o processo formativo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação continuada possibilitou mudanças no campo didático pedagógico e do ensino aprendizagem, no entanto, dados apontam que nem sempre acontece a relação teoria/prática e, algumas vezes, os estudos teóricos não atendem as necessidades do contexto.

A dissertação de Liane Nair Much (2017), intitulada “Necessidades formativas para a docência em geografia na educação básica”, resulta de uma investigação acerca das necessidades formativas de professores licenciados em Geografia que trabalham em escolas da Rede Escolar Pública Estadual do RS, (REPE/RS), localizadas no município de Santa Maria. Teve como objetivo estabelecer possíveis relações entre necessidades formativas apontadas por professores de Geografia atuantes na Educação Básica e Saberes Necessários à docência apresentada na Literatura Especializada. Com base na Literatura Especializada, a autora utilizou uma tipologia de saberes docentes com 7 categorias; cada uma relacionada a um tipo de conhecimentos: disciplinar, curricular, experiencial, ciências da educação, tradição pedagógica, alunos e suas características, pedagógicos da matéria. Os resultados demonstram que foi possível estabelecer relações de correspondência entre o conjunto de necessidades formativas expressas pelos professores e a tipologia de saberes docentes. Sendo que todas as 7 categorias de saberes foram contempladas, de modo que cada necessidade expressa pode ser associada a pelo menos 2 tipos de saberes docentes.

Much (2017, p .135) conclui seu trabalho defendendo que “a formação de professores deve ser um processo contínuo, onde os docentes em momentos formativos possam refletir sobre suas práticas, construir novos saberes e conhecimentos e ao fazer uso destes qualificar seu trabalho”.

Na Tese de Lineu Aparecido Paz e Silva (2019), intitulada “Formação Continuada em Geografia: Uma análise na rede municipal de Ensino em Teresina/PI”, constituiu seu principal objetivo analisar como ocorreu o processo de Formação Continuada dos professores de Geografia no Ensino Fundamental II, em três escolas de Teresina/PI, no contexto das dinâmicas didáticas e pedagógicas no ambiente de trabalho docente. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos metodológicos a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos salientaram que a relação entre a prática docente em Geografia e as políticas públicas para a FC ocorrem de maneira contraditória, pois tais políticas pouco contribuem para o trabalho do professor.

Ficaram evidentes, nos estudos do autor, que o processo de formação se desenvolve de fato no espaço escolar. Nesse sentido, Silva, L. (2019, p. 20) pontua sobre a relevância de “analisar de que forma o profissional atua, como constrói seus saberes na escola, sua reflexão acerca de seu trabalho, o modo como investe em sua FC a partir do fomento do Estado ou de sua própria iniciativa”.

O pesquisador reforça, em suas conclusões, a necessidade de investir em formações que subsidiem o professor para as situações didáticas e pedagógicas e que as formações ofertadas estejam condizentes com a realidade das escolas.

Na pesquisa de mestrado intitulada “A Escola como Espaço de Formação Pedagógica Permanente do Professor”, da autora Aurenny Gomes Coelho Figueiredo (2012), o objetivo foi investigar se a política da Secretaria favoreceu a escola a estruturar, no seu Projeto Político Pedagógico, um projeto de formação. Além disso, examinar qual análise os professores fazem dessa formação desenvolvida no interior da escola. A investigação alicerçou-se nos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa. Para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados compreenderam questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, coordenação pedagógica e direção; análise documental e a observação da formação continuada desenvolvida na escola.

A investigação de Figueiredo (2012) constituiu-se em duas fases: numa primeira fase participaram da pesquisa 63 professores de 21 escolas municipais; no segundo momento, selecionou-se uma escola como lócus da pesquisa e sete professoras participaram da investigação, organizados em quatro atuantes em sala de aula, duas na coordenação pedagógica

e uma na direção. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação é considerada pelos professores como eixo fundante na melhoria da sua prática, entretanto, ficou evidente ainda que a formação desenvolvida na escola necessita de um repensar do que está expresso, enquanto política, e o que realmente a escola tem conseguido realizar quanto à formação permanente para os professores.

No trabalho de Haêde Gomes Silva (2016), intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas”, a autora buscou investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, em virtude da produção de saberes e aprendizagens compartilhadas na escola de ensino fundamental. O trabalho utilizou como proposta metodológica a pesquisa qualitativa de abordagem narrativa. A coleta de dados se deu por meio de narrativas de formação via cartas pedagógicas e entrevista narrativa, com 06(seis) professoras do ensino fundamental e 01(uma) pedagoga. A produção de dados foi organizada em três Eixos de análises articulados com os três Tempos Analíticos, segundo orientação de Souza (2004), assim denominados e explicitados: Tempo Analítico I (Pré-Análise/Leitura Cruzada, o qual traça o perfil (auto) biográfico dos interlocutores); Tempo Analítico II (Leitura Temática: unidades de análise descritiva, que organiza, avalia e interpreta os dados produzidos e auxilia no estabelecimento de eixos e subeixos de análises); e Tempo Analítico III (Leitura Interpretativa-Compreensiva que integra o agrupamento de elementos dos Tempos I e II, mediante o desvelamento das singularidades implícitas e explícitas, possibilitando a compreensão do objeto de estudo).

A pesquisadora chama a atenção para o olhar analítico com que foi realizado o estudo e enfatiza que essa modalidade de formação alicerçada no contexto escolar, apesar de ser pouco praticada, contribui significativamente para reflexões entre todos que fazem parte do ambiente educativo, bem como para as representações construídas do ser professor e da sua prática pedagógica. A autora ainda considera que os relatos representativos das Entrevistas Narrativas e das Cartas se configuraram em momentos importantes de escuta da “voz do professor”, pois essa postura propicia a compreensão de que ouvir os professores nos leva a conhecer, sob a ótica desses profissionais, as especificidades da profissão docente, sua subjetividade e os saberes por eles adquiridos, produzidos, reelaborados e amalgamados. Importante ressaltar que a dissertação da pesquisadora traz significativos subsídios à investigação que proponho, visto que, ao longo do seu estudo, tece importantes contribuições acerca da formação de professores por meio das narrativas (auto)biográficas e o uso de cartas pedagógicas.

Por fim, na pesquisa de mestrado intitulada “A PRÁTICA DO/NO LUGAR: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Belo Horizonte”, da autora Livia Tôrres Cabral (2014), o objetivo foi compreender os saberes e fazeres produzidos por um professor, de modo particular no que tange ao trabalho que realiza com o conceito de lugar e sobre o lugar, conhecimentos esses tão caros ao campo dos processos de ensinar e aprender o saber geográfico escolar. O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, os dados foram recolhidos por meio de entrevista semiestruturada e com narrativas do participante registradas em três cadernos, nos quais a autora privilegiou as narrativas (auto)biográficas acerca da formação inicial, a trajetória docente percorrida em algumas escolas no estado de Minas Gerais, e as narrativas acerca do trabalho que o professor desenvolvia, no distrito de Milho Verde, utilizando a escala local/ o lugar para a realização de uma série de trabalhos de campo sobre distintos conteúdos da geografia escolar. A autora enfatiza que pretende, com sua pesquisa, contribuir para ampliar o conhecimento acerca dos saberes e fazeres dos professores de Geografia, notadamente com as dimensões estruturais e subjetivas do lugar de vivência dos estudantes. Além de contribuir com professores e pesquisadores do campo da formação docente em ensino de Geografia, sobretudo com aqueles que desenvolvem suas pesquisas a partir de narrativas (auto)biográficas, com o uso de memórias e narrativas no campo da formação docente.

A seguir, apresento a tabela 2 correspondente aos dados referentes aos Programas de Pós-Graduação, em que as produções foram realizadas.

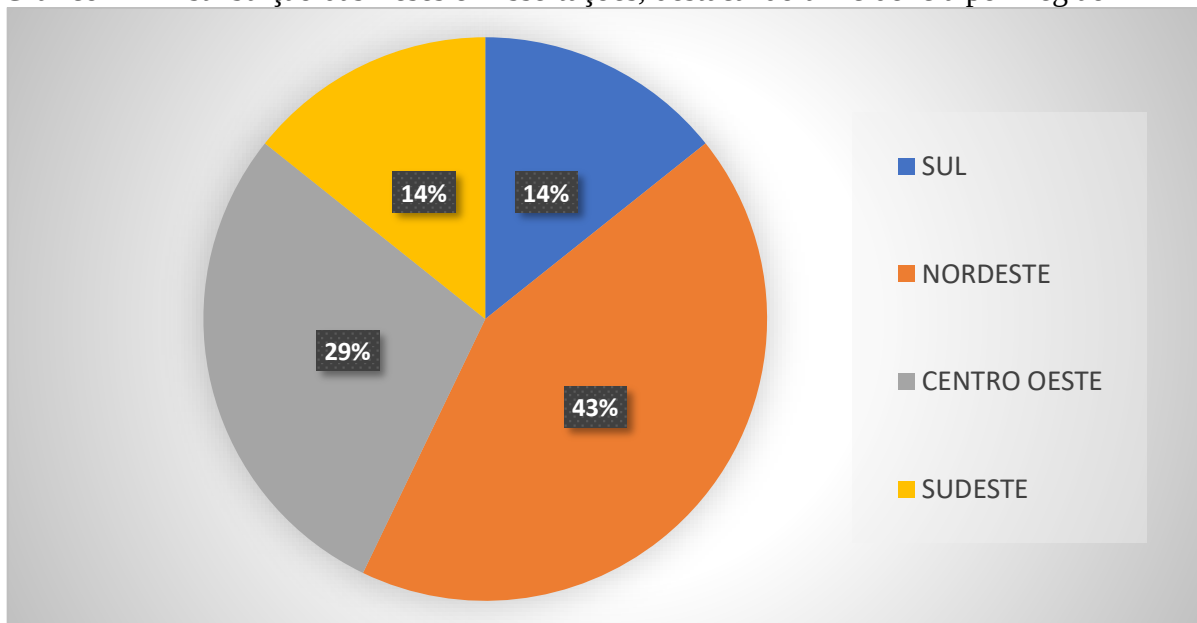
Tabela 2- Distribuição da Tese e das Dissertações por Programa de Pós -Graduação brasileiro, no período de 2010 a 2021.

Programa de Pós- Graduação	Quantidade		Porcentagem%
	Dissertações	Tese	
Educação	5	0	71%
Geografia	0	1	14%
Planejamento e Políticas Públicas	1	0	14%
Total Geral	6 + 1		100%
	07		

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das análises dos dados coletados

Segue o gráfico 2, com o qual destaco a incidência das Teses e Dissertações por Região brasileira.

Gráfico 2 – Distribuição das Teses e Dissertações, destacando a incidência por Região



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das análises dos dados coletados.

No caso dos trabalhos analisados, acerca da temática proposta, 43% estão concentrados na região Nordeste.

Com relação à tipologia de pesquisa presente nas 07 obras analisadas, os dados foram tabulados e serão apresentados a seguir, na tabela 3. Convém salientar que todas se caracterizam como pesquisa qualitativa.

Tabela 3- Métodos de pesquisa descrito em Teses e Dissertações – 2010 a 2021

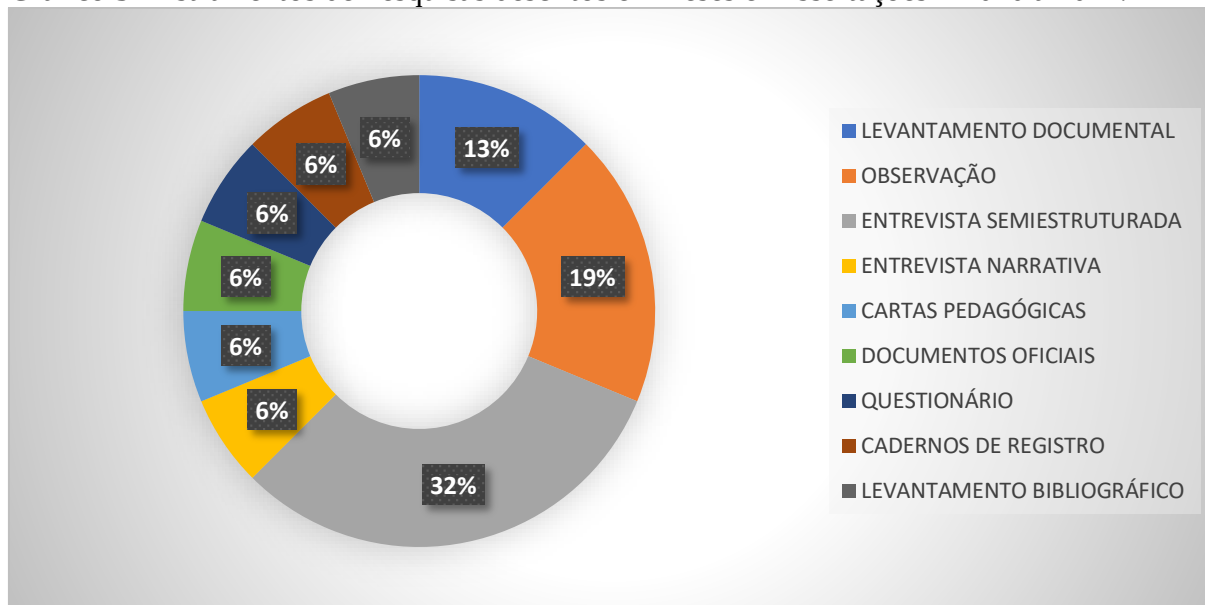
TIPO DE PESQUISA	IES	ESTADO	QUANTIDADE	%
Estudo de Caso	UNEMAT	MT	1	14%
Narrativa	UFPI	PI	1	14%
Documental	UEC	CE	1	14%
Narrativa (auto)biográfica	UEMG	MG	1	14%
Não Define	UFMT/UnB/UFSM	MT/DF/RS	3	43%
Total			7	100%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das análises dos trabalhos selecionados.

Ao analisar a Tabela 3, observa-se que três obras selecionadas não apresentam a tipologia da pesquisa adotada na investigação.

Quanto às técnicas de recolhimento de dados, os trabalhos analisados apontam uma variedade de instrumentos de pesquisa, conforme se apresenta no gráfico a seguir.

Gráfico 3- Instrumentos de Pesquisas descritos em Teses e Dissertações – 2010 a 2021.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das análises dos trabalhos selecionados

Foram levantadas 09 formas diferentes de coleta de dados, como a entrevista semiestruturada (32%) a mais utilizada, acompanhada dos instrumentos: observação (19%); levantamento documental (13%), e os demais entrevista narrativa, cartas pedagógicas, documentos oficiais, questionário, cadernos de registro e levantamento bibliográfico (6%). É importante frisar que, em alguns trabalhos, os autores relataram a forma de análise dos dados como estes: Sistematização; Interpretação crítica; Redação de documento final.

Por meio das informações levantadas nas produções referenciadas, percebi que alguns dos estudos analisados se aproximam do tema que proponho investigar, porém, apresentam contextos diversificados acerca da proposta metodológica. Reitero, contudo, que eles foram de grande valia para o aprofundamento das reflexões no decorrer desta pesquisa.

Ressalto que as pesquisas analisadas demonstraram a relevância da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional docente, enfatizaram ainda que ela deve acontecer em uma constante, tendo a escola como ambiente fértil para a socialização dos diálogos. A seguir, apresento o delinear da pesquisa.

3.3 O delinear da pesquisa Formação Continuada on-line (SEDUC/MT): caminhos assumidos

Informo que a presente pesquisa se apoia em uma abordagem qualitativa, porque propicia o desenvolvimento de uma relação colaborativa entre o pesquisador e os participantes, por meio da compreensão e valorização das experiências adquiridas no processo de construção de novas aprendizagens e da interação com o ambiente em que estão inseridos. Por esse entendimento, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que essa abordagem proporciona “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Concordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a pesquisa de abordagem qualitativa possui cinco características de investigação essenciais: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal; (2) os dados recolhidos possui caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que simplesmente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o significado que os participantes atribuem às suas experiências é de grande relevância para a pesquisa.

A abordagem qualitativa possibilita, em linhas gerais, uma visão interpretativa do mundo por tratar de questões que se relacionam com singularidades no tocante às experiências humanas. Ao explorarmos esse universo e nos apoderarmos de uma gama de informações, é essencial que saibamos delimitar e analisar com cuidado as evidências produzidas.

Dentre as formas que poderiam ser assumidas nesta investigação, optei pela pesquisa (auto)biográfica, na perspectiva proposta por Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371, grifo dos autores) ao exporem que “não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências [...]”. Acredito ser válido destacar que cada um, em particular, possui sua própria singularidade, e que, por vez ou outra, é expressa no seu modo de ver, refletir, agir e (re)significar.

Quando nos apropriamos do ato de narrar, adquirimos tão somente experiências, como possibilidades de reflexão constantes, mediante novas aprendizagens que se constituem e novas formas de se reinventar que se manifestam. A esse processo de se reinventar, Passeggi e Souza (2017) definem como processo de *biografização*, pois consideram que esse processo é próprio da pessoa que narra, pelo fato de ter característica de constante aprendizado. Esses autores afirmam que “a pesquisa (auto)biográfica privilegia o processo de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9-10).

Compreendo, pelas explicações dos autores, que a (auto)biografia se apresenta não só como “uma das alternativas de formação”, como propõe Nóvoa e Finger (2010), mas, sobretudo, como um dos principais meios de produzir e socializar novos conhecimentos.

Mediante o contexto de destaque da pesquisa (auto)biográfica, Portugal (2016) destaca que ela

[...] vem se constituindo e se consolidando, ao longo das últimas décadas, como uma abordagem da pesquisa qualitativa, bastante utilizada no contexto da formação e da profissão docente, no cenário nacional e internacional, caracterizando-se como uma metodologia de investigação ao desvendar modos singulares de investigar a formação, a prática docente (docência), a vida, os saberes e a carreira/trajetória profissional dos professores (PORTUGAL, 2016, p.211).

Passeggi e Souza (2017) recordam o destaque que a pesquisa (auto)biográfica obteve, por meio das diversas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) que, desde 2004,

[...] vem congregando as contribuições de estudos e pesquisas realizados com fontes biográficas e autobiográficas nas mais diversas áreas do conhecimento. Essa abertura para outros horizontes, além da formação de professores, caracteriza o estágio atual do movimento pela abertura para as mais diversas abordagens em Educação, História Oral, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguagens, Literatura... (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16).

Diante dos estudos apresentados, percebe-se que, no campo educacional, a pesquisa (auto)biográfica concedeu inúmeras contribuições, uma vez que possibilita, por intermédio das suas diversas fontes investigativas, conhecer as inúmeras formas de resistências vivenciadas, especialmente entre os professores que, no decorrer do seu processo formativo, encaram incertezas, medos e variados tipos de aprendizados.

Devido às contribuições, nota-se que a pesquisa (auto)biográfica obteve vasta amplitude no contexto educacional por enaltecer as histórias de vida e as narrativas dos docentes. Diante disso, Passeggi e Souza (2017) chamam a atenção para o enfoque dado ao uso das terminologias “(auto)biografia” e “autobiografia”, pois o uso desses “artifícios linguísticos” pode remeter diversas interpretações quanto à dimensão que esse tipo de pesquisa abrange. Nesse viés, os autores ponderam que, no Brasil, o uso da terminologia com parênteses ou sem parênteses está relacionado a ênfase que é dada ou não ao uso do termo “eu (auto)” que fundamenta esse tipo de pesquisa.

Apesar do esclarecimento na introdução deste trabalho, quando me fundamento em Nóvoa (2010), retomo o uso dessas terminologias, agora com a definição feita por Clemente (2020, p. 91) ao considerar que, “o uso do termo (auto)biográfica tendo a palavra auto entre parênteses, significa que as narrativas são tanto do pesquisador quanto dos participantes da pesquisa, já a aplicação da palavra sem os parênteses indica que as narrativas são dos pesquisados”.

Com o propósito de alcançar o objeto de estudo, farei uso das narrativas autobiográficas⁸ como recurso metodológico, por concordar com Martins (2015, p.71), ao afirmar que “as narrativas autobiográficas têm o poder de provocar no sujeito a descoberta do significado que conferiu aos fatos experimentados e, a partir daí, proporcionar a reconstrução dessa compreensão ou significação”.

As narrativas autobiográficas buscam trabalhar com as análises dos diferentes contextos em que o ser humano está inserido, tendo como foco a descrição das suas próprias vivências, expressas por meio dos sentimentos e de suas histórias de vida, cujo recorte são as histórias profissionais. Pelas narrativas, é possível descobrir que muitas das nossas experiências servem de aprendizado e que, a partir delas, podemos (re)construir; significa, ir em busca de novas possibilidades que auxiliem a compreender aquilo que até então era improvável de se decifrar.

Morais e Bragança (2021, p. 12) argumentam que “nas narrativas uma multiplicidade de sentidos pode ser revelado”. Isso justifica acreditar que, pelas narrativas, podemos descobrir a grandeza de detalhes que é próprio de quem narra.

Na perspectiva das narrativas como ferramentas que possibilitam conhecer a si e ao outro, convém ressaltar que, enquanto docente, em processo de autoformação, esse mecanismo é essencial. Para melhor compreensão, Galvão (2005) esclarece que

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (GALVÃO, 2005, p.343).

Compreendo, no entanto, que as narrativas dos professores, realizadas ao longo do seu percurso profissional, adquire grande relevância quando assumida como processo reflexivo, pois, por meio de suas experiências, eles adquirem a oportunidade de assimilar novas

⁸ O uso do termo narrativas autobiográficas, sem parentes utilizado nesta dissertação, como já informado, serve para enaltecer a escrita dos sujeitos/participantes que de forma livre e espontânea narram sobre suas vivências.

concepções formativas, ao mesmo tempo que aprendem a enfrentar diversos contratempos diários da profissão.

Desta forma, ao escrever sobre seu contexto formativo, os professores têm a oportunidade de enaltecer suas experiências, criar sua própria autobiografia, pois, conforme Pineau (2020, p.67-68), “escrever sua autobiografia é um teste de formação-aprendizado para assimilar”. Isso justifica afirmar que o processo de autoformação permeia sobre a interpretação que fazemos sobre os mecanismos os quais movimentam nossas trajetórias pessoais e coletivas.

Acometidos pelo cenário atual de profundas alterações nos processos formativos com a implementação de novos projetos de formação da rede estadual de ensino de Mato Grosso, convém destacar a importância de refletir e analisar as consequências que essas propostas acarretam na prática pedagógica dos docentes.

Com o objetivo de analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial no contexto da pandemia, com a oferta da “Formação Continuada *on-line*”, faz-se necessário utilizar esse recurso metodológico, por permitir ouvir esses profissionais via Cartas Pedagógicas.

Diante da escolha metodológica, o contexto desta pesquisa se deu em três escolas estaduais, localizadas no município de Campo Verde- MT, após um levantamento para identificar o número de escolas estaduais existentes. Pelo levantamento, constatou-se um total de seis escolas: duas escolas do campo e quatro na cidade. Das seis escolas existentes, três escolas se encaixavam no critério de localização atribuído pela pesquisadora, portanto, as escolas escolhidas foram: escola do campo, escola do centro da cidade e escola da periferia. Esse critério de localização se deu a fim de conhecer de perto como cada comunidade escolar vivenciava o ensino remoto emergencial.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Muller (HUJM) da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo aprovada⁹ em 15 de dezembro de 2020, pelo Parecer de nº 4.466,792. Somente após a análise e a aprovação do projeto, foi iniciada a coleta de dados.

3.4 A coleta dos dados: caminhos teóricos-metodológicos assumidos

A coleta de dados foi desenvolvida por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: a Análise documental, as Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversa *on-line*.

⁹ Ver Documento inserido no Anexo 01

Em se tratando da Análise documental, busquei em Lüdke e André (1986, p. 39) o entendimento de que, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde possam ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”, ou seja, os documentos permitem que o pesquisador tenha conhecimento acerca de informações relevantes que podem subsidiar o desenrolar do estudo em questão.

Com relação aos documentos que podem ser analisados em uma investigação, Lüdke e André (1986, p. 45) destacam “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Neste estudo, considerei pertinente realizar a análise documental, por entender que é válido conhecer a política de formação continuada implantada pela SEDUC/MT. Esse mecanismo de análise possibilitou compreender os acontecimentos atuais acerca das novas estruturas para a oferta da formação remota. Por conseguinte, a análise partiu de leituras de documentos oficiais, como: leis, portarias e orientativos, emitidos pelos órgãos da secretaria de estado, e exposto por meio dos sites *on-line* ou de documentos impressos que abordam sobre a temática a ser investigada.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foram as Cartas Pedagógicas. A escolha destas se deu em virtude de estarmos imersos em um contexto de pandemia Covid- 19, que, a partir de março de 2020, pegou todos de surpresa e colocou-nos em total isolamento. Posto isso, justifico o uso das Cartas Pedagógicas com o intuito de possibilitar uma relação de proximidade e afetividade entre participante e pesquisadora, a fim de conhecer sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, seus aprendizados e desafios vivenciados, especialmente durante o período pandêmico.

Informo que as Cartas Pedagógicas constituem a principal fonte de coleta de dados, pois possuem a intencionalidade de fomentar espaços de escuta acolhedora e do exercício dialógico entre quem escreve e quem lê.

É válido enfatizar que nem toda carta é considerada uma Carta Pedagógica, uma vez que, segundo Camini (2012, p. 35), “[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando esse diálogo pedagógico”. Diálogo oriundo das inquietações emersas do cotidiano vivenciado em meio à realidade tanto individual quanto coletiva.

De acordo com Paulo e Dickmann (2020, p. 39), “toda carta pedagógica tem seu início na história de vida e na realidade de quem escreve. Em outras palavras, escrevemos a partir do que vivemos e de onde vivemos”. Vale reafirmar que foi Freire quem utilizou primeiramente a

denominação Cartas Pedagógicas (CAMINI, 2012). Relata a autora, “a expressão Cartas Pedagógicas foi uma denominação dada por ele próprio, uma invenção dele, cunhada por ele” (CAMINI, 2012, p. 33).

Ao buscar os estudos de Freire, identifico que as Cartas Pedagógicas foram utilizadas ao longo das suas escritas como recurso para criticar e dialogar com o contexto educacional, social, político em que estava imerso.

Cabe aqui enfatizar que Freire utilizava as cartas como um meio de comunicar e dialogar com os docentes. Nos seus livros intitulados Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo (1977); Cartas a Cristina (1994); Professora Sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar (1993) e também no livro Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000), que Ana Maria Araújo Freire terminou de organizar, é possível identificar uma narrativa franca e aberta com seus interlocutores.

Nesta pesquisa, a intenção foi fazer uma adaptação à proposta utilizada por Soligo (2015), que utiliza as Cartas Pedagógicas em três dimensões: das fontes de dados, do modo de produzir e do registro em narrativas escritas. No caso desta dissertação, as cartas foram utilizadas como forma de registros impressos por meio de uma escrita livre, compartilhada por meio de correspondências eletrônicas, como: *E-mail* e *WhatsApp*.

No intuito de ampliar os diálogos, utilizei também a Roda de Conversa como instrumento de pesquisa, por concordar com Moura e Lima (2014, p. 25) ao pontuarem que esta é, “[...] uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”.

A Roda de Conversa *on-line* foi realizada com o propósito de identificar concepções, experiências, expectativas e necessidades formativas que não foram esclarecidas ou registradas nas correspondências escritas. No nosso caso, a Roda de Conversa recebeu contornos das ideias da Pedagogia Freiriana, justificada por uma prática que se fundamenta na dialogicidade, sem roteiro prévio, mas com intencionalidades prévias. Acredita-se que esse espaço de conversação favorece um momento para a reflexão das narrativas, isto é, das vivências e experiências de formação e da prática docente.

A seguir, procuro descrever quem são os participantes desta pesquisa.

3.5 Participantes da Pesquisa

Como a intenção foi compreender como a formação continuada on-line da Seduc/MT, ofertada aos professores que ensinam Geografia no município de Campo Verde-MT, colaborou para o exercício de sua prática docente, especialmente no contexto da pandemia, participaram da pesquisa cinco professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Os participantes foram selecionados segundo o seguinte critério: serem licenciados em Geografia e estarem participando da formação continuada on-line, ofertada pela rede estadual (SEDUC/MT). Devido ao número de professores, por escola, variar entre 1 a 2, temos 2 da escola do centro, 2 da escola da periferia e 1 da escola do campo.

A fim de preservar a identidade dos colaboradores da investigação e garantir o sigilo ético da pesquisa, solicitei aos participantes que escolhessem como gostariam de ser identificados. Dos cinco participantes, quatro escolheram utilizar seus nomes próprios, somente uma será chamada pelo nome fictício que ela mesma escolheu. Desse modo, com a finalidade de proteger a sua identidade, o nome escolhido foi Adrya.

Os participantes interlocutores são Marisa e Ana Paula, da escola localizada no centro da cidade, Valdirene e Wesley, da escola localizada na região periférica e a professora Adrya da escola da zona rural.

A seguir apresento o quadro 5 com o Perfil Biográfico dos participantes

Quadro 5- Perfil Biográfico dos participantes

Nome	Idade	Formação	Tempo de Docência
Marisa	47 anos	Licenciatura Plena em Geografia; Especialização em Educação Ambiental.	19 anos
Ana Paula	29 anos	Licenciatura Plena em Geografia; Mestrado em Geografia.	6 anos
Valdirene	44 anos	Licenciatura Plena em Geografia; Especialização em Didática em Ensino Superior.	18 anos
Wesley	40 anos	Licenciatura Plena em Geografia e em Educação Física; Especialização em Gestão Ambiental	11 anos
Adrya	40 anos	Licenciatura Plena em Geografia; Especialização em Educação Multidisciplinar com Foco em Geografia e História.	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Com base nos dados apresentados sobre o perfil dos participantes, quanto ao nome, idade, formação e tempo de docência, observa-se que a maioria é do gênero feminino, somente um é do gênero masculino. Quanto à faixa etária dos participantes, nota-se que varia de 29 a 47 anos. Em percentuais e números, a classificação por idade evidencia que, na sua maioria, o

grupo é composto de 90% (4 participantes) com idade entre 40 e 47 anos, o que justifica que estes nasceram no final de 1970 e início de 1980, momento marcado por diversos movimentos em prol da liberdade de expressão e a valorização da escola pública.

Em relação à formação profissional, os dados evidenciam que 100% possuem licenciatura plena em Geografia. Percebe-se que somente uma das participantes possui mestrado, sendo este específico em Geografia. Os demais possuem somente especialização, com foco em áreas diversificadas, relacionadas ao contexto da formação inicial.

No que concerne ao tempo de serviço, verifica-se que a maioria (90%) atua há mais de dez anos na educação, o que justifica dizer que a maioria se configura como professores experientes, que, de acordo com Marcelo Garcia (2006), o professor experiente é aquele profissional com mais de dez anos de magistério, que consegue mobilizar vários saberes ao mesmo tempo, para atender as diferentes situações que a prática lhe impõe e, ainda, aquele professor que, além dos anos de experiência, tem um trabalho significativo junto aos seus pares, um profissional que conhece sua profissão, que mobiliza o grupo para estudos, discussões e reflexões sobre a própria prática. Silva (2021, p. 59) define professores experientes como aqueles que “possuem a vivência da prática, as concepções da teoria, lembrando que a profissão docente deve acompanhar as mudanças sociais, e que o estudo nunca termina”. Nessa acepção, compreendo que o professor necessita estar em constante aprendizado, buscando assim melhorar continuamente a sua prática docente.

Entendo como pertinente contextualizar o perfil biográfico do grupo, no sentido de evidenciar as características que são próprias de cada um dos participantes.

A seguir detalho como os processos metodológicos foram realizados.

3.6 O caminhar no campo de pesquisa: a análise documental da política de formação SEDUC/MT, a troca de Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversa *on-line*

No intuito de efetivar a pesquisa, iniciei o procedimento metodológico. Para tanto, considerei importante realizar duas fases de análise dos dados, a primeira centrou na Análise documental, por meio da leitura dos documentos que versavam sobre a política de formação continuada de professores em Mato Grosso. No intuito de delimitar o período de análise, julguei necessário fazer um recorte temporal, correspondente aos anos 2018 a 2021, por acreditar que esse período foi marcado por várias alterações, provenientes da implementação de práticas

autoritárias, a reordenação da mudança de governo, e da situação pandêmica que impactou duramente o âmbito educacional.

Paralelo a organização da Análise documental, realizei o contato com cada participante individualmente, via ligação telefônica, com o intuito de informar sobre o termo de aceite para participar da pesquisa e apresentar a proposta de trabalho. Com a confirmação do aceite, iniciou-se a coleta de dados para a constituição da segunda fase das análises, por meio das Cartas Pedagógicas e Roda de Conversa *on-line*.

A seguir, apresenta-se o detalhamento da proposta:

1.Organização: Cartas Pedagógicas e Roda de conversa *on-line*. As cartas foram trocadas, entre um período de cinco (05) meses, entre janeiro e maio de 2021, via *E-mail* e *WhatsApp*. Ao longo deste período, foram realizadas duas (2) trocas de carta pedagógica. A Roda de conversa foi realizada no mês de novembro de 2021, por meio da ferramenta digital *Google Meet*, e contou com a participação da pesquisadora e dos participantes.

2.As Cartas Pedagógicas: foram utilizadas com a intenção de possibilitar uma troca de diálogo, entre pesquisadora e participantes. Para tanto, contou com:

- Escrita livre e carinhosa;
- Questionamentos mobilizadores;
- Leitura atenciosa por parte da pesquisadora, a fim de destacar os pontos mais relevantes das narrativas;

3.A Roda de Conversa *on-line*: aconteceu somente após a análise das Cartas Pedagógicas, com a intenção de esclarecer aquilo que não ficou compreensível pelas cartas, contou com diálogos e reflexões abertas.

Para melhor visualização da proposta desenvolvida na segunda fase das análises, o quadro a seguir mostra como procederam as trocas das Cartas Pedagógicas e a Roda de conversa.

Quadro 6 – Movimentos dialógicos entre pesquisadora e participantes.

Carta pedagógica	Primeira	Foi intitulada de “Carta Convite” escrita pela pesquisadora e enviada aos participantes.	Questionamentos mobilizadores relacionados à:
			Escolha profissional e o processo inicial da docência (experiências).

	Segunda	Foi escrita após a leitura da carta resposta enviada pelos participantes a pesquisadora.	Diálogos a partir da primeira correspondência entre pesquisador e colaborador e levantamento de dados sobre a formação continuada, em especial, a “Formação Continuada <i>on-line</i> ” e a prática docente do professor de Geografia, no contexto do ensino remoto.
Roda de conversa <i>on-line</i>	Encontro	Momento para socializar as narrativas escritas e dialogar sobre novos questionamentos	Diálogos a partir das duas correspondência e levantamento sobre a influência que a formação inicial e continuada teve/tem sobre a sua prática docente.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Em suma, vale ressaltar que as trocas das cartas pedagógicas ocorreram somente entre pesquisadora e participantes. Inicialmente, por meio de uma única carta remetida a cada um dos participantes, solicitei uma carta resposta para confirmar o convite e responder o primeiro questionamento proposto.

De posse da devolutiva da “Carta Convite”¹⁰, e após uma leitura atenciosa, os diálogos iniciados continuaram por intermédio da segunda Carta Pedagógica, a fim de buscar respostas ao que não foi detalhado na primeira correspondência, e era preciso investigar sobre. Para isso, foram lançadas outras questões a fim de compreender como foi construído o desenvolvimento profissional dos participantes. Dessa forma, ressalta-se que a segunda carta pedagógica foi direcionada para cada participante em específico.

A fim de esclarecimentos, na devolutiva da segunda correspondência, as informações necessárias foram obtidas, fato que permitiu o encerramento das trocas de correspondência para o início do tratamento dos dados. Posteriormente, ainda com a intenção de esclarecer o que não ficou compreensível com as cartas ou o que precisava ser aprofundado, realizei a Roda de Conversa *on-line*.

É válido informar que, para a realização da Roda de Conversa, primeiramente solicitei a permissão de gravação, e, logo que autorizada, iniciei a apresentação dos participantes e a leitura de um pequeno trecho da obra *Pedagogia da Esperança* (1992) de Paulo Freire. Em seguida, realizei a leitura dos excertos mais relevantes para o momento retirados das cartas, e a partir deles, reservei um espaço para que os participantes falassem sobre o que consideravam

¹⁰ Texto inserido no Apêndice D

ser importante abordar, esclarecer, até mesmo, ampliar o que já haviam exposto nas Cartas Pedagógicas. Depois de uma longa troca de informações, questionamentos mais diretivos foram propostos para a obtenção de respostas aos pontos importantes para a pesquisa. Após os diálogos amorosos, agradáveis e espontâneos realizados, cada integrante da pesquisa recebeu os agradecimentos pela participação e a Roda de Conversa foi encerrada.

Pondera-se que esse momento foi de extrema relevância para essa investigação, pois permitiu que os participantes retomassem seus registros e confirmassem suas concepções acerca dos questionamentos propostos.

Os dados coletados, por meio das Cartas Pedagógicas e da Roda de Conversa *on-line*, serão entrelaçados nos eixos de análise desta pesquisa.

3.7 Análise dos dados: Uma visão compreensiva-interpretativa

A organização, sistematização e análise dos dados realizaram-se a partir da abordagem qualitativa. Essa análise partiu de um processo de compreensão-interpretação dos dados coletados, durante todo o período de investigação. Segundo Alves (1991, p. 60), “esse é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória [...]”.

Importante ressaltar que, nesta pesquisa, a análise refere-se aos desdobramentos da formação continuada proposta pela SEDUC/MT, em conjunto com as demais análises. A formação continuada compõe a primeira fase das análises. A segunda fase se concentra nas análises das Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversa *on-line*, às quais se estabeleceram por eixos, conforme descritos a seguir. Nessa sequência, a estruturação dos dados aconteceu de forma contínua, em um processo em que as análises se adequaram por meio da interação e da investigação de forma a se ajustarem mutuamente.

De acordo com Souza (2014), a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca

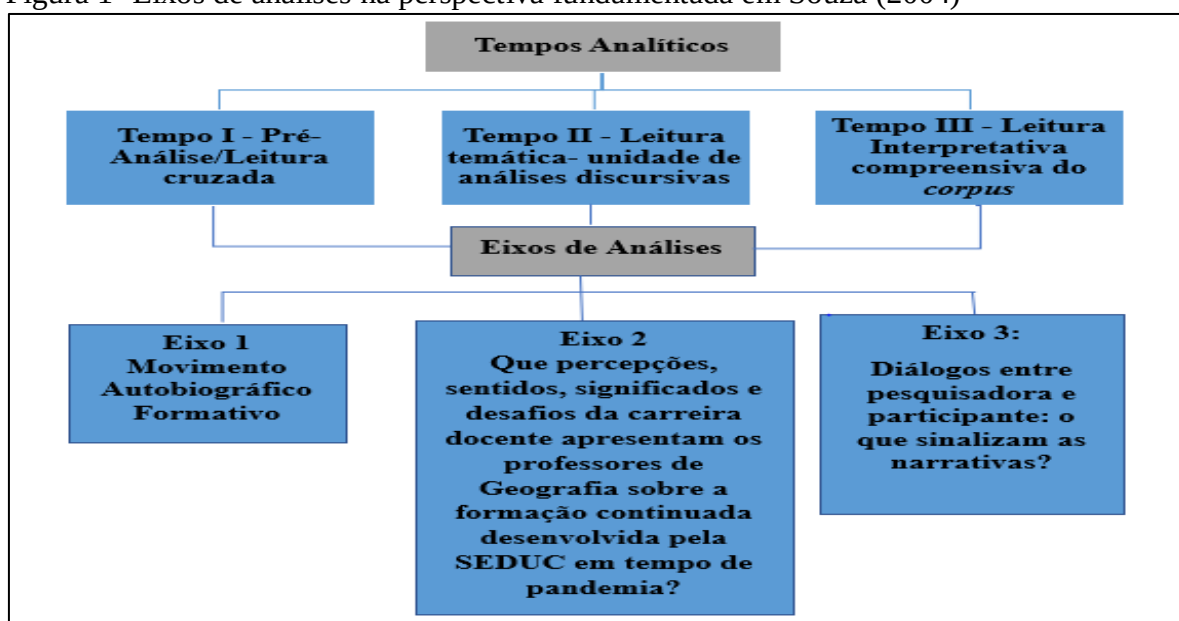
Evidenciar a relação entre o objeto e /ou práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais ou coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Corroborando a fala do autor, entendo que esse procedimento de análise possibilita conhecer profundamente quem são os participantes de nossa pesquisa, porque, pelos seus escritos, é possível identificar além de suas particularidades e pluralidades, as suas concepções e opiniões.

Para a análise interpretativa dos dados produzidos por meio das Carta Pedagógicas e da Roda de Conversa *on-line*, organizei os dados em três eixos de análise, na perspectiva fundamentada em Souza (2004, p. 122), que utiliza a “ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. Em sua tese, o autor organizou a interpretação dos dados, a partir dos seguintes tempos: Tempo I (Pré-análise/leitura cruzada); Tempo II (Leitura temática – unidade de análises discursivas) e Tempo III (Leitura interpretativa- compreensiva do *corpus*).

Ao tomar como base a classificação dos tempos analíticos utilizada por Souza (2004), faço aqui uma adaptação desses tempos para esta pesquisa. Sendo assim, os Eixos de análise foram organizados da seguinte forma (Figura 1):

Figura 1- Eixos de análises na perspectiva fundamentada em Souza (2004)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Eixo 1 – Movimento Autobiográfico formativo é dedicado a enaltecer a trajetória formativa dos participantes da pesquisa de forma mais detalhada, no tocante às suas motivações pela escolha profissional e às suas vivências e aprendizagens adquiridas no decorrer da inserção na docência. De acordo com Souza (2014, p. 44), “no processo de leitura cruzada ou pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos

narrativos e revelados pelos sujeitos”. A sistematização dos dados, nesse primeiro momento, possibilita o entrelaçamento de informações contidas entre os relatos expostos na primeira Carta Pedagógica.

O Eixo 2 – Que percepções, sentidos, significados e desafios da carreira docente apresentam os professores de Geografia sobre a formação continuada desenvolvida pela SEDUC em tempo de pandemia? Visa evidenciar os relatos dos participantes ao direcionar o olhar para o contexto da formação continuada e para a relação que ela exerce na prática docente do professor de Geografia. É válido destacar que, neste eixo, as análises temáticas (percepção, sentidos, significados e desafios) são apresentadas sem serem fragmentadas em subeixos, pelo fato de trabalhar com uma proposta de escrita livre, por concordar com Souza (2014, p. 45) que argumenta, “seja qual for a opção de análise, evidencia-se a necessidade de constante retorno às narrativas autobiográficas, tendo em vista esclarecer registros e articulações dialéticas das leituras temáticas e interpretativas no processo de escrita [...]”.

Ao conceber a Teoria Sociocultural de Vygotsky, enfatizo que os conhecimentos se originam de interações que os sujeitos realizam com o meio e as relações estabelecidas com os demais sujeitos. Dessa forma, as informações e saberes assimilados, por sua vez, possibilitam recriar, reinventar e ressignificar os conceitos, tendo em vista que novas percepções passam a ser atribuídas por intermédio das interpretações que fazemos do que observamos e percebemos a nossa volta.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991, p. 25) esclarece que “a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento”, isso leva a crer que as nossas ações serão representadas por intermédio de pensamentos, sentimentos e experiências já vivenciadas. Ao nos depararmos com as situações, nas quais os elementos reais são percebidos, primeiramente, absorvemos essas informações em nossa mente, somente após esse processo é que estas passam a ser idealizadas por palavras que, no decorrer das suas atribuições, ganham sentidos e significados.

Vygotsky (2000) distingue a diferença entre o sentido e o significado da palavra, com base na concepção de Paulham, ao mostrar que

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 2000, p. 465).

Seguindo esse mesmo entendimento, Aguiar e Ozella (2013), esclarece que

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Ao considerar essas diferenciações, fica evidente que os sentidos são produzidos constantemente, por intermédio das discussões, reflexões e relações que assumimos, mediante a realidade que vivenciamos; por outro aspecto, os significados são construídos a partir de elementos estruturantes que fundamentam nosso pensamento. As narrativas autobiográficas permitirão observar e destacar os sentidos e significados construídos pelos(as) participantes da pesquisa, ou seja, os sentidos que serão originados dos enunciados ao longo das narrativas escritas ou orais socializadas, desvelam as experiências trazidas pela memória e os significados que são construídos destas experiências, por meio dos elementos estruturantes que fundamentam o pensamento que atribuem ao vivido, significa, nesta pesquisa, a formação continuada proposta pela SEDUC, em tempo de pandemia.

No Eixo 3- Diálogos entre pesquisadora e participante: o que sinalizam as narrativas? busco sistematizar e agrupar as informações coletadas no decorrer de todo o processo investigativo. A finalidade aqui é aprofundar a interpretação das narrativas socializadas nas Cartas Pedagógicas e na Roda de Conversa *on-line*. Nesse sentido, Souza (2014, p. 46) enfatiza que, “a análise interpretativa-compreensiva vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras [...]”. Proponho-me, por conseguinte, a revisitar os escritos de cada participante e buscar os motivos que os impulsionam a seguir trilhando a trajetória de vida pessoal e profissional.

Para subsidiar e dar sustentação à organização e sistematização dos dados, várias leituras foram necessárias, a fim de analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial, no contexto da pandemia, com a oferta da Formação *on-line*, principalmente os conceitos sobre formação docente, autoformação, heteroformação e ecoformação.

4 DISCUTINDO CONCEITOS: FORMAÇÃO DOCENTE, AUTOFORMAÇÃO, HETEROFORMAÇÃO E A ECOFORMAÇÃO

Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.

(Freire, 1996)

Assumo a concepção de Freire (1987) para afirmar que todos os saberes são essenciais para a nossa autoconstrução. Dessa forma, para compreender os significados que alguns desses saberes nos promove; no decorrer desta seção, contextualizarei alguns conceitos que julgo serem de extrema relevância para a constituição do processo de formação docente. Desse modo, a fim de fundamentar as ideias que apresentarei a seguir, utilizo os autores Nóvoa (1992), Imbernón (2010; 2011), Galvani (2002), Pineau (2014), Mizukami e Reali (2002), dentre outros estudiosos que muito contribuíram para essa discussão.

4.1 Profissão docente: um debate em constante desenvolvimento

A formação docente, como objeto de pesquisa, permeia a reflexão do debate educacional no país há muito tempo, e nos convida a pensar sobre as bases do conhecimento e conexão com a prática. Nessa esteira, surgem diversas abordagens sobre a formação docente.

Antes de aprofundar os estudos acerca dessas abordagens, acredito ser pertinente enfatizar como o processo dessa formação se consolidou. Nesse sentido, segundo Pacheco e Flores (1999), no Brasil, a formação de professores ocorreu a partir do contexto de Independência com fins de promover a instituição popular. Esta, por sua vez, exercia movimentos para beneficiar os indivíduos por um método coletivo que pudesse transmitir conhecimento à medida que houvesse incentivo ao desenvolvimento da capacidade racional, e considerava-se que este era o principal veículo transmissor de conhecimento. Essa preocupação ganha forma com a primeira lei de educação do Brasil, a lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a criação das escolas de primeiras letras.

Saviani (2009) declara que um dos aspectos característicos da primeira lei é a formação de professores centralizada no desenvolvimento metodológico, cuja reflexão sobre os métodos comunica conhecimentos, um dos elementos fundamentais do ensino, para além da própria diretriz conceitual da categoria educação. Dessa forma, tal experiência só poderia ser

compreendida na consolidação da noção de didática do ponto de vista do treinamento, em detrimento da noção pedagógica negligenciada enquanto exercício funcional.

No aspecto da lei, o principal objetivo da preparação didático-pedagógica envolve a apreensão do conhecimento, cuja finalidade é a prioridade no processo de ensino e de aprendizagem. A tendência reducionista, nesse processo da transmissão do saber, é pouco refletida, tanto no conteúdo da informação trabalhado quanto no modo como é percebido pelo receptor da mensagem, neste caso, os alunos. Logo, uma das características deste período, para Saviani (2009), é a ausência da problematização intersubjetiva da relação professor-aluno, enquanto parte de uma intermediação na produção científica do conhecimento.

No debate da constituição da função docente, Nóvoa (1992) ressalta que a imagem do professor é consolidada somente no século XIX, contornada pelas referências do magistério docente e envolto numa auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana.

Mediante o contexto histórico, especificamente na transição do século XIX para o século XX, temos o surgimento das escolas Normais, instituições criadas pelo Estado para controlar o corpo profissional e desenvolver o projeto de escolarização de massas, que, de certo modo, vão passar a legitimar o saber docente.

De acordo com Saviani (2011), a preocupação com a implantação do ensino graduado na Escola Normal é concebida como condição necessária para a eficácia da escola primária, pois pressupõe a adequada formação de seus professores.

No Brasil, durante o período do surgimento das escolas, houve a influência do ideário iluminista, ancorada em uma ideia de que a educação poderia colaborar com um espectro de desenvolvimento do país. Dois aspectos são importantes nesse processo: o crescimento da camada burguesa e a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora (GADOTTI, 2004).

Para Gadotti (id.), cabe destacar que o século XX se configura como um momento de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas muito intensas, com o advento das aspirações republicanas, e uma nova concepção de sujeito, de nação e de sociedade, atribuindo à formação de professores a consolidação efetiva da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, acompanhada por uma maior afirmação da autonomia da profissão docente.

Tanuri (2000) expõe que, para ilustrar esta perspectiva, em 1923, ocorre a divisão da Escola Normal, proposta por Lysimaco Ferreira da Costa, em dois cursos: o fundamental com duração de três anos e o profissional com duração de três semestres.

Segundo Nóvoa (1992), as Escolas Normais sob influência *escolanovista* assumem uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, contudo, não deixam de ser espaços de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

Cabe lembrar que, inspiradas no ideário *escolanovista*, as escolas normais passaram a oferecer cursos de cinco anos, e, apesar de revelar certos avanços por se fundamentar na centralidade do aluno e no processo educativo e conceber o professor como mediador do aprendizado, ainda a educação é permeada por um viés liberal. Em outras palavras, nesse período, sofremos a influência da crença positivista na área educacional, carregada por uma visão científica da realidade no processo pedagógico.

Carvalho (1998) esclarece que a intenção dos *escolanovistas* seria promover uma total renovação de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro. Esta mesma perspectiva é confirmada no pensamento de Figueira (2010), quando expõe que

Para o trabalho industrial e para o sufrágio universal, pretendeu-se substituir o ensino baseado na concepção de atividade meramente intelectual, pautado na memorização e repetição de conteúdos em detrimento da compreensão e discussão dos mesmos, por novos procedimentos e modos de ensinar, que viabilizassem a formação do homem consciente, criativo e rápido, atributos necessários à nova realidade que se impunha (FIGUEIRA, 2010, p. 16).

As características e ideais dos *escolanovistas* avançaram nas práticas pedagógicas, e seus aspectos favoreceram o ensino privado no país.

Ao analisarmos a década de 1960, surgem outras nuances na perspectiva de formação de professores no Brasil. Os autores, Borges, Aquino e Puentes (2012, p.100) ressaltam que, “nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho”.

No contexto liberal, Gómez (1992) esclarece que se consolida um modelo de instrumentalização da experiência em sala de aula, fortalecendo termos relacionados a ferramentas técnicas conduzidas para a elaboração de objetivos a serem atingidos. Por esse entendimento, o professor é um agente representado no exercício de funções técnicas, cuja formação prioriza treinamentos elaborados que garantam a execução, em termos práticos, em que a manifestação científica do conhecimento é aplicada, com o objetivo de regulamentar domínios de atuação.

A percepção que se tem é que o papel do professor correspondia somente à condição de direcionar modos de operações para garantir a execução do ensino, para favorecer a posição que prioriza seu papel nas organizações sociais, restritas ao ambiente escolar. A racionalização técnica é a principal característica desse período por condicionar a aplicação objetiva da produção científica.

Na década de 1980, com a redemocratização, surgem os reflexos do período histórico anterior e a interferência das circunstâncias políticas que aconteceram e promoveram mudanças a partir de ações conflitantes e tensões econômicas advindas, em grande parte, das camadas populares da sociedade.

Para complementar, Freitas (2002) pondera que

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p.139).

Constata-se, neste período, que um dos elementos a caracterizar a formação docente é o movimento das práticas representadas nas experiências, ao revisitar aspectos que desencadearam o campo das articulações das tensões sociais para consolidação de mudanças benéficas para a população. A relação estabelecida entre direitos e deveres, instabilidade econômica, condições de trabalho, e a luta na permanência do poder por parte da concentração de grupos políticos, marcam contrariedades de encontro aos interesses na busca pela transformação social, estendidas ao plano científico.

Ao olhar, historicamente, para o campo da formação docente no Brasil, corrobora a percepção de Demo (1992), quando relata que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal).

No viés da formação como curso, Fiorentini e Nacarato (2005) destacam que, entre 1970 e 1980, a formação continuada significava: cursos de reciclagem, treinamento, capacitação, atualização. Geralmente organizada de forma padronizada, pautada na “racionalidade técnica”, desconsiderando o contexto escolar, ignorando os saberes e os problemas que os professores enfrentavam.

Importa trazer para a discussão que, a partir do final do século XX, especificamente na primeira metade dos anos noventa, uma nova concepção começa a ganhar força sobre a ideia de formação, uma vez que é, nesse período, que se constitui efetivamente outra dimensão a orientar a formação de professores. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 20), é durante esse período que se inicia um movimento de “reconceitualização” da formação continuada que passa a valorizar o potencial do professor.

Em consonância com essas afirmações, Mizukami e Reali (2002) expõem que

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando-se ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 28).

Com base na afirmação da autora, a formação continuada prestava-se a mecanismos de profissionalização, visando capacitar o professor para a sua ação docente. Em contrapartida, novas propostas de formação foram idealizadas e implementadas, com a finalidade de possibilitar os professores repensarem suas práticas pedagógicas e construir novos conhecimentos que ampliassem a constituição docente.

Nóvoa (2002) defende que, a formação é oriunda de práticas reflexivas contínuas, com as quais, o indivíduo vai se autoformando. Inclusive, vale destacar que a representatividade dessa ação é exclusiva de quem a pratica. Nesse sentido, na concepção do autor, o processo de formação envolve muito mais atenção e encorajamento do que se imagina. Para tanto, exige-se que a formação continuada alcance as reais necessidades dos professores, por conseguinte, a escola como ambiente de referência na socialização de saberes, precisa atentar-se para essa questão.

Silva, K., (2019) deixa claro que a escola, sendo espaço de vivência dos professores, pode ser considerado espaço propício para a formação, porém, o que deve ser posto em evidência nos momentos de diálogos, é o trabalho docente e as condições ideais para a sua aplicação. A autora defende uma formação centrada na práxis, em que o diálogo e a reflexão se fazem necessários para a concretização de uma prática emancipatória.

Com a premissa da formação como prática reflexiva, é possível concluir que ela se constitui por duas vertentes complementares, estabelecendo como fator predominante o aspecto de individuação e sentidos coletivos dos profissionais da educação. Configura-se a formação como desenvolvimento intelectual para a aquisição do conhecimento e do aprimoramento

técnico, como elemento atributivo da autonomia e iniciativa do professor enquanto indivíduo e como compartilhamento das discussões que se estabelecem nas interações para a construção coletiva e para o desenvolvimento que se estende do indivíduo à instituição.

Loss (2015), mediante a figura do professor que historicamente passou por diferentes concepções e características atribuídas à sua personalidade, assevera que houve a predominância de uma visão positivista, técnica e burocrática de formação e identidade.

Pelos estudos dos autores, localiza-se uma mudança, a partir da década de 1980, no contexto da redemocratização, em que se vê surgir, na literatura pedagógica, estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras e trajetórias profissionais, ou seja, a formação de professores passa a ser fomentada pela subjetividade e atravessamentos de seus percursos pessoais, com biografias e autobiografias docentes, que inspiram e estimulam o desenvolvimento pessoal dos professores.

A partir da introdução da subjetividade na formação, vale a pena pensarmos em um processo formativo que leve em conta a autoformação, a heteroformação e a ecoformação.

Sobre as diferenciações da formação, Pineau (2014) explica que o processo de aprendizagem se efetiva pela autoformação em conjunto com a hetero e a ecoformação. Esse movimento se traduz em um processo permanente de “reação-reflexão” e “reflexão -ação”, ao considerar que as posturas formativas se entrelaçam ao serem construídas por meio do processo de formação social/ou individual do professor.

Loss (2015, p. 3) deixa claro que, a autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. “Autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos” A autora ainda ressalta que a autoformação coloca o profissional diante de uma dimensão que vai além da prática profissional, pois leva em consideração uma formação profissional diretamente relacionada à formação social e ética.

Galvani (2002), por sua vez, propõe uma reflexão sobre a autoformação para fora de uma visão individualista e centrada no ego, e nos coloca a pensar a autoformação em uma perspectiva antropológica e transcultural, que se constitui de três elementos: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação).

O autor propõe um triplo movimento de tomada de decisões, haja vista que os três elementos concebidos como essenciais para a formação do indivíduo estão imbricados. Nesse contexto, julgo necessário ressaltar minha compreensão acerca desse processo tripolar. Enfatizo que a autoformação se relaciona diretamente à nossa constituição de ser sujeito responsável pela busca constante do saber. Entretanto, não será possível se auto constituir, se não nos

interagirmos com os demais elementos, ou seja, com a heteroformação cujo saber provém da família, do meio social e cultural em que estamos imersos, e com a ecoformação, que corresponde aos saberes adquiridos no nosso dia a dia a partir das vivências experienciadas no coletivo.

O conceito proposto por Galvani (2002) nos permite pensar na constituição do professor como sujeito e profissional. Reitero que a autoformação é assim, “a apropriação do poder da formação; é tomar em mãos esse poder tornar-se sujeito, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se sujeito de formação para si mesmo” (PINEAU, 2014, 95). Nesse prisma, afirmo que é necessário compreender o professor a partir de uma perspectiva holística, para evitar a dicotomia entre ser humano e profissional, uma vez que, sem este olhar, a formação de professores continuará a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução correta no âmbito educacional e no cotidiano escolar.

É importante reafirmar que a autoformação é um processo que perpassa a formação humana, constitui-se por meio da convivência, da relação que se constrói com o meio social, cultural e político. Ferreira e Correia (2021) destacam que, a autoformação é uma aposta epistemopolítica de criação de um *espaçotempo* de formação que faz emergir um contrapoder que oficia a fruição, a autoria, a autonomia, acreditando na potência do sujeito e na sua emancipação. As autoras enfatizam a importância de nós, educadores, nos tornarmos protagonistas do processo formativo, ao nos colocarmos como sujeitos integrantes e promotores do saber.

No processo formativo, a dialogicidade, a troca de informações, é essencial, pois é, por meio da interação com o outro, que aprendemos e ensinamos. A autoformação do professor(a) acontece quando ele se abre para novas possibilidades, quando compartilha suas experiências. Assim, a formação ganha sentido, quando o docente compreende a necessidade de ir além do que já apreendeu, quando passa a atribuir significado à sua atuação profissional.

É notável os equívocos existentes na formação de professores, sobretudo nas chamadas formações continuadas promovidas pelos sistemas de ensino, porque, muitas vezes, concebe o professor como um instrumento técnico, que deve “aplicar” as políticas e a legislação educacional, cumprir as tarefas burocráticas, e “dar conta” da educação, do desempenho dos alunos e produzir resultados.

Diniz Pereira (2019) chama a atenção para um aspecto importante ao discutir sobre a formação continuada de professores, ele faz referência sobre o princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente. Segundo ele,

esse princípio não pode ser esquecido, pois isso implicaria num descrédito quanto à relevância da formação, tanto por parte dos próprios professores, como por parte das entidades sindicais.

Enquanto houver essa visão do profissional da educação dissociada de sua formação como sujeito, sem compreender seu constructo de mundo, suas aspirações, seus desejos, suas expectativas, a formação docente enfrentará sérias dificuldades para alcançar o que se pretende, uma vez que não se sabe qual tipo de profissional se pretende formar, torna-se impossível alcançar qualquer transformação de suas práticas.

Ferreira (2003) enaltece que a formação de professores precisa ser compreendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva cotidiana de todos os seres humanos, frente às múltiplas exigências e os desafios que a sociedade, a realidade educacional, a ciência e a tecnologia colocam diante do professor.

Compreende-se, portanto, que o profissional enquanto ser que está em constante processo de transformação, não somente precisa construir sentido para sua prática docente, mas também refletir sobre ela. Quanto a isso, cito Freire (1996, p. 39) quando ressalta que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse mesmo prisma, Passeggi (2011, p. 153) ressalta que a formação precisa, “ancorar nas experiências profissionais e oferecer condições institucionais para refletir sobre elas”. Defendo, como a autora, que os espaços formativos devem ser momentos oportunos para que as trocas de experiências, as histórias de vida, os anseios dos professores possam ser evidenciados por meio das narrativas, orais e escritas, uma vez que, conforme ressalta Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 378) “a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido”.

Considero relevante pensar a formação de professores como um processo de ampliação do seu saber e o seu saber fazer, visto que isso implica em novas formas de interpretar e aplicar seus conhecimentos. Sublinho que, enquanto docente crítico e reflexivo, o(a) professor(a) precisa conhecer e compreender sua história de vida pessoal e coletiva, sendo responsável por sua autoformação.

O cenário atual, no entanto, é propício para se fazer uma autorreflexão acerca das nossas ações didáticas, tendo em vista que estas são marcadas por um período desafiador, influenciado pelo elevado surto da doença da Covid-19, que gerou mudanças repentinas no ambiente

educacional, dentre essas alterações, está a implementação do ensino remoto emergencial nas escolas e nas universidades.

Teixeira Junior (2021) ressalta que esse formato de ensino está atrelado ao contexto emergencial, assim a utilização desse termo está relacionada

à condição de excepcionalidade de um momento que, por ocasião da necessidade de distanciamento social, obrigou os sistemas educacionais a adotarem estratégias utilizadas comumente no ensino a distância apoiado pelo uso das [Tecnologias da informação e comunicação] TIC e [Ambientes virtuais de Aprendizagens] AVAs. (TEIXEIRA JÚNIOR, 2021, p.108)

Ainda sobre a questão do ensino, Teixeira Junior (2021) esclarece que o modelo de ensino remoto atribuído ao contexto pandêmico é diferenciado do modelo utilizado pela Educação à Distância (EaD), adotado por algumas instituições públicas e privadas. A diferença está no seu formato, enquanto o modelo EaD conta com todo um planejamento para sua execução, o ensino remoto acontece devido à necessidade de manter a continuidade das aulas, seguindo o mesmo padrão e ritmo de carga horária de quando era no presencial, passando assim, a ser ministradas no formato *on-line*, via plataformas digitais como: *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, entre outras.

É válido enfatizar que as novas adaptações ao ensino remoto foram carregadas de vastos desafios, principalmente para os professores que, com pouquíssima ou nenhuma formação específica ao ensino a distância, encararam essa realidade, muitos deles precisaram se reinventar, buscar novas possibilidades de aprendizagens. Diante disso, Feltrin e Batista (2020) ponderam que

[...] reinventar à docência requer cuidado para que não se perca o humano nas relações de ensino. A fala, a proximidade, o acolhimento às individualidades, a valorização do humano levanta-se como bandeiras centrais à reinvenção docente. As mídias e ferramentas de interação potencializam o contato, mesmo que de modo extremamente superficial, em tempos de caos. Porém, para além das restrições impostas pela pandemia, as relações, o acolhimento ao outro, o olhar para a diferença deve permanecer e se reinventar também (FELTRIN; BATISTA, 2020, p. 1024).

As autoras evidenciam a importância do acolhimento, principalmente diante da situação de desigualdade, visível nos ambientes educativos, pois a pandemia veio para mostrar que, enquanto educadores, precisamos estar atentos às novas possibilidades de ensino, de estar

sempre buscando novas formas de gestar a aula, atribuindo sentidos e significados às práticas educativas. Diante do exposto, pondero que não podemos deixar a individualidade tomar conta do ego, é preciso, antes de tudo, saber compartilhar e reconhecer a necessidade de evoluir continuamente em conjunto com os outros(as).

A fim de compreender como o professor de Geografia foi se constituindo no Brasil, busco apresentar, na próxima seção, um breve histórico acerca dessa carreira profissional.

5 O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL: POR ENTRE OS (DES)AVANÇOS HISTÓRICOS

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem.

(Freire, 1979)

Ao tomar como referência a epígrafe de Paulo Freire para iniciar esta seção, procuro refletir sobre como se dá a formação do professor de Geografia no contexto brasileiro. Confesso que ser professor, atualmente, é uma tarefa um tanto árdua, pois a todo momento novos desafios são impostos e profundas mudanças são necessárias, a começar por nossa própria prática docente. Afinal, não é qualquer um que escolhe fazer a mudança ou ser a mudança, principalmente diante de um mundo totalmente globalizado, em que os interesses capitalistas nos impõem ser cada vez mais pragmáticos e menos críticos. No intuito de apresentar-lhes uma breve análise histórica acerca da formação do professor de Geografia aqui no Brasil, convido-os a embarcar comigo numa viagem ao tempo, a fim de entender melhor como esse processo foi trilhado.

5.1 Caminhos percorrido com o campo da Geografia: algumas considerações

Inicialmente, muito antes da Geografia se constituir como Ciência, ela já era discutida e utilizada por diversos grupos, em várias partes do mundo. Diniz Filho (2009) informa que, até o início do século XIX, o termo *geografia* consistia em narrativas de viajantes, os quais davam muito mais destaque aos aspectos descritivos da paisagem do que aos aspectos culturais dos povos encontrados nos trajetos percorridos. Vale ressaltar que as primeiras discussões voltadas para a futura Ciência ocorreram por volta da metade do século XIX, no decorrer das fortes contribuições de Immanuel Kant (1724-1804) e, mais especificamente, de Alexander Von Humboldt (1769-1859), Karl Ritter (1779-1859), Friedrich Ratzel (1844-1904), Vidal de La Blache (1845-1918) entre outros pensadores.

Moraes (1987) enfatiza que

É da Alemanha que aparecem os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a esta disciplina; é de lá que vêm as primeiras teorias e as primeiras

propostas metodológicas; enfim, é de lá que se formam as primeiras correntes de pensamento (MORAES, 1987, p. 42).

No Brasil, os primeiros conhecimentos geográficos remontam ao período colonial, quando a Geografia ainda nem era considerada uma Ciência, porém, era utilizada e transmitida pelos jesuítas, por meio da catequização dos povos que aqui residiam e viviam. Rocha (2000, p. 130) salienta que “os professores, que ensinavam nas escolas jesuítas eram oriundos dos cursos de Filosofia, também chamado de curso de Artes”, portanto, os saberes geográficos instituídos eram baseados no processo descritivo dos lugares e nos ensinamentos da terra, direcionados com maior destaque para os ricos. Um dos objetivos, apesar de a Geografia não ser sistematizada enquanto disciplina escolar, era transmitir os conhecimentos pelos docentes a fim de preparar os discentes para enaltecer o patriotismo e o nacionalismo, imposto na época.

Os autores Viana e Almeida (2017) argumentam que, no Brasil, a Geografia passou a ganhar o *status* de disciplina escolar devido à exigência de seu conhecimento em provas específicas, para aqueles que pretendiam ingressar no curso de Direito, assumir cargos públicos e obter ascensão social. Tal necessidade possibilitou que, em 1837, o Colégio Pedro II passasse a inserir a disciplina de Geografia em sua grade de ensino. Nesse período, os conteúdos ensinados baseavam-se bastante na descrição e observação dos lugares, porque se exigia uma ampla memorização para enumeração dos nomes de rios, serras, montanhas, capitais e cidades principais.

Straforini (2004, p.61) relata que esse período é marcado por uma perfeita união entre a Geografia Tradicional e a Educação Tradicional, em virtude de que “se para os geógrafos positivistas o espaço era visto como receptáculo, para os educadores tradicionais os alunos também tinham a mesma função”, isto é, serviam como elementos necessários para a propagação do saber. Nessa perspectiva, pondera-se que os alunos seriam meros receptores passivos do conhecimento, tendo em vista que os conteúdos vinham prontos.

Rocha (2000) chama a atenção para o fato de que, na época da inserção da Geografia como disciplina, os professores não tinham a devida formação na área, uma vez que a maioria era proveniente de outras profissões, como advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. Tal formação específica só iria aparecer a partir do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, instituído pelo ministro Francisco Campos, o qual renovou o ensino superior brasileiro e implementou o sistema universitário no país. Por meio desse decreto, as primeiras universidades foram criadas: a Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida, em 1938, pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), anos depois, ambas

fundaram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL/USP). Nesses movimentos, vários cursos foram inseridos, entre eles, o de Geografia e História.

Somente por volta do ano 1936, formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, e, pela primeira vez, os professores apresentavam-se qualificados para o exercício da profissão, porque essa formação se apresentava assentada em uma concepção científica, orientada por professores estrangeiros, que trouxeram para o país um modelo de ensino fundamentado em bases teóricas, oriundas da importante Escola Francesa de Paul Vidal de La Blache.

Apesar de algumas críticas a esse novo modelo de formação, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) argumentam que, no Brasil, a formação de uma Geografia com caráter científico tinha muito a contribuir na formação docente de novos licenciados e bacharéis, haja vista que esse novo professor estava sendo formado e passaria a exercer um papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos.

As autoras reiteram que esses profissionais se apresentavam mais preparados e capacitados para exercer a função, por considerar que os conhecimentos assimilados dariam suporte para isso, uma vez que eram baseados em questões regionais e seguiam as linhas do método de La Blache o qual propunha: “observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação das áreas estudadas [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 44).

Em um sentido mais amplo, Rocha (2000) evidencia que uma maior difusão dos cursos de professores(as) de Geografia, no Brasil, ocorreu a partir da década de 1950, quando o país passava por profundas alterações na reorganização do espaço geográfico, provenientes do intenso processo de industrialização e urbanização, o que exigiu uma ampla discussão acerca das dinâmicas socioespaciais. Por essa discussão, a Geografia, enquanto Ciência, acompanhou esse percurso e trouxe inúmeras contribuições para a ampliação do saber, não exclusivamente nas salas de aula, mas no contexto social e político do país. Faz-se necessário frisar que foi por meio da lei federal nº 2. 594, de 8 de setembro de 1955, que a grade curricular do curso de Geografia e História passou por alteração, constituindo-se a partir de então, cursos independentes. Diante desse contexto, Rocha (2000, p. 133) informa que

Com a entrada em vigor da Lei nº 4024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores(as) de Geografia passaram a ter uma nova regulamentação. Essa nova legislação exigia um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação. (ROCHA, 2000, p.133).

Rocha (2000) discorre ainda que, no currículo apresentado pelo professor Newton Sucupira e prescrito pelo parecer nº 412/62, aprovado em 19 de dezembro de 1962, o Curso passaria a contar com 14 disciplinas específicas, voltadas a referenciar as características físicas e naturais do país, e o curso de licenciatura em Geografia contaria com quatro anos de duração. Apesar de a Lei da Reforma Universitária, promulgada pela Lei nº 5.540/68, ter sido implementada por meio do Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, os mínimos previstos na Resolução do Parecer de Newton Sucupira foram sustentados, fazendo obrigatório acrescentar, no currículo, as matérias de Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros. Importante salientar que, mais tarde, por meio do Decreto lei nº 869/69, tornou-se obrigatória a presença da disciplina Moral e Cívica nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país, cujo objetivo consistia em atender os preceitos e interesses do governo da época.

O cenário da educação no país passava por mudanças significativas em todo o contexto, especialmente em relação à educação universitária, que atravessava profunda reforma. De acordo com Saviani (2001), a reforma universitária, imposta durante o governo militar, tinha como propósito

[...] responder a duas exigências contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais forte o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (SAVIANI, 2001, p. 24-25).

No contexto histórico da reforma universitária, convém argumentar que o interesse do governo com a reforma estava muito bem articulado aos anseios particulares de um grupo específico que, com medo de perder o poder de influência, resolveu implementar um modelo de ensino condizente com seus próprios interesses e alinhado a ideologias capitalistas que buscavam fomentar uma grande parcela de mão de obra capacitada para atender ao mercado consumidor; para atingir o objetivo, necessitava-se fundamentar o currículo ao modelo tecnicista de ensino.

Mediante as reformulações de propostas, Cacete (2004) assinala que, com a aprovação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71, muitas licenciaturas de curtas

durações foram criadas, enfraquecendo as demais existentes, ao conceder um novo modelo básico de aligeiramento da formação de professores para a escola secundária do país. A autora esclarece que esse modelo de organização curricular constituiu-se em “dois conjuntos de estudos congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e de outro, as matérias didáticas (psico)-pedagógicas” (CACETE, 2004, p. 25-26).

É notório que as mudanças nas grades curriculares se evidenciavam cada vez mais, posto que o governo brasileiro, na época, estabelecia medidas repressivas ao pensamento crítico. Nesse ínterim, as novas reformulações educacionais se tornaram mais concludentes, isso se torna visível por meio da elaboração do Parecer nº 853/71, que passou a instituir o ensino de Estudos Sociais como matéria obrigatória nas escolas de primeiro e segundo grau, o que resultaria em uma fusão das disciplinas de Geografia e História.

Para compreender como essa proposta se encontrava estruturada, Santos e Nascimento (2015, p. 170) elucidam que “as matérias possuíam componentes ou disciplinas específicas. Nesse sentido os Estudos Sociais constituíam uma matéria e a História e a Geografia eram as disciplinas que a compunham”. Essa reordenação no modelo de ensino acabava por enfraquecer a formação docente e, principalmente, a postura do professor de Geografia, que além de perder grande parte de sua carga horária nas escolas, encontrava-se cercado por um grande desprestígio da disciplina e empobrecimento da profissão.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009),

A legislação, imposta de forma autoritária, tinha mesmo a intenção de transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 60).

As autoras destacam que as transformações oriundas da Lei 5.692/71 geraram diversas repercussões, porque muitos docentes não viam com bons olhos essas mudanças impostas na grade curricular de ensino. É válido ressaltar que outra insatisfação se originava da implementação das licenciaturas curtas, que, aliadas aos interesses capitalistas, tinham a intenção de precarizar a formação de professores no país. Diante de todo esse contexto, muitos dos educadores da época não eram condizentes com as propostas prescritas. Inicia-se, com isso, por parte de uma maioria de professores e alunos, um movimento contrário a essas reformulações. Esses movimentos reivindicatórios contaram com o apoio da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH).

Frente aos vários debates acirrados entre docentes de todo o país, o Sistema do Ministério de Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), resolveu “substituir o Estudos Sociais por História e Geografia nas diferentes séries finais do ensino de primeiro grau, com a ampliação da carga horária e a extinção da licenciatura curta” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 66). É importante frisar que, dentro desse contexto histórico, a Geografia, enquanto disciplina escolar, ganhou ênfase de uma geografia crítica. Sobre esse fato histórico, Visentini (2009) afirma que

Foi a partir desta confluência - entre uma meia dúzia (se tanto) de docentes universitários com doutorado e um punhado de (ex-)professores do ensino médio que já estavam revolucionando há anos esse saber nas salas de aula - que surgiu oficialmente, enquanto legitimação pela academia, a geografia crítica no Brasil (VISENTINI, 2009, p. 131).

Cabe ratificar que os diálogos provenientes dos movimentos visavam impulsionar a luta por uma maior valorização da formação e da profissão docente contrariando o modelo vigente de formação do professor que o capacitava para não passar de um simples transmissor de conhecimento e aplicador de regras. Nota-se que as reivindicações sustentavam que a formação deveria ser baseada em um processo permanente, em que a capacidade reflexiva e crítica dos docentes fossem consideradas.

De acordo com os autores Santos e Junior (2020), é no momento histórico de reivindicações que aspectos legais passaram a regulamentar o curso de Geografia e sua matriz curricular, pois o decreto nº 85.138, de 15 de setembro de 1980, regulamentado na Lei nº 6.664 de junho de 1979, previa, em seu artigo Art.2º, que o exercício da profissão de Geógrafo e professor de Geografia só se daria com a efetiva conclusão de todas as matérias do núcleo comum do curso, acrescidos de duas matérias optativas, na forma do currículo fixado pelo Conselho Federal de Educação. Enfatiza-se que, nesse momento, ainda prevalecia o modelo de curso conhecido como “3+1”. Porém, com essa nova legislação, o graduado, ao final do curso, sairia não somente licenciado, mas também bacharel em Geografia, podendo atuar em ambas as áreas.

Cavalcanti (2008, p. 21) afirma que, em sua história recente, principalmente a partir de 1980, enquanto disciplina escolar, a Geografia rompe com os pensamentos pragmáticos em busca de novos caminhos que permitissem “atribuir significados àquilo que é ensinado para os alunos, tornando assim a geografia mais interessante e atraente e possibilitando seu aprendizado por eles”. Pondera-se que, diante desta nova conjuntura, a Geografia passava a ganhar um novo

viés, pelo qual o professor teria a liberdade de criar mecanismos que ampliassem a possibilidade de aquisição do saber, sem ter que ficar preso somente ao livro didático. Em relação a esse avanço, Callai (1995) ressalta que há um caminho muito longo a ser percorrido ainda, pois o docente precisa entender que

A sua prática não é construir coisas, organizar/administrar problemas, ensinar/treinar certas técnicas, mas educar. E educar entendemos que seja criar condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania, e o exercício dela (CALLAI, 1995, p. 40).

A autora alerta para uma nova conduta que o professor, não somente da área de Geografia, mas de todas as demais áreas, necessita se atentar, uma vez que o propósito é formar pessoas para fazer uso do saber, ao invés de apenas se apropriar dele. Convém salientar que, envolvido com os avanços tecnológicos e as imposições educacionais reformistas, cabe ao professor buscar subsídios que o auxiliem nesse ser ou se constituir professor. Para tanto, exige-se uma formação centrada nas necessidades provenientes de sua realidade, e associada tanto à teorização, como à prática pedagógica.

Com o propósito de redemocratização do ensino, e fortalecimento da formação de professores, surgem, em meados da década de 1990, vários embates, tensões e convergências entre o Estado e os movimentos de agentes e entidades sociais ligados ao trabalho docente. Frente a esse novo cenário político, social e econômico, o Estado passou a intervir de forma mais ativa sobre as políticas públicas. Desse modo, houve uma busca para ampliar o acesso e o direito à educação, a fim de subsidiar uma progressiva universalização do ensino em todos os níveis, desde o básico ao superior. Essas novas reformas educacionais resultaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (9394/96), que trouxe várias mudanças na estruturação do ensino das escolas e universidades, e na formação dos professores. A partir da implementação dessa lei, foi definida a exigência de uma formação mínima para exercer a profissão de professor. No art. 62 da referida Lei, encontramos que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996)

No tocante a essa nova reformulação do ensino, a Geografia passa a ser considerada disciplina obrigatória nos níveis de ensino fundamental e médio. Como desdobramento da LDB 9394/96, surgem os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de subsidiar as propostas do ensino básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos superiores. Convém salientar que essas novas propostas previam uma reorientação no currículo das escolas e das universidades brasileiras e, conseqüentemente, na grade curricular das disciplinas e dos cursos específicos.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação (MEC), enfatizava que os PCNs objetivavam orientar os professores e equipes pedagógicas na construção de seus currículos de forma flexível. Em relação às DCNs, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 93) destacam que esse “novo modelo orienta para o estabelecimento de linhas gerais capazes de definir um conjunto de competências e habilidades que deverão compor o perfil do profissional a ser formado”. Pires (2009), por sua vez, chama a atenção para a flexibilização curricular, e enfatiza que esta nova proposta buscou dar mais liberdade e autonomia para as instituições, o que acabou acarretando uma fragmentação nas disciplinas de caráter pedagógico, enfraquecendo assim a formação do futuro professor. Diante dos apontamentos feitos, observa-se uma distorção de opiniões entre as autoras, tendo em vista as contribuições e fragilidades dos novos referenciais.

Ainda que essas orientações previssem melhoria no âmbito educacional, não se pode deixar de esclarecer que elas provocaram inúmeras modificações na estruturação da Geografia escolar, pois o professor desta disciplina passou a dispor de uma gama de informações e readaptações na sua forma de ensinar. Desse modo, pressionados pelos vários impasses sobre o processo de formação de professores, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em curso de nível superior, por meio do Parecer CNE nº9/2001 da Resolução CNE nº1/2002. Esta proposta do governo buscou construir uma harmonia entre a formação de professores e as demais já implementadas, para isso, procurou estabelecer uma diferenciação no perfil profissional, definindo assim, três tipos de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

Com relação às reformulações, é preciso esclarecer que mudanças foram exigidas a todos os cursos de licenciaturas, os quais foram obrigados a reorganizar seus currículos, a fim de atender e se adequar aos critérios exigidos. As diretrizes para os cursos de Geografia constam no Parecer CNE nº 492/2001 e na Resolução CNE nº 14/2002. Na seção intitulada “Diretrizes

Curriculares para os Cursos de Geografia”, apresentam-se, além de outros critérios, as competências e habilidades gerais e específicas para a preparação do docente em Geografia.

Gatti (2010) esclarece que, mesmo com esses ajustes específicos, “verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área em educação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 1357). É notório que essa lacuna se tornou visível na atuação docente dos professores, inclusive nos de Geografia, tendo como resultado professores mais preparados para a teorização do que para a prática. Nota-se que cabe a cada instituição organizar um projeto político pedagógico para adequar melhor essas necessidades. Outro aspecto a considerar é a necessidade de investir na formação de uma forma contínua, por subsumir que somente a formação inicial não seja capaz de preparar o docente para as demandas futuras do educador.

Mediante o contexto legal, Oliveira (2019), ao fazer uma análise das propostas implementadas em cumprimento a efetivação da formação docente e continuada do profissional da educação, admite uma falta de esclarecimento na legislação, quanto à garantia de formas ou mecanismos de apoio para que esse profissional pudesse desenvolver a sua prática pedagógica. Segundo a autora

Ao mesmo tempo em que a legislação regulamenta o perfil do profissional da educação, deixa a desejar em relação à regulamentação da profissão e em quais aspectos o profissional passará a ser valorizado a partir da aquisição dessa formação, além de responsabilizar pela garantia de condições de trabalho e tempo para planejamento das atividades requisitadas (OLIVEIRA, 2019, p. 30-31).

Em prol de maior valorização do profissional da Educação, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com vários órgãos e entidades públicas, passa a discutir várias propostas a fim de buscar soluções e melhorias na qualidade da educação. Nesse viés, em substituição à Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, para curso de licenciatura plena, foi aprovada a Resolução nº2 de 1º de julho de 2015 que passou a definir as novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Importante mencionar que as DCNs (2015) previam uma nova roupagem do profissional docente, que, de posse de novas possibilidades de aquisição de conhecimento, supostamente estariam mais preparados para o agir docente, sem contar que agora o profissional teria novas funcionalidades. Importante mencionar o que explica Dourado (2015), quanto à essa nova estruturação, pois segundo ele

As novas DCNs definem que os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2015, p. 314).

Ao considerar que os professores teriam mais suporte e mecanismos para fortalecer o ensino aprendizagem, essa proposta ganhou destaque, principalmente, por enaltecer a relevância da formação continuada, no sentido de que esta perpassaria por todo o campo da prática profissional do docente, tanto no âmbito pessoal, quanto no coletivo. As DCNs previam uma maior articulação entre universidade e escola, a fim de fomentar as necessidades existentes na formação inicial e continuada dos docentes. Importante destacar que, para uma devida concretização dos pressupostos pretendidos, o Estado juntamente com as demais entidades públicas e federais deveriam intervir de forma mais ativa, dando o suporte necessário para tais aplicabilidades. Concebe-se o avanço dessa articulação, todavia, por influências das práticas neoliberais, esta política de formação, por vezes, apresentava-se defasada.

No contexto da formação dos professores de Geografia, houve grandes avanços, especialmente, em relação ao aumento dos números de pesquisas voltadas para o ensino de Geografia, o que muito contribuiu para se repensar o perfil desse professor, que não necessariamente precisa ser somente crítico, mas também reflexivo.

No ano de 2016, ainda durante o processo de implementação das DCNs (2015), especificamente, ano este intitulado “ano do golpe”, o Brasil foi imerso em profundas transformações políticas, econômicas e sociais, o que resultou na retomada muito forte do poder, por parte dos setores conservadores. Estes, por sua vez, aliados aos interesses capitalistas

neoliberais, passaram a intervir na tomada de decisões juntamente com o Governo Federal, o que acabou enfraquecendo o papel do Estado frente a algumas deliberações.

Com a intervenção de setores conservadores, a fim de fomentar novas formas de reordenação na qualidade da educação pública, o Ministério da Educação (MEC) implementou por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento considerado fundamental, segundo a concepção dos neoliberalistas conservadores por acreditarem que ele contribuirá na estruturação e organização dos novos currículos de todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ressalta-se que a versão do Ensino Médio sofreu algumas modificações, em virtude disso foi reformulada e homologada por meio da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Considero pertinente salientar que as reformulações impactam consideravelmente no agir docente do professor de Geografia, uma vez que altera o currículo e busca padronizar o ensino. Acredito que as maiores modificações serão visíveis no Ensino Médio, no qual a disciplina de Geografia não será mais obrigatória, uma vez que irá compor os itinerários formativos. Nota-se um retrocesso muito grande na Geografia escolar, que passa a se constituir como mera transmissora do saber. Nesse ínterim, percebo que, aos poucos, institui-se uma proposta que impede as instituições escolares de obterem sua própria autonomia curricular, consequentemente, nos processos de ensino aprendizagem.

Lopes (2015) contribui com a questão ao declarar que

Por mais que também seja afirmado que a base comum nacional não interfere na autonomia dos Estados, Municípios e escolas e por mais que também tenha que ser considerado que, muitas vezes, secretários de educação dos Estados e Municípios e diretores de escolas clamam por essa definição centralizada para dar um norte e servir de apoio às suas ações, a base curricular comum contribui para frear projetos contextuais e se tornar referência única (LOPES, 2015, p. 458).

A autora evidencia que apostar na base comum curricular como documento norteador na construção do currículo impossibilita a concretização de uma educação baseada na valorização das experiências individuais e coletivas de cada local, em virtude de impulsionar, especificamente, a busca por resultados. Portanto, impede a verdadeira efetivação de saberes alicerçados na realidade local.

A escola, um ambiente rico em diversidade, possui mecanismos suficientes para a construção de uma proposta eficaz que atenda aos anseios daqueles que ali convivem. Para

tanto, é preciso investir primeiramente na formação inicial e continuada dos professores, permitindo-lhes priorizar suas necessidades de formação, fornecendo a eles a construção de sua própria carreira e instituindo a escola um ambiente de discussão curricular no qual sejam estabelecidos *in continuum* as trocas entre experiência e o saber.

É certo que vivenciamos tempos difíceis em todos os sentidos e aspectos, agravado por um período pandêmico da Covid-19, quando a sociedade passou a lidar com situações inimagináveis, de difícil aceitação e adaptações, sem falar nos impactos sociais, econômicos, políticos e culturais no mundo todo. Contexto em que a educação brasileira é duramente atacada e reformulada. Exemplo disso temos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja finalidade foi reformular os currículos das universidades, a fim de se adequar à nova BNCC.

Mediante todo o contexto atual, novas propostas e direcionamentos são apresentados aos cursos de graduação de Geografia, que, conseqüentemente, por meio do Parecer CNE/CES nº334/2019, precisaram se readaptar às normativas impostas e implementar mudanças radicais nos instrumentos de avaliação do curso. Nesse âmbito, novas Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia surgem. Cita-se o Conselho Nacional de Educação, por meio do Edital de Chamamento, datado de 13 de outubro de 2020, apresentou a proposta preliminar 1 de 1 de setembro de 2020, na qual consta a inclusão do curso de tecnólogo e redefini deliberações para a constituição do perfil profissional dos futuros graduandos de Geografia, nas Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Envoltos em tantos retrocessos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lança o Parecer CNE/CP nº 14/2020 aprovado em 10 de julho de 2020 e homologado em 26 de outubro de 2020, pelo qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Com isso, prevê a implementação de novas normatizações na política de formação de professores, a fim de definir novos rumos para a educação no país. A respeito dessa política, o documento enfatiza que

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram (BRASIL, 2020, p. 1).

Na perspectiva de uma padronização dos currículos, observa-se que o governo integra um projeto de formação que, na realidade, não condiz com aquilo que realmente se espera em prol de garantir melhora na educação do país. Ao impor que o trabalho pedagógico do professor esteja alinhado às competências e conteúdo da BNCC, o governo implementa uma formação de caráter totalmente tecnocrático, inviabilizando a autonomia e sentido do fazer docente.

Subentende-se que muitas mudanças ainda estão por vir. Mudanças essas que irão impactar muito a prática docente do professor de Geografia, a começar pela normatização de conteúdo, alteração na grade e matriz curricular das escolas, formas de mediação de ensino, usos de ferramentas digitais, modos de avaliação, entre outros mecanismos.

5.2 A Formação Docente em Geografia: um movimento constante de reflexão

Pelas reformulações impostas no que tange à estrutura educacional em nosso país, constata-se que a atuação do professor, enquanto ser reflexivo, recebe duros ataques. À vista disso, temos o contexto da formação inicial e continuada em que é possível observar a cobrança para que a atuação do professor seja percebida como agente efetivo das atualizações tecnológicas e dos modelos econômicos em âmbito local e global.

Inferre-se, portanto, que diante das constantes mudanças acerca do real papel da educação e da função da escola, há a necessidade de que o professor invista continuamente na sua formação docente. Sobre isso, Imbernón (2011) esclarece que a formação visa oportunizar a reflexão profissional do sujeito, especialmente sobre sua prática, o que acaba favorecendo o aprimoramento dos saberes.

De modo geral, observo que existe uma estreita relação entre o papel do professor e as habilidades que lhe são exigidas, considerando as mudanças que afetam o campo econômico e político, o que acaba reverberando na composição do sentido em que sua atuação é representada. Com a finalidade de chamar nossa atenção para esse contexto, André (2010) considera que

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Esclareço que, do ponto de vista crítico, estamos retrocedendo, pois, o pouco envolvimento por parte dos docentes na tomada de decisões amplia a falta de percepções quanto à importância de sua função docente. Acerca dessa afirmação, Souza (2017) depreende que existe uma tendência negacionista refletida nas transformações externas de âmbito social, que promove mudanças e transformações nas composições metodológicas do modelo de ensino, as quais interferem na prática da formação docente, e evocam novos elementos, impõem novas posturas à figura do professor, enquanto um profissional reflexivo da educação. Em relação à postura que deve ser assumida pelo professor em sala de aula, Zeichner (2008) questiona sobre a atitude reflexiva que estes devem adotar frente a determinadas situações

Existe ainda muita pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p.543).

Concordo com o autor, uma vez que esse atributo seria essencial para fortalecer as relações de empatia em prol da melhoria da qualidade de ensino dentro e fora do ambiente escolar. Portanto, em muitas das situações, a inserção na trajetória docente requer o desenvolvimento de habilidades específicas com adequações práticas fundamentadas pela formação inicial, previstas em normas e regulamentos de políticas voltadas à área da educação, o que implica um certo distanciamento entre os grupos colaborativos, a exemplo da pouca, ou nenhuma, aproximação entre professores experientes e iniciantes, entre universidade e escola.

Acredito ser preciso fortalecer os espaços colaborativos, a fim de que estes possam proporcionar momentos para que as possíveis limitações, relacionadas à falta de entrosamento para a socialização de saberes, sejam sanadas ou esclarecidas. Nessa perspectiva, Reali (2009, p. 18) considera que “o percurso formativo de qualquer professor envolve processos contínuos de caráter formal e não formal e incluem fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva e institucional”.

A autora destaca que o processo de formação do docente se dá em uma constante relação entre elementos que compõem o meio social, onde este se encontra inserido. Com relação ao docente, a autoformação permite que seja criado “um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre

os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se” (PINEAU, 2014, p. 95).

O processo de autoformação possibilita ao professor refletir e tomar consciência de si, não no sentido de se autodenominar sabedor de tudo, mas no sentido de compreender que é por meio da troca constante do saber, viabilizado pelas relações entre si, os outros e o meio, que os novos conhecimentos são constituídos, quando acontece a autoformação permanente.

É válido reforçar a importância do processo formativo por compartilhamento de experiências e saberes. No caso do professor de Geografia, por se inserir na área de conhecimento no campo das humanidades, campo esse que prevê um espaço construtivo, o qual amplia possibilidades de interação e integração com as demais áreas vinculadas ao campo das ciências exatas e da natureza, sente-se convidado a adquirir novas aprendizagens com o intuito de ampliar os conhecimentos adquiridos e sua competência profissional.

De acordo com Anastácio, Silva e Plácido (2009), a Geografia compõe característica interdisciplinar, dialogando com as percepções produzidas no espaço, em que se dinamizam as relações interpessoais, constituídas pelo homem e seu meio ambiente. Em virtude disso, o diálogo entre os fenômenos naturais que produzem efeitos na correspondência das ações humanas e as transformações cabíveis à manutenção e equilíbrio do meio podem ser um dos fatores importantes na formação da identidade do professor da área de Geografia.

No estabelecimento das políticas educacionais, o campo das diretrizes da formação continuada e inicial ocorre a partir das exigências curriculares e de fatores externos imponderáveis que surgem no cotidiano, que tem a ampliação do pensamento como um dos requisitos fundamentais, a fim de considerar a relevância interdisciplinar da atuação do professor da área da Geografia.

Os pressupostos para o cumprimento curricular constituído pelo novo modelo de ensino (BNCC) demonstram a não valorização das bases críticas que estabelecem mudanças de paradigma na construção da dialética reflexiva, em prol de instituir conhecimentos específicos, com o objetivo de promover um posicionamento de avaliação e releitura por parte dos professores no processo de condução de um modelo curricular previamente estabelecido.

Lopes e Borges (2015, p. 504) discorrem que “em síntese, nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis”. Dessa forma, por ser a práxis um dos principais eixos temáticos na construção do pensamento crítico acerca da formação docente, a especificidade das áreas, neste caso a Disciplina da Geografia, é pensar aspectos que se mantêm perpetuados no tempo da produção do desenvolvimento curricular e das relativas variações que

a realidade apresenta, o que exige do corpo docente um olhar crítico e reflexivo permanente, mediante o relativismo social, haja vista as disparidades do contexto social em que estamos imersos.

As reflexões de Imbernón (2006), Nóvoa e Finger (2010), Lüdke; Boing (2004) e Roldão (2005) reconhecem as limitações da permanência de um modelo escolar, de modo especial ao processo que exige uma prática que expande campos de percepção, impelindo o docente à atuação profissional posicionada ativamente nas circunstâncias que modificam constantemente as situações que envolvem não somente o espaço escolar, mas todo o ambiente em que este se insere. Por esse motivo, as experiências vividas e reformuladas no campo de ação são essenciais para a prática docente.

É preciso compreender o modelo disciplinar da geografia, enquanto uma disciplina que produz e reproduz sentido, a partir das ações que se atualizam na consciência da prática, tendo como ponto de partida os efeitos que reverberam nos impactos ocasionados e na compreensão da percepção ambiental do homem para com o meio com o qual interage e no qual atua permanentemente. Em relação ao professor de Geografia, este possui ferramentas e formações capazes de promover elementos de autoavaliação, seguida da autorreflexão que podem modificar o desenvolvimento do modelo preestabelecido (CALLAI, 2013).

Callai (2013) acrescenta que esta dialética da produção consciente e do reconhecimento do papel individual da produção de um sentido transformador, possui capacidade de promover ações que podem beneficiar a pluralidade e o reconhecimento que contribui *vis-à-vis* à disciplina e às relações que envolvem a geografia escolar como parte da função prática do ensino e da aprendizagem.

Mediante as novas transformações oriundas da conjuntura social, política e econômica, o ser professor, no contexto da geografia, precisa assumir uma postura crítica e reflexiva no campo da prática pedagógica. Nesse prisma sobre a efetivação de uma atuação crítica e reflexiva para compreender essas transformações que envolvem situações da contemporaneidade, Cavalcanti (1995, p. 41) salienta que

O professor deve construir, então o seu (um novo) conhecimento no cotidiano do seu trabalho, a partir dos pressupostos, e do objeto da ciência, quer dizer, do conhecimento que ele tem (ou a que tem acesso) e da análise crítica que realiza na prática docente (CAVALCANTI, 1995, p. 41).

Para enfatizar o questionamento da autora supracitada, Ferreira (2008) assinala que o professor é o agente principal do saber, a relação entre professores e alunos é essencial para que os saberes produzidos possam ser socializados.

Ao conceber o docente um agente do saber, este necessita rever constantemente suas ações, a fim de adequar a metodologia de ensino à dinâmica da sala de aula. Considero de fundamental importância que o professor saiba ser o promotor da criticidade, para tanto é preciso que ele seja um questionador e também um investigador. Carvalho (2005) pontua que o diálogo é o principal elo de destaque nesse processo, tendo em vista que, por meio dele, podemos manifestar nossas opiniões (reflexos), anseios, angústias e socializar novos conhecimentos. Além disso, o autor destaca que, considerando a escola um ambiente rico em diversidades, ela precisa

Trabalhar vertebrada a uma concepção libertadora de educação que prima por uma organização do trabalho na escola, baseada na autonomia como estratégia da qualidade de ensino, na noção de solidariedade e no conceito de participação, que sem dúvida, deve ser construído nas relações cotidianas (CARVALHO, 2005, p. 79).

É possível afirmar, pelas constatações sobre a importância do ambiente escolar, que o docente da área de geografia exerce papel fundamental de fomento à capacidade de estabelecer conceitos definidos a partir das vivências na interação com os alunos. Para tanto, Corradini e Mizukami (2011) consideram que o conhecimento do professor deva transcender os domínios particulares da área de atuação, os quais precisam ser aperfeiçoados e enriquecidos por conhecimentos oriundos das relações pessoais e interpessoais.

Callai e Kaercher (2006) defendem que, em se tratando do profissional do ensino na área da Geografia, o reconhecimento do fenômeno social formado nas interações promovidas pelas circunstâncias do mundo globalizado, em que as redes são tecidas nas relações, a fim de promover o desenvolvimento da ordem social e política do território, o canal da referência destes fatores de diferenciação é um dos aspectos fundamentais. Esses aspectos favorecem a formação do senso crítico do professor, ao apresentar pontos que reforçam o papel do contraste para a construção metodológica na elaboração de conteúdo; ao promover reconhecimento de si, não somente em sua própria identidade como parte deste processo, como também na transferência desta dinâmica na experiência com os alunos.

Em conformidade com Cavalcanti (2012), o professor da área necessita de instrumentos específicos que possa intermediar a realidade com o conteúdo a ser transmitido, principalmente

estando este inserido numa instituição de ensino que estabelece meios restritivos à perpetuação de uma postura emancipadora.

Em se tratando de uma fronteira delimitada a partir de fatores de diferenciação, a prática social do professor é relevante para analisar as bases que estabelecem limites entre as políticas educacionais emanadas por matrizes enquadradas num sistema que se fundamenta a partir de uma dinâmica global. Esse sistema subsiste a normas e regulamentações como modelo determinante de atuação, e a habilidade de flexibilizar possibilidades autônomas a partir da produção do pensamento crítico que corresponda às necessidades que o meio oferece para que haja transformação efetiva.

Considero, como Cavalcanti (2012), dois aspectos contrastantes que formam o fundamento do ser professor em Geografia, são eles: a política da formação e a dinamização prática articulada no cotidiano, porque o professor é parte de um produto social que estabelece e recebe impactos do meio em que vive. Em verdade, creio que este é um dos aspectos mais relevantes em se tratando de uma disciplina que compõe as ciências que pensam a sociedade sob um ponto de vista crítico, para que assim possa estabelecer as transformações.

Mediante o contexto de reformas educacionais e situação pandêmica, o professor de Geografia, como qualquer outro docente, precisou se atentar e adequar às mudanças que foram implementadas. Foi preciso se desprender de hábitos antigos e ir além, na descoberta de novas possibilidades de ensino. Para tanto, os desafios foram e continuam sendo grandes, digo isso, pois o ensino remoto emergencial exigiu que o docente passasse a investir na sua formação e que não tivesse medo de se arriscar a novas formas de intervir pedagogicamente. Na verdade, gestores, professores, alunos e pais¹¹ se lançaram em busca de novas formas de ensinar e de aprender. Concordo com Freire e Nogueira (1993, p. 40) quando declaram que, quando “nossa prática é permeada pela curiosidade”, ela tende a despertar um amplo campo de possibilidades. E, no contexto pandêmico, vimos efetivamente o quanto é possível encontrar meios de ensinar e aprender.

Creio que, enquanto docente em processo de autoformação em *continuum*, não devemos ter medo de inovar, de se lançar ao desconhecido, pois acredito que é por meio das ações didático-pedagógicas e dos processos formativos que um(a) profissional se constitui. Ao tomar posse de todo esse referencial teórico-metodológico que permeou o percurso desta pesquisa, lanço-me curiosa às narrativas autobiográficas socializadas pelos participantes, a fim

¹¹ Cabe enfatizar que não é tarefa dos pais o ensino aprendizagem, porém, o contexto pandêmico impôs que estes participassem efetivamente no acompanhamento educacional dos filhos, na adaptação aos recursos tecnológicos e no auxílio da realização das atividades escolares.

de responder a questão de pesquisa e alcançar os objetivos traçados. Por esse motivo, na próxima seção, apresento os dados coletados, provenientes da Análise documental das Políticas de Formação de professores do Estado de Mato Grosso, das Cartas Pedagógicas trocadas e da Roda de Conversa *on-line*.

6 ANÁLISES DE NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e digo, que me encontro com eles e elas.

(Freire,1996)

Nesta seção, apresento uma análise da proposta formativa da SEDUC e, na sequência, a análise interpretativa-compreensiva dos dados.

6.1 Um olhar acerca da política de formação continuada de professores, em Mato Grosso

A fim de elucidar o contexto da formação continuada de professores, proponho, neste tópico, enfatizar a dimensão da política de formação continuada a partir de ações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC- MT). Para isso, faz-se necessário pontuar que o processo de implementação da política de oferta e valorização da formação docente, no Brasil, reverbera a promulgação da LDB nº 9.394/96, que impulsiona os debates educacionais e cria possibilidades legais para a formação continuada de professores.

Em Mato Grosso, essa política de formação se subsidia pelo Documento de Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2010). Segundo esse documento, o sistema estadual de ensino de Mato Grosso parte do princípio de garantia da formação inicial e continuada aos profissionais da educação. É válido enfatizar que esta política de formação faz parte das ações fomentadas pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE) que, em sua estrutura, contempla a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (SPDP) e atua em conjunto com os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), agora denominados Diretorias Regionais de Educação (DREs)¹².

É importante esclarecer que, antes da atual política de formação implantada no estado, já existia um programa de formação continuada que atendia aos professores da Educação Básica. Embora não fosse institucionalizada. Silva (2014) pondera que o CEFAPRO era inicialmente denominado de CEFOR, esse centro surgiu da necessidade de um grupo de professores que se reunia para estudar. Foi somente com a instauração da Lei Complementar 50/1998 e a aprovação do decreto nº 2007/97, de 29 de dezembro de 1997, que o estado de

¹² A nova denominação surge por meio do Decreto nº 823 de 15 de fevereiro de 2021, que define que a estruturação das Diretorias Regionais de Educação-DRE's, ocorre mediante a junção das Assessorias Pedagógicas e os CEFAPROs.

Mato Grosso criou o Centro de Formação e Atualização de Professores, dando início ao programa de formação continuada no estado. Destaca-se que, inicialmente, os números de centros eram reduzidos, e atendia somente alguns municípios, anos mais tarde, com a difusão da formação continuada como direito, esses centros aumentaram para quinze unidades espalhadas em quinze municípios do estado.

De acordo com Silva (2014), esses centros constituíam as reflexões do contexto de atuação como foco de ação, por meio do compartilhamento de experiências, apreendidas tanto no âmbito social quanto nas dinâmicas produzidas em sala de aula. As temáticas envolviam problemáticas relevantes para a construção reflexiva a partir dos desafios enfrentados no cotidiano das experiências vivenciadas em sala de aula.

É válido enfatizar que, em Mato Grosso, a formação continuada dos professores da rede estadual acontece na instituição escolar, desde 2003. Por meio do Projeto Sala do Professor (PSE), inaugurado pelo Núcleo de Programas Educacionais de Formação à Distância e Continuada, setor vinculado à Superintendência de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação- DF/SEDUC/MT.

O Projeto Sala de Professor foi implantado nas escolas no ano de 2003, e posteriormente foi ratificado em 2009, por meio da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que passa a reconhecer os funcionários de escolas habilitados como profissionais da educação. Dessa forma, o Projeto passou a se chamar “Sala do Educador”. Em 2016, foi substituído pelo Projeto de Estudo e Intervenções Pedagógicas (PEIP), que incluía os Projetos de Formação Contínua para os Profissionais que atuam nas escolas, os quais previam o desenvolvimento de atividades direcionadas para atender as necessidades dos estudantes e dos professores.

No ano 2017, esse projeto é reformulado passando a ser denominado, Projeto de Estudos e Formação na escola (PEFE), que estabelecia uma relação entre o marco situacional e operativo, inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de identificar as fragilidades apresentadas. A partir das análises das fragilidades, seriam previstas medidas que possibilitassem contribuir com o ensino aprendizagem dos alunos. Nesse período, a função do coordenador pedagógico ganha extrema relevância, uma vez que se torna o mediador de ações práticas entre professor e aluno.

Com a intenção de buscar compreender as novas reformulações na Política de Formação Docente de MT, apresento a seguir uma breve análise acerca dos avanços das políticas neoliberais, tomando como recorte temporal correspondente aos anos de 2018 a 2021. Esse período foi demarcado pelo último ano do governo de Pedro Gonçalves Taques (Partido Social

da Democracia Brasileira – PSDB) e início do governo de Mauro Mendes Ferreira do partido (Democratas/DEM).

6.2 A formação continuada de professores no estado de Mato Grosso - 2018 a 2021: o que revelam as narrativas oficiais

Em 2018, a formação de professores no Estado de Mato Grosso passa por uma reformulação, denomina-se Pró-Escolas Formação (PEF). A expectativa anunciada pela SEDUC-MT, neste período, seria a formação focada na área de conhecimento, de práticas pedagógicas e área de alfabetização.

Camargo e Monteiro (2020), ao analisarem os documentos oficiais e a narrativa dos professores formadores do Cefapro, consideram que, no Orientativo de 2018, os resultados das avaliações deveriam ser sistematizados para compor um banco de dados para os Cefapros e Secretaria de Educação. Além desta questão, as autoras identificaram, nos documentos oficiais, que a avaliação é assumida como um mecanismo necessário para o planejamento, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Em relação ao conteúdo, as temáticas de estudos deveriam contemplar

[...] os Objetivos de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Projeto Político Pedagógico, os conhecimentos e capacidades avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio, além dos pressupostos teórico-metodológicos dos programas de formação dos quais os professores participam ou já participaram. (CAMARGO; MONTEIRO, 2020, p. 6)

Ao finalizar a pesquisa, as autoras concluem que, neste período, a formação de professores no Estado de Mato Grosso ficou marcada pela reconfiguração dos processos formativos, com ênfase nos resultados, uma vez que as narrativas presentes nos documentos desse período foram construídas contemplando duas perspectivas principais: a formação centrada na instituição educacional e as mudanças na prática pedagógica articuladas à melhoria da qualidade da educação (CAMARGO; MONTEIRO, 2020).

Em 2019, os documentos orientativos da formação deliberam as concepções de Prática Pedagógica, Intervenção e Atualização Profissional (CAMARGO; MONTEIRO, 2020). Nesse período, o orientativo pedagógico recebeu o nome de projeto de formação da/na escola, os encaminhamentos acerca da formação estavam centrados no campo da prática pedagógica.

No início do ano de 2020, o Orientativo, cujo acesso é público, previa poucas alterações em relação ao ano de 2019. A mudança estava substanciada ao retorno da denominação Projeto Sala do Educador, definindo-o como “responsável pela articulação entre estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo, devendo ser planejado a partir das vivências em uma avaliação processual” (MATO GROSSO, 2020, p. 4).

Com o surto pandêmico do Covid-19, doença altamente contagiosa que levou as escolas públicas e privadas de todo o país suspenderem as aulas presenciais. A SEDUC-MT, por meio dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica (CEFAPRO), desenvolveram a Formação Conectada *on-line* para Professores da rede estadual de educação.

A reconfiguração do projeto formativo no estado de Mato Grosso a partir deste período é um tema que se apresenta como alvo para pesquisas na área educacional, visto que, a partir do contexto da pandemia, em 2020, e com a retomada das aulas no modelo de ensino remoto, a formação de professores no estado se caracterizou por narrativas normalizantes, e uma perspectiva mercadológica e empresarial do campo educacional, em que os professores são concebidos como peças estratégicas para se cumprir determinadas ações para gerar resultados.

Especificamente em 2020, com a peculiaridade da pandemia, a formação continuada de professores, em Mato Grosso, passou a ter como palavra de ordem a tecnologia, que impôs à escola e ao trabalho do professor um novo contexto, impactando sobre toda uma estrutura de organização, anunciando um potencial de inovações tecnológicas que seriam capazes de afetar profundamente a organização dos sistemas educacionais e o próprio processo ensino-aprendizagem, em termos de conteúdo e organização social da aprendizagem, habilidades de pensamento e papéis de professores e alunos.

Referente ao decorrente ano de 2021, a nova organização da formação continuada, considerando o *continuum* curricular 2020/2021, apoiou-se em um modelo de formação centrada aos interesses capitalistas, pelos quais o professor é direcionado a acompanhar um modelo de formação imposto, atrelado ao modelo do ensino híbrido e a uma estrutura de acompanhamento padronizado de acordo com áreas específicas. Com relação ao modelo de formação na modalidade híbrida, o Orientativo (2021) estabelece que

[...] a Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGP, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento/Núcleo de Desenvolvimento Profissional, estruturou um projeto de formação na modalidade híbrida em que apresenta o curso Trilha Formativa Ensino Híbrido aos Educadores do Estado de Mato Grosso, que tem como objetivo ofertar aos profissionais da educação

uma experiência on-line de aprendizagem que explore as ferramentas digitais pedagógicas nas salas de aulas por meio do ensino híbrido. (MATO GROSSO, 2021, p. 4).

Com relação à formação continuada, em se tratando das ações formativas de acompanhamento e de orientação pedagógica, o Orientativo (2021) propõe que deva ser

Realizada pelos professores formadores das DRE juntamente aos professores das escolas para o ano de 2021, terá como foco as áreas de Língua Portuguesa; Matemática; Alfabetização e Tecnologia Educacional. Caberá ao Coordenador Pedagógico das unidades escolares acompanhar a formação híbrida com carga horária de 110 horas dos professores da rede de estadual de ensino. O período para que as ações formativas específicas sejam executadas terá o seu início no dia 17 de maio de 2021 e seu término no dia 28 de agosto de 2021. Os professores formadores das DREs/Cefapros deverão planejar, implementar e executar planos de formação de acordo com a necessidade das escolas, com o objetivo de subsidiar os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização quanto aos procedimentos didático-pedagógicos para o desenvolvimento das habilidades em defasagem. Os Formadores de Tecnologia Educacional deverão desenvolver plano de formação presencial, on-line ou híbrida, para os professores de todos os componentes curriculares. Esse plano de formação deverá contemplar o uso dos recursos tecnológicos para que os professores possam planejar e executar suas atividades. (MATO GROSSO, 2021, p. 4-5).

A partir da exposição da nova proposta de formação, é visível, na narrativa, o clamor para que o professor construa ações interventivas para a recuperação do aprendizado, por meio de avaliações para fins de extração de dados quantitativos, e geração de resultados. Neste modelo formativo, também é visível a apresentação de metodologias diferenciadas que devem ser desenvolvidas pelo professor com *status* de atualização profissional. Observo que, nem todas as áreas específicas são atendidas, a exemplo dos professores de Geografia que ficam sem receber uma formação centrada nas suas reais necessidades.

A variedade de denominações pela qual passa a formação continuada implantada pela SEDUC/MT revela uma descontinuidade na formação de professores e embora, a cada ano, mudanças ocorram, sem consultar os professores que são os principais envolvidos no processo, elas causam descrédito e desânimo por parte de muitos participantes da formação.

Noto que os diferentes projetos de orientação implantados visam estabelecer novas diretrizes para o ensino de Mato Grosso, contudo, nem sempre elas solucionam os problemas que costumam ser diversos no âmbito escolar. Enfatizo que as políticas de formação precisam nascer dos anseios dos docentes e devem ser pensadas e estruturadas, a partir do coletivo da classe.

Ao fazer uma leitura acerca do texto *A formação continuada dos profissionais da educação básica na perspectiva da implementação da BNCC -considerações sobre elementos mínimos para garantia da formação continuada em serviço*, presente no documento de referência curricular de Mato Grosso (2018), muitas reflexões são suscitadas, especialmente ao compreender que ambas as propostas em âmbito nacional e estadual, estão articuladas entre si.

O documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRE/MT), alinhado aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), institui que

Ao pensar nos efeitos da formação continuada, vários fatores devem ser considerados: se, por um lado, o profissional da educação precisa conhecer conteúdos, e especificamente, conteúdos de ensino, ele deve conhecer também teorias da aprendizagem e metodologias” (DRE/MT, 2018, p.102)

É nítido que se busca a implementação de uma proposta de formação fundamentada na capacitação, quando impõe a obrigatoriedade da profissionalização e teorização de conteúdo. Por outro lado, o documento compreende a formação continuada como “uma necessidade que deve ser garantida no espaço escolar, com uso do tempo da hora-atividade, com fortalecimento da discussão da prática e de maneira contínua e continuada a fim de promover o desenvolvimento profissional da rede” (DRE/MT, 2018, p.102).

A proposta ganha um caráter nada democrático, pois ao abrir espaço para o processo de formação e construção de conhecimentos, baseados na prática docente, institui o que deve ser feito, e impede que as trocas de saberes individuais e locais sejam evidenciadas. Constatando, diante de muitas reflexões, que não é possível defender uma proposta curricular que chega pronta, como a ideal, é nos permitir deixar ser aniquilados pelo “poder dos poderosos”.

Apesar da narrativa envernizada alegando a autonomia da escola e a genérica qualidade de ensino, o que podemos observar no interstício entre 2018 e 2021, na formação de professores no Estado de Mato Grosso, é um modelo formativo que, antes de mais nada, contradiz a formação continuada como direito, defendida por Imbernóm (2011), em que o profissional de educação é concebido como construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. O modelo de formação implementado coloca a atualização científica e didática do professor como premissa para a organização e o desenvolvimento educacional, contrariando as perspectivas de formação continuada.

6.3 Autobiografia dos participantes: percursos formativos em movimentos constantes

Ao iniciar as análises dos diálogos, enfatizo que, nesta pesquisa, resolvi resgatar e utilizar as Cartas Pedagógicas como um dos meus principais recursos metodológicos. Com a finalidade de permitir uma escrita livre, em que pudéssemos interagir por meio da narrativa, pois segundo Souza (2007, p. 66) “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos e damos significado”. Nesse contexto, optei por elucidar a narrativa autobiográfica por permitir que os participantes “façam de si”, das suas trajetórias e memórias formativas. Pondero que, nesta investigação, ao analisar as narrativas autobiográficas, trabalho com três eixos os quais serão apresentados como:

Eixo 1- Movimento Autobiográfico formativo. Neste eixo, apresento os excertos da primeira Carta Pedagógica recebida, em que, os participantes descrevem como o seu percurso profissional foi constituído, e quais foram suas primeiras experiências enquanto professor (a) de Geografia.

Eixo 2- Que percepções, sentidos, significados e desafios da carreira docente apresentam os professores de Geografia sobre a formação continuada desenvolvida pela SEDUC em tempo de pandemia? Para as análises apresentadas, foram consideradas as narrativas extraídas da segunda Carta Pedagógica, e também a troca de diálogos dos participantes na Roda de Conversa *on-line*. Nesse eixo, busquei direcionar o olhar para o contexto da formação continuada e a relação que essa exerce na sua prática docente.

No **Eixo 3- Diálogos entre pesquisadora e participante: o que sinalizam as narrativas?** Busquei sistematizar e agrupar as informações coletadas no decorrer de todo o processo investigativo, a fim de analisar os motivos que impulsionam os participantes a seguir trilhando a trajetória de vida pessoal e profissional.

A seguir, inicio a leitura dos dados coletados, primando pelo Eixo 1, tomando as narrativas autobiográficas dos participantes Marisa, Valdirene, Adrya, Ana Paula e Wesley.

Elegi, para início da escrita da primeira carta, especificamente, o processo de rememoração do percurso da escolha profissional, no sentido de melhor compreender as motivações pela formação docente.

Enfatizo que, estando eu atuando como pesquisadora e participante, vez e outra, vou me imbricando nas análises, no entanto, destaco que tomarei como base as narrativas autobiográficas estabelecidas pelos participantes, e procurarei apresentá-las, no sentido de evidenciar suas concepções. É a partir delas que se iniciam nossos primeiros diálogos.

Quadro 7 – Movimento autobiográfico do(as) Participantes

PARTICIPANTES INTERLOCUTORES	AUTOBIOGRAFIA DOS PARTICIPANTES
MARISA	<i>[...]tenho 46 anos sou natural de Ubiratã-PR, comecei meus estudos na licenciatura Plena em Geografia em 1998 na Faculdade Estadual de Campo Mourão – PR- FECILCAM. Escolhi fazer esse curso pois tenho uma amiga que fez o curso uns 3 anos antes, e eu acompanhava os trabalhos de campo que a ela realizava e fui me interessando pelo curso. Ai quando saiu as inscrições pro vestibular não tive dúvidas, fui fazer o curso de geografia. No decorrer do curso eu dizia “não quero sala de aula”, (risos) a minha ideia era trabalhar no IBGE, no Ministério do Meio Ambiente entre outras áreas que o curso permite. Terminei o curso em 2001, em março de 2002 uma amiga que já estava aqui no Mato Grosso me convidou para vir para Dom Aquino-MT, onde tinha aulas de Geografia, isso foi numa segunda-feira e na sexta estava embarcando pro Mato Grosso. Então minha primeira experiência como docente foi uma mistura de desafios, cheguei numa escola sem estruturas de materiais para desenvolver minhas aulas e pela falta de profissionais na área lecionei naquele ano as disciplinas de Geografia, História, Ensino Religioso e nem material tinha, internet nem se fala. Foi um desafio muito grande, mas fui até o final do ano de 2002. Em 2003, mandei currículos para várias cidades do estado do Mato Grosso, aí fui chamada para Escola Estadual Ulisses Guimarães, onde estou até hoje. Trabalhei como contratada até junho de 2009 e depois efetivei na disciplina de Geografia. Chegando aqui me vi em outra realidade escolar. (Trechos da primeira carta resposta, Marisa, fev.2021).</i>
VALDIRENE	<i>[...] quando me perguntei que formação seguiria, certamente escolhi a área que me chamou mais atenção, a Geografia, pois seria na verdade e é até hoje um convite a conhecer o Brasil e o mundo com seus riquíssimos detalhes e particularidades, com certeza a disciplina que me encanta e me faz viajar sem sair do lugar, e que te dá parâmetros de analisar cada lugar sua peculiar característica, seu povo, seus costumes, sua cultura, suas raízes e suas dinâmicas, tanto sociais, econômicas e culturais. Já a licenciatura, virou um amor à parte, quando iniciei a anos atrás, a função de educadora, humildemente aprendendo e ganhando experiência a cada dia, cada ano letivo, me levou a apaixonar pelo processo de ensino-aprendizagem, justamente pelo fato de me deparar com salas de aulas, cheio de rostinhos recheados de sonhos, e que em sua maioria, via a escola como um primeiro passo para esse processo.[...]relato para a Senhora, minha mais nova experiência sobre o posto de Coordenadora Pedagógica, nestes 18 anos de sala de aula, na escola Ledy Anita Brescancim, minha unidade de lotação há 06 anos, essa foi e está sendo uma experiência trabalhosa, nova, porem desafiadora, porque a função de coordenador te dá respaldo para trabalhar nos bastidores e arredores das salas de aula, uma função propriamente dita como suporte aos professores, colegas profissionais da educação.[...] nestes tempos pandêmicos e de nova reformulação de metodologias de processo-aprendizagem nas salas de aula, ofertada pela rede Estadual também, minha experiência foi toda voltada</i>

	<i>como coordenadora do período matutino, onde atendemos alunos do Ensino Fundamental II, que abrange do 6º ao 9º ano, como uma das modalidades ofertadas pela nossa escola, [...]. (Trechos da primeira carta resposta, Valdirene, fev.2021).</i>
ADRYA	<i>Sou formada pela UFMT, Campus de Rondonópolis que hoje é UFR, prestei seis vestibular sendo quatro na área de Zootecnia que era um sonho, um para Biblioteconomia que ainda bem não passei, porque não era o que eu queria, e o sexto para Geografia. Foi no curso de Geografia que tive a conexão com a natureza, mas pensava em jamais ser professora. o meu pensamento era em atuar em outra área. No ano de 2012 recebi uma proposta para ministrar aulas em uma escola recém aberta na zona rural no município de Campo Verde, a E.E. Boa Esperança, foi então a partir daí a paixão pela sala de aula. Queria passar para aqueles alunos todo o meu conhecimento adquirido no decorrer do meu curso, me sentia muito feliz pois via naquelas crianças o sonho de ser alguém na vida. Ser professora da Zona Rural você tem inúmeras vantagens de ensinar mostrando a realidade do dia a dia de cada um, da sua convivência tirando dos livros didáticos e trazendo para o concreto. Tenho pouco tempo nessa área da educação [...]. [...] às vezes penso em desistir pois sinto que tudo que aprendi, aquele amor por ensinar está se acabando, mais quando me sinto assim eu penso naqueles que depende de mim para dar continuidade aos seus sonhos, é aqueles olhinhos que eu encontro ainda a esperança de um futuro melhor onde o PROFESSOR terá algum valor! (Trechos da primeira carta resposta, Adrya, fev.2021).</i>
ANA PAULA	<i>Gosto de falar que a Geografia me escolheu e não que eu escolhi o curso de Geografia, já que não era primeira ou segunda opção. Entrei para o curso de Geografia em 2010, como a primeira turma de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, na cidade de Chapecó-SC. Durante o segundo ano do curso, participei de uma bolsa de iniciação científica com a disciplina de Estatística, no qual o objetivo da bolsa era a estratificação de dados de vagas ofertadas no ensino superior, e a quantidade de alunos que se formavam no ensino médio na região Oeste de Santa Catarina. Ao fim desta iniciação científica, houve um período de greve nas universidades federais que durou uns 4 meses, e nesta fase me inscrevi para ser substituta na Escola Estadual de Santa Catarina, para ter o convívio em sala com os alunos, já que o estágio obrigatório estava suspenso pela greve. [...] No fim da greve, me inscrevi para uma Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, trabalhando numa escola de periferia na cidade de Chapecó entre 2012 até final de 2013. E foi nesta bolsa junto com a professora Annelise, que realmente me despertou o amor pela sala de aula. [...] Me formei em março de 2014, e no mesmo período comecei a trabalhar em duas redes de ensino, particular e estadual. Aprendi muito neste ano, mas também tive muitas decepções com o ensino. Pois, realidades entre as duas instituições eram muito grandes. [...] Na escola estadual trabalhei de março até julho de 2014. E na escola particular até dezembro. No ano 2015 me afastei das escolas, e fui trabalhar como técnico pedagógico no SENAI. [...] Em 2016, me reinventei, e voltei para salas de aulas na escola estadual, tinha turmas de ensino médio noturno. [...] Neste ano prestei o seletivo de mestrado na Universidade Estadual do</i>

	<i>Oeste do Paraná-UNIOESTE em Francisco Beltrão-PR, e fui aprovada. Fazia o mestrado e dava as aulas até outubro, quando resolvi me inscrever para bolsa de pesquisa, e fui chamada para bolsa do CNPq, tive que mudar de cidade e largar as aulas e mudar para o Paraná. [...] Em 2017, me dediquei a pesquisa do mestrado, e ao estágio na graduação na disciplina de Geografia do Brasil, que foi outra experiência incrível, pois era na turma de licenciatura em Geografia. Neste mesmo ano, abriu o concurso para o estado do Mato Grosso e mais para o final do ano para Santa Catarina. Escolhi inscrever-me para o concurso da SEDUC-MT pelo plano de carreira e pela valorização que oferecia. [...] A escolha da cidade foi para Campo Verde-MT, pois era onde tinha alguns conhecidos. [...] Ao assumir o concurso no 2018, tive algumas dificuldades de adaptação, mas a escola e os colegas foram muito receptivos, e logo me convidaram para participar do Conselho Deliberativo da escola, para conhecer o conviver com a realidade escolar. (Trechos da primeira carta resposta, Ana Paula, fev.2021).</i>
WESLEY	<i>[...] minha vida acadêmica se deu por acaso. Cursei o ensino médio depois dos 18 anos de idade, no ensino regular no período noturno na escola Ulisses e concluí em 2001. Após o término dos estudos comecei a trabalhar, como caminhoneiro, [...]. Em 2003, surgiu uma extensão da UFMT aqui para a cidade de Campo Verde. Estavam abertas as inscrições para vestibular e minha irmã já estava fazendo faculdade de Direito na Unic, em Cuiabá, começou a me enfiar para que eu fizesse inscrição, e inclusive fiz e paguei no último dia. Na época queria ter feito o curso de Biologia, porém o curso era diurno e eu precisava trabalhar, inclusive para poder pagar a faculdade da minha irmã. Fiz inscrição para Geografia, todavia tinha medo de não conseguir e nem sonhava em passar no vestibular, já que fui um menino alfabetizado na roça, criado sem mãe, com três irmãos mais novos para ajudar a cuidar. Optei por fazer um dos cursos oferecidos no período noturno, em que ofertavam os cursos de Contabilidade e Geografia. Por não gostar de números, na verdade não sou muito bom na matemática, então resolvi fazer Geografia. [...] Deixei o caminhão. Comecei a trabalhar prestando serviços aqui na cidade mesmo e estudando a noite. Em 2007, começaram os estágios, e o professor regente da sala nem sequer aparecia na escola nos dias em que eu estava estagiando. O desafio foi maior porque tive que ministrar as aulas dele. Concluí em 2007, mas tinha muito receio da sala de aula. Em 2008, surgiram aulas livres no município, na escola João Ponce de Arruda, na agrovila, na EJA a noite uma vez por semana e resolvi pegar zona rural. Eram duas turmas compostas uma por oito alunos e outra por seis. Tudo era muito tranquilo. [...] Em 2011, passei no concurso do Estado, em Paranatinga [...]. Somente no ano de 2012 que fui convocado no concurso. No dia 13 do mês de março tomei posse em Paranatinga, na escola 29 de junho. Nesta cidade, trabalhei por 4 meses e pedi remoção para Campo Verde. (Trechos da primeira carta resposta, Wesley, fev.2021).</i>

As narrativas referentes à autobiografia dos participantes registram dados que permitem identificar uma incidência de motivos que justificam a escolha profissional. Pelos relatos

apresentados, nota-se que cada um dos participantes carrega consigo suas particularidades e singularidades ao optar por cursar Geografia. Um dado importante a ser ressaltado é que alguns descrevem que, ao fazer Geografia, não tinham a intenção de atuar como “professores em sala de aula”, como se vê nos relatos de Marisa e Adrya. No entanto, ao se verem inseridas no ambiente educativo, percebem que ensinar é uma tarefa “ádua”, mas, ao mesmo tempo, gratificante, pois convida o profissional da educação a ser sujeito da sua própria emancipação, ao possibilitar um olhar interno e externo de si, o que implica em novas formas de ensinar e aprender, de autoformar-se. Para essa discussão, cabe trazer Imbernón (2010, p.13) ao salientar que “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. Concebo que os docentes se tornam profissionais cotidianamente, submetidos aos novos desafios que conseguem superar.

Corroborar Martins (2012, p.139), neste debate, ao afirmar que as narrativas de si são carregadas de significados e (re)significações que o sujeito vivencia, porque é no relato da autobiografia de cada participante que se evidencia a constituição da trajetória docente, por meio das experiências adquiridas ao longo do trajeto que percorrem, seja no âmbito pessoal, seja no profissional.

Ao me apropriar das respostas das primeiras cartas recebidas, pude compreender a diversidade de contextos nos quais esses novos professores se inseriram. Observo que os professores destacam suas lembranças quando enfatizam suas motivações pela escolha docente e suas primeiras experiências adquiridas, principalmente, no ambiente da sala de aula. Fica evidente, nos relatos de Marisa, Ana Paula, Adrya e Valdirene e Wesley, que o choque com a realidade escolar causou estranheza no início. Acredito que isso se deve ao fato de que a entrada na docência é carregada de muitas incertezas, tendo em vista que as mudanças de passagem de estudante a professor se sucedem em várias etapas, as quais, muitas vezes, acabam por impactar na continuidade da profissão. Os estudos de Cabral (2014), Much (2017), Silva (2019), entre outros autores, apontam que nem todos os profissionais licenciados em Geografia optam por assumir a função docente, devido a vários motivos, dentre os quais podemos destacar: baixa remuneração; a opção que a área fornece para investir em outras carreiras; a falta de reconhecimento da profissão; além do pouco investimento que subsidie o profissional em início de carreira.

Ao assumir a carreira docente, o profissional precisa tomar consciência das suas responsabilidades. Nóvoa (2019) alerta para o investimento contínuo na profissão, não somente a fim de lidar com o conhecimento, mas para se apropriar dele, por meio das interações com o outro. Mediante a narrativa dos participantes, percebo que, mesmo passando por várias

frustrações, eles foram aos poucos se envolvendo pelo exercício da docência, é o que se explica, ao analisar o tempo de atuação profissional. Pelo que se pode constatar, a maioria está há mais de 10 anos atuando na profissão. Outro fator que chamou a atenção foi o caso de Valdirene, com 18 anos de atuação docente, lança-se a novos desafios, à coordenação pedagógica.

Ao ler as cartas, comecei um diálogo com as histórias que conheci e passei a refletir sobre a minha escolha profissional, destaco que, quando optei pelo curso de licenciatura em Geografia, não tinha a compreensão das inúmeras possibilidades de aprendizagens que viria a descobrir. No entanto, ao inserir-me no ambiente profissional, muitas expectativas afloraram, suscitando em mim a vontade de descobrir novas formas de compreender e enxergar o mundo. Posso afirmar que eu estava ansiosa para poder fazer com que os alunos pudessem desfrutar, em conjunto, dessas novas possibilidades de conhecimento. Contudo, ao entrar na sala de aula e ter que lidar com o novo, emergiram muitas frustrações, que resultaram em aprendizados e, de certa forma, contribuíram e contribuem para a minha formação docente.

É válido enfatizar que, muitas dessas “frustrações”, estão ligadas ao processo inicial da docência, quando, às vezes, os docentes, em início de carreira, acabam se sentindo despreparados e sem suporte para lidar com a realidade da sala de aula. Daí a importância da colaboração entre os pares, de uma formação continuada que prime pelo desenvolvimento profissional num *continuum*, pois acredito que o conhecimento de uma determinada profissão não nasce de um conjunto de teorias, mas da experiência, da partilha, da elaboração e reelaboração constante e da reflexão sobre a prática (NÓVOA, 2017). Reitero aqui a importância dos momentos para o diálogo e a reflexão oriundos dos encontros formativos no âmbito escolar.

Nos estudos apresentados pelo mapeamento das pesquisas analisadas, evidencia-se a relevância de se investir na formação continuada dos professores, a fim de oportunizarem momentos de trocas de saberes, além de permitir que os profissionais possam expor sobre suas histórias de vida, suas necessidades formativas. Silva (2019) ressalta a necessidade de investir em formações que subsidiem os professores para situações didáticas e pedagógicas.

Com o intuito de buscar compreender como a formação continuada, ofertada pela SEDUC-MT, contribuiu para o exercício da prática docente dos professores participantes desta pesquisa – especialmente durante o período pandêmico da Covid-19 -, no qual o ensino remoto se fez necessário e novas metodologias de ensino foram se apresentando aos docentes, lancei-me a novas trocas de correspondências, porque senti necessidade de dar continuidade aos diálogos iniciados.

Assim, indago no Eixo 2- Que percepções, sentidos, significados e desafios da carreira docente apresentam os professores de Geografia sobre a formação continuada desenvolvida pela SEDUC em tempo de pandemia?

A fim de responder essa indagação, busco nas narrativas autobiográficas, sejam nas Cartas Pedagógicas sejam nos diálogos na Roda de Conversa *on-line*, os sentidos que foram produzidos constantemente nas discussões, reflexões e relações que os participantes assumiram mediante a realidade vivenciada ao longo do processo formativo, em especial, o momento inicial da Pandemia e os significados que são construídos, a partir de elementos estruturantes que fundamentaram o pensamento que atribuem à formação continuada proposta pela SEDUC, no momento em que o ensino estava totalmente remoto.

Para obter os sentidos, primeiramente busquei, nos escritos do(as) professor(as) participantes, as suas percepções sobre a formação continuada ofertada pela SEDUC-MT, antes e no decorrer do contexto da pandemia da Covid-19.

A seguir, apresento seus relatos.

Quadro 8 – Percepções dos participantes acerca da Formação Continuada *on-line* ofertada pela SEDUC-MT

PARTICIPANTES INTERLOCUTORES	AS PERCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEDUC-MT
MARISA	<i>[...] em minha Escola, nós profissionais buscamos sempre se aperfeiçoar através da Formação Continuada. A Formação Continuada é oferecida a todos os profissionais da Escola. A escola procura criar oportunidades visando o desenvolvimento de estudos que veem em consonância com as necessidades formativas de todos. A nossa formação continuada ocorre com temas diversificados para englobar todos os segmentos. Apesar dos esforços para que todos possam participar, alguns profissionais não veem a formação continuada como algo que lhes possa favorecer no cotidiano escolar. Contudo, para mim como profissional da área de educação a necessidade de estudar é muito importante. As formações oferecidas pela Seduc/DRE ultimamente não valorizam em questão de certificação, o que para muitos fazem a formação por obrigação, infelizmente essa é a realidade. Eu procuro fazer cursos que possam me fazer crescer como profissional, faço cursos não só visando a carga horária, eu faço em busca aprendizado, mas sei que muitos não fazem com esse intuito. (Trechos da segunda carta resposta, Marisa, maio.2021).</i>
	<i>Ao longo dos meus anos de trabalho, tenho visto como vantajoso, a formação continuada, ofertada pela Seduc-MT, inclusive me ajudou muito na prova do meu concurso, pois através dessas formações é que aprendemos, reaprendemos a todos os novos formatos, modalidades e processos avaliativos, adequações políticas, jurídica e social do processo de ensino-</i>

VALDIRENE	<i>aprendizagem de Mato Grosso, inclusive o Ciclo de Formação Humana, quando foi implantado em nosso Estado há alguns anos atrás. Quanto professora sempre fui favorável, pois contribui e reflete diretamente os seus resultados em sala de aula, mas é preciso ter o comprometimento quanto professor e saber dosar em sala de aula, no momento propício e adequado. Já sobre essa reformulação, feita pelos gabinetes da SEDUC, nesta nova gestão veio de forma impositiva e claramente a meus olhos, uma, de enxugar gastos com a Educação, principalmente despesa com pessoal, investindo mais no quadro organizacional, programas, tutoriais e redes; [...] estamos adoecendo, por não sermos humanamente capazes de acompanhar tantas cobranças em tão pouco tempo. Digo isso não somente como professora, mas também como coordenadora, acaba sendo frustrante saber que não estamos dando conta de nossas obrigações corriqueiras e outras mais impostas pela DRE, em suas formações e pela Seduc-MT, quanto as Portarias, Notas, Orientativos e demais publicações. (Trechos da segunda carta resposta, Valdirene, maio.2021).</i>
ADRYA	<i>O que tenho a dizer que todo aprendizado é bem-vindo, mas infelizmente as formações já estão vindo preparadas, sem pensar qual público irá atender deixando a desejar, no meu ver a Seduc está mais preocupada em ocupar o docente e não no aprendizado do aluno. (Trechos da segunda carta resposta, Adrya, maio.2021).</i>
ANA PAULA	<i>A formação continuada tem ajudado em sala, já que há uma troca de experiências entre os professores de diferentes áreas. Claro que algumas formações poderiam ser feitas por áreas do conhecimento, que iriam contribuir muito mais para formação de nós professores. Com leituras e discussões na nossa área de conhecimento. Pois algumas vezes, o contexto da formação se perde muito com a realidade em sala, o que nos deixa mais frustrados do que motivados. (Trechos da segunda carta resposta, Ana Paula, maio.2021).</i>
WESLEY	<i>[...] a formação do professor é de suma importância para que ele atue como um excelente profissional, a fim de que, a educação consiga abarcar toda a sociedade. Com efeito, percebo como boa formação aquela que nos proporciona novas ideias ou dispositivos que nos auxiliem a alcançar o aprendizado na sua totalidade, que nos mostre outras formas de abordar um mesmo assunto estudado para que o estudante possa atingir a integralidade em sua instrução e seja capaz de argumentar, discutir, planejar, persuadir, pois a educação plena não envolve apenas a fixação dos conteúdos das disciplinas, mas uma formação ampla que faça desse aluno um cidadão consciente, crítico e, ao mesmo tempo, atuante na sociedade. (Trechos da segunda carta resposta, Wesley, maio.2021).</i>

Com base nas narrativas autobiográficas apresentadas, percebo que a formação continuada se encontra fragilizada, devido à falta de uma articulação entre aquilo que é imposto e o que, na realidade, os docentes experienciam. Apesar disso, observo que os participantes destacam que, ao se inserirem no ambiente escolar, a formação continuada é imprescindível, por ser um momento de troca e partilha de aprendizados. Diante dos dados coletados, indago: Seria por falta de incentivo, de tempo para participar em outros contextos formativos? São

perguntas que se apresentam a partir dos dados coletados e que não são objeto de estudo desta investigação, porém, merecem respostas.

De modo geral, ao analisar os excertos, percebo que os participantes desta pesquisa concebem a formação continuada como um momento oportuno para ampliar e atualizar seus conhecimentos, o que, de certa forma, contribui para o seu desenvolvimento profissional. Na compreensão dos professores, os momentos destinados para estudos em grupos, participação em cursos, leituras e discussões de textos são de extrema relevância, pois, além da aquisição de novos saberes teóricos, contribuem para que possam repensar e ampliar suas práticas pedagógicas.

Reitero a declaração dos participantes com Silva, K., (2019, p.43-44) quando ressalta que esses momentos formativos devem ser oportunos para que os professores concebam a formação continuada, “não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações) [...]”.

Dentro dessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) enfatiza que a formação permanente do professor, como denomina em seus estudos, deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. Nesse sentido, compreendo que a formação continuada do estado de Mato Grosso precisa perpassar pela capacidade de o docente autoformar-se continuamente, sem desprezar a hetero e a ecoformação, tendo sempre presente a reflexão-ação-reflexão. Defendo que os espaços de formação podem proporcionar mecanismos para isso, todavia, é necessário que essa iniciativa parta do próprio profissional e de seus parceiros de trabalho.

Mediante o contexto da formação continuada ofertada pela SEDUC-MT, antes do período pandêmico, a professora Marisa esclarece, em sua narrativa, que a formação nem sempre atendeu as necessidades formativas dos professores, ressalta ela que “por muito tempo, essa formação fundamentou em temas complexos, os quais, muitas das vezes, acabava fugindo da nossa realidade”. Mas, faz uma interessante revelação, “durante o ano de 2018, por meio dos projetos de intervenção pedagógica, a formação que foi ofertada na escola, centralizou em projetos educacionais, possibilitando assim uma maior interação entre a teoria e a prática”.

Ao analisar a narrativa dos participantes, nota-se que Marisa e Valdirene apresentam percepções diferentes quanto ao modelo de formação continuada experienciado pela proposta mato-grossense, enquanto uma classifica como sendo “vantajoso” a outra alega ter sido “diversificada” e “fugir da sua realidade”. Pelas narrativas autobiográficas, infere-se que essas percepções podem ser justificadas devido às professoras vivenciarem realidades distintas e propostas distintas de formação de cada escola. Vale lembrar que, na proposta de 2019, as ações

formativas aconteceram na escola por meio dos projetos interventivos e as orientações do Centros de Formação e Atualização do Profissionais de Educação Básica (CEFAPRO) foram mais condizentes com as necessidades formativas da escola e, no caso da professora Valdirene, a diversidade de temáticas não atendeu suas necessidades formativas. Esse contexto trazido pelas professoras demonstra que não basta a formação se dar na escola, se ela não estiver abarcando os interesses formativos de sua comunidade escolar.

Ao considerar que a formação deve ser embasada em pressupostos que sustentam a atuação profissional, reitero que os momentos de reflexões e socialização entre os pares são de grande valia. Por isso, considero que Imbernón (2010, 2011) está correto em defender que a formação de professores seja permanente e centrada na/para escola.

Gomes (2021, p. 268) pondera que a formação de professores deve prover de base teórica sólida e consciente e não aquela que contribui para o aprofundamento tecnicista e pragmático específico de programas de formação de professores provenientes do estado gerenciador e regulador. Fica nítido, nos excertos de Valdirene e Adrya, que esse modelo de formação continuada *on-line*, sendo imposto, contradiz tudo aquilo que se concebe como uma formação ideal, uma vez que centraliza suas atenções na busca de resultados, sem levar em consideração a real necessidade de formação docente que, consequentemente, trará eficácia da aprendizagem dos educandos.

Ao tratar da formação que ajuda o docente a avançar em suas aprendizagens profissionais, o participante Wesley destaca sobre a necessidade deste processo formativo dar sustentação à concretização de práticas educativas satisfatórias, garantindo a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. Daí a importância de uma formação continuada centrada nas necessidades de quem vivencia o ato pedagógico, ou seja, as situações vivenciadas em sala de aula. Isso faz com que a formação passe a ter sentido para os professores. Nesse viés, Franco (2019, p.100) argumenta que “a formação continuada precisa trazer componentes da própria vida do professor e desenvolver-se em interpretações partilhadas, nos meandros de sua prática; nos interstícios de sua vida”.

Considerando que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, necessita estar em constante processo de autoformação, durante a Roda de Conversa os participantes tiveram a oportunidade de falar sobre a influência da formação continuada na sua prática docente. Assim, relataram.

Quadro 9 – A Roda de Conversa on-line e os diálogos trocados

PARTICIPANTES INTERLOCUTORES	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
MARISA	<i>A formação continuada é essencial, pois permite que o professor através da teoria, melhore sua prática em sala de aula. Eu gosto de estar evoluindo. O desafio é grande, mas é preciso nos reinventarmos a cada dia. (Trecho extraído da Roda de Conversa on-line, Marisa, nov.2021/Narrativa dialogada).</i>
VALDIRENE	<i>Através da Sala do Educador, pude aprender muito! Era um momento de diálogos das nossas dificuldades da sala de aula, da nossa troca de experiências. Na época que iniciei minha atuação docente, a sala do educador foi primordial para que eu adquirisse enquanto professora e profissional uma carga de aprendizado de maneira com que eu pudesse lidar com as dificuldades da sala de aula e também lidar com o sistema do ciclo de formação humana. Todos tinham muitas dúvidas. E, a cada momento surgiu novas. Então, a sala de educador, a formação continuada, sempre foi muito importante. Ela andava paralelo aos meus conhecimentos da sala de aula. Foi o carro chefe para o meu aprendizado, enquanto professora de Geografia, desde 2003 até a os dias de hoje. (Trecho extraído da Roda de Conversa on-line, Valdirene, nov.2021/Narrativa dialogada).</i>
ADRYA	<i>A formação continuada é importantíssima! Ela possibilita momentos de interação e socialização de novos métodos de ensino. Ao meu ver, ela tem que está voltada para a realidade do professor. Ultimamente, as formações estão vindo muito padronizada e aligeirada, o que dificulta que a gente principalmente da área rural, consiga acompanhar. (Trecho extraído da Roda de Conversa on-line, Adrya, nov.2021/Narrativa dialogada).</i>
ANA PAULA	<i>O professor que investe na sua formação está mais preparado para atuar em sala de aula. Pois com as mudanças tecnológicas, cada vez mais é preciso inovar em nossas metodologias. A formação continuada tem sido de extrema relevância, principalmente no contexto atual, pois tem nos proporcionado, poder apreender a utilizar ferramentas novas de aprendizagens. (Trecho extraído da Roda de Conversa on-line, Ana Paula, nov.2021/Narrativa dialogada).</i>
WESLEY	<i>Participo desde 2012 de projetos de formação continuada para os professores, fornecidos pela Seduc-MT, fui coordenador de formação por dois anos, e sempre defendi a formação, desde que venha para agregar valores e conhecimento. Vi muitos professores, que durante sua trajetória não mudaram sua forma de ensinar, outros impulsionaram sua metodologia observando diferentes modelos de ensino e, ainda houve aqueles que tentaram, do dia para a noite, mudar todo seu método de lecionar, como se a academia não houvesse servido de nada. Nos momentos de formação continuada na escola, percebo a necessidade de se estudar as teorias e colocá-las em prática, sempre testando novas metodologias que se adequem as nossas aulas e aos nossos alunos. (Trecho extraído da Roda de Conversa on-line, Wesley, nov.2021/Narrativa dialogada).</i>

Tais excertos das narrativas autobiográficas demonstram que, em relação à influência da formação continuada na prática docente dos professores, todos consideram como de fundamental importância. No entanto, apesar de pontuarem que ela é essencial para a prática docente do professor, deixam evidente, em seus relatos, que a formação continuada ofertada nos espaços coletivos precisa ater-se a promover momentos de trocas e partilha de suas angústias, dificuldades e aprendizagens.

Ao analisar os trechos das narrativas acima apresentadas, verifiquei que os sentidos e significados encontram-se atribuídos de acordo com a caracterização e definição que os participantes fazem a respeito da formação que foi experienciada. Assim, os sentidos acerca do contexto formativo ficam evidentes quando relatam que a formação “permite, através da teoria, melhoria na prática da sala de aula”; “contribui para a troca de experiência e aprendizado”; “possibilita momentos de interação e socialização de novos métodos de ensino”; “proporciona apreender a utilizar ferramentas novas de aprendizagens”; “vem para agregar valores e conhecimentos”. E, quando os participantes expressam que a formação é “essencial”; “primordial”; “importantíssima”, estão agregando os significados desses processos formativos.

Fica evidente, no relato dos professores, que os sentidos e significados estão permeados numa amplitude de inter-relação entre a contribuição e a representação que a formação continuada exerce sobre suas práticas.

Os espaços formativos devem promover sentidos e significados para os docentes. Diante disso, compreendo que a formação continuada que propicia o desenvolvimento profissional não pode ser engessada e nem padronizada, pois isso acabaria por resultar no desinteresse e na sensação de culpa por parte dos docentes. Ao participar de experiências formativas que não atendam seus interesses, suas dificuldades vivenciadas em sala de aula, muitos educadores tendem a não participar efetivamente do processo de formação, resultando na desistência em participar das formações, já que não atribuem significados ao processo formativo ofertado pela SEDUC/MT.

Diniz-Pereira (2019, p. 67) faz uma crítica, “ao modelo de ‘formação continuada’ ou ‘contínua’ que conhecemos no Brasil”. Na visão do autor, as ações formativas, em sua maioria, acontecem de forma isolada, o que resulta em uma descontinuidade das propostas formativas, levando à procura por cursos de aperfeiçoamentos, e à busca por certificação por parte de alguns professores. Para o autor, a fim de obterem pontuação, muitos docentes se debruçam em realizar uma formação descentralizada, sem o viés da coletividade e dialogicidade.

No contexto da formação continuada *on-line*, ofertada pela Seduc, em tempo de Pandemia, essa situação tem sido representada por uma proposta de formação pautada na oferta

e na segmentação de áreas específicas do conhecimento, ampliando a dicotomia de uma formação que desconsidera a práxis do professor. A participante Adrya relata seu descontentamento ao atribuir que a formação, ultimamente, se apresentou de forma padronizada, implicando na falta de elo entre as reais necessidades formativas dos professores e as ações assertivas para garantir a construção do conhecimento dos envolvidos na ação pedagógica docente, especificamente os alunos. Na Roda de Conversa *on-line*, dialogou-se bastante sobre essa questão, reconhecemos o quanto somos marcados por esse descompasso formativo, que nos faz sentir à parte da formação e do seu real propósito.

No intuito de verificar quais os desafios da carreira docente encontraram diante do ensino remoto, suscitei aos participantes que narrassem sobre suas dificuldades e facilidades experienciados neste contexto. Assim, descreveram.

Quadro 10– As dificuldades e facilidades apresentadas pelos participantes diante do ensino remoto

PARTICIPANTES INTERLOCUTORES	AS DIFICULDADES E FACILIDADES APRESENTADAS DIANTE DO ENSINO REMOTO
MARISA	<i>O desafio é grande, tudo é desafiador, pois nós professores temos que nos desdobrarmos para darmos conta de tudo. [...], muitas vezes a angústia vem no meio da noite, fico pensando no que vou ter que fazer para que de fato meus alunos possam aprender. Confesso que, nesse momento que estamos vivendo busquei cursos voltados a melhorar minhas aulas on-line para que meus alunos pudessem absorver o melhor dos conteúdos. As novas tecnologias chegaram para ficar e nós professores precisamos de metodologias inovadoras, [...]. As maiores dificuldades que encontro é que somos sobrecarregados com nossos deveres com preenchimentos de documentos que nos tira tempo para podermos estudar. (Trechos da segunda carta resposta, Marisa, maio.2021).</i>
VALDIRENE	<i>[...] confesso que não foi fácil nos adequar quanto essa nova forma remota de trabalho virtual, tanto para os professores quanto para a coordenação, que acaba sendo um conhecimento impreciso para nós da gestão, pois todo esse aprendizado organizacional de ferramentas remotas, não são utilizadas com frequência, não passando então de conhecimentos teóricos, diferente dos professores regentes em sala de aula que os utiliza com frequência, nos deixando a sensação de incapacidade, talvez seja essa a palavra para essa ocasião. Quanto equipe gestora, nos coube ocupar com outros afazeres como logística de distribuição de material apostilado e devolutiva para os professores, organização e distribuição de trabalho dos professores, como também estudos constantes de editais e portarias e diálogo constante entre assessoria, DREs e SEDUC. Embora as dificuldades existam e são constantes, confesso que tem sido para mim quanto profissional da educação, tanto como professora e coordenadora, como alimento da engrenagem fundamental e motivadora, pois nas dificuldades em</i>

	<i>contrapartida o aprendizado também é significativo, pois nos leva a busca constante de poder fazer e dar o seu melhor. (Trechos da segunda carta resposta, Valdirene, maio.2021).</i>
ADRYA	<i>Com esse ensino remoto temos trabalhado muito, pois além das aulas on-line, tem a preparação e correção das apostilas, atendimento via WhatsApp, sem contar o curso das trilhas formativas e a formação continuada on-line. É muita coisa, você não sabe o que fazer primeiro, penso eu que teriam que realmente focar em nos preparar realmente para esse novo modelo de ensino, às vezes temos muitas dúvidas e acabamos ficando, então sem resposta. (Trechos da segunda carta resposta, Adrya, maio.2021).</i>
ANA PAULA	<i>[...], o início que foi em julho/agosto de 2020, foi muito confuso e por muitas vezes frustrante, já que muitas vezes, o profissional da formação se “sentia perdido”. [...] era muitas informações incompletas, ou desencontradas. [...] com as aulas remotas a maior dificuldade é o envolvimento efetivo do aluno, já que ele está em casa, e a aprendizagem fica em outros planos. Muitos alunos têm que cuidar dos irmãos menores, por exemplo. O aluno não participa das aulas, ficamos muitas vezes de “vácuo”, sem a participação. Já que o aluno quando está em casa tem que fazer os afazeres da casa. (Trechos da segunda carta resposta, Ana Paula, maio.2021).</i>
WESLEY	<i>Neste tempo de pandemia, por ser uma situação inusitada, é imprescindível expor algumas das minhas experiências. Confesso que para mim, não foram fáceis as adaptações aos novos métodos de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, os aparelhos que estão a nossa disposição na rede pública de ensino, podem ser considerados obsoletos. Em outras palavras, funcionam, mas não comportam os novos programas implementados pelo governo para subsidiar as aulas on-line. Como também, não há nas escolas internet que suporte tanta conectividade simultânea. Nesse período de pandemia, observamos com pesar, a triste realidade de nossos alunos da rede pública, principalmente em escolas de periferia, como por exemplo onde trabalho. Existem aqueles estudantes que não possuem nenhum meio de acesso digital, há aqueles que possuem celulares, mas não o acesso à internet, e muito pouco são os que possuem computadores ou notebooks que podem acessar as plataformas para acompanhar as aulas on-line. Além disso, existe ainda outro ponto, nós, professores da rede pública, não dominamos esses métodos integralmente e não tivemos, infelizmente, uma formação adequada para essa nova realidade. O conhecimento metodológico nesse momento pandêmico, veio na prática, caminhando as cegas, sem saber ao certo se o que fazíamos teria um efeito positivo. Estamos aprendendo devido à solidariedade dos colegas que descobrem algumas ferramentas e socializam. Todavia, percebemos que nada disso é novidade na educação, a preocupação está apenas em culpar os docentes que nela atuam, ao invés de proporcionar meios que nos viabilizem um ensino gratuito e de qualidade. (Trechos da segunda carta resposta, Wesley, maio.2021).</i>

Os relatos evidenciam que a repentina mudança na rotina dos professores implicou numa série de desafios, a começar pela modalidade *home office*, o uso de ferramentas

tecnológicas, preparação de apostilas, reinvenção de práticas educativas, dentre tantos outros imprevistos. Ensinar passou a ser uma tarefa muito mais trabalhosa, tendo em vista que muitos professores não estavam preparados e nem contavam com suporte técnico e pedagógico para lidar com essa modalidade de ensino, que era desconhecida para a grande maioria dos professores.

Marisa narra que esse formato de ensino sobrecarregou muito os docentes, pois, além exercerem suas funções didáticas, tiveram que administrar as questões burocráticas, relacionadas à preparação do material pedagógico, o que implicou em pouca disponibilidade de tempo para investir ainda mais em sua formação profissional. Acredito e defendo que a formação não pode ser aligeirada, ela precisa de uma continuidade e, o mais importante, que atenda às necessidades dos docentes. Sobre investir na formação, Marcelo (2009) enfatiza que esse processo precisa ser constante, deve perdurar por toda vida pessoal e profissional.

Cabe mencionar que o cenário pandêmico exigiu dos professores muito mais que dedicação, foi preciso investir em novos aprendizados, se despertar para o uso de didáticas diferentes. Nesse sentido, Cordeiro (2020) destaca que “além da utilização de diferentes recursos, muitos professores se confrontaram com a dificuldade de acesso dos estudantes, pois muitas famílias não possuíam condições financeiras, nem estruturais para apoiarem os(as) filhos(as) nos estudos. Muitos tinham como alternativa um *smartphone*, que permitia a troca de mensagens instantâneas”. Essa situação, foi vivida pelo participante Wesley, ao contextualizar sobre a realidade vivenciada por grande parte do seu alunado.

Diante dos relatos, convém pontuar que a pandemia da Covid-19 não somente evidenciou a precariedade do sistema educacional público, como também tornou visível a desigualdade social existente em nosso país. Aquilo que já era difícil, ficou muito mais complexo, o que por sinal implicou na redução e na fragmentação da aprendizagem. Nas narrativas dos participantes, esse contexto é evidenciado quando relatam a dificuldade de acesso dos alunos à internet, e a precariedade dos mecanismos exigidos para que as aulas *on-line* fossem acompanhadas.

Reinventar-se passou a ser sinônimo de fazer algo diferente do que fazia e que desse resultado. Em meio ao cenário imposto, o docente teve que se desdobrar, criar material apostilado, atender via *WhatsApp*, aprender a conduzir as aulas pelo espaço virtual, dentre tantas outras atividades. A narrativa autobiográfica de Valdirene nos ajuda a compreender o processo sob o ângulo da coordenação, no qual não somente tiveram que subsidiar os professores(as), em questões que também precisavam aprender, como também apoiar os estudantes e seus familiares. Diante disso, enfatizo que a Formação Continuada *on-line* ofertada pela Seduc-MT,

centrou-se em preparar os professores para o uso de novas tecnologias de forma fragmentada, pois não havia apoio às dúvidas e angústias desses professores e não preparou o professor para lidar com o desgaste socioemocional, proveniente dos desafios expostos, sejam pelos educandos, para o manuseio das tecnologias; sejam pelos professores, para a elaboração de material àqueles que não tinham acesso ao meio virtual e das constantes cobranças por resultados satisfatórios de aprendizado dos alunos(as).

Adrya e Wesley expõem que é visível o descontentamento em relação a esse novo modelo de formação, tendo em vista serem exaustivas e não irem ao encontro das necessidades e da realidade por eles vivenciada. Enfatizo que as ações formativas estavam mais voltadas para que o professor apreendesse a fazer uso dos recursos digitais, no entanto, em parte, os conhecimentos socializados foram relevantes a esses educadores, pois possibilitou que o professor, no caso desta pesquisa, os da disciplina de Geografia de Campo Verde/MT, se reinventassem. Porém, como ressalta a participante Ana Paula, muitas vezes, na formação ofertada no formato *on-line*, percebeu-se que, nem mesmo os formadores, estavam preparados para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na modalidade remota e, por vezes, se apresentavam perdidos. A participante Adrya ressalta a dificuldade que teve em conseguir sanar suas dúvidas, pois não havia retroalimentação. Isso evidencia que o modelo de ensino remoto pegou todos de surpresa. Os formadores, gestores e educadores tiveram que aprender juntos errando e acertando, ninguém estava preparado para lidar com as mudanças repentinas, como foi vivenciado.

Mediante os relatos apresentados, foi possível notar que, apesar dos diversos desafios enfrentados, todos os participantes se propuseram a ir além, não mediram esforços para apreender e aplicar as metodologias digitais, novas para eles, no contexto educativo. A Formação Continuada *on-line*, ofertada pela Seduc-MT, por vezes, se mostrou “aligeirada” como relata a participante Adrya, contudo, é válido destacar que, em partes, esta teve sua contribuição na prática docente dos professores(s), por permitir momentos de interação e socialização entre os docentes, mesmo que tenha sido a distância, possibilitou trocas de saberes e aquisição de novos aprendizados.

Na sequência, na escrita do **Eixo-3 - Diálogos entre pesquisadora e participante: o que sinalizam as narrativas?** Sistematizei e agrupei as informações coletadas no decorrer de todo o processo investigativo. A finalidade aqui foi aprofundar a interpretação das narrativas socializadas nas Cartas Pedagógicas e na Roda de Conversa *on-line*.

Neste momento, observo a necessidade de revisitar as narrativas dos participantes, a fim de relembrar e pontuar as informações compartilhadas. Reitero que encontro respostas para

muitas das minhas inquietações em meio a esses relatos, em especial, ao problema de pesquisa. Opto, neste eixo, por analisá-lo em formato de carta resposta. Meu intuito é dialogar com os participantes, porque, por meio desse diálogo, ao compreender, me autoformo, neste processo de heteroformação e ecoformação que a Pesquisa (auto)biográfica oportuniza.

Campo Verde, março de 2022

Estimados colegas,

Espero encontrá-los bem!

Início esta carta, lembrando da primeira, que escrevi e remeti a vocês, a mais ou menos um ano atrás. Muitos acontecimentos ocorreram de lá pra cá, não? Cabe aqui mencionar, a perda de familiares e amigos, a adaptação ao “novo normal” e o retorno das aulas no sistema presencial, dentre tantos outros. Apesar das circunstâncias adversas, as nossas trocas de diálogos, via Cartas Pedagógicas e Roda de Conversa on-line, foram possíveis de serem concretizadas. Sou imensamente grata por terem aceitado o convite em participar desta pesquisa. Quantas informações e aprendizados compartilhamos, não é mesmo?

Bem, estamos vivenciando outro período, marcado por uma nova conjuntura social, essa, por sua vez, relacionada ao contexto de guerra entre a Ucrânia e a Rússia, conflito esse que nos causa grande comoção e incertezas, principalmente, por envolver questões relacionadas à geopolítica mundial. Como professora de Geografia, não posso deixar de destacar. Afinal, abordar sobre esse assunto é essencial em nossas aulas.

Ao revisitar as narrativas autobiográficas que socializamos. Tomo a liberdade de dizer que, por vezes, me reconheci em cada um(a), não somente por termos escolhido a mesma área de atuação profissional, mas também por ter vivenciado contextos parecidos, pois eu, como professora da área, estudando e trabalhando, participei de todo processo formativo e vivências que dialogamos ao longo dos nossos encontros. É inevitável me reconhecer nas angústias e desafios que fomos enfrentando, no decorrer desse período pandêmico.

Atuando como pesquisadora, professora e participante desse processo investigativo, compreendo que, por meio do ato de narrar e socializar o que foi narrado, é que vamos nos redescobrimos e traçando novas metas e objetivos. Passegi (2011) pontua que a nossa experiência “constitui-se na relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. É exatamente isso que ocorreu e ocorre comigo a todo momento.

Dessa forma, ao rememorar os diálogos trocados, me recordo de você Marisa, sinalizando que a Geografia entrou em sua vida como uma escolha, que resultou em novas oportunidades; de você Valdirene, pontuando sua mais nova experiência enquanto coordenadora; de você Adrya, relatando sobre sua

angústia quanto à desvalorização profissional; de você Ana Paula, pontuando sobre suas novas aprendizagens, adaptações e práticas executadas, e de você Wesley, contextualizando sobre os motivos que o levaram a mudar de profissão e escolher a licenciatura.

Em meio aos relatos expostos por vocês pela autobiografia, tive não somente a oportunidade de saber o que motivou suas escolhas formativas, mas também ficar a par de como essas escolhas foram sendo experienciadas ao longo da carreira. Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371) enfatizam que “conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação”. Compreendo por meio das autobiografias presentes nas Cartas Pedagógicas trocadas, que é a partir das relações estabelecidas entre quem narra e quem lê, que é possível haver o processo de autoformação, tendo em vista que também aprendemos com o outro e por intermédio do outro. Minha esperança é que esta revisita ao passado, com o olhar de agora, e nossas trocas dialógicas, tenham ajudado vocês, especialmente no quesito de ser copartícipes do processo formativo centrado na escola.

Ao ler e reler as Cartas Pedagógica de cada um, fui absorvendo as informações e me apropriando daquelas que julguei serem mais relevantes, tomando como referência os objetivos da pesquisa e as minhas próprias aprendizagens. Portanto, não estou aqui desconsiderando nenhuma informação trazida, mas sim enaltecendo aquelas que julguei serem relevantes para esta pesquisa. Dessa forma, compreendo que as narrativas autobiográficas estão carregadas de significados que impulsionam vocês a continuarem exercendo a profissão docente permeada pelas intenções que os movem. Bruner (1991, p. 6) ressalta que, “as narrativas são sobre pessoas que agem em um cenário, e os acontecimentos devem ser pertinentes a seus estados intencionais enquanto estiverem atuando com suas convicções, desejos, teorias, valores, e assim por diante”.

Nesse sentido, percebo que você Adrya deixa evidente em sua narrativa que, o que a impulsiona seguir a profissão é a “esperança de um futuro melhor, em que o PROFESSOR terá algum valor”. Essa esperança é que motiva não somente você, mas também tantos outros professores(as), que mesmo diante do contexto de desvalorização que os cerca, continuam acreditando na Educação e lutando para que ela seja garantida a todos(as).

Mediante as repentinas mudanças no contexto educacional, seja proveniente da pandemia Covid 19, seja por mudanças abruptas das políticas de formação, como aconteceu em Mato Grosso, que levou ao desmonte dos CEFAPROs, considero que defender uma formação que leve o professor ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, promova uma educação igualitária e libertadora, é mais que necessário. Freire (2005), em Pedagogia do Oprimido, defende a ideia de que, somente por meio da Educação, os seres humanos podem ser transformados. Acredito na concepção do autor, e pontuo que enquanto educadores,

devemos primar por uma formação crítica e reflexiva, que permita ao educador não aceitar como eficaz um modelo de ensino que é capaz de separar as classes sociais e impor um modelo único de currículo escolar.

Ao tomar esse último quesito, me inquieta conceber que, no caso da Geografia, as perdas são imensuráveis, tendo em vista que, mediante a implementação da nova reforma do ensino médio, a carga horária de algumas das áreas de conhecimento, como no caso da disciplina de Geografia, foram reduzidas e os objetos do conhecimento foram institucionalizados, visando atender a proposta neoliberal que prega visivelmente a obtenção de resultados. Nota-se que, no atual contexto escolar, esse modelo de currículo nega a geografia crítica e tira a autonomia das escolas, ao estabelecer uma proposta de ensino padronizada, que impede a dialogicidade e desconsidera as particularidades e singularidades existentes, num país tão diverso regionalmente, culturalmente, como o Brasil. Isso que vem acontecendo com a Geografia, muito me entristece, e percebi que esse novo formato incomoda vocês também.

Não pretendo aqui fugir do contexto da pesquisa, mas sim, chamar a atenção para a realidade que estamos vivenciando. Realidade essa que escancara a situação de desigualdade social existente em nossas escolas, enquanto alguns alunos(as) tinham acesso às aulas on-line, a grande maioria não tinha sequer um smartfone, muitos nem aparelho celular tinham em seus lares. A instauração do ensino remoto trouxe à tona, do que já era perceptível, isto é, a precariedade do ensino público de nosso país e a necessidade de rever a prática pedagógica escolar. Dessa forma, compreendo que, investir na formação continuada no caso, no contexto pandêmico (foco desta pesquisa), por meio de incentivo e preparação dos professores para uso das metodologias digitais, não foi suficiente, principalmente por não se ter as ferramentas exigidas (professores e alunos) para sua aplicação e nem mesmo apoio aos profissionais da educação que passaram a lidar com o mundo digital, muitas vezes, desconhecidos por eles. E como essas queixas são fortes nos relatos trazidos por vocês.

Cabe aqui mencionar o relato da professora Valdirene que, estando exercendo a função de coordenadora, expõe sobre as dificuldades vivenciadas principalmente nesse contexto pandêmico. Fica evidente que o que a faz se sentir fragilizada e insegura não é ter que lidar com as questões burocráticas como: a organização do material didático, leituras de documentos, mas sim ter que lidar com as necessidades dos professores. Percebo claramente, com base em sua narrativa, que a Formação Continuada on-line, ofertada pela Seduc, centrou em preparar o professor, mas faltou suporte pedagógico para os coordenadores(as) subsidiar os docentes.

Em meio às narrativas apresentadas, notei que uma das maiores insatisfações nesse contexto da pandemia foi a dificuldade em não conseguir, por meio do ensino remoto, fazer com que todos os alunos participassem das aulas on-line, seja porque não tinham acesso à internet, seja até mesmo por falta de interesse deles. Como senti na pele essas problemáticas! O cenário imposto expõe uma complexidade de

desafios, pois nem todos os professores se sentiam confortáveis em ter que lidar com esse novo modelo de ensino, que exigiu que as aulas síncronas e assíncronas acontecessem normalmente. Sobre esse contexto, Nóvoa (2022, p. 25) destaca que, “o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo por meio do ensino remoto: diferentes procedimentos de avaliação, etc”. Confesso a vocês, foram dias de extrema exaustão e muito aprendizado!

A pandemia nos isolou e distanciou das demais pessoas, porém, ela viabilizou repensar nossas atitudes, principalmente nossas práticas metodológicas. Ter que lidar com o “novo normal” exigiu de todos, especialmente de nós professores (as), muita “paciência” como bem revela Ana Paula em sua fala durante a Roda de Conversa. Concordo com você, cara professora! Afinal não foi nada fácil lidar com as questões burocráticas de construção de portfólio e ainda ter que buscar meios para atender as discrepâncias de acesso e acompanhamento às aulas por parte dos estudantes. Em seu relato, professor Wesley, você evidencia muito bem a disparidade de acesso às aulas on-line, quando expõe a situação de dificuldade enfrentada por seus alunos(as) que não possuíam os recursos necessários para o acompanhamento das aulas on-line. Essa situação é nítida em escolas localizadas principalmente no contexto geográfico de periferia em que você atua, não é mesmo? Não quero dizer que em outros contextos isso não é visível, apenas enfatizo que espaços semelhantes à sua realidade, a desigualdade social é muito maior.

Cabe aqui, pontuar que o cenário imposto, trouxe à tona uma série de problemas sociais, provenientes da má administração das políticas públicas por parte de governos que visam atender aos interesses de grupos autoritários que defendem políticas cada vez mais neoliberais. Considero importante pontuar que, enquanto docentes, não devemos aceitar as mudanças e reformulações no âmbito educacional, como algo normal, precisamos ser copartícipe do processo formativo. Para tanto, avalio que, principalmente as ações formativas de professores, precisam ser voltadas para suas necessidades pedagógicas, estruturais e ir ao encontro da realidade vivenciada no contexto escolar em que atua. E como eu vejo esse movimento em cada Carta Pedagógica que trocamos.

Imbernón (2010, p. 110), ao se referir à formação de professores, esclarece que estas, por sua vez, devem “favorecer o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva”. Nesse mesmo prisma, Nóvoa (2019, p. 207) enfatiza que a formação de professores “é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional”. Ambos os autores defendem a formação como elemento central para o desenvolvimento do fazer docente. Assim, compreendo que investir na formação de professores não significa promover momentos formativos, mas fornecer subsídios para que estas deem sustentação ao trabalho dos educadores.

Com relação ao modelo de Formação Continuada on-line ofertada pela Seduc-MT, concordo com vocês, quando afirmam que ela se apresentou de forma padronizada, fragmentada. Reitero que as formações ofertadas, principalmente no decorrer dos anos de 2020 e 2021, foram implantadas meio que às pressas, a intenção consistiu em preparar os docentes para atuar em meio ao ensino remoto, por meio de teorias que nos foi apresentada. Com isso, tivemos que aprender, na prática, em meio aos erros e acertos. Como você bem relatou Wesley, a interação e a socialização com os demais colegas de profissão foram primordiais para o desenvolver de nossas práticas, principalmente em meio a esse momento tão complicado que tivemos que vivenciar. Considero isso, como um fator positivo, pois esses momentos nos permitiram saber que não estávamos sozinhos.

Apesar de entender que o cenário pandêmico exigiu de todos certas limitações e com isso as formações passaram a ser centradas no modelo virtual, não devemos considerar como sendo o formato ideal, pois assim como pontuam os participantes desta pesquisa, destaco a importância da formação continuada ser centrada na escola, possibilitar momentos para trocas de experiências, aquisição de novos conhecimentos, ser centrada em temas específicos e não genéricos, além disso se ater a atender todas as áreas do conhecimentos e não somente áreas como a de Língua Portuguesa e Matemática. Nóvoa (2022, p. 68) ajuda na compreensão de que “a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”.

Assim, a fim de fazer com que a formação continuada em Mato Grosso se torne mais atraente e interessante, julgo necessário que esta parta sempre dos anseios e necessidades formativas dos professores. Reafirmo que deveriam surgir de debates e contextos vivenciados pelos docentes, que realmente atenda o propósito pedagógico escolar e jamais forneça temas prontos e com finalidades pré-estabelecidas, ligadas a metas capitalistas. Somente dessa maneira, as ações formativas seriam produtivas e, por sinal, teriam mais resultados satisfatórios. Vocês concordam comigo?

Por isso, reforço aqui a importância de valorizarmos momentos de debates e reflexões que contribuam para a socialização de saberes, trocas de experiências didáticas e, principalmente, que viabilize mecanismos de resistência às práticas neoliberais que descaracterizam o papel da escola e a função dos docentes, em especial, da área de Geografia.

Espero que os diálogos trocados tenham servido para dar visibilidade ao professor(a) de Geografia, além de suscitar em cada um(a) a necessidade da constante dialogicidade acerca do contexto no qual estamos/ estaremos imersos. Assim, com a certeza de que estes continuarão a acontecer, me despeço desejando um até logo.

Marisa, Valdirene, Adrya, Ana Paula e Wesley, um amoroso e fraterno abraço a cada um(a)!!!

Tagiana M^a da S. Bandeira

Todo percurso da investigação, especialmente esses três eixos de análises, me permitem rememorar tudo que vivenciei durante o período destinado ao desenvolvimento desta pesquisa. Por atuar como professora de Geografia, por várias vezes, questionei-me sobre o real significado de ser professor. O que afinal era preciso para nos tornarmos um bom educador? Esses questionamentos permearam, por muito tempo, os meus pensamentos e, somente depois de vários estudos, passei a compreender que não saímos prontos das universidades e que não existe um ponto final na constituição do ser professor. Afinal, necessitamos continuamente estar em processo de reinvenção, principalmente diante do cenário atual, em que as práticas neoliberais se encontram cada vez mais enaltecidas, e a educação é imposta de forma arbitrária, visando atender aos interesses do capital.

Diante de todo esse contexto, busquei desenvolver esta pesquisa intitulada: Formação Continuada de Professores que ensinam Geografia no município de Campo Verde/MT: Narrativas em Cartas Pedagógicas, cuja problemática foi elucidar se a formação continuada ofertada pela Seduc/MT aos professores que ensinam Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio no município de Campo Verde-MT, tem colaborado para o exercício de sua prática docente, especialmente no contexto da pandemia?

O objetivo principal foi analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial, no contexto da pandemia, com a oferta da “Formação Continuada *on-line*”. A análise dos eixos perpassou pelos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar e apresentar as percepções dos professores(as) sobre a formação continuada que foi vivenciada ao longo de sua trajetória enquanto docente da rede estadual de Mato Grosso; 2. Analisar e narrar como os professores(as) relacionam a formação continuada com sua prática docente e 3. Identificar e enunciar as dificuldades e as aprendizagens incorporadas pelos professores(as) de Geografia, diante do inusitado que lhes impõe assumir o ensino remoto.

Desse modo, ressalto que essa pesquisa se desenvolveu em meio ao cenário pandêmico que se instaurou no mundo todo, quando as escolas tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino remoto emergencial, e, conseqüentemente, os professores(as) foram obrigados a se adaptar às mudanças repentinas, como os dados coletados apontaram.

Posto isso, na primeira fase das análises, identifiquei nos documentos referentes aos anos de 2018 a 2021 que a Política de Formação Docente no Estado centrou-se na constante

busca por resultados. Vale ressaltar que, com o cenário pandêmico instaurado no ano de 2020, as mudanças se tornaram ainda mais bruscas, principalmente no contexto estrutural, pois a formação continuada deixou de ser ofertada na escola e passou a ser ministrada via ambiente virtual, a fim de atender a implementação do ensino remoto e auxiliar os educadores com o uso das metodologias ativas. É nesse contexto que ocorre a mudança dos CEFAPROs para a DREs, o que leva à implementação de pacotes de formação padronizados, ocasionando muitas incertezas aos professores, quanto a essa nova estrutura de formação continuada.

Para a segunda fase das análises, estruturei as narrativas autobiográficas nos três eixos de análises que acabo de analisar por meio das trocas das Cartas Pedagógicas e a Roda de Conversa *on-line*, em que os dados emergindo apontam as motivações variadas quanto à escolha profissional, os dilemas parecidos enfrentados quanto a relação à inserção na docência, e possuem percepções parecidas quanto à influência da formação continuada em suas práticas docentes. Os participantes relataram a relevância da formação no âmbito pessoal e profissional, todavia, salientam que, ao longo do processo formativo, por vezes, as ações formativas se apresentaram de forma descentralizadas, atendiam alguns temas em específico, deixando assim um pouco a desejar no sentido de ir ao encontro da realidade vivenciada pelos docentes.

Com relação ao contexto pandêmico, os docentes destacaram que esse período foi bastante desafiador em todos os sentidos, principalmente no contexto profissional. Pontuaram que lidar com mudanças repentinas exigiu muita paciência e dedicação. Afinal, reinventar passou a ser a palavra da vez, pois, mesmo com pouca ou nenhuma experiência com as mídias digitais, foram imersos ao modelo de ensino remoto. Inicialmente, tiveram que usar os próprios recursos, como internet, aparelho de celular, notebook. A casa passou a ser a sala de aula, a privacidade foi invadida. As dificuldades foram inúmeras, principalmente por não conseguirem fazer com que todos os alunos(as) tivessem acesso às aulas *on-line*.

Em suas narrativas autobiográficas, os participantes revelaram que, apesar de tantas dificuldades, conseguiram executar sua função dignamente, pois, enquanto muitos criticavam dizendo que os professores não estavam trabalhando, afirmam terem dado o melhor de si, a fim de contribuírem com o aprendizado dos(as) alunos(as) que estavam sob suas responsabilidades. Em suas narrativas, pude perceber que a formação continuada *on-line* foi mais voltada para a utilização das mídias digitais, nos ambientes educacionais, fugindo assim da realidade apresentada pela maioria das escolas, especialmente do município de Campo Verde-MT, em que a maioria dos alunos(as) não tem acesso aos recursos exigidos para a concretização dos métodos propostos.

Como exposto nas narrativas autobiográficas dos participantes, a formação continuada ofertada pela Seduc-MT encontra-se fragmentada. Para eles, isso se deve às constantes reformulações que acabam não levando em consideração as necessidades formativas dos professores e da própria escola, já que constantemente novas mudanças são instituídas, tendo como finalidade a busca por resultado, menosprezando as reais necessidades da escola.

Os desdobramentos da pesquisa demonstraram o quanto se faz necessário investir na formação continuada, na perspectiva da formação centrada na escola, a fim de que esta venha ao encontro das reais necessidades dos docentes e de todos que fazem parte da comunidade escolar, que vivenciam realidades distintas, tanto quanto a gestão escolar, como localidade onde encontram-se inseridos.

A pesquisa revelou ainda que a formação continuada *on-line* ofertada pela Seduc-MT, de certa forma, não atendeu aos educadores, em específico, da área de Geografia, não priorizou o que realmente era necessário para o ensino remoto emergencial, no caso, a área de Geografia. Porém, proporcionou momentos de rico aprendizado, principalmente a interação virtual, em que, por meios dos diálogos estabelecidos, os docentes tiveram a oportunidade de socializar experiências vivenciadas na prática, bem como aprender a partir do que foi compartilhado pelos seus pares.

Aproveito para enfatizar que a formação continuada deve ser centrada nas pretensões dos professores, portanto, esta deve viabilizar meios para que os professores, tanto em conjunto quanto por áreas de conhecimento, possam compartilhar conhecimentos; aprofundar leituras; debater sobre seus anseios, medos e suas expectativas; narrar sobre suas vivências e se projetar a outras possibilidades de autoformação.

Ressalto que, o ambiente escolar é um local dinâmico, no qual vidas estão sendo transformadas e conhecimentos estão sendo ampliados e alicerçados. Portanto, justifico a necessidade de valorizar o que a escola tem a oferecer e, assim, formular propostas que busquem promover o desenvolvimento do indivíduo em formação. Para tanto, é indispensável que a formação continuada seja centrada nos saberes e valores oriundos da ação educativa.

Para finalizar a pesquisa, e não a discussão desta temática, deixo uma carta para que possa ser lida por todos aqueles e aquelas que entrarão em contato com essa investigação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(Freire, 1996)

Campo Verde, maio de 2022

Estimadas leitoras e leitores,

Confesso que ao chegar à reta final dessa minha escrita, não tinha a intenção de terminá-la em forma de uma Carta Pedagógica. Porém, depois de ouvir algumas sugestões, concluí que não poderia escrever essas considerações finais em outro formato que não fosse de uma carta.

Pois bem, consciente do meu inacabamento, tomo a liberdade de dizer-lhes, que, ao analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, no contexto da pandemia, com a oferta da “Formação Continuada on-line”, pude, por meio das narrativas autobiográficas, me aproximar dos participantes e experienciar momentos de extrema significância para minha formação profissional. Compreendi que é por meio da inter-relação que construímos com os outros e com o meio que nos autoformamos.

Enfatizo que a opção pelo uso das narrativas autobiográficas como recurso metodológico muito contribuiu no processo de novas aprendizagens. Ao dialogar com os professores, utilizando as Cartas Pedagógicas como um dos instrumentos de pesquisa, pude interagir, ouvir e também me posicionar. Ao me colocar no lugar de pesquisadora e participante da pesquisa, tive a oportunidade de não somente tomar conhecimento acerca do contexto teórico abordado, mas conhecer as experiências dos outros e, ao mesmo tempo, narrar sobre as minhas.

Como bem pontua Passeggi (2016), as narrativas constituem verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. Mediante a fala da autora, ressalto que, ao escrever sobre minha narrativa autobiográfica, tive a oportunidade de revisitar meu passado e me redescobrir como educadora que sou, e que tem a plena convicção de que ainda tem muito a aprender mesmo diante de tantos desafios.

Reitero, nesta pesquisa, que estamos vivenciando momentos tensos, em que as reformas educacionais estão sendo implantadas, sucumbindo os direitos da grande parte da população e contribuindo ainda mais para o distanciamento de uma educação igualitária e para todos. Destaco, portanto, que o esforço para promover a difusão do conhecimento deve ser contínuo, a começar por nos permitirmos interagir e apreender com o outro.

Nessa direção, Imbernón (2009) nos chama a atenção para a importância do processo colaborativo, tendo em vista que este nos ajudará a resolver muitos dos problemas que permeiam nossa prática e nos possibilita criar mecanismos de defesa, contra-propostas educativas que fogem da realidade vivenciada pela maioria dos educadores.

Devo dizer-lhes que, ao longo das minhas experiências enquanto professora, sempre refleti sobre a contribuição da formação continuada na minha prática docente. Instigada pelas leituras e pelos debates promovidos nas formações, passei a ter um olhar mais voltado para esse contexto, a fim de compreender por que, muitas das vezes, minhas necessidades educativas não eram atendidas, apesar de sempre me esforçar para fazer o meu melhor.

Foi então que, a partir de diversas leituras realizadas, passei a refletir sobre a relevância de investirmos continuamente no processo colaborativo, principalmente no ambiente escolar, a fim de possibilitar o desenvolvimento profissional docente. Posso afirmar que, durante este percurso formativo, compreendi que no ato de narrar, podemos não somente ressignificar nossas trajetórias, mas cultivar novas aprendizagens e descobertas que nos possibilita enxergar com outro olhar a prática educativa.

Ao chegar na reta final desta pesquisa, pontuo que a formação continuada, tanto na minha concepção como na dos participantes da pesquisa é de extrema importância para o processo formativo do professor(a). Além do mais, deve ser constituída numa constante. Porém, cabe enfatizar, que o modelo de formação continuada ofertado nesses dois últimos anos de Pandemia da Covid-19, seguiu um padrão instituído para atender ao ensino remoto, este que, por sinal, se apresentou de forma abrupta e mostrou escancaradamente a triste realidade da desigualdade social em nosso país, especificamente no ambiente educativo.

É válido ressaltar que a situação pandêmica abalou de modo considerável o método de ensino, foi preciso repensar nossas práticas e buscar meios alternativos para subsidiar os nossos alunos. De modo geral, a sociedade foi duramente atingida. Além das muitas perdas de amigos, familiares e desconhecido. O sistema educacional brasileiro sofreu várias reformulações, a exemplo disso temos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformulações nas propostas dos cursos de graduação, como o caso da Pedagogia e da Geografia. Não posso deixar de mencionar, o desmonte aqui no nosso estado dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), para a instauração das Diretorias Regionais de Educação (DRE). Quantas mudanças não é mesmo? Fico a me indagar de que forma podemos fazer um bom aproveitamento delas. Seria isso possível?

Fico preocupada com o rumo da educação em nosso país, isso devido à forma como as propostas educacionais estão sendo impostas e os nossos direitos, usurpados. A cada dia, percebo que a escola perde

sua autonomia e nós professores somos sobrecarregados de compromissos que fogem de nossa realidade. Muitas mudanças estão sendo impostas, mesmo antes de nos consultar. Ah! Quantos retrocessos!

Diante desse contexto, concordo com a afirmação de Nóvoa (2022, p. 68), ao pontuar que a formação complementar “não pode ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das “comunidades profissionais docentes” (grifos do autor)”, porém pergunto a vocês: como desenvolver uma formação continuada nas escolas que possa atender a todas as necessidades dos professores, quando o orientativo, já direciona como esta deve ser organizada e com as temáticas formativas preestabelecidas?

Compreendo que aceitar o que chega pronto é algo inadmissível. Portanto, mudar essa configuração requer dos professores uma mobilização que parta da criticidade e da dialogicidade sobre a sua própria atuação docente e o trabalho coletivo. Afinal, não devemos concordar com o que está sendo imposto, mas sim buscar alternativas para contrapor e adequar a realidade experienciada. E isso só é possível quando nos envolvemos diretamente com determinada causa e nos dispomos a ler, refletir e questionar, principalmente em conjunto com os outros.

Como educador(as) que somos, compreendo que jamais devemos deixar de sonhar e esperar! Pois, acima das imposições e a constante desvalorização profissional estão os nossos anseios e aspirações por uma educação que possa ter o viés da transformação social. Sei que isso pode ser até difícil, mas acredito não ser impossível.

Na certeza de que sonhos podem ser concretizados e desejos realizados, finalizo esta escrita, defendendo o direito de uma política de formação que atenda o desenvolvimento profissional do educador. Desejo que tal formação seja pensada no viés emancipatório, prevendo uma educação verdadeiramente igualitária e libertadora.

Espero que essa dissertação possa inspirar outros pesquisadores a problematizarem o contexto formativo, pois precisamos de repostas às seguintes questões: Como a formação continuada será estruturada a partir do ano de 2022? Os encontros formativos e coletivos na escola deixarão de existir? A formação continuada irá levar em consideração a realidade do professor(a)?

Deixo como sugestão, o uso das Cartas Pedagógicas como recurso para auxiliar a construção de novas narrativas que respondam essas e tantas outras questões de pesquisa!

Sigamos juntos, na certeza de dias melhores...

*Atenciosamente,
Tagiana M^a da S. Bandeira*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.
- ALVES, Judiht Alda. O Planejamento de Pesquisa Qualitativa em Educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.77, p.53-61, maio.1991.
- ANASTÁCIO, Amanda Rebello; SILVA, Márcio Tadeu da; PLÁCIDO, Vera Lúcia dos Santos. A geografia e a interdisciplinaridade: possibilidades, limitações e perspectivas. In: 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009, Montevideu. **Anais...** 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Pensamientogeografico/28.pdf>. Acesso em 10 de set de 2020.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Dossiê Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez., 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 19. 851 de 11 de abril de 1931**, que dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 15 de ago. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 2. 594 de 8 de setembro de 1955**, que dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 15 de ago.2021.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 15 de ago. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em 15 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 464 de 11 de fevereiro de 1969**, que estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 20 de ago. 2021.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5. 692**, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm . Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.664**, de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão de Geógrafo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6664.htm. Acesso em 23 de ago. 2021

BRASIL. **Decreto nº 85.138 de 15 de setembro de 1980**, que regulamenta a Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão de Geógrafo, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1980-1984/D85138.htm. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9. 394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União de 18/1/2002**, Brasília, Seção 1, 31p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em 20 de abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.614**, de 6 de agosto de 2009, que altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em 20 de abril de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 14/2002**, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em 21 de ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02/2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em 23 ago.2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4**, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº2**, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 de ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 334/2019**, aprovado em 8 de maio de 2019 , que Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de ago. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14/2020. Portaria nº 882, publicada no, **Diário Oficial da União de 26/10/2020**, Brasília, Edição 205, Seção 1, Página 57. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de ago. 2021.

BRASIL. Orientação para as Diretrizes Curriculares de Geografia. **Proposta Preliminar 1(1º/9/2020)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160361-proposta-prelimninar-para-as-dcns-de-geografia/file>. Acesso em 24 de ago. 2021.

BDTD. **Biblioteca digital de Teses e Dissertações**. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 26 a 28 jan. 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. **Critical Inquiry**, [s.l.]v18, p. 1-21.1991
CABRAL, Livia Tôres. **A Prática do/no Lugar**: narrativas de saberes e fazeres docentes em Milho Verde, Vale do Jequitinhonha Minas Gerais. 2014. p. 229. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CACETE, Núria Hanglei. A formação do professor de Geografia: Uma questão institucional. **Boletim Goiano de Geografia**. v.24.n.1, 2004. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4130>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: EdUnijuí, 2013.

CALLAI, H. C. A. Formação de Professores de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 20: 39-41, dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38032/24535>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CALLAI, H.C.; KAERCHER, N.A. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

CAMARGO, R. D.; MONTEIRO, F. M. A. A formação continuada em Mato Grosso: um olhar para as narrativas oficiais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p.1-21, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30545/26664>. Acesso em 25 set. 2021.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAPES. **Banco de dissertações e teses.** Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em 24 a 27 de jan. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ciências no Ensino Fundamental:** o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação:** a luta pela apropriação do conhecimento na sala de aula. Cuiabá: Edufmt, 2005.

CAVALCANTI, L. A problemática do ensino de geografia veiculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): Um levantamento preliminar. **Boletim Goiano de Geografia**, n. 15, v. 1, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4326/3790>. Acesso em 15 set. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas - SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORRADINI, S. N.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, v.1, n.1, p. 53-62, 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/205/192>. Acesso em: 25 set. 2021.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação:** A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/o%20impacto%20da%20pandemia%20na%20educa%c3%87%c3%83o%20a%20utiliza%c3%87%c3%83o%20da%20tecnologia%20como%20ferramenta%20de%20ensino.pdf>. Acesso em: 20 dez.2021.

CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e indução à docência no mato grosso:** percepções de professores iniciantes em narrativas.2020. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. 160 Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>. Acesso em: 20 set. 2021.

DEMO, Pedro. Formação de Formadores Básicos. **Em Aberto**, Brasília. v. 12, n. 54, p. 23-42, jun., 1992.

DINIZ FILHO, Luiz Lopes. **Fundamentos epistemológicos da Geografia**. Curitiba: Ibpx, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, abr.-jun., p. 299-324, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Conceito em Disputa. In: FORTUNATO, Ivan; IMBERNON, Francisco; NETO, Shigunov Alexandre. **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, Tania Maria Esperon. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez, 2008.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis (orgs.) **Uma escola que dialoga e se reinventa: memórias de um processo de autoformação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FELTRIN, T.; BATISTA, N. L. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 1017-1029, 26 out. 2020.
Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/128>. Acesso em 10 de jan.2021.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

FIGUEIRA, Patrícia Fernandes Ferreira. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho**. 2010. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara), 2010.

FIGUEIREDO, Aurenny Gomes Coelho. **A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor**. 2012.136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42.^a edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRANCO, S, M, A. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: Francisco Imbernón; Shigunov Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (org.). **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Educação e transdisciplinaridade II**, CETRANS. São Paulo: TRIOM, p. 95-121, 2002.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação.** v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acessado em 19 de ago. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acessado em 10 de ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOMES, Veronete Dias. A Gestão por resultados e a formação continuada de professores em Mato Grosso. **Revista Panorâmica**, v.1, n. Especial, p.254-273, 2021.

GOERGEN, Francineide Bezerra. **Política Pública de formação continuada de professores de geografia do ensino fundamental II na prefeitura municipal de Fortaleza.** Dissertação (Programa de Mestrado em Políticas Públicas do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. (9ª. Ed). São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002.

Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em 20 set.2021.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acessado em 08 de dezembro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível.

Caderno de Pesquisa, v.45, n.157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkhx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 11 out. 2021.

LOSS, Adriana Salete. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 37, 2015.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1159-1180, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente**: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá, 2006.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de **Ciências da Educação**, v.08, p. 7-22, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI; A.M. de M. R.(org.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MUCH, Liane Nair. **Necessidades Formativas para a Docência em Geografia na Educação Básica**. 2017. 203 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2007/1997/SEDUC/MT**. Dispõe sobre a criação do CEFAPRO nos municípios de Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar nº 50/1998**, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 1998.

MATO GROSSO. **Documento de Referencia Curricular para Mato Grosso: Concepções para educação básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá. 2018. Disponível: <http://cos.seduc.mt.gov.br>. Acessado em: 20 dez 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo para elaboração do Projeto Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso**. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto Nº 823/2021**, que dispõe sobre criação e estruturação das Regionais de Educação e o processo de transição administrativa. Cuiabá, MT: SEDUC, 2021.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendiz de professora**: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de Matemática. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2012.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendendo a ensinar**: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professoras. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2015.

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa(auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em revista**, Curitiba, v.37, e75612, 2021.p.1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TqzVDqkfbX3hb7HbhB9T3kw/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 15 out.2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MORAES, A.C.R. **Geografia**: pequena história crítica. 6. edEd. São Paulo: Hucitec, 1987.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002a, p,23. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/27651021/SITE-Revista-Nova-Escola-n%C2%BA-152-Ago-de-2002-ed-Abril>. Acessado em: 15 mai. de 2020a.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002b.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho e formação docente no século XXI**. (vídeo). Nova Hamburgo, 2017. 1:17:8. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acessado em 08 de mai. de 2021.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 19, n. 1, p. 198- 208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

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

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal, Porto editora, 1999.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em: 21 ago. 2020.

PASSEGGI, M.C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico, 2016. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, ano 2, v.1, p. 6-26, 2017.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmicos-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó. Editora Livrolgia Ltda, 2020.

PLACCO, V. M. N. e SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões e desafios, perspectivas. In: CHRISTOV, L. H. da S. ALMEIDA, L. R. de. BRUNO, E. B. G.(orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo, 3ª ed. Edições Loyola, p.25–32, 2002.

PIRES, Lucineide Mendes. **A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental**. 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4195/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Lucineide%20Mendes%20Pires%20e%20Silva%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 26

PINEAU. G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ªed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PINEAU. G. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 55-70, jan./abr. 2020.

PORTUGAL, J. Grafias da vida, escritas de si: narrativas de professores de geografia em formação. *In*: MONTEIRO, F.A; NACARATO, Adair. M e FONTOURA, H. A. **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: método e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OLIVEIRA, Paloma R. de. A formação e a profissão docente: contribuições de uma análise social e histórica. *In*: PIMENTA, Jussara S.; PACÍFICO, Juracy M.; MONTEIRO, Filomena Maria de A.; BUENO, José L. P. (Org.) **Docência, Formação e Práticas Pedagógicas: experiências e pesquisas**. -1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de estudos sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 145-178, jan./jun.2015.

SANTOS, Robson Alves; JUNIOR, Dionel Barbosa Ferreira. Aspectos legais e institucionais da formação docente em Geografia. **Revista de Geografia**, v. 37, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/247172>. Acesso em 29 de jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.p.1-4. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf. Acessado em 13 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.p.143-155. Disponível em:<https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%202020For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>. Acessado em 13 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

SILVA, Haêde Gomes. **Formação Continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de saberes e aprendizagens compartilhadas**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2016.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e . **Formação Continuada em Geografia: Uma análise na Rede Municipal de Ensino em Teresina/PI**. 2019, 156 p. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: MONTEIRO, Silas; OLINI, Polyana (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**, v.4. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadoras Iniciantes e Experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho**. 2021. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo Universidade/Escolas: desafios e necessidades formativas**. 2017. 167p. . Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em:https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em 10 jun. 2021.

SOUZA, Elizeu C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.) **Memórias e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu C. Diálogos cruzados sobre pesquisa(auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista educação**, Santa Maria, v.39, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

REALI, Aline Maria de Medeiros. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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

ROLDÃO, Maria. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p.105-126, 2005.

VAZ, Marilza Jiacomini Rubinho. **Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso**. 2016, 140 p. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

VIANA, João Paulo Teixeira; ALMEIDA, Alberto A.L. O contexto geográfico Brasileiro e suas transformações na postura do “ser professor”. **Geoconexões**. v. 2, p.5-14, 2017

Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/6313/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VISENTINI, José Willian. **Ensaio de Geografia: história, epistemologia e (geo)política**. São Paulo: Plêiade, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA JUNIOR, Waine. Ensino remoto emergencial: questões conceituais, metodológicas e práticas. In: CARDOSO, C. J.; WILLMS, E. E.; COSSETIN, M.; JESUS, R. B. de. (Orgs.) **Formação de professores, políticas educacionais e experiências pedagógicas em Rondonópolis/MT**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf>. Acesso em 10 out. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Timeline: WHO response COVID-19**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>. Acesso em 11 jan.2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Nome da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICA DE CAMPO VERDE-MT: EM CARTAS PEDAGÓGICAS

Equipe: Tagiana Maria da Silva Bandeira/ Rosana Maria Martins

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICA DE CAMPO VERDE-MT: EM CARTAS PEDAGÓGICAS**”, a ser desenvolvida pela mestrandia Tagiana Maria da Silva Bandeira, portadora do CPF 845.539.362-91, RG 2320057-0 SSP/MT, telefone (66) 9 9964-9887, e e-mail tagi27@hotmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66) 3410-4035, sob orientação da Professora Doutora, Rosana Maria Martins, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 99984-2677 ou e-mail rosanamariamartins13@ gmail.com.

A presente pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa de (PRODANOV; FREITAS, 2013; e BOGDAN; BIKLEN, 1994), e tem como objetivo geral: Analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial no contexto da pandemia, a fim de avaliar e refletir sobre o processo formativo implantado pela Seduc/MT e de seu envolvimento, além de problematizar sobre os anseios e as aprendizagens dos envolvidos na pesquisa.

Os participantes da pesquisa serão cinco professores de Geografia, que atuam no ensino Fundamental e Médio, em três das seis escolas da rede estadual do município de

Campo Verde/MT. A pesquisa será realizada, via plataforma digital, por meio de trocas de e-mail e rodas de conversas *online*.

No contexto da nossa pesquisa, as cartas pedagógicas serão utilizadas como ferramentas de coleta de dados. Assim, sua participação consistirá em produzir registros (escritos dos relatos de experiência) e interação nas rodas de conversa, por meio de plataformas digitais, que será gravado e depois transcrito, se assim o permitir. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos envolvidos. E por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

O tema das cartas pedagógicas foram os relatos de suas experiências vivenciadas durante o processo formativo e no contexto de seu percurso diário, no período do ensino remoto, relacionado aos seus anseios, suas aprendizagens e dificuldades. Pretendemos por meio das cartas pedagógicas que serão socializadas por e-mail, interagir com os participantes. Com relação as rodas de conversas *online*, estas serão agendadas previamente com os participantes. A priori, estão previstos quatro momentos para dialogarmos e refletirmos sobre as narrativas, isto é, as vivências e experiências em um novo modelo de formação e de prática docente. Cada encontro será definido com data e hora a ser acordado entre os participantes.

A organização, sistematização e análise dos dados será realizada a partir da abordagem qualitativa. Essa análise partirá de um processo de interpretação dos dados coletados, durante todo o período de investigação. Segundo Alves (1991, p. 60), “esse é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória [...]”.

Esta pesquisa gera possibilidades mínimas de riscos como: a invasão de privacidade, constrangimento, interferência na vida e na rotina dos participantes, durante a produção da escrita de suas experiências e da participação das rodas de conversa. A fim de reduzir os riscos, utilizaremos medidas protetivas, como garantia da preservação dos nomes dos participantes, garantia do acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa. Para minimizarmos desconfortos, pretende-se criar um mecanismo de interação entre pesquisador e participante, no

desejo de que se sintam confiantes e com liberdade para responder aos instrumentos de pesquisa, assegurando a espontaneidade,

confidencialidade e a privacidade dos envolvidos. Desse modo, iremos solicitar expressamente a autorização para divulgar todos os materiais coletados, e caso seja negado, será respeitada a vontade dos participantes.

A pesquisa permitirá a você e aos demais participantes muitos benefícios, como avaliar e refletir sobre o processo formativo implantado pela SEDUC/MT e de seu envolvimento, além de problematizar sobre os anseios e as aprendizagens dos professores participantes. Será também um momento para análises dessas propostas formativas implantadas na rede estadual de educação, com intuito de levantar como se tem pensado a formação em tempos tão adversos. Ademais, a pesquisa possibilitará aos participantes relatarem suas inquietações, angústias e expectativas, quanto a sua atuação docente diante do contexto de ensino remoto, o que muito pode contribuir para que seja pensado outras formas de se pensar o processo ensino aprendizagem.

As pesquisadoras estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e nos canais de comunicação mencionados neste documento.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o e-mail das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento, tanto com elas quanto com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Hospital Universitário Júlio Müller da UFMT Rua Luís Philippe Pereira Leite S/N, Bairro Alvorada. Cuiabá - Mato Grosso CEP 78048 – 902. Tel: (65) 3615-7254. e-mail: cephujm@ufmt.br.

Atenciosamente,

Tagiana Maria da Silva Bandeira - fone (66) 9 9964-9887

Considerando os dados acima, eu.....RG
nº....., CPF nº....., declaro que entendi a
metodologia, os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a
pesquisadora responsável me certificou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em
Pesquisa em Seres Humanos do Hospital Universitário Júlio Müller da UFMT Rua Luís
Philippe Pereira Leite S/N, Bairro Alvorada. Cuiabá - Mato Grosso CEP 78048 – 902. Tel: (65)
3615-7254. e-mail: cephujm@ufmt.br.

Em caso de dúvidas, o participante pode a qualquer momento esclarecê-las com as
pesquisadoras, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato
Grosso, através dos contatos acima mencionados.

Assim, DECLARO o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de
divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação para fins científicos (divulgação em
eventos e publicações).

Campo Verde, ____de_____20__.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Carta de Anuência

SEDUC
SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESPORTE E LAZER



GOVERNO DE
**MATO
GROSSO**

Campo Verde, 10 de setembro de 2020

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, Aparecida Rangel José, assessora pedagógica da rede estadual de educação de Campo Verde -MT, declaro ter ciência e autorizo a realização da pesquisa **"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICA DE CAMPO VERDE-MT: EM CARTAS PEDAGÓGICAS"**, a ser desenvolvida pela mestrandia Tagiana Maria da Silva Bandeira, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais, sob a orientação da Professora Doutora Rosana Maria Martins.

Fui informado pela responsável sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos que serão adotados para coleta dos dados, portanto, sou favorável a realização de: análise documental, produção de cartas pedagógicas e rodas de conversas *online*.

Atenciosamente,

Aparecida Rangel José
Assessora Pedagógica

Aparecida Rangel José
Assessora Pedagógica
Portaria N.º 795/2018
RG 5431387-0 SSP/PR

APÊNDICE C – Autorização para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Campo Verde, 10 de setembro de 2020.

À
Assessoria Pedagógica
Campo Verde- MT

Assunto: **Solicitação de autorização para realização de pesquisa**

Prezados senhores,

Eu, **Tagiana Maria da Silva Bandeira**, portadora do CPF 845.539.362-91, RG 2320057-0 SSP/MT, telefone (66) 9 9964-9887, e email tagi27@hotmail.com, regularmente matriculada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu), Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Rondonópolis, área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone (66) 3410-4035, dirijo-me a V.Sª. A fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICA DE CAMPO VERDE-MT: EM CARTAS PEDAGÓGICAS**, sob orientação da Professora Doutora, **Rosana Maria Martins**, que poderá ser contatada pelo telefone (66) 99984-2677 ou e-mail rosanamariamartins13@gmail.com.

O objetivo geral da pesquisa será analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial no contexto da pandemia , a fim de avaliar e refletir sobre o processo formativo implantado pela Seduc/MT e de seu envolvimento , além de problematizar sobre os anseios e as aprendizagens dos envolvidos na pesquisa . A coleta de dados, ocorrerá por meio de registros de cartas pedagógicas e rodas de conversas, via plataforma digital, onde pretendemos interagir com os participantes.

A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Os participantes da pesquisa serão os professores de Geografia, que atuam no ensino Fundamental e Médio, em três das seis escolas da rede estadual do município de Campo Verde/MT, estas escolas, foram escolhidas de forma aleatória, devido se encaixavam no critério de localização que atribuímos como: escola do campo, escola do centro da cidade e escola da periferia. Os participantes somente serão considerados aptos a participar após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos como procedimentos metodológicos de investigação a pesquisa qualitativa, privilegiando a abordagem colaborativa, como método de pesquisa será utilizado as narrativas (auto) biográficas, tendo como instrumento para coleta de dados, a análise documental, o uso das cartas pedagógicas e a as rodas de conversas *online*.

Esclareço que todos os registros realizados no decorrer do estudo serão utilizados somente para fins acadêmico-científicos.

Atenciosamente,

Tagiana Maria da Silva Bandeira

Tagiana Maria da Silva Bandeira

Mestranda

Aparecida Rangel José

Aparecida Rangel José

Assessora Pedagógica

Aparecida Rangel José
Assessora Pedagógica
Portaria N.º 795/2018
REG 5431387-0 SSP/PR

APÊNDICE D - Carta Convite

Campo Verde, janeiro de 2021.

Saudações, Querido(a) professor(a)

Espero poder encontrá-lo(lá) bem...

Imagino que você tenha ficado surpreso(a) ao receber uma carta convite. Afinal, com a correria diária, receber uma carta parece algo nada convencional, não é? Ainda mais, em tempos em que as pessoas pouco ousam parar para escrever.

Sendo está a primeira carta que remeto a você, início desejando um ano repleto de muita saúde, afetos e momentos alegres de muito aprendizado.

Sei que diante da conjuntura atual, muito se tem exigido quanto a atenção e cuidados pessoais e com o outro. Principalmente no sentido de nos resguardarmos e tomarmos todos os cuidados necessários para a preservação da nossa saúde. Estamos enfrentando tempos difíceis, principalmente no contexto educacional, onde mudanças estão sendo impostas, ampliando a desvalorização do profissional de educação.

Muitas são as informações e cobranças dos vários órgãos institucionais. Tudo isso, agregado aos fatores emocionais, tem feito muitos sentirem-se pequenos diante de tamanha situação. Saiba, porém, que também vivencio dessas angústias e ansiedades.

Saiba que no decorrer dos meus dez anos de atuação como professora, muitas vezes me perguntei: qual o verdadeiro sentido de ensinar? Como ensinar da forma correta? Existe uma forma correta para ensinar?

Essas indagações me fazem refletir sobre minha escolha pela profissão. Pois, quando optei por fazer o magistério, que depois passou a ser exigido formação superior, já sabia que essa talvez não seria uma tarefa fácil, porém gratificante.

Quando então optei pelo curso de licenciatura, em Geografia, novas possibilidades de aprendizagens me fizeram enxergar outros horizontes e suscitou, em mim, a vontade de descobrir novas formas de compreender e enxergar o mundo que nos rodeia.

Eu estava ansiosa para poder, de certa forma, fazer com que meus alunos pudessem desfrutar dessas novas possibilidades, juntamente comigo. Porém, ao adentrar na sala de aula e ter que lidar com o novo, emergiram muitas frustrações e aprendizados que, de certa forma, contribuíram e contribuem para a minha formação profissional. Confesso a você que quanto mais o tempo passa, mais me pego a indagar sobre a complexidade que é o ato de ensinar, será está uma inquietação somente minha?

Assim, partindo de algumas inquietações de interesse pessoal e profissional (nesse momento me encontro fazendo o Mestrado), optei por “resgatar” as cartas como modelo de correspondência e instrumento metodológico, em minha pesquisa de mestrado, pelo fato das mesmas possibilitarem a interação de forma livre e espontânea.

Sei, que deve estar passando pelo sua cabeça, o que que a Tagiana quer com isso? Pois bem, tenho o prazer de convidar-lhe a integrar o seletor grupo de participantes de minha pesquisa, como importante colaborador(a), sem o (a) qual a realização dessa pesquisa seria inviável. Aceita? Estou ansiosa e espero contar com sua colaboração e participação. Espero por sua resposta mesmo sinalizando que não seja possível, neste momento. Mas, tenho a esperança que sua resposta chegará em minhas mãos, tendo em suas linhas o relato sobre o seu percurso profissional docente e como tem sido suas experiências como

professor(a) de Geografia. Sua colaboração será muito importante, não só para mim, mas para avançarmos na compreensão do processo de ensino-aprendizagem na área da Geografia.

Com isso, agradeço e fico no aguardo do seu retorno.

Atenciosamente, Professora Tagiana!

Até breve....

ANEXO 1- Autorização CEP

 CEP-HUJM HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JÚLIO MÜLLER	UFMT - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JÚLIO MULLER / UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	 Plataforma Brasil												
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP														
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM GEOGRAFIA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICA DE CAMPO VERDE-MT: EM CARTAS PEDAGÓGICAS Pesquisador: TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA Área Temática: Versão: 1 CAAE: 40859320.2.0000.5541 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONOPOLIS Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 4.466.792 Apresentação do Projeto: A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e tem como objeto de estudo a formação continuada online, elaborada pela SEDUC-MT, na visão do professor da disciplina de Geografia. Objetivo da Pesquisa: objetivo geral, analisar os desdobramentos da formação continuada na prática docente dos professores de Geografia, em especial no contexto da pandemia. objetivos específicos: Identificar e apresentar as percepções dos professores sobre a proposta de formação continuada proposta pela SEDUC/MT. Analisar como os professores relacionam a formação continuada com sua prática docente. Identificar as dificuldades, as familiaridades e as aprendizagens incorporadas pelos professores de Geografia, diante do inusitado, que impõe assumir o ensino remoto. Avaliação dos Riscos e Benefícios: riscos: a invasão de privacidade, constrangimento, interferência na vida e na rotina dos														
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Endereço: Rua Luis Philippe Pereira Leite s/n</td> <td style="width: 33%;">CEP: 78.048-902</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Alvorada</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: MT</td> <td>Município: CUIABA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (65)3615-7254</td> <td>E-mail: cephujm@ufmt.br</td> <td></td> </tr> </table>			Endereço: Rua Luis Philippe Pereira Leite s/n	CEP: 78.048-902		Bairro: Alvorada			UF: MT	Município: CUIABA		Telefone: (65)3615-7254	E-mail: cephujm@ufmt.br	
Endereço: Rua Luis Philippe Pereira Leite s/n	CEP: 78.048-902													
Bairro: Alvorada														
UF: MT	Município: CUIABA													
Telefone: (65)3615-7254	E-mail: cephujm@ufmt.br													



UFMT - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO JÚLIO
MULLER / UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO



Continuação do Parecer: 4.466.792

participantes, durante a produção da escrita de suas experiências e da participação das rodas de conversa. benefícios: avaliar e refletir sobre o processo formativo implantado pela SEDUC/MT e de seu envolvimento, além de problematizar sobre os anseios e as aprendizagens dos professores participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tema interessante, importante pelo momento atual de pandemia. Texto bem escrito, claro e explicativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

apresentou todos o termos e, estão corretos.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/2012 e na Norma Operacional Nº 001/2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma proposta.

Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios parcial (is) e final (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto, citando o nome do HUJM.

Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Luis Philippe Pereira Leite s/n

Bairro: Alvorada

CEP: 78.048-902

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-7254

E-mail: cephujm@ufmt.br



**UFMT - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO JÚLIO
MULLER / UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO**



Continuação do Parecer: 4.466.792

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1632410.pdf	09/12/2020 16:48:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/12/2020 18:30:33	TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochuraTagiana.pdf	03/12/2020 18:23:49	TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	17/09/2020 15:59:53	TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA	Aceito
Outros	AutorizacaoRealPesquisa.pdf	16/09/2020 19:33:55	TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	16/09/2020 19:29:22	TAGIANA MARIA DA SILVA BANDEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 15 de Dezembro de 2020

**Assinado por:
MARCO ANDREY PEPATO
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Luis Philippe Pereira Leite s/n

Bairro: Alvorada

CEP: 78.048-902

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-7254

E-mail: cephujm@ufmt.br