Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES:
distorções e configurações territoriais na docência

Camila Tatiane Silveira Alves
alvescamila1998@gmail.com

Doutoranda em Geografia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Professora da rede municipal de Canguçu/RS.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6934-7331

Lígia Cardoso Carlos
li.gi.c@hotmail.com

Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6106-4150

RESUMO

O estudo investiga a distorção entre a formação e a atuação profissional de docentes, analisando como as dinâmicas territoriais e as relações de poder influenciam essa desarmonia, tomando como base os Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Canguçu-RS. A busca por compreender este contexto parte da prerrogativa de que a formação inicial compatível com a área de atuação contribui para o bom trabalho docente e para a qualidade do ensino. A coleta de dados foi realizada a partir de documentos (dados institucionais e planilhas) e entrevistas com docentes. A análise do material empírico contou com os eixos: condições para o exercício docente, formação continuada e território. Os achados revelam que muitos professores atuam em disciplinas fora de sua área de formação acadêmica, por vezes como estratégia para assegurar carga horária ou evitar múltiplos deslocamentos. A análise destaca que a distribuição do quadro docente não é meramente geográfica, mas profundamente permeada por disputas de poder que se manifestam na priorização de certas escolas ou na manutenção de professores, inclusive sem a formação adequada, em determinados componentes curriculares. Conclui-se que a dinâmica dessa distribuição é um reflexo de forças que o moldam, priorizando, em muitos casos, estratégias de atenuação das dificuldades do trabalho em detrimento da qualidade pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores; Território; Trabalho docente.

TEACHER TRAINING AND PERFORMANCE:
distortions and territorial configurations in teaching

ABSTRACT

The study investigates the distortion between the training and the professional performance of teachers, analyzing how territorial dynamics and power relations influence this disharmony, based on the Final Years of Elementary School in the municipality of Canguçu/RS. The search to understand this context is based on the prerogative that initial training compatible with the area of activity contributes to good teaching work and to the quality of teaching. Data collection was carried out from documents (institutional data and spreadsheets) and interviews with teachers. The analysis of the empirical material had the axes: conditions for teaching, continuing education and territory. The findings reveal that many teachers work in disciplines outside their area of academic training, sometimes as a strategy to ensure workload or avoid multiple displacements. The analysis highlights that the distribution of the teaching staff is not merely geographical, but deeply permeated by power disputes that manifest themselves in the prioritization of certain schools or in the maintenance of teachers, even without adequate training, in certain curricular components. It is concluded that the dynamics of this distribution reflects forces that shape it, prioritizing, in many cases, strategies to mitigate the difficulties of the work to the detriment of pedagogical quality.

KEYWORDS

Teacher training; Territory; Teaching work.

FORMACIÓN Y DESEMPEÑO DOCENTE:
distorsiones y configuraciones territoriales en la enseñanza

RESUMEN

El estudio investiga la distorsión entre la formación y el desempeño profesional de los docentes, analizando cómo las dinámicas territoriales y las relaciones de poder influyen en esa desarmonía, a partir de los Últimos Años de la Escuela Primaria en el municipio de Canguçu/RS. La búsqueda de la comprensión de este contexto se basa en la prerrogativa de que una formación inicial compatible con el ámbito de actividad contribuya a una buena labor docente y a la calidad de la enseñanza. La recolección de datos se realizó a partir de documentos (datos institucionales y hojas de cálculo) y entrevistas con docentes. El análisis del material empírico tuvo como ejes: condiciones para la enseñanza, formación continua y territorio. Los hallazgos revelan que muchos docentes trabajan en disciplinas fuera de su área de formación académica, a veces como una estrategia para asegurar la carga de trabajo o evitar múltiples desplazamientos. El análisis pone de manifiesto que la distribución del personal docente no es meramente geográfica, sino que está profundamente permeada por disputas de poder que se manifiestan en la priorización de ciertas escuelas o en el mantenimiento de los docentes, aún sin la formación adecuada, en ciertos componentes curriculares. Se concluye que la dinámica de esta distribución es reflejo de fuerzas que le dan forma, priorizando, en muchos casos, estrategias para mitigar las dificultades del trabajo en detrimento de la calidad pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Formación docente; Territorio; Labor docente.

Introdução

O artigo aborda a distorção entre a área de formação acadêmica e a área de atuação de docentes da educação básica, com um enfoque particular na influência do fator territorial sobre essa condição. O estudo concentra-se no município de Canguçu/RS, localizado na região sul do Rio Grande do Sul e caracterizado por uma expressiva ruralidade, onde 83,3% das escolas da rede pública municipal se situam em áreas rurais. A peculiaridade geográfica e a dispersão das escolas no território de 3.526,31 km² (IBGE, 2024), subdivido em 5 distritos, emergiram como um potencial elemento influenciador na distribuição espacial do quadro docente e, consequentemente, no desvio de função dos professores.

A análise se debruçou sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da rede municipal, compreendendo nove componentes curriculares que exigem habilitação específica: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. O recorte temporal abrangeu os anos letivos de 2019 a 2021.

A temática da inadequação entre a formação e a área de atuação docente constitui um campo de investigação complexo e multifacetado na formação de professores. A literatura especializada converge na premissa de que a qualidade da prática pedagógica é intrinsecamente vinculada a um sólido domínio do conteúdo a ser ensinado. Esse domínio não se restringe à mera reprodução de informações, mas abarca a capacidade de explorar diferentes abordagens didáticas, estabelecer conexões intra e interdisciplinares e compreender os processos de aprendizagem conceitual dos estudantes. Nesse contexto, as contribuições de Shulman (2014; 2016) são fundamentais, ao propor uma compreensão da formação docente que engloba o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os conhecimentos sobre os contextos de atuação docente.

Apesar do inegável comprometimento de muitos docentes com a qualidade de suas práticas — evidenciado pela gestão da aula, pela organização administrativa e pedagógica da escola, e pela atenção às realidades dos alunos e seus contextos de vida — a ausência de formação específica na área de atuação pode limitar o aprofundamento

necessário no conteúdo e, por conseguinte, nos seus desdobramentos pedagógicos. Essa limitação é um fator crítico na configuração de um ensino de qualidade.

Considerando o cenário nacional e o contexto local, dados do Censo Escolar (INEP, 2024) revelam que, no Brasil, 89% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuem formação em licenciatura. Contudo, esse percentual cai significativamente quando se analisa a aderência entre a formação e a disciplina lecionada: apenas 60,4% dos docentes possuem licenciatura ou complementação pedagógica na mesma disciplina em que atuam. Na Região Sul, esse índice é ligeiramente superior, alcançando 69,6%, mas ainda indica que 30,4% — quase um terço dos profissionais — lecionam disciplinas para as quais não possuem formação específica.

O município de Canguçu/RS, com suas 30 escolas de Ensino Fundamental completo, sendo 25 na zona rural e 5 na zona urbana, espelha e, em alguns aspectos, acentua essa problemática. A dimensão territorial do município e sua constituição majoritária por minifúndios, característica que lhe confere o título de Capital Nacional da Agricultura Familiar, sugere um contexto em que a distribuição de profissionais qualificados pode ser particularmente desafiadora.

Assim, o objetivo central deste estudo foi analisar a distribuição do quadro docente por escolas e a relação entre as áreas de atuação e formação nas séries finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Canguçu/RS, com o intuito de compreender possíveis dinâmicas territoriais subjacentes a essa disjunção formativa e suas implicações para a qualidade da educação. Para este propósito, o texto tem continuidade apresentando o caminho escolhido para a geração e análise dos dados e a dimensão legal e de diálogo com a literatura sobre o tema. Posteriormente, os resultados da investigação e a sua discussão, apresentando uma perspectiva de interpretação sobre o tema.

Encaminhamentos metodológicos

A investigação foi conduzida em um lapso temporal significativamente marcado pela pandemia de COVID-19 e suas repercussões na dinâmica escolar do município de Canguçu/RS. Este contexto impôs desafios metodológicos singulares, dada a volatilidade das configurações educacionais. Diante do cenário de incertezas e da impossibilidade de uma inserção presencial plena nas escolas, bem como da compreensão da necessidade

de respeitar o momento de adaptação emergencial vivenciado por coordenações, docentes e alunos, a pesquisa foi estruturada em dois momentos distintos.

O primeiro momento, realizado nos anos de 2020 e 2021, priorizou a coleta e análise de documentos. Foram considerados tanto os documentos construídos especificamente para os fins da investigação — uma planilha de coleta de dados enviada às escolas — quanto os registros e bases de dados institucionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), arquivos municipais e escolares. A planilha visava traçar um perfil das escolas investigadas (número de turmas, quantidade de alunos e professores dos anos finais, e modalidade escolar) e coletar dados para a análise comparativa entre áreas de formação e atuação para cada componente curricular. No entanto, obteve-se retorno de apenas quatro escolas, o que corresponde a pouco mais de 13% do total.

O segundo momento da pesquisa, desenvolvido em 2022, valeu-se das entrevistas como principal fonte de coleta de dados. O roteiro das entrevistas contemplava seis questionamentos, com o objetivo inicial de traçar o perfil dos participantes. Contudo, a condução das entrevistas permitiu a inserção de novos questionamentos, sempre que pertinentes ao contexto do diálogo e aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas após uma triagem de professores da rede municipal que se adequavam aos critérios estabelecidos: abranger todos os distritos do município, atuar na rede independentemente da forma de ingresso (concurso ou contrato), e, crucialmente, atuar em áreas curriculares distintas de sua formação inicial. Foram realizadas oito entrevistas. A tabela 1, exposta na sequência, detalha o perfil dos entrevistados:

Tabela 1: Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Distrito	Atuação sem formação	Formação acadêmica	Ingresso	C/h	Tempo docência
A	2º	Ciências, Língua Est., Hist., Port., Arte, Geog. e Ens. Religioso	Pedagogia	Concurso Anos Iniciais	20h	29 anos
B	Área Urbana	Disciplina Específica	Matemática	Concurso Matemática	20h	19 anos
C	3º	Língua Est., Arte e Disciplina Específica	Pedagogia, Educação Física	Concurso Ed. Infantil e Ed. Física	20h	10 anos

D	5º	Ciências e Port.	Pedagogia, História	Contrato Anos Iniciais	20h	2 anos
E	2º	Ens. Religioso e Geografia	Pedagogia, História	Contrato História	20h	3 anos
F	1º (Escola do Campo)	Ed. Física, Agricultura e Empreendedorismo e Disc. Específica	Geografia	Contrato Geografia	40h	1 ano
G	2º 3º 5º	Geografia	História	Contrato Ed.Especial	5h	2 anos
H	4º (Escola do Campo e Rural)	Arte, Ed. Física, Agricultura e Empreendedorismo e Ens. Religioso	História	Contrato História	40h	2 anos

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022. Org.: Elaboração própria, 2025.

O perfil dos participantes abrangeu ambos os sexos, representantes de todos os distritos e dos três tipos de escolas municipais (urbanas, rurais e do campo). É importante frisar que todos os entrevistados atuavam na rede no ano de 2022 em disciplinas que não correspondem à sua formação inicial, e ingressaram por diversas áreas do conhecimento. A "Disciplina Específica" refere-se a um componente curricular de escolha da escola, associado a um tema transversal. "Agricultura e Empreendedorismo" é um componente da matriz curricular municipal que, embora não seja o foco principal da pesquisa, foi incluído na sistematização devido à sua frequência. Adicionalmente, a entrevistada B atuava também nos anos iniciais sem formação específica para essa etapa, evidenciando que a prática do desvio de função não se restringe aos anos finais. A entrevistada H, por sua vez, acumulou experiência em todos os tipos de escola (urbana, rural e do campo).

A análise das entrevistas foi estruturada em três eixos principais: *Condições para o exercício docente*, o qual buscou discutir aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pela rede de ensino aos docentes; *formação continuada*, que investigou a ocorrência, o suporte e o desenvolvimento da formação continuada dos professores e, por último, *território*, o qual explorou a influência do território na narrativa dos docentes, interpretando o contexto demarcado pelos dois primeiros eixos.

A interconexão desses eixos permitiu uma compreensão multifacetada das dinâmicas que permeiam a distorção entre formação e atuação docente no cenário estudado, considerando as complexidades inerentes às condições de trabalho, às

oportunidades de desenvolvimento profissional e às particularidades do espaço geográfico.

Marcos legais e caminhos conceituais

Esta seção explora os alicerces teóricos e normativos que sustentam a análise da distorção entre a área de formação e a área de atuação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, discute o arcabouço legal que baliza a formação de profissionais da educação no Brasil e, subsequentemente, aprofunda os conceitos-chave da literatura sobre formação e trabalho docente, bem como a concepção de território enquanto categoria analítica fundamental para a compreensão do fenômeno investigado.

No aspecto legal, a formação dos profissionais da educação no Brasil é regida por uma complexa rede de dispositivos que, embora estabeleçam diretrizes e metas, frequentemente se defrontam com desafios de implementação na realidade educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, constitui o pilar dessa regulamentação. Seu Artigo 61 preconiza que a formação dos profissionais da educação deve assentar-se em uma "sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho" (Brasil, 2020).

Apesar dessa exigência legal, a prática educacional brasileira ainda revela a persistência de docentes habilitados apenas na modalidade normal (ensino médio) atuando nas séries finais, bem como uma recorrente presença de professores licenciados ministrando disciplinas que extrapolam sua área de formação inicial. Diante dessa lacuna entre o prescrito e o real, o Ministério da Educação (MEC) buscou intervir. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) mencionam a criação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública, em 2008. Esse programa, coordenado pelo MEC em colaboração com os sistemas de ensino e executado por instituições públicas de Educação Superior, foi concebido para mitigar a carência de professores com formação específica e qualificar aqueles que já atuavam em componentes curriculares distintos de sua formação inicial, conforme Parecer CNE/CP nº 8/2008 e Resolução CNE/CP nº 1/2009.

Contrariamente à diretriz nacional, a legislação municipal de Canguçu/RS apresenta elementos que podem corroborar com a perpetuação desse descompasso. O Plano de Carreira do Magistério de Canguçu, em seu Artigo 19, Parágrafo Único,

referente aos concursos públicos para os anos finais do Ensino Fundamental, estabelece que: "Os concursos para a área 2 serão realizados somente quando houver vaga em disciplina para a qual não haja possibilidade de aproveitamento de membros do Magistério, nos termos deste artigo". Essa prerrogativa legal permite o aproveitamento de profissionais de áreas ou níveis de formação distintos, sem que sejam estabelecidos critérios claros ou condições para tal. É notável que, mesmo após as alterações no plano de carreira em 2015 – e quase duas décadas após a promulgação da atual LDB, que exige formação superior para os anos finais do Ensino Fundamental – o referido artigo não foi alterado. Tal imutabilidade coaduna com a observação de que docentes com apenas o ensino médio (modalidade normal) ou com licenciatura em área não correspondente à disciplina continuam a ministrar componentes curriculares específicos para os anos finais.

Ainda no tocante ao regime de trabalho, o Artigo 22 do Plano de Carreira citado prevê o regime de 20 horas semanais, com a possibilidade de convocação para regime suplementar de até 20 horas semanais. No entanto, o artigo não condiciona essa convocação à adequada formação do professor para a demanda apresentada. Essa flexibilização, embora possa atender necessidades administrativas imediatas, acarreta prejuízos diretos aos índices de compatibilidade entre formação e atuação, comprometendo a qualidade do ensino ofertado.

A relevância da formação específica é ainda mais evidente quando se considera a organização curricular. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, já preconizava a fixação de "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 2020). Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou essa organização, estruturando os anos finais do Ensino Fundamental por áreas do conhecimento. Embora essa organização por áreas do conhecimento na BNCC possa ser interpretada como uma forma de flexibilizar a atuação docente, ela também pode inadvertidamente abrir precedentes para que a seleção e distribuição dos docentes considerem apenas a área ampla do conhecimento em detrimento da disciplina específica de sua licenciatura. Desse modo, a conceituação de "área do conhecimento" amplia a possibilidade de atuação sem necessariamente descumprir o preceito de vinculação com a formação, desde que dentro da área, mas com o risco de diluir a especificidade do saber disciplinar.

Em síntese, os marcos legais revisados indicam uma preocupação constante com a compatibilidade entre a formação inicial dos docentes e as disciplinas ministradas na

escola. Essa compatibilidade é vista como primordial para a execução das tarefas e compromissos docentes, ainda que a legislação em nível municipal apresente flexibilidades que desafiam essa premissa.

Quanto ao trabalho e formação docente, a qualidade da educação é indissociável da qualificação de seus profissionais. Contudo, esses ideais, que perpassam as pautas de luta docente, ainda contrastam com a realidade, evidenciando um descompasso com a legislação educacional que preconiza a formação específica e o aperfeiçoamento contínuo (Magalhães; Azevedo, 2015). A historicidade da formação docente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio revela uma preocupação tardia, datando apenas do início do século XX, quando antes o ensino era predominantemente exercido por profissionais liberais ou autodidatas (Gatti, 2010). Na década de 1930, emergiu o modelo "3+1" nas universidades, que conferia o grau de licenciatura após um ano complementar ao bacharelado (Gatti, 2010; Santos, Valeiras, 2014; Metzner, Drigo, 2021). Embora visasse habilitar para ambas as carreiras, a desproporcionalidade na duração dos cursos resultou em uma licenciatura fragilizada, centrada na formação bacharelesca.

As décadas de 1960-1970 testemunharam a implementação das "licenciaturas curtas", uma tentativa de agilizar a formação de docentes para os anos finais do Ensino Fundamental (Ayres Selles, 2012; Alvarenga, Silva, 2018). Contudo, essa medida, ao invés de resolver o déficit de conhecimento científico do professor em sua área, gerou uma formação precária, marcada pelo aceleramento em detrimento da qualificação e da apreensão aprofundada dos conhecimentos. Os impactos dessas formações aligeiradas e da polivalência perduram até o presente, influenciando o processo formativo de muitos docentes ainda em atividade, como é o caso dos antigos Estudos Sociais. A polivalência também se manifesta em áreas como a de Artes, onde licenciados em Artes Visuais são esperados para ensinar Teatro, e em Ciências Naturais, onde licenciados em Biologia, Física ou Química nem sempre possuem subsídios para a integralidade do ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (Ayres Selles, 2012; Reis, Mortimer, 2020; Santos, Valeiras, 2014). A preocupação com a aprendizagem dos alunos tem levado alguns autores, como Santos e Valeiras (2014), a propor modelos de formação que abordem a polivalência de forma mais estruturada, sugerindo cursos mais extensos para habilitar o professor a lecionar Ciências de forma abrangente, com especializações posteriores para o Ensino Médio.

As disciplinas de Geografia e História também enfrentam o desafio da atuação de docentes formados em outras áreas, ou de licenciados em uma ministrando ambas.

Souza (2015) aponta a recorrente "abordagem historicista" da Geografia por licenciados em História, que tende a negligenciar a perspectiva geográfica dos fenômenos. Esses problemas estendem-se a quase todas as áreas do conhecimento, sendo possivelmente mais acentuados em disciplinas com menor carga horária ou com um menor prestígio curricular. Contudo, mesmo componentes curriculares com maior carga horária, como Português e Matemática, não escapam desses desafios. A presença de pedagogos ou de professores sem ensino superior completo atuando nos anos finais, como observado na rede municipal investigada, acende um alerta sobre a qualidade do ensino. Gatti (2010) e Pimenta *et al* (2017) criticam a fragilidade dos cursos de Pedagogia, cujas matrizes curriculares muitas vezes não fornecem subsídios suficientes para a docência nas disciplinas específicas da Educação Básica, nem mesmo para os anos iniciais. Essa fragilidade se amplifica quando esses profissionais atuam nos anos finais, onde a especificidade dos conteúdos é maior.

Diante do cenário de formação inicial frágil, a formação continuada assume um papel compensatório, visando suprir o déficit da formação inicial, ao invés de focar no aprimoramento e atualização dos conhecimentos (Gatti, 2008). Nesse ciclo vicioso, a tentativa de resolver um problema gera outro, eclipsando o essencial: o domínio do conteúdo disciplinar que, aliado à capacidade de operar com as categorias e conceitos da área e à consciência de suas contribuições para a compreensão da realidade, confere ao professor a autonomia necessária para ensinar (Cavalcanti, 2012).

Além da formação, o trabalho docente envolve a relação com "seres humanos individualizados e socializados" (Tardif, 2014, p. 128). Fragilidades na formação podem gerar insegurança e receio, impactando as relações entre professores e alunos e a própria exposição do trabalho docente à comunidade escolar. A formação inicial na área de atuação não é, por si só, uma garantia de sucesso do trabalho docente, pois, como afirma Freire (2002), somos seres inacabados. No entanto, é fundamental que o professor tenha condições adequadas para realizar seu trabalho, e isso inegavelmente perpassa por uma formação inicial e continuada robusta e alinhada à área de atuação. Este estudo, portanto, não busca reduzir a docência à mera aquisição de conhecimentos específicos, mas sim reconhecer o sólido conhecimento teórico-prático na área de atuação como um pilar essencial para uma docência qualificada e promotora de aprendizagens significativas.

Nessa abordagem, o conceito de território ganha centralidade, dada sua natureza socioespacial que articula de forma densa as relações sociais e o espaço geográfico (Souza, 2016), possibilitando a análise da distribuição docente. Nessa perspectiva,

escolas, docentes e o próprio território desempenham papéis indissociáveis. O território, concebido como a projeção espacial de uma relação de poder, é em sua essência uma "relação social diretamente espacializada" (Souza, 2016, p. 35). Essa perspectiva dialoga com a de Turra-Neto (2015, p. 56), para quem o território é "um tipo particular de ação, que articula a materialidade e sujeitos sociais em relação, tanto com esta materialidade, quanto entre si e com os outros". Ele emerge da coexistência da diversidade em um mesmo lugar, demandando negociação, diálogos, conflitos e a demarcação de "pedaços" com identidade própria.

No âmbito escolar, essa dinâmica se manifesta em expressões cotidianas como "minha escola", "minha turma", ou "nossos alunos", que revelam sentimentos de posse ou pertencimento. Essas frases, aparentemente banais, denotam relações sociais e de poder subjacentes, inclusive em disputas pela lotação em determinada escola ou turma, que envolvem tratativas com a Secretaria Municipal de Educação e entre os próprios docentes, configurando uma verdadeira disputa de poder pelo território escolar e da sala de aula. Dessa forma, desde a distribuição dos docentes até sua inserção na comunidade escolar, todo o processo está imbuído de relações e ações sociais, despertando nos indivíduos um sentimento de pertencimento ao seu local de trabalho, muitas vezes percebido como um "segundo lar". Assim, a escola pode ser concebida como um território em sua acepção mais ampla, não se limitando à sua materialidade, congregando múltiplas variáveis, desigualdades, diferenças e identidades. Em suma, o território desempenha um papel crucial neste estudo, para abarcar as relações entre os sujeitos e destes com os espaços escolares, fornecendo uma lente conceitual para a análise.

Distorção em perspectiva: formação, atuação e os entraves do território

A constituição do saber docente é um processo complexo e contínuo, no qual a formação inicial representa uma etapa fundante, porém não exaustiva. Conforme preconizam teóricos como Tardif (2014), a prática pedagógica mobiliza uma pluralidade de saberes que transcendem o escopo da graduação. Contudo, a centralidade da formação inicial é inquestionável, pois o exercício competente da docência pressupõe o domínio do conteúdo disciplinar, o conhecimento das ciências da educação e a construção de um saber prático. Nessa perspectiva, e em consonância com o postulado freireano de que não se pode ensinar o que não se sabe (Freire, 2002), a incongruência

entre a formação acadêmica do professor e sua área de atuação não pode ser naturalizada. Tal discrepância acarreta implicações pedagógicas adversas, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem tanto para os discentes quanto para os próprios docentes, submetidos a condições de trabalho inadequadas.

Nesse contexto, os dados do estudo, em perspectiva de análise, abordam a composição do quadro docente, as planilhas enviadas às escolas e as entrevistas realizadas com os docentes. Para operacionalizar a análise da qualificação docente, adotou-se a taxonomia proposta pela Nota Técnica nº 020/2014 do INEP, que classifica a adequação da formação em cinco grupos distintos, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Categorias de Adequação da Formação Docente (INEP)

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Adaptado da Nota Técnica nº 020/2014, INEP.

A aplicação dessa taxonomia aos dados das escolas municipais de Canguçu, referentes ao ano de 2019, revela um cenário preocupante, conforme detalhado na Tabela 3.

Tabela 3: Indicadores Percentuais da Formação Docente por Escola Municipal (Canguçu/RS, 2019)

NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EMEF IRMÃ MARIA FIRMINA SIMON	66,7	__	28,4	__	4,9
EMEF PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS	66,7	__	33,3	__	__
EMEF DOM PEDRO II	57,8	__	42,2	__	__
EMEF CARLOS MOREIRA	55,6	__	44,4	__	__
EMEF HEITOR SOARES RIBEIRO	53,7	__	46,3	__	__
EMEF ALBERTO BERGMANN FILHO	52,8	__	47,2	__	__
EMEF GERALDO ANTÔNIO TELESCA	50	__	40,6	__	9,4
EMEF VICTOR MARQUES PORTO	42,9	4,8	41,3	11	__
EMEF DR JAIME DE FARIA	42,9	__	42,9	__	14,2
EMEF PRESIDENTE CASTELO BRANCO	42,9	__	45,7	__	11,4
EMEF GUIDO TIMM VENZKE	41,7	__	25	__	33,3
EMEF CARLOS SOARES DA SILVEIRA	41,7	__	58,3	__	__
EMEF OSCAR FONSECA DA SILVA	40	__	60	__	__
EMEF JOSÉ LUIZ DA SILVA	38,6	__	61,4	__	__
EMEF SECUNDINO SILVEIRA DA SILVA	37,5	__	37,5	16,7	8,3
EMEF SANTO ÂNGELO	35,7	__	64,3	__	__
EMEF SÃO LUIS GONZAGA	35,1	__	54,1	__	10,8
EMEF VINTE DE SETEMBRO	35	__	65	__	__
EMEF SANTA MARIA	34,5	__	56,4	9,1	__
EMEF GONÇALVES DIAS	33,3	__	42,9		23,8
EMEF MARECHAL FLORIANO	32,4	__	54,1	2,7	10,8
EMEF CRISTO REI	31,9	__	68,1	__	__
EMEF FRANCISCO MEIRELES	30,8	__	53,8	__	15,4
EMEF JÚLIO DE CASTILHOS	30,6	__	47,2	__	22,2
EMEF SÃO JOAO BATISTA DE LA SALLE	23,8	__	66,7	9,5	__
EMEF JOSÉ MARIA DUTRA	20,4	__	67,3	__	12,3
EMEF JOAQUIM NABUCO	16,7	__	52,4	__	30,9
EMEF EUCLIDES DA CUNHA	__	__	__	__	__
EMEF FRANCISCO JOSÉ BARBOSA	__	__	__	__	__
EMEF MARECHAL DEODORO	__	__	__	__	__

Fonte: Adaptado do Catálogo de escolas, INEP, 2021.

Uma análise dos dados revela que o protagonismo no quadro docente não é exercido pelo Grupo 1 (formação ideal), mas sim pelo Grupo 3 (docentes com licenciatura em área distinta da que lecionam). Em 18 das 30 escolas (60%), o percentual de professores do Grupo 3 supera o do Grupo 1. Este dado indica que a atuação fora da área de especialidade não é uma exceção, mas uma característica estrutural da rede municipal.

Adicionalmente, os dados apontam para uma acentuada assimetria territorial entre as zonas urbana e rural. Das cinco escolas urbanas do município, quatro (80%) apresentam índices de adequação superiores a 50%. Em contrapartida, das 25 escolas rurais, apenas três (12%) atingem esse patamar. Nesse sentido, há uma tendência clara: à medida que aumenta a distância em relação ao centro urbano, acentuam-se os índices de incongruência entre formação e atuação. As escolas localizadas nos distritos mais remotos (terceiro, quarto e quinto distritos) figuram sistematicamente entre aquelas com os piores indicadores, sugerindo que a precariedade da qualificação docente é também um fenômeno geoespacialmente determinado.

A interpretação dos dados revela ainda a presença de todos os grupos de inadequação definidos pelo INEP. O Grupo 5, que agrupa docentes sem formação superior completa (geralmente com formação em nível médio/Magistério), está presente em 13 escolas, o que significa que mais de 43% das instituições possuem profissionais atuando nos anos finais do Ensino Fundamental em desacordo com a atual LDB, que exige formação em nível superior para este ciclo. A presença desses profissionais pode ser explicada por mecanismos de reaproveitamento previstos em planos de carreira antigos, mas evidencia uma fragilidade formativa crônica.

O Grupo 4, embora menos expressivo, aparece em mais de 16% das escolas. A existência desses profissionais, cuja formação superior não se enquadra em nenhuma das categorias disciplinares ou pedagógicas, suscita questionamentos sobre os processos de contratação e alocação de pessoal na rede, indicando possíveis falhas nos mecanismos de controle e gestão de recursos humanos. Em suma, a análise da composição do quadro docente em Canguçu/RS desvela um cenário de profunda precariedade e descumprimento das normativas educacionais. A incongruência entre formação e atuação é a regra, não a exceção, e se distribui de forma desigual pelo território, penalizando com maior intensidade as comunidades rurais. Enquanto os dados exibem essa disfunção sistêmica, com áreas do conhecimento sem concurso público há mais de uma década, uma geração de professores devidamente qualificados aguarda por oportunidades de inserção profissional que parecem não ser prioridade.

Na sequência são apresentados os dados empíricos coletados, estruturando a análise em duas frentes principais: primeiramente, a caracterização da amostra e a qualificação do corpo docente, com base nos dados quantitativos das planilhas; em segundo lugar, a análise qualitativa das percepções docentes sobre suas condições de trabalho e processos formativos, a partir das entrevistas semiestruturadas.

A amostra é constituída por quatro escolas da rede municipal, o que corresponde a aproximadamente 13% do universo total de instituições. A baixa taxa de retorno das planilhas pode ser atribuída a múltiplos fatores, incluindo um possível receio institucional diante da socialização de informações e a sobrecarga de tarefas burocráticas que dificulta o gerenciamento de demandas externas pelas equipes escolares. A caracterização das escolas participantes está sistematizada na Tabela 4.

Tabela 4: Perfil das escolas participantes da pesquisa

Escola	Localização	Nº de alunos	Nº de professores
EMEF São Luiz Gonzaga	1º distrito	45	8
EMEF Santo Ângelo	1º distrito	44	8
EMEF Dom Pedro II	Zona Urbana	71	6
EMEF Júlio De Castilhos	2º distrito	20	7

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022. Org.: Elaboração própria, 2025.

É relevante notar a ausência de escolas do campo nesta fase da pesquisa. O corpo docente que constitui o corpus desta análise totaliza 29 professores. Uma análise preliminar da carga horária revela heterogeneidade entre as instituições. Enquanto na EMEF Dom Pedro II todos os docentes cumpriam, no mínimo, 20 horas semanais, nas demais escolas foram observadas disparidades significativas, com professores cumprindo cargas horárias de 4, 10, 12 e 20 horas. Notoriamente, não se observou uma correlação direta entre o regime de contratação (efetivo ou temporário) e a atribuição de cargas horárias fragmentadas. A análise da adequação da formação docente ao componente curricular lecionado revela um cenário complexo. Nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, observou-se uma congruência quase total entre a formação específica e a atuação, com todos os docentes de Português sendo concursados na área e, em Matemática, a quase totalidade possuindo formação adequada. A exceção foi um caso pontual de uma docente com formação em Magistério atuando em uma turma de

Matemática, possivelmente para complementação de carga horária. Contudo, nos demais componentes curriculares, a incongruência entre formação e atuação emerge como uma constante, conforme indicado na sequência.

- Ciências: Um dos quatro docentes não possuía formação adequada, sendo concursado para os anos iniciais.
- Geografia: Dois dos quatro postos eram ocupados por professores com formação em História.
- História: Três dos quatro docentes eram concursados para os anos iniciais, embora um deles possuísse também a licenciatura em História.
- Arte, Ensino Religioso e Língua Estrangeira: Estes componentes apresentaram os maiores índices de inadequação, sendo frequentemente lecionados por professores com formação em outras áreas (Português, Geografia, Anos Iniciais) ou sem habilitação específica.

A distorção sistemática entre formação e atuação docente é, portanto, inequívoca. Os dados sugerem uma correlação inversa entre a carga horária de um componente curricular e a exigência de formação específica para lecioná-lo. Língua Portuguesa e Matemática, com as maiores cargas horárias (cinco períodos semanais), são as mais protegidas, enquanto Arte, Ensino Religioso e Língua Estrangeira (um período semanal) são as mais vulneráveis à alocação de profissionais sem formação compatível. Esta realidade materializa uma hierarquia curricular que, embora não explícita em documentos oficiais, opera na prática da gestão de recursos humanos. A presença recorrente de docentes formados para os anos iniciais atuando nos anos finais, muitos sem licenciatura específica, aponta para um duplo problema sistêmico: a potencial carência de professores em áreas específicas e uma possível precarização da formação docente.

Quanto às entrevistas com os docentes, a análise foi organizada a partir de três eixos predefinidos: condições de trabalho, formação de professores e a relação com o território. A percepção docente acerca das condições de trabalho emergiu como um eixo polissêmico, refletindo a heterogeneidade das experiências e das infraestruturas escolares. Uma vertente das narrativas (Entrevistada A, Entrevistada G) aponta para uma avaliação positiva, ancorada na disponibilidade de "recursos didáticos suficientes" e na percepção de que se tem "o mínimo para trabalhar". A recente implementação de um programa municipal de inclusão digital, com a distribuição de *notebooks* aos alunos e *Chrome books* aos professores efetivos, foi citada como um fator de melhoria (Entrevistada G). Em contrapartida, a perspectiva majoritária entre os respondentes

(Entrevistadas B, C, E, H; Entrevistado F) revela uma acentuada precarização. As críticas abrangem desde a infraestrutura física – "escola não tem forro no telhado, não possui acessibilidade" (Entrevistada B) – até a carência crônica de verbas e materiais pedagógicos, que compele o professor a "tirar tudo do bolso" (Entrevistada E). A narrativa do Entrevistado F, docente em início de carreira, é emblemática do "choque de realidade" frequentemente documentado na literatura: “As condições são quadro branco e apagadores na sala. É bem complicado né, porque a gente chega cheio de expectativa e eu tomei um banho de água fria. [...] tu tens que te virar muito sozinho. Isso não mudou. [...] eu esperava condições melhores [...]”. (Entrevistado F). Este "desencanto", conforme descrito por Nóvoa (2022), caracteriza o "tempo entre-dois", o período crítico de transição entre a formação acadêmica e o início da prática profissional. A ausência de acolhimento e acompanhamento institucional, evidenciada pelo professor F potencializa sentimento de frustração e pode induzir ao abandono da carreira.

A intensificação do trabalho docente, teorizada por Oliveira (2006), manifesta-se de forma clara. Quatro dos oito entrevistados mencionam que o tempo de planejamento é insuficiente, subtraído por outras demandas escolares. A Entrevistada H, que atuava em três escolas, descreve o "cansaço da sobrecarga de trabalho", descreve um sentimento que corrobora a noção de "mal-estar docente" discutida por Barros e Gradela (2017). Segundo os autores, fatores como más condições de trabalho, sobrecarga e falta de reconhecimento social contribuem para o esgotamento físico e mental. Mesmo assim, é crucial salientar que, apesar das adversidades, a garantia do piso salarial nacional foi unanimemente citada como um fator mobilizador para a permanência na profissão. Contudo, as narrativas revelam vulnerabilidades estruturais que transformam a docência em um exercício de resiliência, onde a atração pela profissão é constantemente testada por condições materiais e institucionais adversas.

No que se refere a análise das perspectivas sobre a formação docente. A capacidade de um professor de demonstrar a relevância de um conhecimento está intrinsecamente ligada à sua própria base teórica e experiencial, articulando os múltiplos saberes que compõem o fazer docente. Nesse contexto, a percepção majoritária (seis dos oito entrevistados) sobre os programas de formação continuada oferecidos pela rede municipal é marcadamente crítica. As formações são descritas como ações pontuais, descontextualizadas da prática ("uma pessoa que não está no chão da escola", Entrevistado F), e frequentemente percebidas como "palestras motivacionais" ou "reuniões por áreas", em detrimento de um aprofundamento teórico-prático que impacte a práxis pedagógica. A fala da Entrevistada C é elucidativa: “[...] essas formações são insuficientes

pois elas entram no momento do ano complicado, é um bate-papo mesmo, não é uma coisa que a gente vai conseguir evoluir dentro da sala de aula ou que a gente vai conseguir usar. (Entrevistada C).

A resistência a essas formações não deriva de uma negação de sua importância, mas de uma crítica à sua concepção e implementação. A obrigatoriedade, a falta de autonomia na escolha dos temas e a sobrecarga de trabalho gerada pela necessidade de recuperação de aulas ou pelo acúmulo de tarefas são apontadas como fatores desmobilizadores. Essa crítica dialoga com as proposições de Gorzoni e Davis (2017), que defendem que a formação continuada deve transcender a dimensão técnica para promover mudanças pedagógicas que considerem o desenvolvimento pessoal e a dimensão coletiva da profissão. A ausência de encontros formativos para áreas de menor carga horária, como Língua Estrangeira, reforça a hierarquia curricular, privando esses docentes de espaços essenciais de troca e atualização. As narrativas indicam uma carência de projetos formativos participativos que reconheçam os professores como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento a partir de sua própria prática. A busca por formação, para muitos, torna-se um percurso individual, dissociado da política institucional, o que fragiliza o desenvolvimento profissional coletivo e a construção de uma cultura escolar colaborativa.

O terceiro eixo analítico examina a dimensão territorial na compreensão da disjunção entre formação e prática profissional docente. Adota, para tanto, a concepção de território como um construto intrinsecamente delineado por relações de poder, em analogia a um campo de forças, o qual elucida as dinâmicas de negociação, os conflitos latentes e os jogos de interesse que permeiam a alocação de docentes em escolas específicas e em componentes curriculares determinados.

A análise dos relatos dos entrevistados revela padrões distintos de resposta às pressões territoriais e logísticas. Quatro participantes indicaram preferência pela fixação em uma única instituição, mesmo que isso implicasse lecionar em áreas fora de sua formação original. Essa escolha é motivada primariamente pela mitigação de deslocamentos exaustivos e dos custos financeiros associados à mobilidade no município. A entrevistada A ilustra os conflitos emergentes dessa dinâmica, descrevendo a perda de sua alocação em História, disciplina de sua formação, em favor de uma docente contratada com formação específica, sendo compelida a lecionar Ciências para manter sua carga horária. O entrevistado F, por sua vez, exemplifica a influência das relações interpessoais e institucionais na alocação, ao relatar ter obtido sua designação para a escola atual mediante intervenção da direção. Portanto, a manutenção da atuação

em uma determinada escola frequentemente decorre de processos negociais, os quais, por sua vez, conformam um campo de forças que manifesta a natureza imaterial do território no contexto escolar.

O caso da entrevistada C ilustra a complexidade das negociações territoriais no âmbito da carreira docente. Ao ingressar na rede, a transferência para uma instituição mais próxima do núcleo urbano foi o resultado de um intrincado processo de negociação. Essa situação evidencia a formação de acordos multissetoriais entre a docente, a gestão municipal e outros professores, estabelecendo um conjunto de relações sociais que possibilitaram a permanência em determinada escola. Este exemplo robustece a aplicabilidade da concepção de campo de forças de Souza (2016) na análise da distribuição de docentes municipais. Reafirma-se, ainda, a proposição de Turra-Neto (2015) de que o território constitui uma forma particular de ação que articula diferentes sujeitos em constante interação com uma materialidade, no caso, as instituições escolares, e com os demais atores e órgãos gestores da educação municipal.

A entrevistada G exemplifica a fragmentação da jornada de trabalho, atuando em três distritos e quatro escolas distintas, com a consequente exigência de mobilidade diária. A ausência de transporte adequado para um turno de trabalho em uma escola rural distante quarenta quilômetros da sede do município, mesmo com formação em História, a levou a aceitar horas em Geografia para otimizar sua logística, ainda que mantendo múltiplos vínculos. Seu relato expressa um desejo de alocação urbana para reduzir deslocamentos e obter maior tempo de permanência em casa. A entrevistada H, por sua vez, optou por uma contratação temporária na área de gestão escolar visando à centralização de sua atividade em uma única instituição e à garantia de quarenta horas semanais, dado o esgotamento provocado pela atuação anterior em três escolas simultaneamente. Os depoimentos do entrevistado F e da entrevistada E convergem na identificação de uma aspiração comum entre os docentes: a proximidade do local de trabalho com a residência. Embora o entrevistado F não compartilhe dessa aspiração por já residir próximo à escola, ele reconhece que as condições de infraestrutura poderiam gerar esse desejo.

Ao serem inquiridos sobre a composição do quadro docente em relação à distribuição geográfica das escolas municipais de Canguçu e à formação acadêmica específica, os entrevistados convergiram na identificação de uma prevalência de docentes atuando fora de sua área de formação. Contudo, as percepções sobre a relação com o aspecto territorial variam em função da escala de análise adotada. Alguns entrevistados consideraram o município em sua totalidade, enquanto outros se

restringiram à escala local. A entrevistada A reconhece as limitações de sua própria perspectiva, atrelada ao seu local de trabalho, mas corrobora a ampla discrepância entre formação e atuação. Em contraste, a entrevistada B percebe sua situação como privilegiada, concentrando a maior parte de sua carga horária na disciplina de sua formação em uma escola urbana, o que, em sua avaliação, facilita o processo.

Cinco entrevistados (C, E, F, G e H) identificam que a redução da carga horária de uma disciplina no currículo intensifica a necessidade de composição da carga horária em múltiplas escolas e/ou disciplinas. Tal dinâmica fomenta um uso do território que prioriza a estratégia de atenuação das dificuldades do trabalho docente em detrimento da qualidade pedagógica. A entrevistada C sugere que, "de uma forma geral, eu acredito que quanto mais longe da cidade mais vai piorando, até porque vai ficando mais escondido também né, então acredito também nisso". O entrevistado F, com sua visão abrangente do município, afirma: “Continuo [...] achando que tem escolas privilegiadas. As escolas maiores e as escolas de algumas localidades [...] têm prioridade na composição do seu quadro, para a entrega dos *notebooks*, para o calçamento da quadra de esportes [...]” (Entrevistado F).

Constata-se que, para alguns entrevistados, existem áreas de atuação docente consideradas privilegiadas, frequentemente correlacionadas à sede municipal. Entretanto, as disputas de poder na docência extrapolam a mera localização geográfica, estendendo-se ao componente curricular, conforme ilustram os relatos das entrevistadas D e H. A entrevistada D observa que "a maioria que compõe o quadro muitas vezes não tem formação para atuar no cargo, muitas vezes tem professor formado para determinado componente curricular atuando na escola, mas não atua no mesmo". A entrevistada H vivenciou essa incongruência mesmo tendo sido contratada para lecionar um componente específico. Evidencia-se, assim, que a incompatibilidade entre formação e atuação docente não se restringe à dimensão material, mas é intrinsecamente influenciada pela faceta imaterial, diretamente associada às dinâmicas de poder e à configuração do campo de forças.

Considerações finais

O estudo partiu do postulado de que as dinâmicas territoriais no município de Canguçu/RS exercem uma influência determinante na configuração do quadro docente, intensificando as incongruências entre a formação acadêmica e a área de atuação nos

anos finais do Ensino Fundamental. Buscou, portanto, dimensionar e analisar essa distorção à luz do conceito de território, compreendido não como um palco neutro, mas como um campo de poder e de produção de desigualdades. Os resultados confirmam e aprofundam as hipóteses iniciais, permitindo a elaboração de um quadro multifacetado.

Primeiramente, a pesquisa oferece validação empírica à percepção de uma acentuada assimetria urbano-rural na qualificação docente. Constatou-se que apenas sete das trinta escolas municipais atingem o patamar mínimo de 50% de compatibilidade entre formação e atuação, sendo quatro destas pertencentes ao universo de cinco escolas urbanas. Evidencia-se, assim, um privilégio locacional da zona urbana para o exercício da docência na área de especialidade, ao passo que se confirma uma tendência de agravamento dos índices de distorção à medida que aumenta a distância do centro urbano. O território, nesse sentido, opera como um vetor de segregação de oportunidades profissionais e, consequentemente, de acesso a um ensino qualificado.

Em segundo lugar, a análise demonstrou que essa clivagem territorial está intrinsecamente articulada a uma rígida hierarquia curricular. Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, dotados de maior carga horária e prestígio simbólico, apresentam uma quase total adequação formativa. Em contrapartida, as demais disciplinas, sobretudo aquelas com menor carga horária, tornam-se vulneráveis à alocação de profissionais sem habilitação específica. Este fenômeno retroalimenta a própria hierarquia: a baixa carga horária impõe condições de trabalho que dificultam a dedicação exclusiva e aprofundada, o que, por sua vez, desqualifica a prática docente nessas áreas e justifica, em um ciclo vicioso, sua menor valorização institucional.

As narrativas docentes, coletadas por meio de entrevistas, conferem a dimensão humana a essas estruturas. As condições de trabalho foram descritas como um reflexo da intensificação e precarização da profissão, marcadas por descontentamento com a infraestrutura, com os custos (físicos e financeiros) dos deslocamentos e com a sobrecarga burocrática. No que tange à formação, emergiu uma crítica contundente à fragilidade das políticas de formação continuada oferecidas pelo poder público, que transferem para o indivíduo a responsabilidade pela busca de qualificação e aprofundamento em suas áreas específicas, em detrimento de uma política sistêmica e emancipatória.

Finalmente, a investigação consolida a compreensão do território como um lócus de negociação e poder. A alocação de professores nas escolas e disciplinas não é primariamente regida por critérios de qualidade pedagógica, mas por uma complexa teia de interesses que envolve a hierarquia curricular, as injunções normativas, a pressão da

comunidade por ter salas de aula com professores (independentemente da qualificação) e os arranjos institucionais que visam atenuar as dificuldades logísticas do trabalho docente. Nessa complexa equação de poder, a qualidade do ensino e da aprendizagem emerge não como um objetivo norteador, mas como uma variável subordinada e, em última instância, sacrificada em prol da governabilidade do sistema. Do ponto de vista acadêmico, o estudo contribui ao estabelecer um diálogo profícuo entre o campo da Geografia e os estudos sobre formação de professores e trabalho docente. Para a comunidade local, oferece um diagnóstico que pode subsidiar a formulação de políticas públicas mais equitativas.

Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018.

AYRES, Ana Cléa Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95–107, 2012.

BARROS, Carlos Antônio; GRADELA, Adriana. Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente. **REVASF**, Petrolina, v. 7, n.13, p. 75-87, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13,

n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, 2010.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1396-1413, 2017.

MAGALHAES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, 2015.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 21, p. 1-27, 2021.

NÓVOA, António. **Escola e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, 2017.

REIS, Rita de Cássia; MORTIMER, Eduardo Fleury. Um estudo sobre licenciaturas em ciências da natureza no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-13, 2020.

SANTOS, Carlos Alberto dos; VALEIRAS, Nora. Currículo interdisciplinar para licenciatura em ciências da natureza. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 1-12, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2016.

SOUZA, Marco Antônio. A problemática da prática pedagógica dos professores de História que lecionam Geografia: notas para um debate. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, nº 11, p. 28 - 36, 2015.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TURRA-NETO, Nécio. Espaço e lugar no debate sobre território. **Geograficidade**, Niterói, v. 1, n. 5, p. 52-59, 2015.

Recebido em 23 de julho de 2025.

Aceito para publicação em 10 de abril de 2026.