

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI/CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCOS MORANDI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DRC/MT NAS
ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JUÍNA-MT**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2021

MARCOS MORANDI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DRC/MT NAS
ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JUÍNA-MT**

**Dissertação apresentada à banca de
qualificação do Programa de Pós-
Graduação em Educação (Mestrado em
Educação) da URI/Câmpus Frederico
Westphalen como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2021

MARCOS MORANDI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DRC/MT NAS
ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JUÍNA-MT**

**Dissertação apresentada à banca de
qualificação do Programa de Pós-
Graduação em Educação (Mestrado em
Educação) da URI/Câmpus Frederico
Westphalen como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

_____, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisabete Cerutti - Orientadora

URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Luci Mary Luso Pacheco

URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Profa. Dra. Helena Copetti Callai

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação (*in memoriam*) à minha mãe Rosa Bertozzi Morandi, ao meu pai Anízio Morandi e à minha irmã Marta Morandi, que não tiveram a oportunidade de, em vida, ver-me concluir esta jornada, mas que, com certeza, estão felizes por mim em um plano superior, por esta conclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente a Deus, pela oportunidade de receber Dele, o dom da vida e por ter concedido a mim, a superação do período mais difícil frente ao momento pandêmico, permitindo a superação de todos os obstáculos enfrentados diante do desafio da produção dessa dissertação, concedendo-me saúde, sabedoria e discernimento para manter o foco naquilo que foi proposto, visando a conclusão desse mestrado.

Merecem também meus agradecimentos, pela paciência e compreensão, todos de minha família, meus filhos e minha esposa que, por muitas vezes, sentiram minha ausência durante as longas leituras e momentos de estudo, com o objetivo de construir as referências necessárias para a produção da escrita do texto que culminou com a dissertação. Foram muitas horas, dias, meses e até anos de muita dedicação para chegar ao produto final, que ora se conclui com o texto final desta dissertação.

Aos professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus Frederico Westphalen, agradeço pelo profissionalismo e competência na condução do processo de construção do conhecimento científico, tão necessário para chegar até aqui e contemplar as exigências da instituição para a conclusão do texto final.

De forma muito particular, agradeço a minha orientadora pela serenidade, paciência e também pela firmeza nos momentos necessários, com orientações claras e objetivas que foram fundamentais no delineamento de todos os contornos e no aparar das arestas dessa produção, para que a mesma apresentasse as características científicas de uma dissertação.

A todos e todas, meu muito obrigado pela colaboração nesta longa jornada para a produção dessa dissertação. Sem as contribuições de cada um e cada uma a jornada teria sido muito, mas muito mais difícil e talvez nem tivesse chegado com sucesso na reta final.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre o processo de constituição e consolidação dos documentos oficiais da educação brasileira e mato-grossense, sejam eles: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular para a Educação de Mato Grosso (DRC/MT). Faz parte desses escritos um pouco do histórico acadêmico desse pesquisador, que possui experiência e envolvimento com as políticas educacionais do Estado e do país há mais de vinte anos, entre elas a formação continuada de professores. A formação continuada de professores foi um tema pertinente para a definição dessa pesquisa, pois suas referências nortearam nossas discussões sobre a oferta de formação continuada aos professores de Geografia. Abordamos ainda a articulação e a estrutura utilizada para disseminação e implementação desses documentos. Considera-se, neste contexto, o processo de formação continuada ofertada aos professores de Geografia das escolas urbanas do município de Juína/MT. O objetivo foi constatar se as formações contemplaram as orientações oficiais frente ao componente curricular de Geografia. Objetivamos, ainda, contemplar os requisitos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Turma MINTER de Rondonópolis, bem como, contribuir junto à comunidade científica. Para alcançar esses objetivos recorreremos a análise dos documentos da formação continuada ofertada pelo CEFAPRO e documentos escolares, como por exemplo, os planos de aula dos professores, visando constatar se havia alinhamento entre os documentos e as formações ofertadas, assim como, se as ações pedagógicas em sala de aula seguiam as orientações expressas na oferta formativa dada aos professores de Geografia, originárias da BNCC e DRC/MT. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, quanti-qualitativa, com a análise documental dos conteúdos ofertados nas formações continuadas dos professores, observando se estavam expressos nos planos de aula. Para isso, foi considerando o universo de um plano de aula de uma turma do Ensino Fundamental de cada unidade escolar urbana do município de Juína/MT. A metodologia se pauta na abordagem hermenêutica, cujo estudo busca as reflexões acerca dos autores referência desta corrente na área educacional, destacando o Componente Curricular de Geografia. Os documentos analisados registram o descontentamento dos maiores interessados na BNCC e no DRC/MT, que são os profissionais da educação, os quais serão submetidos às determinações desses documentos oficiais. A organização e a forma dos encaminhamentos, bem como do financiamento desse processo, são os que mais aparecem nas reclamações e avaliações dos encontros formativos ou das conferências em cada uma de suas etapas. O tempo destinado a cada etapa foi insuficiente para uma produção de qualidade, pois foi feito “à base do atropelo”, sem discutir e apresentar as devidas argumentações. Embora, se pretendesse uma construção dos documentos oficiais da BNCC e do DRC/MT, fundamentado em uma visão democrática, entendemos que as ações desenvolvidas pelo Estado não propiciaram o sucesso esperado, uma vez que a forma como se concretizaram os investimentos e conduziram o processo, dificultou a participação dos maiores interessados na sua construção, os professores, que viverão suas consequências. Os planos de formação desenvolvidos pelo CEFAPRO, pela falta de profissionais no quadro da instituição, não deram conta da demanda formativa para a qual se propunham, isso refletiu diretamente nos planos de aulas dos professores, que inseriram em seus trabalhos assuntos sobre os quais não estavam familiarizados. Nas formações, o uso das ferramentas tecnológicas, enquanto recurso pedagógico, foi comprometido, uma vez que não havia, no centro de formação, um profissional qualificado e com propriedade para a formação tecnológica dos professores, conforme proposto na BNCC e DRC/MT, esse fator foi evidenciado com a chegada da pandemia do COVID-19, que exigiu dos professores ações para as quais não estavam

preparados. Concluiu-se, enfim, que há muito a se estudar sobre o desafio da formação continuada dos professores para a implantação e implementação da BNCC e DRC/MT, possibilitando um vasto campo a investigar com o objetivo de compreender esse processo e suas consequências, pela falta de políticas públicas adequadas para a formação continuada de professores.

Palavras-chaves: BNCC. DRC/MT no Ensino de Geografia. Formação Continuada em Geografia.

ABSTRACT

This research discusses the process of constitution and consolidation of official documents of Brazilian and Mato Grosso education, namely: Common National Curriculum Base (BNCC) and Curriculum Reference Document for Education of Mato Grosso (DRC/MT). Part of these writings is a bit of the academic background of this researcher, who has experience and involvement with the educational policies of the State and the country for over twenty years, including the continuing education of teachers. The continuing education of teachers was a relevant topic for the definition of this research, as its references guided our discussions about the offer of continuing education to Geography teachers. We also discuss the articulation and structure used to disseminate and implement these documents. In this context, the continuing education process offered to Geography teachers in urban schools in the city of Juína/MT is considered. The objective was to verify if the formations contemplated the official orientations regarding the curricular component of Geography. We also aim to meet the requirements of the Graduate Program in Education (Masters in Education), from the Integrated Regional University of Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Turma MINTER de Rondonópolis, as well as to contribute to the community scientific. To achieve these goals, we analyzed the continuing education documents offered by CEFAPRO and school documents, such as the teachers' lesson plans, in order to verify if there was alignment between the documents and the training offered, as well as if the pedagogical actions in the classroom, they followed the guidelines expressed in the training offer given to Geography teachers, originating from BNCC and DRC/MT. It is a bibliographical research, quantitative and qualitative, with documental analysis of the contents offered in the continuing education of teachers, observing whether they were expressed in the lesson plans. For this, it was considered the universe of a class plan of one Elementary School class in each urban school unit in the city of Juína/MT. The methodology is based on the hermeneutic approach, whose study seeks reflections on the reference authors of this current in the educational area, highlighting the Curriculum Component of Geography. The documents analyzed record the discontent of the most interested parties in the BNCC and the DRC/MT, which are the education professionals, who will be submitted to the determinations of these official documents. The organization and form of referrals, as well as the financing of this process, are the ones that most appear in the complaints and evaluations of training meetings or conferences in each of its stages. The time allotted to each stage was insufficient for a quality production, as it was done "on the basis of trampling", without discussing and presenting the due arguments. Although the intention was to build the official documents of the BNCC and the DRC/MT, based on a democratic vision, we believe that the actions taken by the State did not provide the expected success, since the way in which the investments were made and conducted the process, hindered the participation of those most interested in its construction, the teachers, who will live its consequences. The training plans developed by CEFAPRO, due to the lack of professionals within the framework of the institution, did not account for the training demand for which they were proposed familiar. In training, the use of technological tools, as a pedagogical resource, was compromised, since there was not, in the training center, a qualified professional with property for the technological training of teachers, as proposed in the BNCC and DRC/MT, this factor was evidenced with the arrival of the COVID-19 pandemic, which demanded from teachers actions for which they were not prepared. Finally, it was concluded that there is much to be studied about the challenge of continuing teacher education for the implementation and implementation of BNCC and DRC/MT, enabling a vast field to be investigated in order to understand this process and its consequences, through lack of adequate public policies for the continuing education of teachers.

Keywords: BNCC. DRC/MT in Teaching Geography. Continuing Education in Geography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeando as alterações propostas pelo documento DRC/MT frente ao Componente Curricular de Geografia em relação as Habilidades e Objetos do Conhecimento, em relação à BNCC	26
Quadro 2: Teses e Dissertações encontradas no catálogo da CAPES	42
Quadro 3: Teses, Dissertações e Artigos que fundamentam esta pesquisa	43
Quadro 4: A qual documento oficial o plano de aula do professor faz referência, DRC/MT, BNCC ou aos dois?	92

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação;
BM	Banco Mundial;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CCH	Centro de Ciências Humanas;
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras;
CEE	Conselho Estadual de Educação;
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação;
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais;
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para a Educação de Mato Grosso;
FCC	Fundação Carlos Chagas;
FINAVI	Faculdades Integradas de Naviraí;
IBSA	Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada;
MAG	Mestrado Acadêmico em Geografia;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
MS	Mato Grosso do Sul;
NEAD	Núcleo de Educação a Distância;
PCN	Parâmetro Curricular Nacional;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação;
PPP	Projeto Político Pedagógico;
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação;
PUC	Pontifícia Universidade Católica;
RJ	Rio de Janeiro;
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso;
UCB	Universidade Católica de Brasília;
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana;
UEL	Universidade Estadual de Londrina;

UFAL	Universidade Federal de Alagoas;
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais;
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso;
UFPI	Universidade Federal do Piauí;
UFSC	Universidade do Estado de Santa Catarina;
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria;
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso;
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas;
UNIPAC	Universidade do Planalto Catarinense;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú.

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO INTRODUTÓRIO.....	14
1.1. Os objetivos do estudo e sua compreensão em relação a historicidade do pesquisador ...	18
1.2. Trajetória do pesquisador.....	35
2. AS EVIDÊNCIAS DO CONHECIMENTO NA COMUNIDADE CIENTÍFICA	38
2.1. A Formação Inicial e Continuada do Professor da Educação Básica.....	44
2.2. A Formação Continuada do Professor de Geografia	56
2.3. Contextualizando a BNCC.....	61
2.4. Organização e estrutura da BNCC	71
2.5. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT.....	78
3. Achados e considerações relevantes.....	82
3.1. Os caminhos da pesquisa	84
3.2. As categorias consideradas na pesquisa e observadas nos planos de aula analisados	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
BIBLIOGRAFIA	109

1. CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Ao iniciar esta caminhada como pesquisador, visando a produção dessa dissertação, comecei a pensar no que poderia focar como objeto de análise. Diante das reflexões sobre qual tema abordar, acabei concluindo que deveria focar em algo que pudesse facilitar minha produção ao longo da trajetória. Desta forma, a opção pelo tema não foi feita sem a devida atenção, durante este processo, percebi que precisava contar com a experiência que já havia construído até então no campo da educação, que trata, especificamente, da formação continuada, uma vez que já havia coordenado algumas das conferências na região, o que de certa forma tornou a decisão mais facilitada. Assim, iniciei definindo o tema em torno da implantação e implementação da BNCC e do DRC/MT, visando conhecer os impactos que dessa política na formação continuada ofertada pelo CEFAPRO aos professores das escolas públicas urbanas de Juína. Definido os objetivos a serem alcançados com esta pesquisa, deu-se início a mesma a partir das orientações que recebi enquanto mestrando.

Diante do exposto, é preciso contextualizar a trajetória acadêmica de quem escreve, pois isso vai colocar o leitor diante do vivido pelo pesquisador, mesmo que parcialmente. E neste sentido, inicia-se de forma descritiva a biografia acadêmica do autor e principiante pesquisador. Marcos Morandi, nascido em 26 de dezembro de 1970, no município de Eldorado/MS, casado, dois filhos e um enteado, sendo uma menina de 10 anos, um filho de 22 e o enteado com 20 anos. Os dois últimos já na universidade, realidade bem diferente deste autor, como será relatado mais adiante.

A escolha por pesquisar a temática indicada no título desse projeto, encontra eco na proposta do PPGEDU da URI, na linha 3 que foca na pesquisa em educação, também na minha trajetória por várias instâncias do âmbito educacional, sendo a maior parte dela no campo da formação de professores. Percebe-se ainda, a influência dessa trajetória na referida decisão, principalmente por estar, no período das discussões frente ao processo de construção do que seria a BNCC e o DRC/MT para a educação brasileira e para o Estado de Mato Grosso, respectivamente, à frente da instituição como diretor e responsável por conduzir esse processo no polo sob nossa jurisdição.

Minha formação acadêmica, conforme descrito acima, demonstra que a formação para o exercício da cidadania é constituída em um processo de via dupla, uma das oportunidades surge pelas políticas públicas, ou não, a outra pelas respostas que cada um dá a essas oportunidades, com o empenho, dedicação e envolvimento necessário para a concretude daquilo que se deseja construir como protagonista de seu projeto de vida.

A formação humana do cidadão para a convivência social ocorre pelo processo de envolvimento individual e coletivo com a sociedade na construção de suas referências culturais, ou seja, a educação, neste sentido, ocupa a centralidade, pois cabe a ela a preparação do cidadão no sentido de participar de forma crítica e ativa da construção de uma sociedade pautada na ética e na justiça social. A sociedade que se deseja, segundo Lima (2002), perpassa pela escola, mas não se consegue através de decretos advindos dos órgãos oficiais. É a decisão individual com o envolvimento de todos que fazem parte do cotidiano escolar que poderá possibilitar o modelo de sociedade desejada.

Perceber-se diante do exposto, é evidenciar que a formação inicial e continuada do professor de Geografia, considerando os documentos oficiais da educação brasileira frente ao currículo educacional, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referência para a Educação de Mato Grosso (DRC/MT), faz-se necessária para a condução desse processo de preparação dos alunos para enfrentar os desafios da formação para a convivência social e para o exercício da cidadania, no sentido mencionado por Lima (2002).

A educação, historicamente, tem ocupado espaço de destaque nos trabalhos acadêmicos e nas pesquisas de grandes instituições e intelectuais no Brasil e no mundo. Como assinala Freire (1996, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

As pesquisas em dissertações e teses divulgadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) confirma tal afirmação. Esse destaque e importância se dá pela relevância que a educação tem na formação dos cidadãos, para que suas relações possam ser mais equilibradas não só do ponto de vista da convivência social, mas também da justiça socioeconômica de uma nação.

Considerando a importância da formação inicial e continuada do professor de Geografia, essa pesquisa visa identificar os desafios e perspectivas das práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas urbanas, do município de Juína, na implementação da BNCC e DRC/MT e ainda, propor ações pedagógicas e metodológicas que propiciem a efetivação do alinhamento entre as práticas pedagógicas e as orientações expressas nesses documentos oficiais.

Tratar de um tema com foco na implementação da BNCC e DRC/MT na prática pedagógica do professor de Geografia, considerando o componente curricular de sua atuação, exige conhecer todo o processo e contexto das forças políticas e econômicas que circundaram a constituição desses documentos. Por isso, a importância de se pesquisar sobre a temática e ter construído, culturalmente, a prática da pesquisa desde os primeiros anos da Educação Básica, pois “existem coisas que quando não são aprendidas desde cedo, deixam sempre ‘buracos’ na formação de um indivíduo” (BAGNO, 2009, p. 16).

Essa lacuna na formação frente à prática de pesquisa, exige efetiva participação para superá-la, e envolver-se nas causas ou movimentos educacionais que visam a definição dos documentos oficiais da educação brasileira e mato-grossense é uma delas, uma vez que acreditamos não ser possível desenvolver a criticidade no outro sem antes tê-la, pois a participação é uma conquista infundável do “vir a ser” (DEMO, 1999, p. 532). Assim, poderemos, no futuro, vir a ser professores pesquisadores.

Entende-se como indispensável o envolvimento dos professores nas discussões que resultam na consolidação desses documentos que norteiam suas práticas, caso contrário, seria contrassenso o professor ter a missão de despertar o exercício da cidadania em seus alunos ao tempo em que abre mão de sua participação na construção de sua cidadania, ou seja, pretendendo desenvolver aquilo que não faz consigo, em seus alunos. Lembrando que cidadania está relacionada às possibilidades que o Estado e a sociedade oferecem ou dispõe aos seus cidadãos para que tenham uma vida melhor e de reconhecimento social.

Embora o conceito de cidadania na contemporaneidade seja relevante e tenha ganhado força nas últimas décadas, segundo Botelho e Mortz (2012, p. 08), é um conceito que:

Apesar de [...] ser central na agenda intelectual e política das sociedades contemporâneas e de cruzar a cada dia novas fronteiras, ganhando mais espaço nas democracias representativas, não existe uma definição consensual ou mesmo análises definitivas de sua história.

Assim, envolver-se e conhecer como se estruturam e os fatores econômicos, políticos e sociais que influenciam ou interferem no Sistema de Ensino é fundamental para se compreender o processo educacional e os diversos encaminhamentos advindos de toda essa movimentação, frente as modificações na estrutura educacional, ou seja, nos documentos oficiais.

Segundo Neves (2007), os dois conceitos de visão do Estado, o liberal e o marxista, estão presentes nas políticas educacionais e travam disputa pela hegemonia, assim: “a educação escolar no contexto capitalista monopolista pode contribuir tanto para a reprodução

das relações sociais de produção como para transformá-la. As propostas educacionais são elaboradas, portanto, tanto na ótica do capital como na do trabalho” (NEVES, 2007, p. 208), por isso, entende-se que a participação e o envolvimento nos movimentos sociais educacionais são as formas mais eficientes para a compreensão e para as devidas interferências nas forças políticas e econômicas, enquanto expressão poderosa frente as determinações das ações educacionais.

Neste sentido, precisa-se, conforme aponta Michael Young (2007, p. 1294) em seu texto *Para que servem as escolas?* utilizar-se do que está instituído no currículo escolar enquanto “conhecimento dos poderosos” e fazer com que esses conhecimentos nos sejam úteis a ponto de torná-los “conhecimentos poderosos” e favoráveis aos benefícios esperados para toda a sociedade.

Mesmo que expressos em documentos oficiais, precisamos sempre estar atentos para fazer o jogo educacional se voltar ao bem-estar social coletivo, mesmo que para isso, tenhamos grandes desafios a encarar, como por exemplo, sermos acusados de esquerdistas pelos que defendem a escola sem partido, o que nunca existiu e nunca existirá, pois uma instituição que congrega pessoas como é o caso da escola, sempre será envolta às questões políticas partidárias. Até porque, ao defender uma escola sem partido, estamos defendendo uma visão política dessa relação, mesmo que falsa, mas uma visão estritamente política.

Apenas o envolvimento e o comprometimento social dos profissionais da educação poderão despertar tal conhecimento, no sentido de que possam participar mais efetivamente dos movimentos sociais frente à construção dos diversos documentos oficiais da educação brasileira, da qual fazem parte. Caso contrário, ficará sob o comando do “conhecimento dos poderosos”, porém o objetivo da educação é propiciar o “conhecimento poderoso”, que poderá ser alcançado na medida do esforço e do envolvimento de cada professor em conhecer os documentos oficiais da educação brasileira e de seu Estado, que direcionam os caminhos a seguir frente ao seu fazer pedagógico em sala de aula. Desse modo, estudar com afinco a BNCC e a DRC/MT é fundamental para que se tenha o desprendimento do conhecimento, libertação e empoderamento da práxis profissional, como proposto por Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que se configura extremamente atual. Talvez seja este o sentido principal do objeto desta dissertação.

1.1. Os objetivos do estudo e sua compreensão em relação a historicidade do pesquisador

Visando conhecer os passos a serem executados nesse árduo trabalho investigativo, descreve-se aqui, o que se pensou enquanto organização e estruturação na definição dessa pesquisa, no sentido de garantir sua efetivação enquanto produção acadêmica, com o objetivo de concluir esta jornada, mediante os requisitos exigidos pela instituição e atribuir ao seu conteúdo o caráter de cientificidade exigido na escrita de uma dissertação.

Optou-se pela temática “A formação continuada dos Professores de Geografia: desafios e perspectivas frente à implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína/MT” pelo fato de ter, enquanto professor formador, coordenador ou diretor do CEFAPRO, atuado diretamente nos encaminhamentos e articulações frente a produção dos documentos oficiais da educação brasileira e mato-grossense, BNCC e DRC/MT, na região noroeste do Estado de Mato Grosso.

Tanto a temática quanto o problema e seus objetivos, gerais e específicos, circundam a necessidade de se conhecer melhor os reflexos da ação do CEFAPRO no que tange aos encaminhamentos frente as ações formativas ofertadas aos professores de Geografia e como esse processo pode ter, ou não, colaborado com o seu fazer pedagógico em sala de aula.

Para tanto, este estudo tem como objetivo geral conhecer o processo de formação continuada ofertada aos professores de Geografia do município de Juína/MT, visando constatar se contemplam as orientações oficiais constantes na BNCC e DRC/MT, frente ao componente curricular de Geografia, assim como os reflexos dessas ações formativas na implementação da BNCC e DRC/MT em sala de aula. Para isso, temos como objetivo específico contemplar a exigência legal da carreira dos profissionais da educação, a fim de que se reconheça o tema da dissertação como plausível para o enquadramento e elevação de classe na carreira profissional desse pesquisador, uma vez que além do reconhecimento dos saberes construídos ao longo dessa jornada na produção da dissertação, vislumbramos o reconhecimento pela qualificação, conforme prescreve o Plano de Cargos e Carreira dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso.

Entretanto, para compreender todo o encaminhamento das frentes de trabalho, visando a construção dos documentos oficiais da BNCC e DRC/MT na região noroeste, especificamente em Juína, é preciso discorrer sobre todo esse processo, o qual denominamos de historicidade.

Com a aprovação da BNCC, em 20 de dezembro de 2018, após a finalização dos trabalhos sobre o Ensino Médio, o país passou a contar com um documento oficial que tem o

objetivo principal de nortear a formulação dos currículos dos sistemas de ensino e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades mínimas, que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo de sua escolaridade.

Na verdade, bem antes desta data, o país já contava com orientações curriculares nacionais, uma vez que este documento foi formulado por etapas e a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi concluída no final de 2017, quando se definiram os prazos para que todos os entes federados e os sistemas de ensino do país, públicos ou privados, se adequassem às novas orientações da base, promovendo o que chamamos de alinhamento curricular da educação brasileira, conforme prescreve a BNCC.

No processo de elaboração da BNCC, por se tratar de um documento oficial de impacto direto na vida escolar dos brasileiros, precisava-se contar com o envolvimento dos interessados, até mesmo para ganhar legitimidade social, ainda que de forma aparente, é assim que funcionam as articulações frente às decisões de impacto nacional, em uma sociedade democrática, mesmo que não seja tão democrática a participação do povo, é preciso parecer ser democrática para a legitimação do mesmo.

A participação direta da sociedade brasileira nesse processo ocorreu, em um primeiro momento, através de suas entidades representativas, culminando com a elaboração de um texto base que foi disponibilizado como primeira versão para que a sociedade começasse a participar de forma mais abrangente. Para isso, foi estipulado um prazo que ocorreu entre outubro de 2015 e março de 2016. Essa participação social ocorreu via consulta pública, por meio da qual se poderia sugerir algumas inserções no documento em construção.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), os coordenadores da produção desse documento, diante das contribuições e sugestões advindas desde os cidadãos mais comuns, até especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica de todo o país, sistematizaram todas essas informações e disponibilizaram uma segunda versão do documento.

Diante desse novo documento sistematizado com participação social maior, coube às Secretarias Estaduais de Educação promover um debate institucional no âmbito de cada unidade da federação. Este trabalho foi coordenado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que tiveram o prazo de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 para tal articulação.

É preciso lembrar que o documento da BNCC acabou sendo elaborado em dois momentos. O Governo Federal editou uma medida provisória para reorganizar todo o Ensino Médio e isso fez com que essa etapa ficasse fora do processo de construção desse documento

no primeiro momento, ou seja, o documento homologado em 20 de dezembro de 2017 não contemplava as orientações para o Ensino Médio, somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram focados nesta primeira versão.

No Estado de Mato Grosso os encaminhamentos e as discussões frente à implementação desse documento foram delegados aos quinze polos de Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO), aos quais couberam a responsabilidade de efetivar todas as discussões no âmbito de cada município, desenvolvendo todas as conferências no âmbito de cada polo. Foram realizadas as conferências em cada município, que definiam os delegados por segmentos para participarem na etapa regional ou intermunicipais, culminando na etapa estadual e por último na etapa nacional.

Enquanto coordenador do Centro de Formação, naquela oportunidade participei de todas as etapas da construção do documento da BNCC, acompanhando diversas conferências municipais no âmbito dos municípios jurisdicionados pelo CEFAPRO e fui escolhido, em assembleia, entre os delegados para representar a comunidade do município de Juína na etapa regional ou intermunicipal, quando congregou sete municípios para discussões frente ao documento.

A cada assembleia geral para definir os delegados para a etapa seguinte, consagrava-me vencedor entre os concorrentes para as vagas. Foi assim na municipal, quando fui escolhido para representar o município na etapa regional. Na etapa regional fui novamente eleito para representar nossa região na capital do Estado e lá fui escolhido para uma das oito vagas destinadas a professores para a delegação de Mato Grosso na etapa nacional, que ocorreu em Brasília, no período de 19 a 24 de novembro de 2018, quando ocorreu a finalização das discussões desse documento, concluindo todas as etapas de conferência para a inserção do currículo do Ensino Médio à primeira versão já aprovada em 2017.

Com a conclusão do processo de construção da BNCC, este documento foi enviado para análise do Conselho Nacional de Educação (CNE), a quem coube a homologação do mesmo, o que só ocorreu em dezembro de 2018. O documento homologado ficou composto e dividido com a estrutura que segue descrito abaixo.

O documento oficial homologado está estruturado em sequência, começando pela Educação Infantil, seguido pelo Ensino Fundamental, que foi a primeira parte homologada no final de 2017, posteriormente foi anexado a última parte, que trata especificamente do Ensino Médio. Há um texto de apresentação do Ministro da Educação do período, Rossiele Soares da

Silva, por meio do qual se busca expor de forma sucinta a importância desse documento para o país, enquanto orientação curricular para a educação brasileira.

O documento traz uma introdução geral que destaca a importância do mesmo para o cenário e contexto político-educacional brasileiro. Esse texto o descreve como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Logo na introdução da BNCC, além do conceito de competência que expressa e norteia todo o documento, como sendo: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), define-se quais são essas competências, destacando a importância de se conhecer e reconhecer que os saberes construídos pela ciência são frutos da historicidade da humanidade e que fazer uso desses saberes de forma adequada é fundamental para o desenvolvimento das dez competências prescritas na BNCC. Vejamos então, como estão colocadas essas competências nesse documento e o que entendemos sobre elas.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

Estas duas primeiras competências reforçam a importância de o aluno conhecer o processo de desenvolvimento do saber para valorizar e utilizar esses conhecimentos em seu dia a dia, no sentido de entender, explicar e até intervir diretamente na solução dos problemas de seu cotidiano, para modificar a sua realidade a partir de suas proposições. O currículo da escola e os professores devem promover ações com situações estimuladoras, que desperte nos alunos o protagonismo necessário para possam entender que a participação na solução dos problemas de sua comunidade é fundamental em sua vida e em seu futuro.

Pretende-se também, com estas competências, despertar no aluno a capacidade crítica e criativa, para que perceba que fazer uso do conhecimento científico é de fundamental importância na explicação dos diversos fenômenos, sejam eles físicos, naturais, culturais, sociais ou econômicos. A explicação dos diversos fenômenos, a partir do conhecimento

científico, desperta e aguça a criticidade, desenvolvendo a habilidade de interpretar e identificar ideias que, sem essa capacidade intelectual mais apurada, não se consegue. A criatividade e a criticidade tornam o aluno capaz de indagar com maior propriedade de forma lógica e dedutiva sobre o que se pretende discutir ou investigar mediante as evidências observáveis. Com este objetivo, o currículo escolar deve propiciar situações pedagógicas que envolvam os jovens frente ao movimento protagonista proposto pela BNCC.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Estas competências, expostas acima, tratam da cultura e da linguagem, por meio das quais se intenciona ampliar o repertório cultural do aluno, no sentido de valorizar suas culturas e despertar a sensibilidade pela apreciação dos valores identitários locais, com suas diversidades expressas nas culturas de cada um e no coletivo, visando despertar o sentimento de pertencimento, o que pode contribuir para fluir melhor as relações expressivas através da cultura com as quais convivem. Ampliar a capacidade de expressão dos alunos é outra competência a ser desenvolvida e está prevista no currículo escolar, principalmente na área de linguagem, mas isso não significa que os outros componentes curriculares não devam considerar a prática da linguagem, verbal e não-verbal, de forma precisa e clara com os mais diferentes interlocutores que dialogam no cotidiano.

Considerar as habilidades necessárias para a utilização das diversas linguagens, verbais e não-verbais, enquanto recurso para se expressar nos diálogos cotidianos, inclusive com o uso das tecnologias, é fundamental para o desenvolvimento do estudante frente a sua ocupação no mundo do trabalho, e neste sentido as competências abaixo buscam:

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

A capacidade protagonista dos alunos não ficou de fora das competências básicas da BNCC, neste sentido, é necessário prever no currículo ações que os despertem para além de utilizarem os recursos tecnológicos, pois devem fazer isso com base crítica e ética para a obtenção das informações, também na geração ou propagação dessas informações. Explorar os recursos digitais deve ser o foco de todos os Componentes Curriculares, pois com o uso dessas ferramentas pode facilitar e melhorar a aprendizagem, porém se deve fazer isso com propriedade ética e responsável.

A competência de número seis busca desenvolver no estudante a capacidade de usar e aplicar os conhecimentos científicos para poder decidir de forma livre e autônoma, mas com ética e responsabilidade, sobre o seu futuro e de sua comunidade. Para isso, há que se assegurar no currículo escolar atividades que desenvolvam essa competência nos componentes das áreas de humanas e linguagem principalmente, que foquem nas intenções profissionais futuras dos alunos, para que possam se organizar, enquanto estudantes, de forma perseverante e com foco em seus objetivos, para alcançar o que sonham para suas vidas. Assim, pode-se fortalecer a identidade profissional desejada pelo estudante enquanto ainda na Educação Básica.

Já as competências 7 e 8 referendam que:

7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes frente às evidências, fatos ou fenômenos, a partir das diversas informações disponíveis, considerando e respeitando as ideias dos outros sem perder de vista a necessidade de se posicionar com substancialidade na defesa de suas ideias de forma equilibrada, diante da solução dos conflitos diários que enfrentarão com suas opiniões em contraste com as opiniões alheias é o objetivo de uma dessas competências. Neste sentido o currículo escolar precisa promover situações que envolvam os estudantes em desafios e confrontos de ideias entre si e com os professores, para que percebam e respeitem a diversidade de opiniões frente aos mais diversos tipos de diálogos e compreendam que manter a ética e a responsabilidade com prevalência aos direitos humanos é fundamental para as boas relações entre homens e natureza.

Despertar no estudante a capacidade de conhecer a si mesmo, seu corpo e suas funcionalidades, para além das aulas de Ciências Naturais, frente aos cuidados com a saúde, é outro foco dessas competências. Pretende-se preparar o estudante para que possa se defender das diversas situações que poderão interferir negativamente no seu futuro, como por exemplo, o envolvimento com drogas e outros. Focar no desenvolvimento da autoestima e no autoconhecimento deve estar garantido no currículo escolar, para que os estudantes possam se tornar autoconfiantes na solução de seus problemas frente às diversidades do dia a dia, identificando suas fragilidades e potencialidades nas relações sociais e também para que possam ampliar suas oportunidades de acesso ao mundo do trabalho. E ainda:

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Com o desenvolvimento destas competências, busca-se ampliar a capacidade de empatia, visando preparar e melhorar as relações entre os estudantes e também com as demais pessoas com as quais se estabelecem diálogos no dia a dia. Assim, há que se garantir no currículo escolar atividades que promovam o exercício de práticas que envolvam a solução de conflitos mediante o diálogo, com vistas a garantir os direitos humanos no que se refere ao respeito mútuo, a partir das regras de convivência social, visando o respeito pelas pessoas, independente das suas crenças, raça, cor, visão política e etc., evitando todos os tipos de preconceitos, buscando agir com responsabilidade no exercício da cidadania, a partir de ações pessoais e coletivas, na busca de soluções para os problemas prementes da comunidade.

Para isso, deve-se assegurar no currículo escolar atividades que promovam o conhecimento frente aos direitos e deveres diante da sociedade como um todo. Com essas capacidades mais apuradas, os estudantes, de forma consciente, podem decidir os rumos a seguir diante dos problemas, o que reforça o desenvolvimento das capacidades socioemocionais e eleva a competência protagonista dos jovens.

Neste sentido, o Documento de Referência para a Educação do Estado de Mato Grosso entende que: “um trabalho inter/transdisciplinar poderia contribuir para o desenvolvimento pleno/integral da cidadania dos estudantes”, uma vez que, afirma que “a vivência escolar visa o desenvolvimento integral do sujeito, garantindo-lhe os direitos de aprendizagem previstos pelas reformas educacionais atuais” (MATO GROSSO, 2018, p. 32-33), para isso, propõe que

no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais dos sujeitos, os professores levem em consideração a Declaração dos Direitos Humanos, que trata dos direitos fundamentais de toda pessoa e seus deveres, salienta a necessidade da “igualdade entre os povos, consideração positiva em relação aos outros, compreensão da necessidade de uma postura pacífica, crítica e voltada para a promoção social” (MATO GROSSO, 2018, p. 33).

No desenvolvimento das competências socioemocionais com foco exposto acima, o DRC/MT orienta o trabalho dos professores junto aos estudantes a partir de três competências: a intrapessoal, a híbrida e a interpessoal. A primeira, por entender que a partir dela, o estudante pode ressignificar sua compreensão e visão positiva sobre os sujeitos, sobre si mesmo e sobre o mundo. Neste sentido, o documento propõe e destaca a importância de: “trabalhar com as crianças três competências intrapessoais, sendo elas: a responsabilidade, a autoestima e a motivação”. Segundo afirma no documento: “A ausência de tais competências no contexto da aprendizagem inviabiliza a construção do pensamento autônomo com vistas à produção da autoria” (MATO GROSSO, 2018, p. 33).

A segunda competência é a híbrida, diz o Documento Curricular para a Educação de Mato Grosso: “podem ser compreendidas como aquelas que são emocionais, intrapessoal, ao passo que se articulam com a construção do conhecimento denominado racional” e na continuidade diz da importância de, “fortalecer entre as crianças/estudantes o **pensamento crítico**, a **resolução de problemas** e a **curiosidade**” (MATO GROSSO, 2018, p. 33, grifo próprio do documento).

O DRC/MT, na terceira competência, as interpessoais, diz que estas “podem ser concebidas como aquelas capazes de situar o sujeito no mundo social do qual faz parte”, e nesse sentido, destaca que desde tenra idade os estudantes “devem ser motivados a se reconhecerem como parte de um grupo social cujos sujeitos são diferentes na sua forma de pensar e agir, mas devem se considerar de forma respeitosa e amistosa” e chama a atenção dos professores também, no sentido de fortalecer a ideia de que a diferença “não deve limitar a garantia do direito à igualdade de acesso aos direitos sociais” (MATO GROSSO, 2018, p. 34). Na sequência indica alguns focos com quais se deve motivar os estudantes, como valorizar a vida, respeitar a si e aos outros e resolver as diferenças, seja ela qual for, através do diálogo.

A discussão a respeito das competências socioemocionais é concluída no Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso, reforçando que: “tanto os Direitos Humanos quanto as competências socioemocionais sejam trabalhados como norteadores das intencionalidades pedagógicas das unidades escolares em cada Projeto Político-Pedagógico”

(MATO GROSSO, 2018, p. 34). Entendo que enquanto sugestões de práticas a serem implementadas na educação do Estado de Mato Grosso, o referido documento se encontra bem alinhado ao que se recomenda a BNCC, e mais, deixa aberto os caminhos democráticos para a atuação dos professores na inserção de novas ou diferentes visões sobre o assunto, desde que estas possibilitem o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Na produção do DRC/MT foram consideradas as orientações prescritas na BNCC e muitas situações foram ampliadas. Esta ampliação fica mais perceptível no campo das habilidades, pelo fato de estarem expressas em um quadro e em destaque. Neste sentido, produzimos o quadro abaixo, no qual compilamos todas as sugestões da BNCC e também do DRC/MT, lado a lado, para facilitar ao leitor a compreensão e comparação. Na confecção do quadro, optamos por desmembrar as informações tanto da BNCC como do DRC/MT que tratam dos objetos do conhecimento e das habilidades para, além de melhorar a visualização, possibilitar a comparação entre ambos os documentos em um mesmo quadro. As informações constantes neste quadro compreendem as turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa.

Quadro 1: Mapeando as alterações propostas pelo documento DRC/MT frente ao Componente Curricular de Geografia em relação as Habilidades e Objetos do Conhecimento, em relação à BNCC.

Geografia 6º Ano	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	
BNCC	DRC/MT
Identidade sociocultural	Identidade sociocultural. Fronteiras e Identidade sociocultural mato-grossenses. Relações sociais e socioespaciais para a produção da sociedade. Conflitos sociais e disputa no território Mato-grossense.
Relações entre os componentes físico-naturais	Relações entre os componentes físico-naturais. Dinâmicas da Natureza no território Mato-grossense. Tempo geológico, tempo histórico e as variabilidades climáticas em Mato Grosso.
Transformação das paisagens naturais e antrópicas	Transformação das paisagens naturais e antrópicas. Natureza e sociedade, a formação do espaço geográfico mato-grossense. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras. Leitura, localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.
Biodiversidade e ciclo hidrológico e Atividades humanas e dinâmica climática	Biodiversidade e ciclo hidrológico e Atividades humanas e dinâmica climática. Ações antrópicas e dinâmica climática em Mato Grosso. Meio ambiente, o uso e ocupação do território Mato-grossense. Impactos ambientais no território Mato-grossense.

Sustentabilidade dos recursos hídricos no território Mato-grossense.	
HABILIDADES	
BNCC	DRC/MT
<p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>	<p>(EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE01.1MT) Aplicar conceitos básicos da geografia como: paisagem, lugar, espaço geográfico, região e território.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>
<p>(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p>(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p>(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p>	<p>(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral</p> <p>(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p>(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p>
<p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>	<p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p> <p>(EF06GE07.1MT) Conhecer o processo de uso e ocupação do território de Mato Grosso e as implicações das ações antrópicas em seu lugar de vivência.</p>
<p>(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p>(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p>	<p>(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p>(EF06GE08.1MT) Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.</p> <p>(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p> <p>(EF06GE09.1MT) Interpretar documentos cartográficos identificando fronteiras políticas, administrativas e socioculturais do território Mato-grossense.</p>
<p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros e etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes</p>	<p>EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros e etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE11.1MT) Explicar o conjunto das relações entre os seres humanos e a natureza na organização do espaço geográfico Mato-grossense.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p>

urbanos.	
(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor e etc.).	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor e etc.).
Geografia 7º Ano	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	
BNCC	DRC/MT
Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil.
Formação territorial do Brasil	Formação territorial do Brasil. Formação social e territorial de Mato Grosso. Grupos sociais e comunidades tradicionais do Mato Grosso.
Características da população brasileira	Características da população brasileira. Características da população local.
Produção, circulação e consumo de mercadorias	Produção, circulação e consumo de mercadorias. Produção, circulação e consumo de mercadorias em Mato Grosso. Processos produtivos em Mato Grosso, agropecuária sustentável, agricultura mecanizada e de larga escala.
Desigualdade social e o trabalho	Desigualdade social e o trabalho. Desigualdade social e o trabalho Mato-grossense. Divisão internacional do trabalho. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Mapas temáticos do Brasil	Mapas temáticos do Brasil. Cartografia Mato-grossense. Produção, leitura e representação de dados a partir dos lugares de vivências.
Biodiversidade brasileira	Biodiversidade brasileira. Representação cartográfica da biodiversidade Mato-grossense.
HABILIDADES	
BNCC	DRC/MT
(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação

(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).
Geografia 8º Ano	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	
BNCC	DRC/MT
Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais. Distribuição da população e deslocamentos populacionais em Mato Grosso.
Diversidade e dinâmica da população mundial e local	Diversidade e dinâmica da população mundial e local. As inter-relações nas diversidades e dinâmicas da população mundial e local. Conflitos e confrontos no território Mato-grossense.
Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial.
Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção. Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção em Mato Grosso. As transformações do espaço geográfico Mato-grossense.
Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina. Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial em Mato Grosso Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África. Leitura, Localização, orientação, representação,

	especialização cartográfica.
Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África. Identidades e interculturalidade da população Mato-grossense.
Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina. O Mato Grosso e as relações de poder no contexto mundial. As transformações nas paisagens e as relações políticas e sociais de produção em Mato Grosso.
HABILIDADES	
(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. (EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. (EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. (EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. (EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países

<p>denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). (EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. (EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários. (EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p>	<p>organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários. (EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p>
<p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p>	<p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p>
<p>(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>	<p>(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>
<p>(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p>	<p>(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p>
<p>(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos e discutir as desigualdades</p>	<p>(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na</p>

<p>sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p>(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p>	<p>produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p>(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p>
<p>(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p>(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).</p>	<p>(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p>(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p>(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).</p>
Geografia 9º Ano	
OBJETOS DO CONHECIMENTO	
BNCC	DRC/MT
A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.
Corporações e organismos internacionais	Corporações e organismos internacionais. Agronegócio no Mato Grosso e as transformações do espaço geográfico.
As manifestações culturais na formação populacional	As manifestações culturais na formação populacional. As manifestações culturais na formação populacional Mato-grossense.
Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.
A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente.
Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.
Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.
Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Mato Grosso, indústria e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas. Exploração do trabalho infantil em Mato Grosso.
Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica.
Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

HABILIDADES	
(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade

(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base na BNCC e na DRC/MT.

Analisando os dois documentos, é possível constatar que as competências focadas no Documento de Referência para a Educação em Mato Grosso, prende-se basicamente ao campo do desenvolvimento integral com atenção especial às competências e habilidades socioemocionais, com o objetivo de garantir a efetivação dos Direitos Humanos. Para isso, valorizou-se as competências intrapessoais, que visam a compreensão sobre si mesmo, objetivando despertar a responsabilidade, a autoestima e a motivação nos estudantes. As competências interpessoais, que visam situar o estudante no mundo social do qual faz parte, objetivam valorizar a vida, o respeito a diversidade e a comunicação. A competência híbrida, por sua vez, visa fortalecer o pensamento crítico, a resolução de problemas e a curiosidade.

Constata-se também, que não houve ampliação das Competências Específicas do Componente Curricular de Geografia de forma clara, ou seja, não aparece de forma explícita, entretanto, no contexto teórico do documento, é possível visualizar significativas modificações, porém não nos deteremos nessa análise, pois vislumbramos aqui, apresentar alterações mais perceptíveis no campo das competências, habilidades e objetos do conhecimento, porém é possível, a partir das propostas de ampliação das habilidades e dos

objetos do conhecimento, considerar que, com as alterações ou ampliações propostas no DRC/MT, ampliam-se, por consequência, as competências dos estudantes frente ao conhecimento geográfico.

O maior volume de ampliações se deu no campo das Habilidades e dos Objetos do Conhecimento e não ocorreram em todos os anos nesses dois campos. Ora aparecem ampliações no campo das habilidades, ora no campo dos Objetos do Conhecimento do Ensino Fundamental Anos Finais, objeto de nossa análise. Ao compilar as informações dos dois documentos, BNCC e DRC/MT, optamos por manter as mesmas configurações textuais apresentadas em ambos. Assim, no campo dos Objetos do Conhecimento do DRC/MT as sugestões e ampliações feitas pelo Estado de Mato Grosso aparecem em negrito e no campo das Habilidades, as sugestões do Estado no DRC/MT aparecem com o código alfanumérico ampliado de 1MT, uma indicação a mais nas habilidades e também se encontra destacado em negrito.

1.2. Trajetória do pesquisador

A minha trajetória acadêmica como pesquisador se iniciou no ano de 1994, quando, já com 24 anos de idade, ingressei na graduação no município de Naviraí/MS, uma cidade polo do CONESUL Mato-grossense, que fica a 130 Km da cidade de Mundo Novo/MS, na qual residia naquele período. A ausência de uma universidade nessa cidade me levou a cursar a Licenciatura Plena em Geografia na Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV). O ingresso nesta faculdade ocorreu no início do ano de 1995, concluindo-a no final do ano de 1997. Foi uma decisão que exigiu persistência para a conclusão do sonho do curso superior, que se concretizava a cada ida e vinda diariamente até a faculdade, já que para custeio da mesma, mantinha dois empregos. Dormir era algo programado para durar somente de 4 a 5 horas por noite.

Concluído o curso, imediatamente saí em busca do usufruto do investimento realizado, razão pela qual cheguei, no ano de 1999, ao Estado de Mato Grosso, especificamente, na cidade de Juína, localizada a 750 km a noroeste da Capital Cuiabá, cujo acesso naquele momento era muito difícil.

Nesta cidade, todas as oportunidades, quando surgiam, foram aproveitadas e já no ano de 2000 fui efetivado no Estado, em seguida, fui convidado a compor o quadro de Professor Orientador no NEAD – Núcleo de Educação a Distância da UFMT, na primeira turma da região noroeste de Mato Grosso, com objetivo de qualificar os professores da rede pública

que atuavam em sala sem formação de nível superior. Neste curso, cerca de 90% dos professores da região participaram, foi uma experiência fantástica e lembro que dos dez Professores Orientadores que iniciaram com a turma no município de Juína, fui o único a concluir esse desafio juntamente com os acadêmicos, até por necessidade de solidificar e ampliar meus conhecimentos pedagógicos, justamente o que era ofertado aos acadêmicos e acadêmicas daquele curso. Posso dizer que fiz um curso de Pedagogia sem a certificação.

Durante esse período, concluí minha primeira especialização que versou sobre a qualidade do material didático da disciplina de Geografia do curso à distância ofertado pela UFMT, através do NEAD, aos professores da rede pública de Mato Grosso.

No ano de 2004 fui aprovado no processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) para atuar como Professor Formador do CEFAPRO, no qual fiquei até o final do ano de 2006.

Ainda em 2005, iniciei outra graduação, Bacharelado em Ciências Contábeis, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), concluída no final do ano de 2008. Entre este período, fui convidado a coordenar o Programa PROFUNCIONÁRIO na região noroeste de 2007 à 2008, quando encerrou a turma, neste mesmo período concluí outra especialização pela PUC/RJ, na modalidade à distância, versando sobre Tecnologias Educacionais, concluída ao final de 2008.

Convidado pelos colegas profissionais do CEFAPRO para concorrer ao primeiro processo seletivo para a direção desta instituição, na qual atuava até então como formador, resolvi encarar o desafio. Antes eram indicados politicamente à ocupação da função de diretor. Sagrei-me vencedor entre os quatro concorrentes e assumi a função até meados de 2013, neste período concluí outra especialização voltada à gestão escolar, oferecida pela UFMT em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, na modalidade à distância.

Em agosto de 2013, fui indicado, através de pesquisa de opinião pública, junto aos profissionais da educação da rede pública do município de Juína, com mais de 70% de aprovação, para ocupar a função de Assessor Pedagógico, na qual permaneci até meados de 2017, quando, por meio de outro processo seletivo, retornei para o CEFAPRO como professor formador, ficando na função até final daquele ano. Em 2018, por meio de processo seletivo, assumi a função de coordenador de formação continuada naquela instituição, respondendo pela mesma até o mês de maio de 2020, quando, em virtude do ingresso no mestrado, voltei para a função de professor formador, por entender ser coerente voltar para uma função menos atarefada, no sentido dos encaminhamentos diversos que recaem sobre o coordenador de formação. Hoje, no entanto, ocupo a função de diretor escolar em uma das maiores escolas de

nossa região, com quase 1.200 alunos. Essa nova atuação foi conquistada através de processo seletivo no final do ano de 2020.

Pela escrita acima, percebe-se que estudar é minha rotina e que sempre estive ligado a uma Instituição de Ensino Superior. Já cansado de fazer tantas especializações, considerando que desisti de uma pela UNEMAT em Gestão Pública no ano de 2015, devido a um acidente automobilístico em trabalho que impossibilitou a continuidade, vislumbrava a oportunidade de um mestrado.

As dificuldades para ingressar em um programa de mestrado se mostravam grandes em virtude da distância que compromete o momento presencial, isso me levou a procurar uma instituição que possibilitasse meu ingresso em um curso de mestrado mais flexível, para que a participação fosse de forma efetiva até a conclusão.

No final do ano de 2019, surge a proposta do Mestrado através da parceria da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) com o IBG de Rondonópolis, com uma configuração que atenderia as minhas expectativas e necessidades, com uma linha de pesquisa que atenderia o interesse da minha área de atuação. Assim como não perdi outras oportunidades de construção do conhecimento que chegaram até a mim, não poderia perder esta, empenhei-me para ser classificado entre o número de alunos interessados nas vagas disponíveis e agora estou aqui com a dissertação concluída, depois de dois anos de esforço.

2. AS EVIDÊNCIAS DO CONHECIMENTO NA COMUNIDADE CIENTÍFICA

As divergências na definição do conceito que envolve a busca pelas pesquisas científicas e acadêmicas demonstram a importância de se conhecer as discussões em torno de determinada temática a ser investigada. Estado da Arte ou do Conhecimento é uma contextualização necessária ao desenvolver de qualquer pesquisa, no sentido de esclarecer os níveis e a profundidade no que tange a qualidade e quantidade de produção ou investigações frente aos diversos temas que envolvem a pesquisa que se pretende desenvolver. Romanowski e Ens (2006) assinalam que o Estado da Arte vem de uma tradução inglesa do termo *state of the art*, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.

Na verdade, o Estado da Arte ou do Conhecimento é uma ação que pretende buscar o que já foi produzido e publicado sobre determinado assunto em um dado período, visando identificar a forma como se tem organizada e estruturada a produção científica com seus pontos convergentes e divergentes. No caso desta pesquisa, busca-se com o levantamento, traçar o histórico dessa produção e o foco dado nessas pesquisas, a fim de garantir um olhar diferente tentando evitar que se repita o mesmo traçado. Romanowski e Ens (2006) ressaltam a separação entre Estado da Arte e do Conhecimento:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 4).

Conforme apontado acima, a pesquisa a qual nos propomos realizar se enquadra na definição de Estado da Arte, uma vez que visa focar somente a questão dos reflexos das formações referentes a implementação dos documentos oficiais da Educação Básica nas escolas públicas urbanas do município de Juína, em Mato Grosso.

Nos últimos anos, com o movimento expansivo e acentuado de encontros entre educadores e pesquisadores, tem se produzido e divulgado muito material de pesquisa com foco nas questões educacionais, como por exemplo: seminários, congressos, fóruns, cursos e programas privados ou governamentais, objetivando discutir as diversas relações educacionais em sua amplitude ou nas suas especificidades.

Nesses encontros, com foco nas questões educacionais, discutem-se temas variados, envolvendo aspectos como: formação inicial e continuada de professores, constituição identitária e profissionalização docente, metodologias de ensino, currículos e outras políticas públicas que, além de possibilitar a disseminação de conhecimentos já consolidados enquanto pesquisa, despertam também nos participantes, inquietudes que os levam a desenvolver novos focos aos trabalhos apresentados, ou seja, desejo por conhecer, de forma mais aprofundada, determinado assunto, para conhecer o processo empregado na condução da pesquisa em si e os argumentos utilizados em sua sustentação.

Temos com foco nessa pesquisa, a formação continuada dos professores de Geografia e seus desafios e perspectivas frente a implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas de Juína, considerando nossa participação em diversos encontros, seminários, fóruns e debates em torno da temática, acreditamos ser possível verificar esses desafios e perspectivas, além de propor ou sugerir algumas ações aos professores que possam facilitar a implementação desses documentos em suas aulas.

Os encaminhamentos e processos adotados para a construção do currículo escolar, no Estado de Mato Grosso, seguiram as diversas etapas previstas para sua consolidação. Essas etapas contaram com conferências municipais e intermunicipais sob responsabilidade da equipe de gestão dos CEFAPRO e, à época, enquanto coordenador dessa instituição, estive diretamente envolvido no processo de organização e execução dessas conferências educacionais frente a BNCC e DRC/MT, no âmbito dos sete municípios circunscritos ao polo de Juína, que são: Aripuanã, Brasnorte, Castanheira, Colniza, Cotriguaçu, Juína e Juruena. Em todos os municípios foram realizadas as etapas exigidas para discutir sua constituição, porém não foi possível estar presentes em todos esses municípios devido à falta de financiamento do Estado.

Entende-se que a forma como fora conduzido esse processo, de constituição da BNCC, revela que os encaminhamentos frente as políticas públicas educacionais no Brasil nos últimos anos tem levado os estudiosos, juntamente com os segmentos governamentais responsáveis por traçar essas políticas, a elaborar diversos documentos que respaldassem as intenções políticas, econômicas e sociais que norteiam as ações educacionais e que acabam expressando, de forma direta ou indiretamente, nas entrelinhas, interferências direta do poder econômico e político, na consolidação do conhecimento a ser ofertado ao povo via escola.

A visão do Estado mínimo que domina as instituições públicas e a maioria de seus gestores contemporâneos, tende a deslocar a função do Estado, prevista na Constituição Federal, para as instituições privadas sob a visão estritamente mercadológica, por meio da

qual se reduz lentamente os investimentos públicos nas pastas sociais, sendo a educação um dos principais alvos.

A atual política neoconservadora recomenda reduzir gradualmente os investimentos públicos em educação, até chegar à sua completa eliminação. Considera que o estado açambarcou funções que cabiam à iniciativa privada e aconselha reverter essa relação, especialmente nos países pobres (PUIGGRÓS, 1997, p. 224).

Há toda uma organização interna na estrutura econômica do país para a sincronização das ações do governo com os objetivos econômicos nacionais e os educacionais frente às exigências do Banco Mundial, pois segundo Haddad (2008, p. 11)

Os mecanismos de influência do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas educacionais estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficiência do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos.

De acordo com Silva e Silveira (2012, p. 5) “Os gastos públicos devem estar direcionados para combater as causas básicas dos problemas sociais e não apenas para ‘disfarçar’ as questões mais profundas destes”, neste sentido, precisamos compreender a educação como base dos problemas sociais no país.

Portanto, observando a forma como foram realizados os encaminhamentos para construção da BNCC, comparando com os documentos elaborados anteriormente a ela, como o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os encaminhamentos frente a produção desses referenciais, percebe-se o quão contraditório foi sua construção.

Isso acontece pelo fato de que esses documentos foram produzidos por governos que representavam diferentes segmentos sociais, os dois primeiros, PNE e DNC, tiveram participação mais efetiva dos diversos segmentos que compõe a sociedade, já a construção do último, BNCC, devido a concepção neoliberalista dominante no país, a redução dos investimentos nas pastas sociais, como é o caso da educação, com o fim dos *royalty* do pré-sal, a participação das camadas populares foi reduzida significativamente, comprometendo o envolvimento e participação democrática, como diz Cury (2014, p. 54), o “desafio para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação dos dirigentes e dirigidos”, porém, o que está prescrito na apresentação da BNCC nega o ocorrido, veja: “foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa

participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, .p. 5).

Como essa pesquisa se fundamentou com a análise documental, percorremos inicialmente a base de dados e produções científicas divulgadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de constatar publicações e referências alusivas à temática da qual nos propomos a investigar, qual seja, a formação continuada dos professores de Geografia e seus desafios e perspectivas frente a implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína/MT.

Tratando-se de uma temática ainda nova, uma vez que a BNCC foi concluída ao final de 2018 em sua plenitude, a escassez de material é notória, mas ainda assim, acreditamos ser possível observar algumas situações no processo de implementação desses documentos, pois ambos servirão de base orientativa à reformulação dos currículos no âmbito dos Estados e Municípios junto às suas unidades escolares. Vale lembrar que até o momento a etapa do Ensino Médio ainda não foi concluída no estado de Mato Grosso, encontrando-se em processo de efetivação, sendo que foi entregue no dia 29 de setembro de 2020, ao Conselho Estadual de Educação - CEE para homologação.

O fato de ter se constatado pouco material divulgado no catálogo da CAPES, tratando especificamente do assunto proposto nessa pesquisa, não permite que entendamos ser o tema irrelevante para a comunidade educacional e sociedade como um todo. Essa ausência de material se explica principalmente se considerarmos o tempo de homologação da BNCC e o fato de se ter concluído esse documento em duas etapas, sendo homologado no primeiro momento somente as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando a etapa do Ensino Médio para se concluir posteriormente, devido às modificações propostas pelo Governo Federal através de Medida Provisória n. 746/2016 que visava alterar toda estrutura dessa etapa da Educação Básica.

No sentido, de apoiar e respaldar a escrita dessa dissertação, recorreremos ao catálogo de dissertações e teses da CAPES, no qual estão disponíveis produções científicas frente a diversos temas. Dentre eles estão descritores que compõem as palavras chaves dessa pesquisa, que está fundada nos descritores norteadores que seguem: “A BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o ensino da Geografia”, “Formação Continuada de Geografia” e “Competências Docentes e BNCC - Base Nacional Comum Curricular”.

Quando da busca feita no catálogo de dissertações e teses da CAPES, sobre os temas foco de nosso trabalho, optamos por pesquisar de forma separada, levantando primeiro os

trabalhos de dissertações e depois as teses de doutorado, pois encontramos dificuldades em buscar esses dados, aplicando todos os filtros ao mesmo tempo.

Na pesquisa feita com base no descritor “A BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o ensino da Geografia”, sem aplicarmos os devidos filtros, tivemos um total de 1.211.946 trabalhos listados, após refinar a busca, obtivemos um total de 2.780 dissertações, sendo 1.418 do ano de 2017 e 1.362 do ano de 2018. Aplicando os mesmos filtros em busca de Teses de Doutorado sobre o mesmo descritor, obtivemos um total de 1.458 teses, sendo 748 do ano de 2017 e 710 do ano de 2018.

Considerando o descritor “Formação Continuada de Geografia” sem aplicar os filtros obtivemos 1.211.513 trabalhos. Posterior a aplicação dos filtros para este descritor obtivemos 2.776 trabalhos de dissertações, sendo 1.418 do ano de 2017 e 1.358 do ano de 2018. Já buscando por Teses de Doutorado obtivemos 1.457 trabalhos, sendo 748 do ano de 2017 e 709 de 2018.

Em relação ao terceiro descritor dessa pesquisa “Competências docentes e BNCC”, encontramos 1.207.791 trabalhos listados. Enquanto dissertações, depois de aplicarmos os devidos filtros na mesma ordem anterior, obtivemos um total de 2.771 trabalho, sendo 1.418 do ano de 2017 e 1.353 do ano de 2018. Enquanto teses de doutorado foram encontradas 1.455, sendo 748 do ano de 2017 e 707 do ano de 2018. Esses números podem ser conferidos no quadro abaixo:

Quadro 2: Teses e Dissertações encontradas no catálogo da CAPES

Descritores	Dissertações			Teses			Total Geral
	2017	2018	Subtotal	2017	2018	Subtotal	
A BNCC - Base Nacional Comum Curricular e o ensino da Geografia	1.418	1.362	2.780	748	710	1.458	4.238
Formação Continuada de Geografia	1.418	1.358	2.776	748	709	1.457	4.233
Competências docentes e BNCC	1.418	1.353	2.771	748	707	1.455	4.226

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Na produção dessa pesquisa, consideramos os trabalhos selecionados no catálogo de dissertações e teses da CAPES e também outros textos que, em nossa visão, possuíam alguma relação com os descritores supracitados. Visando facilitar a interpretação e análise desse levantamento, registramos onze dissertações e cinco teses, seis Artigos e um Livro eletrônico, que foram utilizados como referência para esta produção, conforme segue no quadro abaixo.

Quadro 3: Teses, Dissertações e Artigos que fundamentam esta pesquisa

Título	Autor (a)	Ano	Instituição
1. Dissertação: Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	2017	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
2. Dissertação: Interculturalidade Crítica e o Ensino de Geografia: Parcerias didático-pedagógicas e suas possibilidades de construção do conhecimento contextualizado	Janaina Silva Alves	2017	Colégio Pedro II
3. Dissertação: Os Reflexos da Formação Continuada nas Práticas de Professores de Geografia: Uma Análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Augusto César do Nascimento	2017	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
4. Dissertação: A utilização das ferramentas da Plataforma Moodle pelos Professores, Tutores e Alunos de Geografia Licenciatura a Distância da UFAL	Ana Paula Lopes de Souza	2017	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
5. Dissertação: Necessidades Formativas Para a Docência em Geografia na Educação Básica	Liane Nair Much	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
6. Dissertação: Geografia-Monstro: Um Currículo Assombroso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Maíra Freitas de Araújo Rodrigues	2017	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
7. Dissertação: Uma Experiência Com Smartphones No Ensino De Geografia	Maynine Souto de Macedo	2018	Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC)
8. Dissertação: A Construção de Conhecimentos Cartográficos e Geográficos: Um Estudo Acerca da Representação do Espaço e sua Relação com o Conhecimento Social na Perspectiva Piagetiana	Guilherme Aparecido de Godoi	2018	Universidade Estadual de Londrina (URL)
9. Dissertação: A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos Moldes do Sistema Neoliberal	Fabio de Almeida	2018	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
10. Dissertação: Cartografia Escolar na Educação Geográfica: Saberes e Desafios dos Professores no Processo Ensino-Aprendizagem no 5º Ano do Ensino Fundamental na Cidade de Caxias/MA	Eduardo de Almeida Cunha	2019	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
11. Dissertação: Geografia Escolar: Relações de Poder e Ação – interferências na formação e práticas docentes	Maria das Dores Florêncio de Araújo Silva	2013	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
12. Tese de Doutorado: Formação Continuada e os Formadores de Professores dos Anos Iniciais: das Teorias e das Práticas	Adélia Meireles de Deus	2017	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
13. Tese de Doutorado: Discursos Presentes nas Políticas Curriculares e no Processo de Formação Docente: A Configuração do Perfil Pedagógico	Geisiele Da Silva Marchan	2017	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
14. Tese de Doutorado: Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: Dispositivos de Escuta e Análise das Práticas Profissionais	Angélica Guedes Dantas	2018	Universidade Católica de Brasília (UCB)
15. Tese de Doutorado: Imaginário Social e Educação: Nos Labirintos da Formação Inicial de Professores	Monique da Silva	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
16. Tese de Doutorado: Iniciação à Docência na Educação Básica: Professores Principiantes e a sua Ambiência (Trans)formativa.	Weliton Martins da Silva	2018	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
17. Artigo: A Prosopopeia da Base Nacional	Nathália Fernandes;	2018	Revista Horizonte

Comum Curricular e a Participação Docente	Egito Rocha; Maria Zuleide da Costa Pereira		
18. Artigo: A BNCC no CNE: porque foi necessário “virar a mesa”	Cesar Callegari	2018	Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA)
19. Artigo: A Formação do Professor de Geografia	Helena Copetti Callai	1995	Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre/RS, v. 20, p. 3-192, dez. 1995
20. Artigo: O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia	Helena Copetti Callai	2011	Revista Geográfica de América Central, v. 2, jul./dez. 2011, p. 1-20
21. Artigo: Reflexões Sobre Formação de Professores em Geografia: a ideia de conhecimento geográfico pertinente	Alana Rigo Deon Dilermando; Cattaneo da Silveira; Robson Olivino Paim	2014	Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis/SC, v. 1, n. 1, out. 2014.
22. Artigo: A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?	Helena Copetti Callai	2001	Terra Livre, São Paulo/SP, n. 16, p. 133-152, 2001
23. Livro Eletrônico: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas	Márcia Ângela da S. Aguiar; Luiz Fernandes Dourado	2018	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As análises dessa pesquisa, conforme apontado na metodologia, foram fundamentalmente qualitativas, com base bibliográfica e documental, efetuada a partir do levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, durante os meses de julho e agosto de 2020, pois conforme Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado principalmente de livros e artigos científicos”.

Além dos artigos, dissertações e teses listados acima, recorreremos ainda a livros e outros periódicos para sustentar o desenvolvimento da mesma, uma vez que buscamos compreender também as influências que os poderes políticos e econômicos exercem sobre o sistema educacional como explicação parcial para as dificuldades de implementação da BNCC e do DRC/MT, enquanto documentos oficiais e norteadores do processo de ensino e aprendizagem no país e no Estado, respectivamente.

2.1. A Formação Inicial e Continuada do Professor da Educação Básica

A formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica tem sido objeto de análise por diversos pesquisadores que voltam seus olhares para este processo no sentido

de compreender e orientar os rumos dessa política de forma a garantir a qualidade dos trabalhos daqueles que ensinam.

O campo da formação de professores não pode ser considerado como algo simples de se compreender, uma vez que esta profissão se constitui de grandes desafios políticos, como tal, por tensões e interpretações subjetivas, dificultando a exatidão em sua definição, o que aliás, acreditamos não ser a intenção dos estudiosos no assunto.

A formação de professores, na visão de Cunha (2013, p. 612), é definida como “um *continuum* desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Neste sentido, podemos entender a formação do professor como fruto das políticas implementadas pelo Estado, mas que as mobilizações efetivadas pelo próprio profissional são de fundamental importância, uma vez que sua identidade profissional de professor é constituída também pelos significados que atribuí às experiências formativas, sejam elas iniciais ou continuadas, que somadas às experiências oriundas de suas vivências culturais e sociais, vão constituí-lo enquanto profissional docente.

As políticas e os discursos têm assumido o efeito da moda, fazendo com que as discussões, artigos e teses se prendam a uma repetição constante daquilo que já está posto, isso empobrece muito as práticas educativas, sendo segundo Nóvoa (2009, p. 2) é “difícil não sermos contaminados por este ‘discurso gasoso’ que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir”. Ele alerta para a necessidade de buscar uma saída para tal situação quando diz: “é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 2). No sentido de superar esse círculo vicioso, o autor indica uma formação continuada, vinda de dentro da profissão, para isso aponta cinco fases desse problema, enquanto proposta de ação: a prática, profissão, pessoa, partilha e público, propondo que para a formação continuada vir de dentro da profissão ela precisa:

Assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
 Passar para 'dentro' da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
 Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
 Valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
 Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 1).

Nóvoa (2009) afirma que está havendo um regresso nas preocupações educativas, quando ele diz:

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores (NÓVOA, 2009, p. 2).

Segundo o autor, a busca por um bom professor consolidou uma trilogia de muito sucesso no século XX. Essa trilogia era pautada no saber, que se trata do conhecimento a respeito do componente curricular da graduação do professor; no saber fazer, que se refere à capacidade para o fazer e; no saber ser, que se refere às atitudes do professor para praticar o seu saber fazendo a aprendizagem acontecer. Esses atributos ou características definiram o bom professor a partir da metade do século XX, perdurando até a década de 90, quando começa a surgir o conceito de competências, que dominou os anos finais do século XX e na contemporaneidade (NÓVOA, 2009). Este conceito tem papel fundamental nas pesquisas atuais, tanto que aparece nos documentos oficiais da BNCC e no DRC/MT, foco desta pesquisa, porém, na visão de Nóvoa (2009), o conceito de competência, ainda mantém suas origens comportamentalista com viés literalmente técnico e instrumental, como se aparece nos documentos oficiais de orientação curricular nacional e estadual.

Com o objetivo de superar o conceito de competência, Nóvoa (2009) propõe em seu texto, o conceito de predisposição que deve ser construído e definido pelas instituições públicas educacionais a partir de formações voltadas à cultural dos professores, visando a constituição da profissionalidade em conjunto com o desenvolvimento da personalidade docente, e para isso, apresenta os seguintes argumentos:

O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: “Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

O trabalho em equipe. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 3).

É interessante que se considere os apontamentos realizados pelo autor acima em relação ao conceito de predisposição, que apresenta como contraponto ao conceito de competência, entretanto, é necessário considerar o conceito de competência que é definido pelos documentos oficiais em voga na educação brasileira, neste sentido, competência na BNCC, é interpretada enquanto “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10).

Neste sentido, o vocábulo competência expresso na BNCC é vinculado ao verbo mobilizar e foi analisado por Macedo e Fini (2018, s/p), significando-o como “pôr-se em movimento, mover, movimentar, pôr-se em ação ou em uso” [...] “incitar à participação, motivar, impulsionar”, leva-nos a entender o sentido do verbo mobilizar para definir competência, o que exige das pessoas “pôr-se em ação”. Assim, dizem os autores:

Um professor que medeia pode ser diferente de um professor que mobiliza. Ele pode mobilizar de muitas formas: propor exercícios ou tarefas a serem realizados, configurar rodas de conversa sobre determinado tema, fazer reflexões ou propor projetos. O aluno, igualmente, pode ser mobilizado de muitas formas: pelas ações ou motivações de seu professor, pelo intercâmbio com seus pares, por suas motivações em fazer pesquisas, discutir um ponto de vista, assumir certa atitude ou abraçar dado valor. Quem mobiliza organiza uma situação, aceita um desafio, compromete-se com alguma coisa. A mobilização sempre acontece com um sujeito, mesmo que seja estimulada por outro. Se vida é movimento, viver é mobilizar-se para lhe dar sentido, para conhecer e conviver com seus desafios. Daí competência ser, para a BNCC, o mesmo que conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação, sendo conhecimento compreendido de forma ampla, ou seja, envolvendo conceitos, procedimentos, valores e atitudes (MACEDO; FINI, 2018, s/p).

Para isso, entretanto, exige-se conhecer os documentos oficiais que normatizam e orientam todos os aspectos referentes a formação no país, como a LDB, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, a BNCC, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação) e a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, (BNC - Formação Continuada) entre outros.

Ainda na década de 90, a LDB/9394/96 manifestou a necessidade da formação inicial dos professores em nível superior em cursos de Licenciatura Plena, quando diz:

Art. 62. 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, s/p).

Neste sentido, depois de mais de vinte anos tivemos a definição de uma Base Nacional de Formação Inicial e também continuada, expressas nas resoluções supracitadas. Antes, porém, em uma nova redação dada pela Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017, a LDB, em seu Art. 62, § 8º renunciou a referida ação ao dizer: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” e na sequência determina o Art. 11 desta mesma Lei, que o disposto no parágrafo mencionado “deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, s/p).

A formação integral prevista na BNCC, visando a superação da visão reducionista dos saberes frente aos desafios da vida, é um grande desafio a ser enfrentado enquanto política educacional, tanto para a formação inicial junto às universidades, como para a formação continuada de professores junto aos entes federados em seus órgãos de educação, pois dessa política dependerá o sucesso do ensino e das aprendizagens essenciais definidas na BNCC enquanto direito de aprendizagem que se espera que o professor possa desenvolver junto aos alunos.

Se desejamos alunos com formação integral, temos que preparar o professor em uma visão integral também, para isso há que se adequar os currículos universitários, principalmente dos cursos voltados para a licenciatura, pois estes atuarão diretamente no processo de ensino, enquanto profissão docente. Aliás, defendemos que o ingresso na carreira docente seja feito com critérios mais definidos, a partir da formação necessária exigida, pois muitos dos cursos que não são voltados especificamente para o magistério contam com professores com pouco domínio dos processos e fundamentos metodológicos, o que é necessário para se garantir a valorização da carreira docente no país.

Todo o processo de formação, seja ele inicial ou continuada, precisa ter solidez e estar ancorado na cultura interpretativa das experiências interdisciplinares quando se pretende uma formação integral. Desta forma, a formação de professores poderá sair do conteudismo simplista, pautado em acúmulo de informações que tem dominado a formação de professores, para chegar uma formação com foco no processo histórico das formações iniciais e continuada no país, recorrendo para isso a teoria crítica social com base na fenomenologia histórica, por meio da qual se recorre aos processos históricos que interferiram e definiram o que está posto na contemporaneidade.

O trabalho do professor em sala reflete o que ele herdou em todo o seu processo histórico de vida. Neste sentido, situações como o local em que ele viveu; onde estudou; o que leu; como leu e como interpretou serão fatores que terão reflexo em seu fazer pedagógico em sala. Assim, se uma sociedade quer que sua educação seja realmente eficiente do ponto de vista da qualidade, precisa criar dispositivos e mecanismos que assegurem ao professor o acesso a todos os bens econômicos, culturais e artísticos produzidos pela nação. Privando-os desse acesso, estar-se-á o impedindo de fazer aquilo que se propõe na BNCC, que é desenvolver a capacidade de interação e participação social dos alunos em sua comunidade.

Preparar o professor para o exercício participativo na construção da cidadania exige que seja oportunizado a ele todos os acessos, pois através deles se eleva o grau de criticidade

do profissional, o que leva a oportunizar aulas mais contextualizadas e com respaldo em conhecimentos histórico culturais, como aponta Cericato (2018, p. 142) ao destacar que:

Quando nos valemos, por exemplo, do estudo de Vidas secas, de Graciliano Ramos, inúmeros conhecimentos que envolvem a história, a geografia, a literatura, a gramática, a sociologia, a antropologia, a biologia, a arte, para enumerar apenas alguns deles, podem ser mobilizados. Isso tem o potencial de impulsionar o trabalho com outras e variadas competências relacionadas; por exemplo, a construção de projetos de vida baseados em discussões sobre a condição humana em uma sociedade de classes. Ou seja, trata-se de um processo de ensino e aprendizagem realizado em conexão com as demandas vigentes na sociedade contemporânea.

Desta forma, podemos entender que quanto mais acesso aos bens culturais e artísticos tiver o professor, maior será a possibilidade de ter suas competências estimuladas, a partir desses estímulos, aliados a valoração atribuída pelo professor às suas experiências formativas, maior será sua capacidade de estabelecer relações interdisciplinares com o mundo presente, o que amplia consideravelmente sua participação cidadã e o exercício crítico e autônomo de sua profissão, visto que conhecerá de forma direta e participativa o mundo da música, da literatura, da dança, do teatro e outras atividades culturais que são influenciadoras na definição do conhecimento concreto.

Entretanto, temos a clareza de que esta é uma decisão estritamente política e econômica, que juntas dividem o domínio do poder no país e, até então, historicamente, não tem demonstrado interesse na solução das desigualdades sociais, uma vez que a cada dia se busca a concentração da renda e das terras em mãos de poucos, em detrimento do bem-estar da maioria, que por conta de toda essa montagem ideológica, não percebem o que se passa ao seu redor, cabendo a educação a árdua tarefa de desvendar toda essa cortina de fumaça que compromete os olhos de quem precisa da educação pública para se libertar das amarras da exploração capitalista.

Esta “cortina de fumaça” venda, inclusive, os olhos dos docentes, que por sua origem, foram também condicionados ao mesmo processo de exclusão que os demais brasileiros e isso tem contribuído para as dificuldades nos processos de ensino aprendizagem, neste sentido Gatti e Barreto (2009 apud CERICATO, 2018 p. 142) apontam que

[...] o perfil dos professores brasileiros, demonstra que 10% deles provêm de lares de pais analfabetos. Esse percentual, se somado à taxa dos que têm pais que frequentaram a escola apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental, atinge a proporção de 50%, o que constitui um indicador sobre a bagagem cultural das famílias desse grupo geracional.

Com o perfil profissional dos professores identificado acima, fica difícil dizer que a educação tem sido prioridade na história política do Brasil. Recentemente, ficou ainda mais

clara essa falta de prioridade, pois as ações de congelamento de investimentos e retiradas de recursos das áreas sociais e educacionais foram sem precedentes na história do país.

O pronunciado na BNCC pela formação de uma sociedade com pessoas capazes de enfrentar e propor soluções aos problemas pessoais e coletivos, no contexto da escolar ou fora dela, de maneira eficaz, eficiente e benéfica à convivência harmônica, exige a compreensão e mais do que isso, o reconhecimento de que é preciso empreender políticas públicas de formação inicial e continuada que avancem para além da visão conteudista, uma vez que estas informações já estão disponíveis nos diversos meios digitais acessíveis a qualquer momento pelos alunos. Só os saberes conteudistas dos professores não são mais suficientes para tornar a escola e as aulas atraentes aos jovens ou às novas gerações.

No Brasil, apenas com a chegada da pandemia do COVID-19 que os governantes entenderam a necessidade de investimentos na estruturação tecnológica das escolas e na preparação dos profissionais da educação para que sejam capazes de fazer uso de forma mais eficiente desses recursos, com foco pedagógico frente ao desenvolvimento das aprendizagens tanto de docentes como de discentes. Entretanto, entender uma necessidade não significa investimento direto em políticas públicas, pois há lideranças que dizem entender, mas não concretizam tal ação.

A pandemia revelou aos pais e à sociedade como um todo, o total abandono em que se encontravam as escolas em relação aos equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis aos professores para um trabalho mais efetivo no que tange a utilização de tecnologias enquanto recursos pedagógicos com foco na aprendizagem de seus filhos. Revelou ainda, o equívoco na compreensão que os pais tinham, de que seus filhos, os estudantes, sabiam muito de tecnologias por usarem rotineiramente computadores e celulares.

A pandemia evidenciou o que muitos profissionais da educação já suspeitavam, que de fato os mais jovens dominam mais e têm mais facilidade no uso das ferramentas tecnológicas. Porém, quando o assunto é o uso destas ferramentas com fins educativos, que possam refletir em sua aprendizagem, muito pouco dominam e não se sentem atraídos pelo uso das mesmas tecnologias que fazem uso no cotidiano com jogos e redes sociais, para aplicar na ampliação de seu conhecimento. Ou seja, o uso desregrado e descomprometido da tecnologia, com jogos e redes sociais, é bem mais atraente que o uso mais controlado, regrado e com fins e objetivos definidos para sua aprendizagem. Isso é o que temos registrados nas aulas online ou remotas, pois menos de 20% dos estudantes se fazem presentes nos momentos das aulas.

Empreender políticas públicas, visando superar o indicado acima, não se resume a ofertas de computadores em laboratórios, mas em propor políticas que possam tornar a

profissão mais atraente aos jovens que, ao adentrar na profissão, trazem sua energia no envolvimento com o mundo tecnológico móvel e integrado, do qual fazem uso em seu cotidiano. Porém, com essa chegada, haverá sempre a necessidade de empreender com formação continuada mais específica no que tange aos conhecimentos teóricos e pedagógicos, ou seja, ofertar os conhecimentos relativos aos fundamentos educacionais para que os que chegam na educação consigam entrelaçar seus saberes digitais com as necessidades de aprendizagens efetivas dos alunos. Esse se constitui no maior desafio das escolas contemporâneas e do futuro, encontrar a relação direta entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno, isso poderá evitar o que Marin e Giovanni (2007, p. 38) chamam de “falência do sistema escolar”.

Na implantação de políticas de formação continuada, visando preparar os profissionais da educação para a escola do futuro, com professores críticos, é preciso cuidar para que a oferta desta formação do desenvolvimento crítico não caia nos extremos da relação entre teoria e prática, uma vez que, se por um lado a prática isolada da teoria não possibilita reflexão e limita a possibilidade da mudança, por outro, a teoria isolada da prática perde sua efetividade, como aponta Bruner (1996, p. 62):

[...] as ações em sala de aula são entendidas e discutidas com base na pedagogia popular, isto é, em experiências vividas nos contextos escolares como aluno, como professor ou relatadas por outros. Essas práticas apoiadas na cultura escolar popular passam a ocupar um lugar central e inquestionável nas escolhas da sala de aula, isto é, na seleção de material e/ou de atividades, na decisão de quem fala e de quem ouve, de quem sabe e de quem não sabe, em resumo, no currículo enfocado de fato. No outro extremo, está o risco de um foco excessivo na discussão e transmissão de teorias que, isoladas da compreensão da prática de sala de aula e do contexto particular da ação, não propiciam ao professor uma base para refletir sobre as escolhas feitas e seu significado em relação aos objetivos propostos e à aprendizagem dos alunos. Nenhum dos lados cria contextos para que os professores compreendam o significado político das práticas e dos interesses que embasam suas escolhas e ações.

A solução desse problema, em que nem teoria e nem a prática de forma isolada podem dar conta de um despertar crítico para a interpretação do entorno e do mundo que nos cercam, trouxe à tona o fato de que as universidades não têm dado conta sozinhas de preparar o professor para atuar em sala de aula, com base no desenvolvimento crítico do estudante, pautado no entrelaçamento da teoria com o seu fazer prático. Desta forma é preciso que o Estado se ocupe também da busca de uma política de formação continuada que vise o desenvolvimento da práxis docente com foco na superação dicotômica dos saberes teóricos e práticos.

É necessário superar essa visão, uma vez que as transformações econômicas e tecnológicas tem exigido um saber direcionado para a execução de tarefas e com isso a educação, com a implantação de cursos técnicos, voltou-se ao preparo do estudante para atender ao mercado de trabalho, ideia reforçada no desenvolvimento das dez competências da BNCC ao focar o treinamento com prática pedagógica, o que já era criticado como aponta Trevisan (2011) com base em estudos de Ramos (2006) e Coutinho (2008), por tornar o professor um mero explicador das ações a serem executadas pelos estudantes, o que coloca tanto o professor como os estudantes na condição pedagógica tecnicista, ou seja, aprende-se a fazer, fazendo. Assim, a aprendizagem tem o foco na prática sem considerar a capacidade reflexiva que amplia, desenvolve e fundamenta a teoria.

A superação da dicotomia discutida acima vai ser construída por uma trajetória que considere o contexto político, econômico e social no qual vive o professor, tratando-se de formação continuada de professores, precisamos de referências sólidas sobre o tema e Nóvoa (1992), em seu artigo intitulado *Formação de Professores e Profissão Docente*, faz apontamento interessante sobre a história da educação de Portugal, com vistas ao controle do Estado sobre a profissão do professor, que pode ter sido aplicado ao Brasil, principalmente por termos sido colônia de exploração, assim herdamos muito de sua educação. Neste sentido diz o autor que:

[...] a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 2)

A visão de controle do estado sobre a profissão docente, para este autor, passa pelo domínio do currículo, o que podemos constatar nos encaminhamentos políticos frente a construção da BNCC no Brasil. Nesse sentido Tamagnini, (1930, p. 94) faz a seguinte afirmação:

Ora, se o currículo deve, indiscutivelmente, considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objetivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a seleção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista.

É neste campo político, de disputa pelo domínio do poder e pelo controle do saber, que não ocorrem de forma separada e configuram a profissão docente na visão do autor. Daí a importância da formação continuada dos profissionais da educação, por meio da qual,

acredita-se ser possível buscar a melhoria da qualidade da educação e da profissionalidade docente, neste sentido, Nóvoa, em entrevista registrada por Carlota Boto (2018, p. 11), diz:

As dificuldades históricas da profissionalização dos professores prendem-se com dois aspectos que, ainda hoje, não estão resolvidos: a constituição de um corpo de conhecimentos específico dos professores; e a sistematização de um conjunto de valores estruturantes da identidade docente. No primeiro caso, verifica-se que a expansão do campo docente se tem feito a partir da valorização do saber dos especialistas, por um lado, das diferentes disciplinas (matemática, história etc.), por outro lado, das ciências da educação (currículo, avaliação etc.). Esses dois tipos de conhecimento são fundamentais e não são separáveis do ponto de vista pedagógico, contrariamente ao que certas oposições e dicotomias fazem crer; mas nem um nem outro dispensam um conhecimento profissional docente, construído a partir de dentro da profissão, e que tem sido historicamente muito frágil. No segundo caso, observa-se que os professores continuam muito dependentes de regulações externas, sobretudo do Estado, faltando uma definição autônoma dos princípios e das normas éticas da ação docente. Essa ausência diminui a liberdade dos professores, no plano individual e coletivo, bem como a responsabilização dela decorrente, no plano interno da escola e na projeção externa da profissão. É por isso que as questões deontológicas estão sempre ligadas com os debates acerca da autonomia profissional.

Diante do exposto, é preciso dizer que em nosso país esta relação em torno da profissionalidade docente não difere muito do apontado pelo autor, pois os valores deontológicos, expressos no conjunto jurídico de nossa profissão, muitas vezes ou quase sempre, não contam com a participação da categoria.

Com este objetivo, o Sistema de Ensino brasileiro, assim como o Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso, constitui-se em um grande arcabouço jurídico que regula e estabelece a funcionalidade e os procedimentos que asseguram a legalidade do processo educacional do país e do estado, respectivamente. Assim, resta aos professores conhecer essas regras expressas nas legislações específicas da educação, a fim de desenvolver, de forma mais segura e eficiente, seu trabalho e garantir, conforme prescrito em leis, o direito educativo expresso na BNCC.

Garantir os direitos de aprendizagem e a formação integral previstos na BNCC é preciso, mas exige definir o papel da escola e da educação na formação dos estudantes, e neste sentido a BNCC afirma:

[...] de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Gatti (2013), visando expor sobre uma escola que garantisse uma formação condizente com o desejo de escola justa e inclusiva, diz:

Escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. [...] se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2013, p. 53).

Uma escola com este perfil exige um professor diferente do que temos hoje, em que a maioria não tem acesso aos bens culturais e artísticos produzidos, nem pela sua nação. É preciso que se desenvolvam e implantem políticas de valorização direta da profissão docente, caso se pretenda sair do momento político da prioridade da educação, para avançar sobre a real necessidade de ser prioridade de investimentos por parte do Estado na definição de políticas públicas de Estado e não de governos, como temos vistos ao longo da história do país.

Há que se romper com as investidas de grupos descomprometidos com a real finalidade da educação sobre a profissão docente no sentido de intimidar e diminuir o papel do professor, como por exemplo, implantando a ideia de escolas sem partidos. Não há fundamento nisso, pois se há uma relação entre duas ou mais pessoas, esta por si só já é política, uma vez que quaisquer ações que qualquer uma das pessoas tomarem refletirá sobre a outra. Agora se imagine em uma escola em que há um coletivo bem maior de pessoas envolvidas. Assim, toda e qualquer atitude é política.

Para entrar nesta discussão, exige-se que os professores estejam preparados para mobilizar nos estudantes conhecimentos já produzidos para despertar valores necessários para a vida em sociedade. Segundo Gatti (2013, p. 55), toda ação “por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam

filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e por que fazer”.

Considerando o parágrafo anterior, podemos dizer que este perfil de professor precisa ainda ser construído, pois não se trata só do saber, mas de um saber pedagógico intencional frente ao processo de construção do conhecimento edificado na e pela escola, o que evidencia ainda mais, a necessidade de políticas de formação continuada de forma mais efetiva junto aos professores e centrada na própria escola, pois esta é uma forma de manter as temáticas emblemáticas da educação atualizadas, sejam elas de conhecimentos gerais no campo dos fundamentos pedagógicos ou mesmo específicas, quando se objetiva ampliar os saberes das áreas ou componentes curriculares.

2.2. A Formação Continuada do Professor de Geografia

Os professores do componente curricular de Geografia, assim como os demais, precisam ficar atentos ao conjunto das leis que normatizam as práticas pedagógicas, visando atender as orientações expressas nos documentos oficiais da educação brasileira e do seu Estado, sob pena de sofrer sanções ou consequências por não observar essas alterações.

Segundo Ferreira (2006 p. 43) “[...] o século que findou tem sido denominado como o século da formação contínua”, neste sentido, a formação continuada se configura como uma necessidade exigida não só pela transformação da realidade no contexto do desenvolvimento e dos avanços das ciências tecnológicas dos últimos anos, mas pelas exigências para o exercício de qualquer atividade econômica apresentada pelo mercado de trabalho, sejam estas no campo subjetivo ou empírico.

A formação continuada ganha força e se destaca pela sua importância no processo de melhoria da qualidade da educação brasileira, uma vez que na contemporaneidade se exige mudanças, para isso, há que se preparar, adaptar-se, atualizar-se e se aperfeiçoar para fazer parte, com propriedade, do contexto globalizado. Isso exige novos saberes, principalmente frente aos recursos tecnológicos, que cada vez mais rapidamente são modificados e chegam facilmente ao alcance, não de todos, mas de muitos dos que frequentam o ambiente escolar, que não são só os alunos.

Esses desafios por serem constantes, mostram a importância da formação continuada, tanto que está assegurado na Lei específica da educação brasileira, no Título VI, Inciso III do Art. 63 e Incisos II e V do Art. 67, da LDB, Lei n. 9394/96, que trata dos profissionais da educação, respectivamente e diz:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, s/p).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Mesmo assegurada em Lei, a formação continuada nos diversos níveis da educação brasileira, conforme mencionado acima, ainda é preciso discutir um pouco mais a fundo este assunto, quando tratamos da formação continuada dos professores de Geografia, uma vez que esta interlocução se faz necessária para o processo pedagógico no ensino deste componente curricular, pois como afirma Callai (2005, p. 231), “a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos e os de todo o mundo à sua volta”.

Neste contexto, considerando o intencionado por esta pesquisa, há que se dizer quem são os professores formadores dos professores do componente de Geografia e como são as ofertas de formação oferecida. Compreender o contexto de formação dos professores formadores de professores frente aos conceitos e categorias, juntamente com a observação do alinhamento entre as práticas docentes dos professores de Geografia em sala de aula e o prescrito nos documentos oficiais da educação brasileira e Mato-grossense, BNCC e DRC/MT, respectivamente, facilitará e muito o sucesso da implementação desses documentos.

Vale lembrar que o volume de horas de formação continuada ofertada aos professores não supera a qualidade desta oferta, uma vez que, pouca formação pode ser mais eficiente, assim como muita formação, também, pode ou não ter essa mesma configuração quando se trata de qualidade, neste processo, é fundamental a formação também dos formadores, a quem compete promover a formação dos professores em sala de aula, enquanto formação continuada.

Do mesmo modo que o volume de formação não define a qualidade dessa oferta, o volume de participação dos professores nas formações ofertadas não é condição para qualidade de seu aproveitamento, pois em ambas as situações a subjetividade está em jogo, tanto para quem promove e conduz a formação, quanto para quem participa ou recebe a formação.

Conhecer o foco dado pelos documentos oficiais como a BNCC e a DRC/MT para o ensino do componente curricular de Geografia, em particular, é fundamental, pois com o domínio dos conceitos expressos nesses documentos, o professor poderá, de forma mais segura, desenvolver as dez competências expressas na Base Nacional Comum Curricular e no DRC/MT.

O foco dado ao ensino da Geografia na BNCC e DRC/MT visa a superação do proposto pelo francês Ives Lacoste, na década de 1970, em sua obra *A Geografia Serve Antes de Mais Nada para Fazer a Guerra*, por meio da qual propunha uma Geografia balizadora a partir de duas linhas, uma Geografia com rigor científico e outra com foco escolar ou para professores.

A primeira seria de uso exclusivo do Estado Maior e por isso muito rigorosa cientificamente, enquanto que a segunda, por ser voltada ao uso do professor, dispensaria a rigurosidade da primeira, o que faria com que a Geografia escolar fosse enfadonha, uma vez que se ocupava da memorização das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A superação dessa ideia Lacostiana é foco tanto da BNCC como do DRC/MT, que visam trazer a cientificidade merecida desse componente curricular para a sala de aula e isso fica claro quando se busca uma Geografia mais atraente a partir de uma formação integral, voltada para o exercício da cidadania plena, por meio do desenvolvimento das competências específicas e suas habilidades, assim como pelas cinco unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida, ou seja, vislumbra-se um foco maior na Geografia humana que na Geografia física e natural, ou seja, superar a Geografia da natureza.

A exploração dessas cinco unidades possibilitará ao professor se aprofundar nos conceitos e categorias das ciências humanas como um todo, como espaço, tempo, sociedade, natureza, trabalho e cultura, mas também pode o professor se aprofundar nos conceitos e categorias específicos da Geografia como espaço, território, paisagem, região e lugar.

Aprofundando-se nos conceitos e categorias da área e também na especificidade da Geografia, o professor poderá orientar melhor os alunos frente aos procedimentos científicos a serem adotados para elevar o grau de cientificidade desse componente curricular, como por exemplo, orientando os alunos a observar dados, comparar, classificar e inferir diante de situações ou fatos observados.

Tanto a BNCC como o DRC/MT nos propõem o desafio da construção da cidadania através do currículo escolar, entretanto, as desigualdades sociais e as injustiças verificadas

constantemente em nossas escolas e comunidades, torna esse processo um tanto mais difícil, porém diante de tudo isso, o professor de Geografia, precisa caminhar com esses jovens alunos, para a partir de suas curiosidades e espontaneidade, chegar ao saber epistêmico dessa ciência.

Superar a visão de uma Geografia com foco na decoreba se faz indispensável, caso contrário a cientificidade almejada, ficará comprometida, por isso, ressignificar o ensino da Geografia se faz necessário para que se tenha o objetivo científico dela alcançado. Explicar o mundo com o olhar da Geografia exige alguns saberes, entender as contradições da sociedade e suas relações. Ressignificar o ensino dessa ciência quer dizer que o que se ensina sobre os conhecimentos geográficos precisa ter significado para os estudantes, só assim pode-se despertar neles a curiosidade e o interesse por aprender algo. Como diz Alves (2011, s/p) “o objetivo da educação não é ensinar coisas porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares, estão nos livros, é ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade”.

A prática pedagógica de explicar os fenômenos presentes e depois no mundo, sob o olhar da Geografia, precisa ser iniciado ainda nos primeiros anos escolares da criança, pois como aponta Callai (2005), sobre o processo de ensino aprendizagem, não basta os professores dessa ciência utilizarem diferentes metodologias, precisam conhecer essa ciência para propor atividades lúdicas e ao mesmo tempo serem capazes de estabelecer relações entre essas atividades e o conteúdo trabalhado na vivência da criança.

Essas práticas aperfeiçoam as estratégias de ensino do professor e aos poucos consolidam e alicerçam os saberes geográficos junto às crianças, que a partir das relações que estabelecem dos seus saberes com os saberes abordados em sala, constroem os saberes científicos que as ajudarão a compreender que “ler o lugar para compreender o mundo em que vivemos” é fundamental (CALLAI, 2005, p. 240).

Silva e Cabó (2014) falam da importância da experiência dos estudantes no ensino de Geografia:

A Geografia deve ser estudada mediante as relações das experiências, observações, reflexões, entre outros aspectos, fazendo com que o aluno possa compreender o porquê que determinadas ações, como por exemplo, conhecer o bairro da sua escola, é relevante para o seu progresso intelectual, salientando aos poucos o entendimento do contexto social do qual a criança está inserida (SILVA; CABÓ, 2014, p. 4-5).

Oliveira (2006, p. 16) corrobora com essa ideia ao dizer que: “as experiências concretas deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem”, nesse viés, Resende (1986, p. 20) ainda assinala que: “Se

o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia se torna alheia para ele”.

Em relação ao conhecimento trazido pela criança, Callai (2001, p. 137) ressalta que:

O aluno é um ser histórico que traz consigo e em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência. O desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes. Como fazer isto é a grande questão.

A compreensão de todo o processo pelo qual circundam uma educação de qualidade é fundamental para que se avance no sentido do domínio dos diversos saberes na efetivação de um currículo satisfatório ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. E essa compreensão passa pelo domínio do componente curricular ao qual está vinculada a formação do professor e isso não é diferente com o professor de Geografia.

Também é preciso que os professores busquem conhecimentos que fortaleçam a descoberta do todo, no que se refere a educação. Como garante a legislação brasileira, esse processo pode ocorrer através da formação, sendo que esta configura ao longo da história de vida do professor e se dá a partir de dois momentos, segundo Callai (1995), sendo o primeiro, o da habilitação formal, oriunda da graduação, ensino superior, expressa na conclusão da licenciatura que credencia o profissional para o exercício do magistério no componente de Geografia. O segundo é permanente, segundo a autora (1995, p. 39), serve para “pensar e teorizar a própria prática” e diz:

A primeira é básica, é condição para a atuação do profissional e como tal deve ser considerada, e ser objeto de constantes críticas e avaliações, além do que deve dar conta plena da formação e habilitação. Porém a segunda passa ser também fundamental pois que a atualização é condição necessária para o exercício de qualquer profissão, e no caso do professor é muito importante refletir a própria prática, pois formar cidadãos requer como condição que seja exercida a própria cidadania (CALLAI, 1995, p. 39).

Para esta autora, os cursos de Geografia nas Universidades públicas da época, ocupavam-se mais em formar com este curso o geógrafo, configuravam-se naquele período como Licenciatura Curta, sendo a formação em licenciatura, um acréscimo. O resultado disso, segundo Callai (1995, p. 39), é que “a estrutura curricular, os conteúdos das disciplinas e a própria metodologia de sala de aula é mais ligada à formação do pesquisador, do técnico, do que do professor”, tanto que quem conclui a graduação nesse período teria que fazer uma complementação para obter a graduação em Licenciatura Plena.

Como se observa, são muitas as oportunidades de se conhecer a respeito da profissão, não é possível ficar sem buscar tais informações e conhecimentos, uma vez que contribuem com o fortalecimento de nossa identidade e carreira profissional, ampliando a nossa competência teórico-metodológica frente ao fazer profissional, no sentido de melhor qualificar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Registrou-se até aqui um pouco do que se pretendeu abordar como foco desse trabalho, o que se ampliou consideravelmente em cada uma das três partes. Na primeira parte discorrendo sobre a contextualização do tema. Na segunda especificando o desenvolvimento de todo o processo da referida pesquisa e no terceiro, descrevendo o processo de análise e observação dos planos de formação continuada, assim como dos planejamentos executados em sala de aula pelos professores de Geografia, constatando ou não seus alinhamentos, com os documentos oficiais da educação brasileira e do Estado de Mato Grosso, BNCC e DRC/MT, respectivamente.

2.3. Contextualizando a BNCC

Um dos documentos oficiais da educação brasileira mais importante na contemporaneidade, que objetiva normatizar e instrumentalizar o fazer educacional do ponto de vista curricular, sem dúvida é a BNCC. Porém, não podemos nos esquecer o processo histórico da educação deste país, para o qual se transcorreram anos para a produção deste documento, que teve suas origens em outros que a antecederam na orientação da educação no país, sendo estes fundamentais na reestruturação pedagógica da educação brasileira. Neste sentido, é fundamental conforme aponta Goodson (1995, p. 6), “[...] o trabalho em relação à história da construção social do currículo escolar é pré-requisito essencial para o estudo da reconceitualização do currículo”.

A importância desse documento se destaca pelo fato de que suas orientações e determinações, conforme dados do INEP (BRASIL, 2017), interferirem de forma direta ou indiretamente na vida das famílias de mais de 50 milhões de estudantes, 2,2 milhões de professores, em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país.

Na constituição de um documento com a importância e envergadura da BNCC não se pode considerar somente o momento de sua homologação. É preciso conhecer e reconhecer as influências do contexto social e todo o processo histórico que levou a sociedade a tal construção. Sem conhecer esse processo dificilmente é possível entender o jogo político e

econômico das tramas e forças que influenciam na produção e/ou construção de documentos que orientam e normatizam as relações sociais e educacionais no país.

Essas forças políticas e econômicas geralmente são expressas nas ações parlamentares que, de certa forma, representam os interesses das diversas classes sociais do país. Vale ressaltar que as classes dominantes sempre tiveram a maior bancada no Congresso Nacional, o que reflete diretamente nas decisões políticas em torno dos projetos de Leis aprovados naquela casa.

Podemos dizer que a construção da BNCC colocou os representantes da sociedade brasileira diante de uma situação muito delicada, que os fizeram lembrar dos momentos de luta pela democracia no país, o que nos leva a entender sua construção como um processo bem mais amplo de “[...] construção das políticas curriculares no contexto de configuração da democracia no Brasil”, conforme aponta Silva, Alves Neto e Vicente (2015, p. 331), do que vislumbrávamos no início de suas discussões, uma vez que havíamos percorrido longos caminhos frente às políticas públicas advindas da participação coletiva e popular, o que não ocorreu a contento na construção desse documento.

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular começou a ser aventada ainda no período de luta pela redemocratização da nação brasileira na década de 80, tendo como expressão máxima a homologação da Constituição Federal da República do Brasil, em 05 de outubro de 1988.

Nesta Carta Magna, reconheceu-se a educação como direito fundamental ao dizer em seu Art. 205, que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). Mais à frente, no Art. 210, aparece a ideia de uma base comum para a educação brasileira ao dizer que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p).

Posterior a promulgação da Constituição Federal, iniciou-se o movimento pela regulamentação da educação brasileira, ou seja, atualizar a legislação educacional que era de 1971, quando o país vivia um dos momentos mais tristes de nossa história, o Regime Militar. Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (LDBN), manifestando e reforçando em seu Art. 9º, Inciso IV, a continuidade do desejo na Constituição Federal ao afirmar que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996, s/p).

Outro ponto no qual é demonstrado na LDB o desejo de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira se encontra no Art. 26, quando expressa:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s/p).

O Ministério da Educação (MEC), ainda na década de 90, na tentativa de orientar as escolas a organizar melhor os seus currículos, lançou em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que em dez volumes visam subsidiar as ações pedagógicas do ensino da 1ª a 4ª série, hoje 1º ao 5º ano. No ano seguinte foram lançados os PCNs para as turmas da 5ª a 8ª série, hoje, 6º e 9º ano e no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio (PCNEM). Esses documentos eram “uma espécie de guia orientador para a organização curricular para todo o país, o qual ficou conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)”. Dadas as suas características, eram, na realidade, uma proposta de currículo nacional. Entretanto, o governo e seus técnicos nunca admitiram isso (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 80).

Esses documentos foram fundamentais para a educação brasileira como um todo, sendo que estas referências serviram e ainda servem ao fazer pedagógico dos professores da Educação Básica brasileira, tornando-se basilares para as práticas educacionais no âmbito das escolas. Foi a partir das concepções teóricas e pedagógicas daqueles documentos que se pode avançar e trilhar os caminhos que levaram à consolidação da BNCC.

As críticas estabelecidas em torno da BNCC também foram feitas frente aos PCNs, pois não contemplavam as necessidades das escolas e contavam com pouca participação popular, como aponta Teixeira (2000, p. 01)

Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs. Principalmente se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração. Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.

A construção de um documento de tamanha importância frente ao currículo nacional com pouca participação popular pode ser interpretada como tentativa de controle do princípio

da autonomia dos Estados e Municípios, através de seus Sistemas de Ensino e por consequência, das escolas.

Antecedeu ainda a construção da BNCC, as Conferências Nacionais de Educação (CONAE/2010 e CONAE/2014), que debateram a Educação Básica, destacando a necessidade da Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação e culminaram na Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino; na Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, fixaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010); na Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, fixaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; já a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Tivemos ainda outro importantíssimo documento produzido pela sociedade brasileira sobre a educação no país, trata-se da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. Neste documento, definiu-se 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que dessas, 4 (quatro) delas falam diretamente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vejamos abaixo com grifos nossos e adaptações:

Meta 2 - estratégia 2.2 “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 51).

Meta 3 – estratégia 3.3 “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 54).

Meta 7 – estratégia 7.1 “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum** dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, p. 61).

Meta 15 – estratégias 15.6 “[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a **base nacional comum** dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 79).

Todos esses documentos, de certa forma, subsidiaram outras construções no campo educacional que culminaram na construção da BNCC, enquanto documento normativo da Educação Básica para todo país, embora a contragosto de muitos especialistas envolvidos nesse processo de elaboração, devido a vários pontos destes documentos não terem sido desconsiderados em sua configuração final.

O contexto político brasileiro, com o fim das eleições de 2014, que culminou com a reeleição de Dilma Rousseff, ficou muito comprometido, pois a elite política que historicamente mandou no país perdia espaço cada vez mais e via sua hegemonia ameaçada, uma vez que já havia quatro mandatos consecutivos que não conseguiam retornar ao comando do país. Assim, com o objetivo de retomar o controle da nação, articularam um movimento de desestabilização do governo no sentido de enfraquecer o que estava funcionando para a maioria dos trabalhadores, classe sempre excluída dos planos e ações do Estado em governos anteriores e caminhávamos para a definição de um plano de Estado e não de governo, que atendesse as necessidades mais prementes da população brasileira.

Esta articulação conseguiu trazer para junto de si grande parte da estrutura de poder do Estado, principalmente do Judiciário e do Legislativo, com isso foi montada uma farsa, ou um golpe com todo o apoio do aparato midiático brasileiro, que resultou no impeachment da única mulher que chegou à presidência da república deste país, para colocar o vice-presidente, conluiado com os articuladores do golpe.

Considerando o contexto acima Cortinaz (2019, p. 7) destaca que:

O processo de construção da BNCC ocorreu em dois períodos políticos distintos. Primeiro, durante os governos da Presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), democraticamente eleita e vítima de um golpe parlamentar. Após o golpe, um outro contexto político se formou, algo que é necessário levar em conta no processo de construção da BNCC e nas análises realizadas sobre o mesmo, sob o risco de minimizar ou ignorar os efeitos desse golpe parlamentar, que culminou em um período de exceção chefiado pelo ex-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB).

Percebe-se que a partir desse golpe parlamentar, efetivado em meados de 2015, iniciou-se todo um processo de desmonte da estrutura social, inclusive educacional que se havia criado, ficando clara as intervenções do governo federal nos rumos das discussões frente a construção dos documentos oficiais, pois como afirma Cortinaz (2019, p. 7), foi possível identificar que: “o trabalho iniciado nos governos da Presidenta Dilma foi mantido quase em sua integralidade no tocante à Educação Infantil, sofreu alterações no tocante ao Ensino Fundamental e foi profundamente modificado no tocante ao Ensino Médio”.

A palavras do autor evidenciam que a construção dos documentos oficiais não ficou fora dos processos e contextos políticos, o que derruba a defesa da escola sem partido, que nada mais é que uma bandeira sem sentido, mas defendida pelo governo federal. As intervenções foram tão intensas e descabidas, que pessoas qualificadas a frente do Conselho Nacional de Educação (CNE) deixaram a instituição por não comungar com as invasivas que se fazia naquele momento, sobre a pasta da educação.

O descontentamento dos membros do CNE com a intenção do governo de editar a Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, e intervir nos rumos das discussões frente a elaboração da BNCC ficou complexa a ponto de vários conselheiros deixarem os cargos. Segundo Cunha (2017, p. 7) a Medida Provisória acima, trata-se da:

[...] reedição da política educacional discriminadora do período de Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alckmin.

A proposta visava atribuir ao Estado, enquanto educação, a função de promover a realização dos potenciais sonhos dos estudantes, assegurando-lhes a liberdade de escolha na realização de seu projeto de vida de forma individual. Nada mais liberal que esse pensamento expresso no conceito de “sociedade aberta”, que incute através do pensamento neoliberal, na cabeça dos jovens, que a soma de sua potencialidade com sua motivação define sua ocupação na estrutura social, o que não é verdadeiro, uma vez que, a ocupação de um indivíduo na estrutura social é definida pela sua origem e condição social de sua família.

A ideia protagonista tem sua origem na concepção liberal da estrutura econômica, conforme aponta Cunha (1979, p. 21): “A corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e sua motivação e não de acordo com a posição que ocupa pelos pais”.

Entretanto, a ideia do protagonismo, da liberdade de escolha ou do projeto de vida, de certa forma, conforme aponta Koepsel; Garcia e Czernisz (2020, p. 4), “nasce morto na Lei n. 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino”, afirmação respaldada na reforma fiscal imposta pela Emenda Constitucional n. 095/2016, que proíbe por vinte anos o aumento de investimento financeiro em políticas sociais.

Percebe-se aqui a contradição da BNCC ao afirmar que a escola implementará ações que assegurarão o protagonismo dos estudantes, uma vez que tal implementação exigirá, na maioria das escolas, considerando seus contextos econômicos, humanos e geográficos, investimentos, contradição apontada por Moura e Lima Filho (2017, p. 120):

[...] o caráter contraditório do discurso e da Lei. Se evidencia a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições, na grande maioria das escolas, demandam amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da Emenda Constitucional 95.

Desta forma, considerando o apontado acima, a escola quando muito, a depender de sua realidade ou do sistema ao qual se vincula, ofertará apenas um itinerário e ofertando somente um, não haverá possibilidade de escolha, o que compromete o chamado protagonismo juvenil e flexibilidade, tão alardeado na BNCC.

Houve todo um processo de reversão do que se havia planejado e projetado para a educação no país com o movimento do impeachment, entre os retrocessos traçados para atingir os objetivos desse caminho, que mira o desmonte da educação, inclui-se a retirada dos royalties do pré-sal, que assegurava que 75% desses recursos fossem aplicados em educação e saúde no país. Com a eleição em 2018 de um extremista da direita para a presidência, as questões educacionais foram ficando cada vez mais difíceis e a única forma de se diminuir o impacto desse desmonte é conhecer esse processo histórico e frente aos movimentos de defesa de uma educação de qualidade a partir de investimentos público.

Percebe-se, conforme parágrafos anteriores, que a construção da Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira se encontra ancorada e pautada no processo histórico e ininterrupto de disputa de forças antagônicas da política econômica para construção dos diversos documentos oficiais supracitados, visando nortear e orientar a educação brasileira ao longo da história, essa trajetória de disputa pela hegemonia, possibilitou a construção da BNCC, que traz em seu escopo esse histórico que a fundamenta do ponto de vista jurídico, teórico e pedagógico.

Uma leitura simples e sem a devida contextualização de cada uma das produções desses documentos, limitam cada vez mais o horizonte das mudanças necessárias a uma educação libertadora, para a qual se exige conhecer todos os percalços e embates desse processo, que é basilar para uma educação pautada no desenvolvimento crítico com foco no preparo das pessoas para a vida em sociedade.

Neste sentido, ao centrar-se nas competências e habilidades a BNCC, contrapõe-se ao prescrito no PNE, que tem uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento focada no contexto das necessidades dos estudantes, visando prepará-los para vida e não para serem protagonistas de si mesmo e atender as demandas do mercado de mão de obra do capital e/ou consumo de seus produtos.

Em matéria veiculada no jornal da UNICAMP, na data de 04 dezembro de 2017, a professora Maria do Carmo Martins, diz que: “A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas” (ALVES FILHO, 2017, s/p).

Neste sentido, constata-se a participação de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) além de outras entidades públicas. Porém, conforme afirma em Macedo (2014, p. 1540):

[...] os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam os envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. A autora considera que essa rede, que se formou de sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada.

Saviani (2014, p. 105) já indicava tamanha presença do setor privado ocupando os espaços públicos quando dizia que:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação.

A invasiva do capital sobre os domínios públicos ocorre em diversas frentes no sentido de liberar sua atuação, para isso, afirma Iwasse e Branco (2018, p. 110):

[...] as políticas neoliberais interferem, diretamente, no papel do Estado, exigindo a criação e a manutenção de uma estrutura institucional apropriada para as práticas de livre mercado, com diminuta regulação [...], na prática significa subordinar o Estado à reprodução dos interesses do capital.

Percebe-se que o objetivo dessa interferência é abrir caminhos para ocupação dos espaços públicos, através das grandes empresas, de olho nos recursos do Estado, utilizando para isso os mais diversos argumentos, entre eles o de que o Estado não dá conta de resolver os problemas devido à falta de recursos, o fracasso e abandono escolar, entre outros.

Aos poucos, as empresas vão adentrando na estrutura pública e provocando o desmonte necessário aos seus objetivos. As parcerias instituídas legalmente são o caminho

que os empresários encontraram para ocupar o espaço público da educação e ampliar seus negócios. Desta forma, eles vão conhecendo a estrutura por dentro e aos poucos vão tomando para si o que era do erário público. Por isso, precisamos estar atentos aos mecanismos e dispositivos de parcerias que se efetivam no sentido de implantar ações educacionais, uma vez que se observa a desestatização por meio delas. O foco está no lucro advindo delas, para isso, secundariza-se as questões sociais, inclusive na educação, e segundo Zanatta (2017, p. 324):

[...] em função dessa regulação social, promovida entre os poderes público e privado, as discussões que permeiam as políticas públicas educacionais se tornaram mais complexas. Isto porque o Estado vem perdendo seu papel central como autor da regulação e os empresários, através de suas organizações, (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais.

Esses ideais mercadológicos atuais do neoliberalismo estão implícitos na BNCC, quando foca na divisão do conhecimento por área e componentes curriculares, além de defender o empreendedorismo expresso no protagonismo individual dos estudantes, neste sentido, Malanchen (2016, p. 19), analisando essa relação, afirma que

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

As políticas públicas voltadas para a educação nos países que se valem de parcerias ou “apoio” financeiro de instituições e/ou organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL e a OCDE, sejam elas voltadas à Educação Básica ou superior, sempre ficam presas às sugestões e interferências da teoria do capital humano, que direcionam ou mesmo condicionam os interesses e resultados ao atendimento do mundo mercadológico, sendo que direcionamentos dados por estas agências e organizações internacionais são propostos e se encontram entrelaçados aos projetos de governos descomprometidos com as reais condições de sua nação, mas ligeiramente comprometido com os laços e traços neoliberais.

O analfabetismo brasileiro, de certa forma, sempre foi aceito pelo setor privado no Brasil, uma vez que o fornecimento de mão de obra barata agradava aos negócios. Porém, as coisas mudaram e segundo Freitas (2014, p. 1089)

Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza.

Com isso, o analfabetismo deixa de ser interessante para o mundo dos negócios e os olhos dos empresários se voltam para o campo da educação, pois enxergaram nela, a oportunidade de ampliar seu capital. Isso explica tamanho interesse nas reformas do campo educacional, como por exemplo, a proposta de Reforma do Ensino Médio expresso na BNCC.

Esse interesse do mundo empresarial fica claro no texto do presidente do Instituto Alfae Beto, João Batista Araújo e Oliveira (apud GONÇALVES, 2017, p. 142), quando defende a Reforma do Ensino Médio no Brasil, diz ele:

A mudança do Ensino Médio, com ênfase na diversificação de trajetórias para os alunos, marca o encontro do Brasil com as demandas da economia e abre espaço tanto para decisiva contribuição do Sistema S quanto para aliviar a crise financeira dos Estados. O empresariado – acomodado ao patamar medíocre da mão de obra oferecida pelas escolas – não poderá perder esta chance de participar.

Essa MP significa igualmente o reencontro com a economia. Nos EUA, pouco mais de 50% da força de trabalho tem algum tipo de curso pós-secundário. Não existe nenhuma economia capaz de oferecer emprego de nível superior para 100% de sua população. Na maioria, entre 40 a 50% da força de trabalho possui uma formação profissional adequada em nível médio. No Brasil temos apenas 8% de alunos matriculados em cursos médios técnicos e menos de 15% da força do trabalho com formação profissional, o que está associado à baixa produtividade da nossa mão-de-obra. Para a reforma virar realidade é fundamental o envolvimento do Sistema S e do setor privado na aprovação dessa legislação e na sua implementação.

A reforma do Ensino Médio vem também em boa hora para as combatidas finanças dos Estados e sua proverbial dificuldade de administrar gigantescas redes de ensino. Imaginemos uma situação em que o Sistema S e outras escolas especializadas ofereçam Ensino Médio técnico de excepcional qualidade para 50% dos jovens de 15 a 17 anos. (2016)

Considerando a citação anterior, é impossível que ao ler tal informação, não se perceba os reais interesses na empreitada do governo no que tange ao proposto para o Ensino Médio na BNCC, pois, como afirma Gonçalves (2014), em relação a mesma citação: “A partir desses trechos, não resta dúvida dos interesses econômicos que respaldaram a Reforma do Ensino Médio. Atendendo a lógica neoliberal, ela favorece as parcerias público-privadas, já indicando o Sistema S como principal parceiro” e continua a autora, “diante da crise econômica nacional, urge para os empresários reformarem o EM, de modo a atender seus interesses de mercado, desconsiderando o papel humano e social da educação, e olhando para os jovens como estoque de mão de obra” (GONÇALVES, 2014, p. 142).

Considerando o exposto até aqui, entendemos ser necessário e urgente que o Estado retome o controle e a regulamentação dos espaços públicos, para que de fato propicie condições sociais e oportunidades adequadas com igualdade, equidade para todos os jovens

prontos para o mundo do trabalho. Se a BNCC propõe, em sua essência, a garantia do direito à educação para todos, sua proposta está na contramão do processo, uma vez que não haverá a oferta proposta em todo o território brasileiro. E mais, deixa para que os sistemas de ensino, conforme suas condições, ofereçam o que é proposto por ela. É muita contradição em um único documento oficial.

Uma nação dificilmente consegue evoluir a ponto de garantir a qualidade de vida a partir da sustentabilidade socioambiental, que a partir da ECO 92, no Rio de Janeiro, teve seu conceito ampliado, incluindo em sua definição a erradicação da pobreza e redução das desigualdades, o que exige distribuição de renda aliada a uma educação de qualidade, sem as quais se compromete os objetivos dessa evolução e se mantém as desigualdades sociais e os resultados negativos que temos colhidos ao longo do processo educacional no Brasil. Urge a retomada do controle da nação para impedir que sejamos terceirizados também, em nossa liberdade e individualidade.

2.4. Organização e estrutura da BNCC

O texto introdutório da BNCC trata dos marcos legais e pedagógicos de sua constituição, do pacto Interfederativo e da implementação desse documento em todo o território nacional e em seguida apresenta sua estrutura organizacional geral.

Este documento, a partir da introdução, está estruturado conforme a ordem sequencial das etapas e níveis educacionais da Educação Básica brasileira. Depois da parte inicial da apresentação e da introdução, na qual apresenta, de forma geral, seu foco enquanto documento normativo, entra nas especificidades de cada etapa educacional.

No que se refere à Educação Infantil, o documento traz o contexto desta etapa na Educação Básica, focando os direitos de aprendizagens e desenvolvimento em cada uma das fases na Educação Infantil, propõe os campos de experiências como foco para se trabalhar com as crianças, apresenta os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e destaca a importância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, prezando pela prevalência do lúdico, sem o rompimento imediato de tal prática no processo de alfabetização e consolidação do conhecimento (BRASIL, 2018).

No texto voltado ao Ensino Fundamental, traz uma redação que visa a contextualização desta etapa frente a Educação Básica, destacando a importância da transição de uma etapa a outra, ou seja, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, que precisa considerar a importância do lúdico no processo de construção do conhecimento da

criança, a partir da articulação das experiências já vividas anteriormente. Há um foco grande no aspecto pedagógico da relação entre o fazer e o aprender no processo educacional (BRASIL, 2018).

As recomendações continuam quando o aluno ingressa nos anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que agora os desafios se tornam mais complexos, inclusive pelas transformações que a própria criança passa, que é a puberdade, com fortes desejos pela autonomia. São apresentadas as competências específicas de cada uma das áreas do conhecimento e também, as de cada componente curricular, assim como seus princípios, conceitos e pressupostos teóricos (BRASIL, 2018).

Assim como nos Anos Iniciais o componente curricular de Geografia dos Anos Finais está estruturado por cinco grandes Unidades Temáticas: 1) o sujeito e seu lugar no mundo: que busca compreender as noções de pertencimento e identidade; 2) conexões e escalas: que objetiva compreender as relações existentes entre fatos nos níveis local e global; 3) mundo do trabalho: buscando conhecer as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho em variados tempos; 4) formas de representação e pensamento espacial: visando compreender mapas e outras formas de representação gráfica, envolvendo o raciocínio geográfico; 5) natureza, ambiente e qualidade de vida: buscando compreender os processos físicos-naturais do planeta Terra e as transformações impostas pelas atividades humanas (BRASIL, 2018).

A construção do texto da BNCC que trata da Etapa do Ensino Médio, devido à complexidade em torno das modificações propostas pela Medida Provisória n. 746/2016, da Reforma do Ensino Médio, o MEC, considerando todo o contexto e dificuldades que envolve esta etapa frente a necessidade de elevação de sua qualidade, entendeu que fosse melhor que sua elaboração se desse em separado, para que houvesse melhor entendimento e maior participação social na elaboração da referida etapa (BRASIL, 2018).

A forma de lidar com a construção da BNCC da etapa do Ensino Médio, separada das Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, deu-se mais pela complexidade das propostas do que pelo interesse do MEC, pois as modificações a serem implantadas seriam muitas, o que gerou uma pressão popular muito grande, que acabou provocando essa separação na confecção desse documento, visando dar mais tempo para se refletir sobre o mesmo (BRASIL, 2018).

Entre as propostas de mudanças trazidas pela BNCC do Ensino Médio, está a questão da ampliação da carga horária de estudos, que hoje é 2.400 horas e serão ampliadas para 3.000 horas a partir de 2022. As competências gerais e os conhecimentos essenciais das áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e

suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo Língua Portuguesa e Matemática, os únicos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, por isso, deverão ser trabalhados nas 1.800 horas, enquanto currículo comum, as outras 1.200 horas serão cumpridas no aprofundamento em áreas eletivas ou cursos técnicos, compreendendo cada uma das áreas acima mencionadas, sendo que cada escola ajusta seu currículo conforme suas necessidades locais, oferecendo pelo menos um itinerário, no âmbito do município deverá ser ofertado pelo menos dois itinerários definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN) (BRASIL, 2018).

Tratando-se da BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, foco desta pesquisa, o componente de Geografia compõe a Área de Ciências Humanas, que enquanto área, tem como objetivo o desenvolvimento do conhecimento do estudante a partir de seu contexto, fundamentado nas noções espaço-temporal que norteiam todas as princípios e pressupostos dessa área, ou seja, a cognição e o contexto constituem categoria de construção conjunta da área e orientam mediante circunstâncias históricas específicas, com foco no respeito às diferenças e à diversidade humana, lembrando que essa categoria se expressa em constante movimento, ou seja, elas se constituem em espaço, tempo e movimento (BRASIL, 2018).

Nessa área, o foco está centrado no raciocínio espaço-temporal, ou seja, os componentes de História e Geografia tem seus objetos bem definidos, pois enquanto a História objetiva o raciocínio temporal, a Geografia se ocupa do raciocínio espacial ou geográfico, uma vez que prescreve a especificidade desse componente que a história,

[...] baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BRASIL, 2018, p. 353).

A Geografia foca na construção da noção de espaço não linear, uma vez que para a BNCC, na análise geográfica,

[...] os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais (BRASIL, 2018, p. 353).

As concepções, princípios e pressupostos da área de Ciências Humanas se articulam com as demais a partir dos componentes curriculares de História e Geografia, que

considerando as competências gerais da Educação Básica apresentadas na BNCC, estabelecem para cada componente curricular suas competências específicas com o objetivo promover a aproximação entre esses saberes e suas relações uns com os outros.

Esses conhecimentos da Geografia e também da História, enquanto saberes científicos, visam instrumentalizar professores e estudantes na interpretação sócio-histórica da realidade, o que exige domínio do raciocínio geográfico e do espaço-temporal para a leitura contextualizada dos fatos e ou fenômenos, uma vez que, sendo eles naturais ou históricos, constituem uma determinada sociedade. Desta forma, ao longo de toda a Educação Básica, diz a BNCC,

[...] o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre as questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, 2018, p. 354).

Acredita-se que tenha sido com este intento que se tenha definido as sete competências específicas para a Área de Ciências Humanas e também as específicas para os componentes de História e Geografia.

Diante do componente curricular para o ensino de Geografia, precisamos, enquanto professores, aprofundar nos conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento das competências específicas, com o objetivo de compreender adequadamente as relações que envolvem a construção do pensamento espacial e o raciocínio geográfico, dois conceitos fundamentais da Geografia e colocados como basilar desta ciência pela BNCC.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, situam-se as aprendizagens no reconhecimento do tempo-espaço vivido ou de vivência, enquanto que nos Anos Finais ampliam-se os desafios, exigindo leitura e interpretação em outras dimensões, com complexidades geográficas e históricas maiores. O ensino nesta etapa da escolaridade, segundo a BNCC,

[...] favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas (BRASIL, 2018, p. 356).

Para que haja tal favorecimento, conforme indicado acima, foi proposto as competências específicas do componente curricular de Geografia, com as quais passaremos a dialogar.

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história (BRASIL, 2018, p. 366).

Trata-se nestas competências a importância de se conhecer a Ciência Geográfica e o quanto ela colabora com os saberes, investigações e interpretação do processo de interação sociedade/natureza e suas relações e interdependência, assim como apresenta soluções possíveis aos problemas detectados. Segundo a BNCC

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2018, p. 359).

Trata-se também, da preocupação com o desenvolvimento e ampliação da capacidade do estudante, enquanto sujeito capaz de estabelecer relações a partir de seu contexto com outros mais distantes ou amplos, sobre os diversos temas da Geografia como as relações políticas, econômicas e culturais locais, regionais e do mundo. Estas competências colaboram ainda para que ele, o estudante, valorize sua individualidade e se compreenda como produto de uma sociedade localizada em um determinado espaço temporal, mas que é também agente produtor da sociedade a qual pertence e como cidadão ativo, transforma e é transformado pelas ações antrópicas.

Entretanto, para que o processo de aquisição dos conhecimentos geográficos aconteça, é fundamental que se tenha acesso à linguagem e aos conceitos desta ciência, pois segundo Callai (2005), apropriando-se da linguagem conceitual e cartográfica, o estudante fará uma nova leitura do mundo.

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas (BRASIL, 2018, p. 366).

Estas competências focam no raciocínio geográfico e pensamento espacial, sendo que, com o primeiro se desenvolve a capacidade de entender o mundo, a vida e o cotidiano a partir dos saberes geográficos que são articulados pelos sete princípios indicados na terceira competência e o segundo desenvolve o pensamento espacial e conforme prescreve a BNCC,

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2018, p. 359 – Adaptado).

Destaca ainda, que:

O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p. 359).

Percebe-se que, a constituição dos saberes geográficos não ocorre de maneira isolada, ou seja, são interdisciplinares e por isso busca referência em outras ciências para se consolidar

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 366).

Estas três últimas competências focam na postura almejada dos estudantes que, conforme afirma a BNCC,

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 361).

Diante das competências específicas de Geografia, tem-se o grande desafio colocado aos professores e alunos do Ensino Fundamental brasileiro, qual seja, desenvolver o pensamento espacial a partir do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, para que se possa representar e interpretar o mundo com suas relações sociais e da natureza em suas constantes transformações. Vale destacar que, conforme a BNCC, para que isso aconteça, “é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 360).

Assim, é basilar que se considere que os conhecimentos advindos dessa ciência colaboram para a melhor compreensão do mundo em que se vive, uma vez que o objeto dela são as ações humanas, visando a construção identitária das diversas sociedades, em diversas localidades da terra, construções essas expressas nas relações que o homem estabelece com a natureza, consigo mesmo e com seu semelhante, no lugar em que vive, compreendendo a gênese desse processo como sócio-histórico, que visa a construção dos valores morais culturais para a convivência harmoniosa com o coletivo, no ambiente em que vive, respeitando toda a diversidade. Assim, o homem constrói sua noção espacial com base no espaço vivido, passando pelo desenvolvimento de sua percepção para construir concepção de mundo espacial.

Destaca-se que para a construção dos conhecimentos geográficos e espaciais da BNCC é importante que se faça relação direta com outros saberes visando sua consolidação. Aqui entrou toda a intenção dessa pesquisa quando se debruçou na busca dos desafios e saberes necessários ao professor de Geografia para a implementação desse componente da BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais, o que exige, por parte do professor, a busca pela dinâmica interdisciplinar enquanto metodologia, visando facilitar a compreensão dos conteúdos aos alunos, garantindo o direito de aprendizagem dos mesmos em relação aos saberes geográficos, a partir de seus conceitos fundamentais e complexos do espaço geográfico.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o

conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade, vizinhança e etc. O raciocínio geográfico é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

2.5. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT

Assim como a confecção da BNCC se deu por etapas, ou seja, primeiro se concluiu a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para depois concluir o documento final com a inclusão do Ensino Médio, no Estado de Mato Grosso não foi diferente, conclui-se primeiro as orientações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para depois focar somente no Ensino Médio, sendo que hoje, no mês de abril de 2021, mesmo tendo o referido documento homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), ainda não se concluiu os ajustes da redação oficial a ser encaminhada às escolas da rede, devido às medidas de biossegurança e isolamento social, em virtude da pandemia do Coronavírus, COVID-19, desde início do ano de 2020.

Assim que foi homologada a primeira parte da BNCC, em 20 de dezembro de 2017, o Estado de Mato Grosso já iniciou os seus trabalhos frente ao alinhamento e reorganização curricular para se adequar às novas orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

O Estado de Mato Grosso se imbuíu da missão de finalizar esse trabalho ainda no ano de 2019, contudo, quando se concluiu e aprovou o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), este contemplou somente a Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que não se havia finalizado ainda, naquele momento, pelo governo federal, as etapas dos trabalhos frente as referências para o Ensino Médio. Outra situação que dificultou o trabalho foi o movimento de greve dos profissionais da educação que, de certa forma, comprometeu os encaminhamentos, já que foi deflagrado a paralisação no mês de maio, vindo a se findar em meados de agosto de 2019, fazendo com que todo o calendário de atividades frente ao processo de construção desse documento fosse revisto. No início de 2020, a pandemia retardou o encaminhar do processo de conclusão dos trabalhos.

O documento oficial homologado no Estado de Mato Grosso, enquanto orientação curricular alinhada à BNCC, recebeu a denominação de Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT).

No final do mês de março de 2020, terminou o processo de participação social, que era realizado *online*. Encerradas as audiências públicas para o fechamento do DRC/MT voltado ao Ensino Médio, falta agora a coordenação estadual fechar a redação final para, em seguida, encaminhar ao Conselho Estadual de Educação para análise e homologação desse documento.

O DRC/MT é um documento que tem caráter normativo assim como a BNCC, uma vez que orientará toda a organização curricular da rede educacional do estado, servindo como referência para a reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cada unidade escolar, para que se ajustem e fiquem alinhadas ao que prescreve a BNCC/2017, ou seja, todos os documentos oficiais da educação brasileira devem estar alinhados a esse documento. Lembrando que este documento se refere às orientações para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em sua estrutura, o documento foi organizado em tópicos, trazendo em um primeiro momento, orientações frente ao contexto de produção da BNCC e como se deve apropriar desse documento com foco nos princípios pedagógicos que o fundamentam e asseguram os direitos de aprendizagem para consolidar o desenvolvimento das competências e habilidades, com o objetivo de promover o alinhamento desse documento ao que se produziu para o estado, a DRC/MT, considerando suas especificidades. Na sequência, trouxe com foco os princípios norteadores da ação didática a serem considerados pelas unidades escolares na reelaboração dos documentos oficiais no âmbito de cada instituição, como PPP e currículo, por exemplo, além ainda dos planos de aulas que deverão se ajustar às novas orientações para que haja a dinamicidade no processo de ensino aprendizagem, conforme prescrito.

O documento trata ainda, no terceiro tópico, as diversidades educacionais na educação básica, estabelecendo algumas diretrizes a serem contempladas nos currículos escolares, quando da reelaboração para alinhamento de seus documentos oficiais às orientações do DRC/MT e BNCC. No quarto tópico o texto se prendeu as recomendações frente a formação continuada com base em uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) de 2017, por meio da qual, se discute programas de formação continuada que foram considerados eficazes no âmbito nacional e internacional.

O mesmo caminho foi trilhado pelo município de Juína, que imediatamente após a conclusão do DRC/MT, iniciou a construção de seu currículo e para isso iniciou os trabalhos frente a Educação Infantil, definindo toda a estrutura desse documento, restando, portanto, a efetivação do currículo para o Ensino Fundamental, sendo que já se encontra em processo de construção.

Esta pesquisa envolveu a discussão da formação continuada dos professores de Geografia, que atuam nas escolas da zona urbana da educação básica de Juína, um município brasileiro situado na microrregião do Aripuanã, no Estado de Mato Grosso, portanto, pertencente ao bioma da Amazônia. Distante da Capital Cuiabá, cerca de 720 km tendo como limites fronteiriços os municípios de Castanheira, Aripuanã, Brasnorte, Comodoro e Sapezal.

O componente curricular de Geografia em Juína gera um volume de carga horária que comporta aproximadamente 62 professores, que respondem por todas as aulas no âmbito da rede pública urbana, que conta com 11 escolas da rede estadual e 2 da rede municipal, totalizando 13 unidades escolares. O número foi aproximado, pois quando foi realizado o levantamento dessas informações o processo de matrícula ainda não havia findado, também por consequência do movimento de greve de 2019 que acabou comprometendo o calendário de 2020. Lembrando que alguns desses professores atuam nas duas redes, tendo sua jornada de trabalho dobrada.

Com a oficialização da BNCC para a Educação Básica brasileira em dezembro de 2018 e também a institucionalização do DRC/MT, que se encontra em fase final de construção da etapa do Ensino Médio, com previsão de conclusão para o final do segundo semestre do ano de 2020, quando deverá ser entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para homologação, é fundamental que se discuta a política pública educacional brasileira e de Mato Grosso, expressas nesses documentos, uma vez que nortearão todo o currículo educacional, o que significa dizer que as práticas pedagógicas dos professores, no âmbito das salas de aula, precisam se ajustar às orientações constantes nesses documentos. Dessa forma, esta pesquisa também amplia a necessidade de ajustes das práticas didáticas dos

professores de Geografia frente ao atendimento às orientações expressas nesses dois documentos oficiais da educação brasileira e Mato-grossense, respectivamente.

Para além dos saberes específicos do componente curricular de Geografia para o exercício da profissão, o professor de Geografia deve considerar os aspectos legais que norteiam o seu fazer pedagógico, sabendo que estes são alterados frequentemente, neste caso, a implementação da BNCC e do DRC/MT se enquadram neste prisma, uma vez que, o desenvolvimento da profissionalidade docente, segundo Sacristán (1998) exige compreensões, conhecimentos, habilidades, valores e disposições que constituem a especificidade de ser professor e o professor de Geografia precisa dominar esses saberes para o exercício docente.

A constituição da profissionalidade do professor de Geografia é definida pelo seu envolvimento com os movimentos sociais frente a sua profissão, o que exige conhecer os diversos documentos que norteiam ou limitam o seu fazer pedagógico, dentre estes documentos, estão a BNCC e o DRC/MT, com seus objetos do conhecimento, bem como, as competências e habilidades da área e da especificidade do componente curricular de Geografia com suas unidades temáticas. Conhecer todo esse arcabouço que respalda a sua prática pedagógica é fundamental.

Acreditamos ser basilar trazer à tona a discussão a respeito dessas temáticas, visando oportunizar aos que tiverem contato com esta pesquisa, conhecimentos e informações que possam colaborar com a solidificação dos saberes em conformidades com os novos documentos oficiais da educação brasileira e Mato-grossense.

Abordamos ainda a questão da formação inicial e continuada dos professores de modo geral na educação brasileira e especificamente dos professores de Geografia, visando encontrar elementos teóricos e práticos que referenciam as ações pedagógicas dos professores de Geografia.

Outro fator que se tornou justificável nessa pesquisa foi conhecer o foco das formações continuadas ofertadas aos professores de Geografia, especificamente aos que atuam nas escolas urbana da rede pública de Juína, visando identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores do componente curricular de Geografia contemplavam as orientações contidas nos documentos oficiais da educação brasileira, especificamente da educação de Mato Grosso, BNCC e DRC/MT, respectivamente.

3. ACHADOS E CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

Enquanto fundamentação teórica e metodologia de pesquisa, esta foi baseada nas questões educacionais e teorias do conhecimento. O estudo teve seu foco interpretativo ancorado à Teoria Crítica, originária da perspectiva marxista e sistematizada pelos precursores da Escola de Frankfurt: Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno (2012).

Analisamos os fatos frente ao objeto desta pesquisa à luz e foco interpretativo da Teoria Crítica, por entender que esta corrente teórica, na visão ainda estreita desse pesquisador, devido aos seus pressupostos, ser a mais adequada para conhecer as influências das forças diversas do poder econômico e político, que por meio de *lobby*, que conforme definição no Dicionário Aurélio “é um termo originário da língua inglesa, que significa: grupo de pessoas ou organização que tem como atividade profissional buscar influenciar, aberta ou veladamente, decisões do poder público, especialmente no legislativo, em favor de determinados interesses privados” (FERREIRA, 2004 p. 1223.), promovem articulações e encaminhamentos frente a elaboração e constituição dos documentos oficiais da administração brasileira, como ocorreu na educação com os documentos da BNCC e do DRC/MT, tema de nossa pesquisa.

Esta linha filosófica foi escolhida também, por suas contribuições quando se trata do diagnóstico contemporâneo de tempo presente, uma vez que este possibilita e revela os obstáculos frente a emancipação humana, o que pode colaborar para efetivação da liberdade de expressão e participação social no envolvimento dos profissionais da educação do município de Juína na constituição e implementação desses documentos no âmbito das salas de aulas em suas práticas.

Essa corrente teórica, segundo Matos (1993), visa esclarecer os empecilhos e divergências para a promoção da liberdade, da igualdade e da emancipação do ser humano e por isso,

A Escola de Frankfurt toma como um dos seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem. Em outras palavras, penetrar tais aparências significa expor, através de uma análise crítica, as relações sociais que tomaram o ‘status’ de coisas ou objetos (GIROUX, 1986, p. 22).

A Teoria Crítica, conforme Kinchloe e McLaren (2006), opõe-se ao cientificismo da objetividade, que na busca por conhecer um determinado objeto, valoriza mais o método empregado para conhecê-lo, enquanto que os teóricos críticos analisam o objeto em uma

perspectiva histórica e como tal, sempre está se transformando, uma vez que, os diversos temas em debate consideram e relacionam sua análise aos contextos históricos, focando as relações de dominação e de subordinação com ênfase ao pensamento crítico, ou seja, a interpretação da Teoria Crítica, assim como em outras correntes teóricas, está condicionada às subjetividades da percepção, do contexto e dos valores de quem pesquisa.

Podemos perceber pelo exposto que nenhuma interpretação científica pode ser considerada neutra, uma vez que a pesquisa e seus direcionamentos, depende da capacidade, do contexto e dos valores do pesquisador e como afirma, Silva e Gamboa (2014, p. 50.):

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc.

O radicalismo marxista expresso pela luta de classes na determinação da estrutura econômica não é o foco da central da Teoria Crítica, pois para Matos (1993, p. 39), “[...] a crítica à economia política é insuficiente para compreender as possibilidades das transformações sociais, políticas e subjetivas”, mas estão, de certa forma, relacionadas e constituem ou fazem parte da relação conjunta do todo e, mesmo que com suas partes observáveis em separado, estas precisam ser compreendidas em um todo e como fruto dele.

Com a visão do todo e que o todo é composto pelas partes, é possível perceber a complexidade de se analisar e interpretar um fato ou fenômeno considerando o espectro da Teoria Crítica, pois como afirmam Kincheloe e McLaren (2006, p. 292-293):

[...] todo pensamento é fundamentalmente mediado pelas relações de poder estabelecidas social e historicamente; de que os fatos nunca podem ser isolados do domínio de valores ou removidos de alguma forma de inscrição ideológica; de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa, sendo geralmente mediada pelas relações sociais da produção e do consumo capitalistas; de que a linguagem é central para a formação da subjetividade [...]; de que, em qualquer sociedade, certos grupos são privilegiados em relação a outros [...]; de que a opressão tem muitas faces, e de que o foco sobre apenas uma delas à custa das demais [...] muitas vezes elide as interconexões existentes entre elas; e, finalmente, a de que as práticas predominantes de pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classe, de raça e de gênero [...].

Desta forma e com base nesta afirmação, assim como na relevância dessa abordagem teórica para a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais, para análise de questões contemporâneas da sociedade, e ainda, por acreditar que essa vertente teórica se constitui como um método adequado para o desenvolvimento de pesquisas com foco na áreas da

Educação, intencionamos identificar e conhecer as forças econômicas, políticas e sociais que de certa forma influenciaram os encaminhamentos frente a organização e desenvolvimento dos documentos oficiais da BNCC e DRC/MT, para a educação brasileira e Mato-grossense, respectivamente.

Objetiva-se, com esta pesquisa, conhecer o processo de formação continuada ofertada aos professores de Geografia do município de Juína, visando constatar se esta formação contempla as orientações oficiais constantes na BNCC e DRC/MT, frente ao componente curricular de Geografia. É preciso, para isso, definir algumas categorias adotadas como referência para nossa fundamentação teórica, sendo neste caso, as categorias da Teoria Crítica, que nortearão os caminhos na busca por alcançar o objetivo proposto.

Como as relações de poder e o equilíbrio social com justiça equânime é o foco central da Teoria Crítica, não podemos deixar de discutir no corpo desse trabalho, as relações diretas que constituem o sistema social de qualquer sociedade, como por exemplo, as relações econômicas e políticas, que envolvem as questões raciais, de gênero, das ideologias, da religião e diversas outras dinâmicas culturais que definem, instituem e consolidam as relações de poder.

São muitas as categorias que definem e caracterizam a análise sob a ótica da Teoria Crítica. Abordaremos nesta pesquisa de forma mais explícita ou mesmo que nas entrelinhas, as categorias dos conceitos de poder, emancipação, cultura, ideologia, práxis e justiça social que as fundamentam.

A compreensão da relação conceitual entre as categorias acima indicadas é fundamental para reconhecer a complexidade que envolve a interpretação, análise e fundamentação teórica com base na Teoria Crítica visando compreender a dinâmica que sustenta a referida teoria, seus limites e suas possibilidades.

3.1. Os caminhos da pesquisa

Escrever uma dissertação é algo que não pode ser considerado como simples, uma vez que, conforme o nível acadêmico, aumenta-se as exigências e os rigores acadêmicos dessa escrita. Escrever despreocupadamente é um compromisso diferente. Você é livre para divagar em sua produção. Porém, quando se trata de uma produção mais elaborada com cunho acadêmico é bem diferente, pois existem as normas a serem cumpridas para que se tenha a qualidade científica esperada.

Um aspecto muito dialogado entre orientando e orientadora foi a definição do problema a ser focado na pesquisa, pois se pensou inicialmente em se ocupar somente das escolas urbana da rede pública estadual do município de Juína/MT. Porém, considerando que na zona urbana só há duas unidades escolares da rede municipal, optou-se por trabalhar com todas as escolas públicas urbanas do referido município, as quais descrevemos posteriormente.

O tema a ser investigado nessa dissertação decorreu das ações desenvolvidas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO) de Juína, diante das ações de implementação das políticas públicas educacionais do Estado no que tange à formação continuada dos professores de Geografia da rede pública de Juína frente a BNCC e DRC/MT. Esse tema esteve voltado para a área de Ciências Humanas, especificamente ao Componente de Curricular de Geografia e ficou assim definido “A formação continuada dos Professores de Geografia: desafios e perspectivas frente a implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína/MT”.

Quanto ao problema a ser investigado definiu-se pelo seguinte questionamento: A formação continuada dos professores de Geografia das escolas públicas urbanas de Juína contempla as orientações dos documentos oficiais como BNCC e o DRC/MT? Para obter essa resposta foi necessário conhecer todo o processo de formação continuada ofertada aos professores de Geografia da rede pública do referido município, do Ensino Fundamental e Médio e se esses planos de formação ofertado no ano de 2019 contemplaram as orientações oficiais da BNCC e DRC/MT, razão pela qual, essas observações se tornaram o objetivo geral do desenvolvimento desse trabalho.

Visando contemplar o objetivo geral indicado acima, percorreremos caminhos que possibilitaram identificar os saberes necessários para o desenvolvimento dos conceitos e categorias do componente curricular de Geografia, assim como à profissionalidade docente frente a implementação dos documentos oficiais BNCC, DRC/MT. Trilhamos, também, caminhos que permitiram verificar como tem sido a oferta de formação continuada aos professores de Geografia das escolas públicas urbanas de Juína, frente aos documentos oficiais BNCC e DRC/MT da educação brasileira e do Estado de Mato Grosso, além de traçar caminhos que asseguraram observar como estavam expressas as Competências Gerais, de Área e do Componente Curricular de Geografia e os desafios deste, aliado ao ensino na cibercultura. Esses três caminhos constituíram o que chamamos de objetivos específicos dessa pesquisa.

A definição do público alvo também foi muito discutida, já que em um primeiro momento havíamos pensado em analisar somente as escolas da rede pública urbana estadual. Depois de dialogarmos e refletirmos um pouco mais, optamos pela inclusão de todas as escolas públicas urbanas do município, já que a rede municipal conta com apenas duas unidades escolares no âmbito urbano, o que não causaria grandes impactos no foco do público alvo dessa pesquisa.

Dessa forma o público alvo desse trabalho foi constituído por todos os professores de Geografia que atuam, tanto na rede pública estadual, quanto na rede pública municipal, no âmbito urbano do município de Juína, que juntas somam 13 unidades escolares, sendo 11 da rede pública estadual e 2 da rede pública municipal. Das unidades da rede estadual, 08 ofertam o Ensino Fundamental, 2 Ensino Fundamental e Médio no período diurno e uma oferta, exclusivamente, o Ensino Médio nos 3 períodos.

No ano de 2020 a rede pública estadual e municipal contou com um total de 62 professores atuando na área das Ciências Humanas e Sociais, sendo que desses, 28 professores na especificidade do Componente Curricular de Geografia. Desses 28 professores, 2 atuavam na gestão, 1 atuava nas duas redes e 3 atuavam só no Ensino Médio e 22 atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Enquanto metodologia, esta pesquisa será fundamentada na exploração de material bibliográfico indicado pela orientadora e também em fontes disponibilizadas na plataforma da CAPES, legislação da BNCC no site oficial e DRC, bem como, na pesquisa documental com verificação dos planejamentos dos processos de formação continuada efetivado junto aos professores da rede pública urbana de Juína, assim como na observação de alguns planejamentos de aulas dos professores de Geografia, a fim de verificar a existência ou não dos reflexos das formações ofertadas frente a implementação das orientações da BNCC e DRC/MT.

Portanto, recorreremos aos dois grandes grupos de delineamento indicados por Gil (2002), que define dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo está a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, foco da nossa pesquisa.

No caso dessa pesquisa, recorreremos aos dois grupos, pois nos valem da pesquisa bibliográfica e também do levantamento documental, quando da observação dos planejamentos de formação continuada e também dos planos de aula dos professores de Geografia, com o objetivo de constatar a efetivação da formação frente a implementação da BNCC e DRC/MT em sala de aula.

Escrever diretamente sobre a política de formação efetivada pelo CEFAPRO entre os anos de 2017 a 2021 se tornou um tanto difícil, principalmente quando se objetiva discorrer sobre suas ações, já que desde o ano de 2015, com o golpe na presidência da república brasileira, muitos Estados adotaram o critério do desmonte da pasta da educação e o Estado de Mato Grosso levou esse critério à risca, já no início daquele ano os profissionais desta importante instituição foram praticamente neutralizados em suas ações, pois além de não destinar recursos para a política de formação continuada no Estado, ainda impediu que a instituição efetivasse parceria com as secretarias municipais de educação que, de certa forma, acreditavam no trabalho dos professores formadores na oferta de formação continuada à sua rede.

A falta de investimento na formação continuada foi desmotivando o quadro de profissionais da instituição que praticamente se esvaziou. Enquanto em 2015 havia treze profissionais para fazer frente à formação continuada na região noroeste de Mato Grosso, conta-se hoje com apenas dois profissionais definidos para atender a toda a região. Uma atitude clara e carregada de intencionalidades. Fala-se na terceirização da formação continuada no Estado, um planejamento a curto prazo.

Dito isso, voltemos nossa atenção aos encaminhamentos efetivados no desenvolver das formações frente aos documentos da BNCC e DRC/MT, que afinal é o foco desta pesquisa. Com a política mencionada acima os reflexos nas ações da instituição e nos encaminhamentos dos trabalhos visando a formação continuada e as discussões envolvendo a implementação desses documentos foi sendo comprometida e o CEFAPRO, em um esforço sem igual, em parceria com as redes municipais, organizou diversas formações focando na implementação da BNCC do Ensino Fundamental, uma vez que os documentos do Ensino Médio ainda estavam sendo produzidos.

As formações foram oferecidas considerando o quadro de formadores em 2018 na instituição, que contava com professores pedagogos, de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Os demais componentes das áreas estavam completamente descobertos. A área de ciência Humanas e as transversalidades com suas especificidades, por estarem também descobertas, acabavam sobrecarregando a todos, inclusive a coordenação da instituição que, além de suas responsabilidades, assumiu as demandas de ausência de professores formadores, a fim de colaborar com as discussões envolvendo as diversas temáticas quando não havia professores formadores para atender.

Com todas essas dificuldades o CEFAPRO ainda conseguiu atender, em parcerias, alguns dos municípios do polo. Esse atendimento não foi conforme deveria, mas foi dentro

das condições do momento. Não fosse assim, nem teríamos as poucas discussões sobre a implementação desses documentos oficiais.

Os encaminhamentos vindos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, já no final do ano de 2018, foram no sentido de reunir com um representante de cada área do conhecimento e de cada escola para que este recebesse as orientações efetivadas pelo CEFAPRO, este professor representante, ao retornar para a escola, fazia a mesma discussão com os demais professores da instituição que ele representava.

Nas avaliações da proposta de disseminação da implantação da BNCC e DRC/MT, feita junto aos gestores escolares durante a formação, encontramos frases como “*Os professores de nossa escola não fizeram a formação*” ou “*não houve repasse das informações aqui do CEFAPRO sobre a implementação da BNCC e do DRC/MT do Ensino Fundamental*” (Coordenador Pedagógico de um dos municípios do polo de Juína). Afirmações como esta revelam que muitos dos docentes que participaram do evento não efetivaram os repasses das discussões nos encontros e, os que repassaram as informações, por não ter o preparo adequado para sua condução, tiveram muitas dificuldades para o referido trabalho. A afirmação seguinte, também constava nas avaliações junto aos gestores escolares que diziam:

Em nossa escola um dos professores que participaram da formação aqui no CEFAPRO, o de Linguagem, até se esforçou para repassar, mas teve muitas dificuldades para isso, os demais nem tentaram, alegando que não tiveram tempo para estudar e preparar o material, alegando que para eles, era muito difícil e que era obrigação do CEFAPRO.

Encontramos também, nessas avaliações, indicativos dos gestores de que não receberam as orientações, já que não enviaram seus representantes por conta da falta de estrutura e financiamento aos profissionais para acompanhar as discussões fora de sua residência, pois o estado concentrou a formação em um único dia, o que impossibilitava a participação de muitos municípios fora da sede do polo, pois a distância entre as escolas e local do evento faria com que os profissionais ficassem a noite toda dentro do ônibus e chegariam atrasados e ainda antes de terminar o evento teriam que embarcar novamente para no outro dia estar em casa para trabalhar, o que seria muito desgaste físico e sem aproveitamento na participação devido ao cansaço.

Observando a lista dos participantes na formação para discutir a implementação da BNCC e DRC/MT, constatou-se a ausência de representação de muitas escolas do polo, o que comprova o apontamento acima. E no caso específico dos representantes das escolas de Juína, constatou-se que praticamente não tivemos representantes da Área de Ciências Humanas que fossem professores do Componente Curricular de Geografia, o que comprometeu ainda mais

os encaminhamentos dessas discussões no âmbito das unidades escolares frente à proposta para o Componente de Geografia.

Nessas formações a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso exigia que se focasse na interpretação da estrutura e organização desses documentos, bem como, nos encaminhamentos didático-pedagógicos dado por eles, neste sentido, buscava-se enquanto objeto da formação, visando a implementação, abordar os conceitos de competência expressos nesses documentos e também, em um foco mais pedagógico, nos caminhos metodológicos a ser trilhados. Neste sentido, o que e como fazer para desenvolver as dez Competências Gerais da BNCC e as competências e habilidades socioemocionais dos alunos como foco do DRC/MT, durante o processo de escolarização do estudante, assim como, a importância de se considerar os momentos de transição do estudante de uma etapa para a outra era o foco principal da formação a constar no planejamento do formador que faria a formação.

No campo mais específico da Geografia, trabalhamos enquanto formação, com mais detalhes sobre o foco dado por este componente curricular, conforme o exigido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, trazendo à baila, os conceitos de competências específicas para a discussão, a partir dessas competências desenvolvíamos a formação continuada com os professores de Geografia.

Uma das atenções especiais durante a formação se prendia a compreensão do pensamento espacial, para isso, recorriamos ao histórico de constituição dessa ciência no Brasil, tomando para si, enquanto objeto de estudo, o espaço geográfico e sua relação direta com as questões econômicas, políticas, culturais e socioambientais coexistentes na realidade socioespacial. Uma das maiores expressões dessa ciência no Brasil, Santos (1996, p. 51), em suas análises afirma que:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina.

Nas formações, objetivamos também suscitar e instigar os professores a buscar desenvolver, durante suas aulas com os estudantes, a construção e compreensão do pensamento geográfico, de forma fundamentada, focando o desenvolvimento do raciocínio geográfico e também a consciência espacial, que são referências centrais do conhecimento não só para as ciências geográficas, mas para outros domínios do saber, como a engenharia, a arquitetura, entre outros.

Neste sentido, Duarte (2016, p. 119), diz:

O pensamento espacial é onipresente em nosso cotidiano. Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos o pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa modalidade da cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade, para distinguir a forma da letra “A” da letra “H”, para reconhecer os símbolos utilizados nas placas de trânsito, para organizar os móveis em um cômodo, para praticar um desporto. A sucessão de exemplos é inevitável.

A utilização do pensamento espacial ocorre no cotidiano das pessoas e por isso, muitas vezes nem percebemos a necessidade deste domínio, porém é fundamental que os professores desenvolvam este raciocínio espacial durante suas aulas com os estudantes, para que eles possam se perceber como protagonistas de suas histórias, pois conforme Callai (2013, p. 44), “a geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar o mundo para compreender nossa história e a nossa vida” e neste sentido, continua a autora, “ a Educação Geográfica caracteriza-se, então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para a compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais” (CALLAI, 2013, p. 44).

As formações com os professores de Geografia sempre focaram o proposto pela BNCC e DRC/MT, mesmo que este último documento ainda esteja em construção, sempre consideramos os princípios e direitos de aprendizagem dos estudantes como referências para abordar as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem para a educação em Mato Grosso.

As cinco unidades temáticas dos conhecimentos geográficos para o Ensino Fundamental, que são: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida, sempre foram norteadoras dessas formações, por isso observamos e analisamos os planos de aulas dos professores de Geografia, a fim de identificar se houverem reflexos ou não daquele trabalho formativo na implementação dos documentos oficiais BNCC e DRC/MT nas práticas pedagógicas dos professores.

A seguir demonstramos, sem identificar a escola e o profissional, a relação entre o plano de aulas do professor e a qual documento ele tinha a intenção de contemplar em seu foco, se a BNCC, ou se os dois ao mesmo tempo, BNCC e DRC/MT. É preciso destacar que o número de professores de Geografia atuando em sala de aulas neste ano de 2021, tem sido bastante alterado com as políticas efetivadas pela Secretaria de Estado de Educação em Mato Grosso.

Conforme encaminhamentos da política do Estado de Mato Grosso expressos em Decretos e Portarias de 2019/2020, iniciamos o ano com o fechamento de diversas escolas e para a redistribuição de docentes, aumentou-se o número de alunos nas turmas, ainda na atribuição de aulas, priorizou-se aulas excedentes aos professores efetivos na rede, reduzindo ainda mais o número de professores nos componentes curriculares, pois um professor acabou ficando com até 40 horas aulas, ficando lotado em até três escolas para fechar sua carga horária, mesmo porque há escolas que, pelo número de turmas, não fecharam a carga horária de um professor. Desta forma, o mesmo professor se encontra lotado em mais de uma unidade.

Esta explanação se faz necessário para explicar a razão pela qual houveram tão poucos planos de aula e os existentes, por serem do mesmo professor que atua em até três escolas, repetem-se igualmente em todas, o que não deveria acontecer, uma vez que cada turma/escola tem um contexto. A realidade é que a necessidade financeira leva o professor a se lotar com mais aulas e por conta disso, utiliza do mesmo planejamento em várias escolas por conta do tempo para o planejamento, que foi reduzido ainda mais com o aumento da quantidade de aulas que lhe foi atribuído.

O apontado acima refletiu no número de planejamentos a serem observados, pois havíamos previsto observar um plano de aula de cada unidade escolar urbana, isso resultaria em um total de treze planos de aula envolvendo as escolas das redes estadual e municipal. Entretanto, depois da forma como foi feita a atribuição de aulas, ampliando as aulas dos professores, contamos com apenas sete planos de aulas.

Considerando este novo cenário passemos a observar o quadro abaixo com os planos de aulas de cada escola. As escolas foram identificadas por letras e os Planos por números visando facilitar a organização da pesquisa sem revelar a identidade das unidades escolares e tão pouco dos profissionais envolvidos. Nos locais que aparece BNCC, significa que a escola atende somente o Ensino Médio, pois não conta ainda com a disponibilização do documento oficial do Estado, quanto aparece BNCC-DRC/MT, significa que a escola atende Ensino Fundamental e Médio, por isso, ficou assim denominado, uma vez que o plano contemplava também, aspectos do DRC/MT do Ensino Fundamental, porém sem a oficialização do currículo do Ensino Médio, que se encontra em tramitação para os ajustes finais a ser dado pela Secretaria de Estado de Educação, mas que traz elementos da BNCC para esta etapa.

Quadro 4: A qual documento oficial o plano de aula do professor faz referência, DRC/MT, BNCC ou aos dois?

ESCOLA	PLANOS DE AULAS						
	1	2	3	4	5	6	7
A	BNCC-DRC/MT						
B		BNCC					
C			BNCC-DRC/MT				
D				BNCC-DRC/MT			
E					BNCC-DRC/MT		
F						BNCC-DRC/MT	
G							BNCC-DRC/MT
H	BNCC-DRC/MT						
I		BNCC-DRC/MT					
J			BNCC-DRC/MT				
K				BNCC-DRC/MT			
L					BNCC-DRC/MT		
M						BNCC-DRC/MT	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observando o quadro e conhecendo a realidade e a localização de cada uma das escolas públicas no município de Juína, é possível constatar que diante da situação colocada pelo Governo nos Decretos e Portarias de Atribuição para o ano de 2021, os professores não conseguiram ficar com sua carga horária completa em uma única escola, optando pelas unidades mais próximas, visando diminuir as dificuldades de locomoção entre ambas, principalmente nos períodos chuvosos. Isso ficou comprovado na demonstração do quadro acima, quando observamos que os planos de aulas que contemplam o DRC/MT e a BNCC são muito semelhantes, revelando que os professores são os mesmos, porém, atuam em escolas diferentes.

Para analisarmos os planos de aulas dos professores e se estes estavam conforme orientados nas formações realizadas pelo CEFAPRO e se contemplavam os documentos oficiais da BNCC e DRC/MT, precisamos apresentar a forma como se estruturava o plano de aula apresentado na formação junto aos professores de Geografia por exigências da Secretaria de Estado de Educação.

Neste sentido as formações ofertadas pelo CEFAPRO junto aos professores, traziam como foco o prescrito na DRC/MT voltada para o Ensino Fundamental, até então, tendo em vista que só havia a versão preliminar do documento voltado ao Ensino médio.

O documento das diretrizes curriculares educacionais para a educação de Mato Grosso, enquanto foco no planejamento, traz a visão de Vasconcellos (2005), indicando que a elaboração do planejamento de ensino deve partir da consideração das três dimensões teórico-metodológicas proposta pelo autor, que são: I)- a análise da realidade, visando a compreensão da produção histórico-cultural vivida, ou seja, compreender o contexto em que se vive para conhecer o que se tem enquanto construção histórico social; II)- projeção de finalidades, visando definir os objetivos que se pretende alcançar com o planejamento, expressando o que se deseja alcançar com aquilo que se planeja, ou seja, que educação ou que formação queremos ofertar aos nossos estudantes; e III)- a elaboração do plano de ação em si, visando demonstrar o que se pretende fazer para, conhecendo a realidade histórico social que temos e o que pretendemos alcançar, definir as ações do que se pretende fazer para, saindo da situação em que nos encontramos, chegar no local que pretendemos, ou seja, definir o que e como faremos para alcançar o que desejamos com o nosso planejamento.

As formações continuadas ofertadas pelo CEFAPRO aos professores de Geografia, tinham como foco orientar o planejamento de ensino na visão acima indicada e para isso, discutiu-se cada uma das dimensões de forma mais aprofundada na expectativa de auxiliar melhor os professores na definição de seus planejamentos frente às orientações expressas nos documentos oficiais da educação brasileira e Mato-grossense e para isso, foi definido um modelo de plano a ser seguido pelos professores, que deveriam preencher os itens especificados para poder ter seu plano de aula validado pela coordenação da escola para, em seguida, executá-lo em sala de aula.

Dos planos de aula observados, 75% apresentaram consonância com o exigido e proposto nas formações e os outros 25%, contemplaram parcialmente o que era exigido. Entretanto, observamos também, que, os planos que tinham consonância, em sua maioria, eram planos de profissionais que participaram das formações. Isso não significa que 75% dos professores que tiveram seus planos observados, participaram da formação, uma vez que muitos tinham carga horária em mais de uma escola.

Observamos também, que 10% dos planos apresentaram de alguma referência às competências indicadas como fundamentais no DRC/MT. Ora apresentando a competência híbrida, ora a interpessoal ou intrapessoal e às vezes até mais que uma, o que entendemos muito vantajoso, pois o desenvolvimento socioemocional é o maior foco do documento oficial

de Mato Grosso. Constatamos ainda que, as inserções das temáticas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos apareceram muito mais nos planos dos professores contratados em substituição do que nos planos de aulas dos professores efetivos. Isso chamou a atenção pelo fato de que muitos desses professores não participaram de nenhuma formação.

Ao analisar os planos de aulas constatamos que em todos os planos havia alguma categoria do saber científico da geografia, porém a categoria que predominou em todos os planos e que foi foco dessa pesquisa foi a de poder, talvez por ser a mais forte e presente em vários objetos do conhecimento desta ciência. Assim, abaixo apresentamos as categorias consideradas nesta pesquisa e observadas nos planos de aulas analisados.

3.2. As categorias consideradas na pesquisa e observadas nos planos de aula analisados

Muitas vezes, ao se elaborar um plano de aula não se leva em consideração a definição das categorias a serem focadas no mesmo, o que por vezes, compromete o bom desempenho do trabalho pretendido. Neste sentido, apresentamos uma análise dos planos de aulas observados, com o objetivo de identificar as categorias focadas nesta pesquisa, que por ter como referência metodológica a fundamentação crítica, traz em seu bojo, enquanto categoria, os conceitos de poder, emancipação, cultura, ideologia, práxis e justiça social, fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades específicas do componente curricular de Geografia para a solidificação dos saberes frente às categorias essenciais desta ciência.

As categorias e conceitos fundamentais que a Geografia, enquanto ciência, tem como foco são diversos, sendo que os mais importantes são: espaço, território, região, paisagem e lugar. Entretanto, considerando que o foco e dimensão desta pesquisa busca uma visão metodológica voltada para o materialismo crítico e dialético da relação humana, abrangendo outras ciências, discutiremos outras categorias, como: poder, emancipação, cultura, ideologia, práxis e justiça social, pois como já mencionado, elas solidificam as categorias da Geografia. Desta forma, as análises que seguem, trazem uma ótica, às vezes, mais filosófica e sociológica que histórico geográfico.

Na observação dos planos de aulas, dentre as categorias mencionadas que respaldam os conhecimentos do currículo de Geografia, a palavra poder foi a que mais esteve presente, até por se tratar de uma categoria foco do componente curricular de Geografia, que para a ciência geográfica, relaciona-se às noções espaciais e territoriais, objetos desta ciência. Entretanto, vamos recorrer a outras ciências para tal definição, iniciando pela filosofia com o

filósofo italiano contemporâneo Norberto Bobbio (1997), que por ter viés marxista como interpretação da realidade, reconhece a existência de três formas de poder que definem as relações sociais: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político.

O primeiro deles, o poder econômico é exercido pelas pessoas, que detentoras dos bens materiais e do dinheiro, definem as relações de trabalho, ou seja, quem não tem posse desses bens materiais ou dinheiro se sujeita aos caprichos dos que tem, que são os patrões, que juntos no sistema capitalista, mantêm o funcionamento da economia e por isso, sujeitam os trabalhadores às suas regras. O segundo, o poder ideológico, expresso na capacidade criativa das ideias e ideologias, influenciam e sujeitam as pessoas às regras definidas pelos detentores do poder econômico, que também dominam o terceiro poder que é o político, mantendo o controle através do Estado, com o uso de todo o aparato e a força que tem para alcançar e manter a estrutura econômica e social segundo o interesse dos que dominam todo o processo e definem as relações sociais de um povo, ou seja as três formas de poder são exercidas pelas mesmas pessoas, as que são donas dos meios de produção, da terra e do cenário político e que por estarem no poder, mantêm o controle das coisas e das pessoas, utilizando para isso as forças ideológicas, ou seja, os que trabalham para as outras formas de poder (BOBBIO, 1997).

O poder pode ser exercido não só pela força, mas pela capacidade do convencimento que se desenvolve e pratica em busca do poder. Neste sentido, para Friedrich Nietzsche (2008), poder é uma força natural que impulsiona a vida, sendo esta vontade de poder no sentido da dominação ou do querer viver, que impulsiona o movimento das grandes transformações. Para o alemão Max Weber (2009), poder é a imposição da vontade de uma pessoa ou instituição sobre os indivíduos, enquanto que para Marx (1988), o poder se prende a uma disputa entre classes diferentes, o que segundo ele, ficou evidenciado com o desenvolvimento do capitalismo industrial. Pierre Bourdieu (1996) entende que o poder é definido de forma social e coletiva, o que ele chamou *habitus*, um conjunto de valores, normas, regras, gostos e elementos culturais, como religião, arte e etc., que moldam a sociedade e têm a capacidade de juntar e de separar as pessoas. Conforme Bourdieu (1996), o *habitus* é inconsciente, é assimilado ou interiorizadas pelas pessoas através das representações culturais às quais são submetidas, para imitar essas representações, o que as leva, de forma inconsciente, a optar por gostar ou consumir alguns elementos em detrimento de outros, o que é feito com propriedade de forma ideológica pelos meios de comunicação de massa, que despertam preferências pelas representações simbólicas criadas.

As discussões sobre essa categoria vão para além do que já apontado, entretanto, o pretendido aqui era demonstrar como a literatura científica esclarece as formas como nós agimos no contexto em que nos encontramos. Por isso, a importância da busca. O saber nos liberta e nos coloca a frente de soluções praticamente invisíveis, a busca pela independência na construção dos saberes é fundamental e se constitui no foco de nossa próxima categoria a ser discutida, que é a emancipação.

A categoria emancipação é uma das mais importantes a se refletir na educação, uma vez que sua concretude em nossas ações cotidianas no âmbito da escola, abre portas para que a sociedade se torna participativa nas ações de interesse coletivo, por isso, as instituições educacionais e seus profissionais tem grande responsabilidade em conhecer este conceito para a construção de uma sociedade emancipada, livre e democrática. A educação pública, como fruto da conquista dos trabalhadores, precisa educar no sentido de libertar os cidadãos da ignorância e da alienação, historicamente construída no imaginário brasileiro pela elite dominante do país.

Defender uma educação emancipatória ao trabalhador, como proposto por Paulo Freire (1996), fere os ideais do capitalismo neoliberal, que busca a formação como base mínima para a execução de tarefas exigidas no cotidiano das empresas, para isso, quanto mais alienado, mais segurança para o mercado de trabalho no que tange aos seus objetivos ideológico de liberdade de mercado e livre concorrência, com a definição dos rumos da educação formal, como aponta Mészáros (2008, p. 45).

[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionadas.

Esta é uma visão que nós trabalhadores da educação precisamos ter bem clara, entender de vez por todas que uma educação realmente emancipatória, como proposta por Freire (1996) é algo completamente desafiador, uma vez que toda a estrutura da sociedade, as entidades privadas, os órgãos oficiais e etc., estão articulados, montados e definidos pela elite política e econômica do país, no sentido contrário do interesse dos trabalhadores, ou seja, objetiva manter a relação de poder dos dominantes do capitalismo e isso impede a emancipação do povo brasileiro em relação à exploração que vivencia, neste sentido, Mészáros (2008, p. 45), destaca:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Assim, falar de emancipação na educação é algo muito complexo e exige maior profundidade nas discussões, uma vez que para superar um determinado problema, primeiro é necessário conhecê-lo, justamente por não conhecer de forma adequada que os trabalhadores, incluindo aqui os profissionais da educação, não conseguem se emancipar. Esta é uma das razões de, nos momentos de formação para definir as políticas públicas no tocante a construção dos documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC e a DRC/MT, não contarmos com a participação mais efetivas dos professores de Geografia, foco de nossa pesquisa. Para buscar e concretizar uma educação emancipatória é necessário que os profissionais da educação compreendam o que diz Mészáros (2008, p. 59) quando afirma:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.

Desta forma, podemos dizer que a busca pela emancipação enquanto prática no âmbito da educação exige muito mais que conhecer o conceito de emancipação, uma vez que outros conceitos desenvolvidos, paralelo e conjuntamente com ele, vão solidificando os ideais capitalistas sobre as relações educacionais no país e no mundo. Neste sentido, novamente precisamos recorrer a outra ciência além da Geografia, a Sociologia, para melhor compreensão do conceito de ideologia. A definição do conceito de ideologia dado pela professora Marilena Chauí (1983, p. 113-114) discorre que se trata de “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer”.

Diante disso podemos entender que as ideias impostas para a sociedade e seus membros podem ser boas ou positivas, ruins ou negativas com alerta Löwy (2000), afirmando que o conceito de ideologia em Marx foi definido, primeiramente, como falsa consciência, ou seja, uma realidade invertida, porém o próprio Marx, adverte o autor, em obras tardias, afirma que as ideologias podem ser desveladoras da realidade, o que é positivo para a formação consciente da atualidade. Este autor busca referência na concepção leninista para afirmar que

“uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária, deixa de ter um sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe” (LÖWY, 2000, p. 20).

Pelo exposto, é possível afirmar que ideologia compõe o repertório de conceitos necessários ao saber do professor para o exercício pedagógico com foco na formação para a cidadania, pois por meio dele, encontra-se sentido nas ações sociais, dentre elas a educação, que ensina valores axiológicos que serão referências para a vida toda dos estudantes, que se instruídos de forma adequada, humanizadora e holisticamente, serão conscientes e farão seu papel de sujeito participativo e defensor dos valores éticos de preservação da vida humana e não de subserviência ao que determina o capital.

Mesmo não sendo categoria foco desta pesquisa, sentimos a necessidade de esclarecer o conceito de cidadania, compreendemos, conforme conceitua Covre (1991, p. 59), “[...] ser cidadão é ser sujeito que tendo direito à vida no sentido pleno, procura constituí-la coletivamente não só atendendo às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis da existência, inclusive o mais abrangente, o papel do homem no universo”.

Compreendendo, desta forma, que a educação, na acepção de Gentili (1997), enquanto prática pedagógica humanizadora deveria desenvolver a construção de uma cidadania no sentido de promover o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, o que para ele significaria:

[...] transmitir a todos os direitos que formalmente lhes são reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania. Uma ação pedagógica destinada ao aprendizado da Constituição e das leis permitiria, por exemplo, consolidar e desenvolver nos indivíduos a autopercepção de sua condição do sistema democrático e de suas instituições (GENTILI, 1997, p. 75).

Entretanto, para desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula, com foco na construção de uma cidadania proposta pelo autor acima, é preciso superar a cultura instituída nessas práticas, o que nos remete a conceituação de outra categoria, foco de nossa pesquisa, a cultura.

A educação é um universo constituído e constituidor de culturas, neste sentido, é preciso compreender a relação existente entre ambos. Antes, porém, é preciso definir o referido conceito e isso nos leva a recorrer a outras ciências: Antropologia, ciência muito próxima da Sociologia, ambas se ocupam de analisar as relações das sociedades humanas. A Antropologia, porém, tem seu foco na produção cultural, indo das mais elementares formas de organização social até as mais complexas, o que corresponde a analisar o conjunto de hábitos,

crenças e conhecimentos de um povo ou um determinado grupo artístico (literário, dramaturgicamente, musical, derivado das artes plásticas e etc.) que cultiva, de algum modo, um padrão estético semelhante.

Neste sentido, para Darcy Ribeiro (1968, p. 127), cultura é uma

[...] herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação

A educação é uma dessas instituições reguladoras do processo cultural na sociedade. A educação, em sua essência, vem buscando alternativas para preservar a cultura enquanto componente ativo na vida do ser humano, uma vez que não há indivíduo no mundo que não possua ou pertença a uma cultura, pois cada pessoa é criadora e propagadora da sua e de diversas culturas, o que significa que nas práticas pedagógicas da relação ensino-aprendizagem essa expressão cultural é transparente no ato educativo através dos métodos que são utilizados em sala de aula.

Neste sentido, vem se discutindo há décadas a incorporação da cultura no processo de ensino-aprendizagem, levando estudantes, educadores e suas representações, enquanto movimentos sociais, a uma luta constante para que suas culturas se legitimem como essenciais, colaborativas e coparticipes do processo de ensino aprendizagem, que ocorre na escola, mas também fora dela. A educação não pode ser pensada de forma isolada da cultura, como assinala Bourdieu (1996), a cultura é a substância principal da educação, trata-se da fonte e da justificação da educação.

Na constituição dos documentos oficiais que orientam os caminhos a seguir pela educação houveram momentos de grandes tensões entre as culturas existentes no país, uma grande oportunidade de se trazer a representatividade da expressão cultural da minoria, que tem sido excluída destes debates ao longo da história. A relação entre cultura e educação vem sendo muito discutida por grandes intelectuais e no Brasil contamos com fortes frentes neste sentido, expresso por autores como Candau (2000; 2003), entre outros, que focam nesse debate, a relação existente entre escola e cultura, visando compreender a importância da cultura no processo de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. A proximidade entre educação e cultura é tão grande que Moreira e Candau (2003, p. 160) afirmam que “A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”.

Que a escola é uma instituição construtora, propagadora, disseminadora de culturas é consenso entre professores e intelectuais, porém Ferreira (2005, p. 1) chama atenção para a

compreensão dessa relação dizendo: “[...] A questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação”. Neste sentido, Candau e Anhorn (2000, p. 2) chamam atenção dos profissionais da educação ao afirmarem que “hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica”, com uma abordagem pautada na perspectiva da educação multicultural, envolvendo o currículo com a realidade dos estudantes e não só com foco nas culturas tradicionais e distantes do mundo real dos docentes e discente.

Acontece que um currículo com foco multicultural, segundo Candau e Anhorn (2000), coloca aos docentes o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos de variadas culturas sejam aproveitados como veículo para introduzir ou exemplificar conceitos atinentes a uma ou outra disciplina, além de ajudar os alunos a entender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina, implicam na construção de determinados conhecimentos, facilitam o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais e estimulam a autoestima de grupos sociais minoritários ou excluídos. Assim, de acordo com os autores, educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas e discriminatórias, é necessário.

Desta forma, para uma prática pedagógica voltada ao multiculturalismo em sala de aula se exige que o profissional docente, conforme Moreira e Candau (2003, p. 157), “se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”, isso precisa ser levado a sério para a superação da supremacia de uma cultura sobre outra no âmbito das escolas e fora dela, mas que para isso, é preciso superar ideias e ações de cultura enquanto datas comemorativas tradicionalmente, para uma ação docente, segundo esse mesmo autor:

[...] multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o "daltonismo cultural" usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do "arco-íris de culturas" com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

É justamente esse indicativo de superação que coloca a categoria cultura como foco de análise em nossa pesquisa, uma vez que ela, pela dimensão e amplitude significativa de seu termo, traz para o rol das discussões, a necessidade formativa como alternativa mais plausível para compreensão da relação cultura e educação, frente a um currículo mais valoroso e participativo entre os interessados, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem, conhecer todo esse processo de relação entre cultura, educação e sociedade, principalmente

neste período de pandemia do COVID-19, é fundamental para prática pedagógica ou a práxis. Aliás este último conceito é mais uma categoria de análise em nossa pesquisa.

Definir conceitualmente a categoria práxis em seu sentido educacional é um grande desafio, pois são muitas as referências e autores que a tem como foco de suas pesquisas. Entretanto, entendemos que a interpretação de base freiriana representa melhor o que pretendemos como foco por entender que para o contexto educacional, Paulo Freire (1987), seja a maior referência neste quesito, uma vez para ele, a práxis educativa é fruto da reflexão e ação dos homens sobre o seu contexto e o mundo, visando transformá-lo.

A reflexão sobre a ação daquilo que praticamos por meio dialético provoca a mudança necessária e desperta a consciência humana oprimida sobre a estrutura social em que se está inserido, tornando o homem mais crítico de sua realidade. Essa prática reflexiva na educação é chamada de práxis pedagógica, soma-se a ela aqueles que, de certa forma, empenham-se na luta por uma educação humanista e libertadora, pois segundo Freire (1987, p. 53), a “práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida”.

Percebemos que o proposto por Freire (1987) é uma práxis fundamentada, literalmente, no diálogo, por isso, podemos afirmar, com base em Guterres (1988, p. 108), que a educação freiriana é “Dialógica porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador”, também Freire (1987, p. 98) propõe uma metodologia que tenha como foco “o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”.

A forma metodológica de se trabalhar em sala de aula tendo a práxis como norteadora do processo, terá o contexto do estudante com foco em busca da sua liberdade, essa ideia coaduna com o sentido dado a categoria cultura acima, pois essa relação dialógica e libertadora da proposta, tem sempre os educandos, seus conhecimentos e suas experiências como base, para a partir do que eles sabem, construir um conhecimento novo, com base na sua cultura, com saberes vinculados aos seus interesses e não à cultura das elites, desconectas de sua realidade. Assim, é possível afirmar, nas palavras do próprio Freire (2013, p. 52), que sem práxis “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Uma educação que tenha esse conceito de práxis impregnado nas práticas de seu corpo docente, dificilmente deixará de fazer acontecer o processo de ensino aprendizagem de forma mais justa e equânime, promovendo o que chamamos de justiça social, aliás, justiça social

constitui-se outra categoria que tem relação com o que nos propomos a pesquisar e que portanto, o faremos a seguir.

Tratar do conceito de justiça social em um país tão desigual como o Brasil não é muito simples, conforme Gewirtz (2006), quando nos referimos a este conceito, o entendemos com processo de distribuição de bens na sociedade, o que atribui responsabilidade exclusiva ao Estado por esta justiça. Portanto, falar de justiça social na educação se torna um desafio ainda maior, por isso, outras formas de conceber os entornos do referido precisam ser evidenciadas.

Neste sentido, a autora chama a atenção para o conceito de justiça relacional, que para ela, contempla a distribuição de bens sociais e econômicos e analisa a distribuição de poder que os diferentes atores sociais possuem em relação a natureza dessa relação e às regras formais e informais que regem a forma como os membros de uma sociedade tratam uns aos outros, isso inclui como as pessoas detentora de alguma forma de poder se articulam no objetivo de promover a justiça social (GEWIRTZ, 2006).

Outro ângulo a se observar em relação ao conceito de justiça social e que se aproxima da visão da autora acima é o modelo de conexão social, proposto por Young (2007), que atribui responsabilidade a todos os indivíduos da sociedade tanto pelas injustiças de forma estrutural como pela construção de ações que apontem para melhores resultados, visando a forma justa, o que coloca a ideia de que há uma conexão entre a estrutura do Estado frente as ações sociais, mas que essa estrutura é dominada pelos sujeitos e estes podem, por meio de suas ações, buscar a justiça social para todos os membros da sociedade. Portanto, Young (2007) deixa clara a interdependência entre a estrutura e o sujeito, com isso defende que não há como culpabilizar uma instituição ou uma pessoa, a ideia é compartilhar o desejo de justiça social e assumir responsabilidades frente a sua concretude.

As diversas crises econômicas ao longo da história têm provocado grandes debates entre os defensores do capitalismo liberal, que visam diminuir cada vez mais o poder do Estado sobre a condução das forças econômicas e os que, por outro lado, entendem que o Estado precisa sim ter o controle da força econômica do país. Contudo, os primeiros sempre venceram e conseguiram ampliar de forma monstruosa o volume de riqueza e concentração de rendas nas mãos de poucos, e assim inserir na miserabilidade mais da metade da população planetária. Hoje, diante da pandemia, ficou muito mais evidenciada a necessidade de reforçar o poder o do estado na condução de ações sociais de grande impacto na sociedade, como é o caso da saúde e da educação. Não fosse a força do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil a catástrofe com as mortes por COVID-19, seriam bem maiores.

Tratando-se de educação temos a mesma situação, os liberais do capitalismo estão de olho nesse nicho de mercado e implantam ideias de que a qualidade da educação brasileira é questionável e que a solução seria sua mercantilização. Já temos o exemplo, de longa data, que o que o mercado não consegue regular as relações sociais, a fim de promover a equidade e igualdade social, não há expectativas de que na educação seria diferente.

A forma como estão distribuídas as oportunidades de acesso à educação no Brasil não tem favorecido o desenvolvimento do país com justiça social, pois os mais pobres estudam o básico no público e os ricos no particular, no ingresso para a Universidade a ordem se inverte, justamente no momento mais caro da educação, o rico fica com as vagas públicas nas Universidades e os pobres amargam nas mensalidades das empresas privadas do Ensino Superior, isso não se aproxima do mínimo do critério de justiça social discutido acima. Aquele que visa equidade e igualdade de oportunidades.

Ao falar em justiça social, todas essas discussões entram no bojo, é por isso que esse conceito tem relação direta com o tema de nossa pesquisa, uma vez que, a forma como foi apresentado esse conceito ao longo da vida dos alunos, que hoje são professores, está direcionando seus trabalhos em sala de aula junto a seus alunos, mais que isso, interferindo na maneira de pensar de nossos professores. Esse tema, sobre justiça social, precisa ser foco de discussão quando se busca analisar a construção de documentos oficiais para a educação brasileira, como é o caso da BNCC e da DRC/MT, pois até neste momento os critérios de envolvimento e participação não costumam ser iguais na destinação das vagas a cada segmento e nem nas condições ofertadas para a devida participação no processo de discussão, uma vez que percebemos as articulações no sentido de garantir maior participação de setores ligados à empresas e outras entidades não diretamente envolvidas com as questões educacionais públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção primeira com esta pesquisa, foi conhecer melhor o processo de implementação dos documentos oficiais da educação brasileira, expressos na BNCC e no DRC/MT, junto aos professores do Componente Curricular de Geografia nas escolas públicas do município de Juína/MT. Para isso, fizemos uma trajetória orientada sob a ótica e o rigor científico exigido enquanto metodologia de pesquisa e, neste sentido, buscou-se também observar a relação entre o pesquisador e o objeto a ser analisado, uma vez que o potencial e o envolvimento de um com o outro, acabam norteando e muitas vezes direcionando a qualidade dos trabalhos produzidos, já que a capacidade de produção e escrita acadêmica em relação a qualquer tema, depende quase que exclusivamente dos encaminhamentos dados pela instituição a qual se está vinculado e da capacidade intelectual e trajetória de vida de seu pesquisador.

Na produção dessa pesquisa, desenvolveu-se um texto que pretende, de forma didática e sequenciada, possibilitar a compreensão dos processos e encaminhamentos efetivados até sua conclusão. Desta forma, no primeiro capítulo trouxemos a trajetória de quem escreve enquanto acadêmico e pesquisador, com o objetivo de possibilitar ao leitor a compreensão das razões pelas quais se apresentam determinadas visões fundamentadas sob determinada corrente teórica.

Conhecendo a trajetória de quem escreve, o leitor pode entender o nível e qualidade daquilo que foi produzido, sendo possível considerar os limites e possibilidade de seu produtor textual, segundo seu histórico de vida e de oportunidades que a vida o tem possibilitado, enquanto ser em desenvolvimento e produto de seu contexto. Neste capítulo é possível conhecer um pouco das experiências profissionais e das atuações relevantes do pesquisador que, de certa forma, colaboraram na definição do tema de sua pesquisa, por ser este um tema inerente ao seu fazer cotidiano no período da definição do foco da pesquisa, o que foi modificado durante o processo, pois hoje o pesquisador se ocupa da função de diretor escolar em uma unidade de Ensino Médio, uma nova experiência e um grande desafio profissional.

Neste capítulo, descreve-se ainda sobre os objetivos gerais e específicos, bem como a necessidade de se conhecer os reflexos das ações de formação continuada ofertada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (CEFAPRO), frente ao processo de construção e implementação da BNCC e do DRC/MT nas escolas públicas de Juína. Discorre-se também, ainda que sucintamente, sobre as dez

Competências Gerias expressas no documento oficial da BNCC, na sequência se discorre sobre as Competências Socioemocionais: intrapessoal, híbrida e interpessoal, como foco no Documento Oficial da Educação de Mato Grosso (DRC/MT), trazendo na sequência um quadro com a compilação das Unidades Temáticas e das Habilidades a serem trabalhadas nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º Ano, com o objetivo de favorecer ao leitor a comparação entre ambos os documentos e verificar o que se propôs no DRC/MT como ampliação daquilo que já se encontrava definido na BNCC.

Na continuidade, porém já no capítulo dois, discutimos a respeito do Estado da Arte, ou seja, a perspectiva do que já se tem produzido em relação ao tema investigado, traz a distinção entre os conceitos de Estado da Arte e Estado do Conhecimento, identificando esta pesquisa como sendo enquadrada no Estado da Arte, por envolver várias áreas do conhecimento e não se prender somente ao conhecimento produzidos em dissertações ou teses disponibilizados pela CAPES, mas por considerar também importantes as informações e discussões advindas dos seminários, conferências e outras formas de debates frente ao tema estudado, envolvendo instituições e pesquisadores diversos.

Essa discussão avança para o campo específico da formação continuada dos professores de Geografia, tendo como base, entre outras lideranças intelectuais no assunto, uma das grandes expressões desse campo, a professora Helena Copetti Callai, que pesquisa o tema a mais de três décadas e seus trabalhos, pesquisas, livros, periódicos, artigos e textos compõem as várias referências sob as quais nos pautamos para a produção dessa dissertação.

Discute-se ainda, neste capítulo dois, a formação inicial e continuada de professores fazendo um paralelo com a proposta da BNCC no que tange à formação integral, necessária para a preparação dos estudantes para o protagonismo defendido naquele documento. Focamos ainda na contextualização da BNCC e da DRC/MT, visando trazer ao leitor uma noção geral da estrutura e organização dos referidos documentos, no sentido de esclarecer e orientar a forma como ambos foram constituídos, bem como as articulações frente ao processo de desenvolvimento de ambos os documentos.

No terceiro capítulo, buscamos indicar os caminhos teóricos e metodológicos que deram foco às interpretações apresentadas no escopo geral deste trabalho. Neste sentido, optamos, dentre as várias possibilidades, interpretar os fatos sob a ótica da teoria crítica. Vale lembrar que tal interpretação é limitada segundo a historicidade de quem escreve, que não são poucas, considerando as experiências e oportunidades do pesquisador, que permitiram o desafio da escrita de uma dissertação.

Buscamos uma produção fundamentada em uma narrativa interpretativa crítica e vislumbramos analisar sob esta ótica, os encaminhamentos frente ao processo de elaboração e implementação dos documentos da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas de Juína/MT. Neste terceiro e último capítulo, apresentamos também nossa interpretação sobre os planos de formação continuada destinada aos professores, os planos de aulas dos professores que atuam nas turmas finais do Ensino Fundamental da rede pública e outros registros e documentos do Centro de Formação de Professores de Juína. Discorreremos ainda neste capítulo, as categorias poder, emancipação, cultura, ideologia, práxis e justiça social que, por serem elencadas no escopo desta pesquisa, precisavam ser melhor apresentadas, até porque possuem grande relação com as categorias específicas da Geografia.

Por fim, apresentamos as conclusões, mas sem a pretensão de encerrar o debate sobre as suscitações elencadas no escopo deste trabalho, por isso, aqueles que se sentirem desafiados a se envolverem na continuidade das discussões iniciais aqui apresentadas serão de grande valia, qualquer que seja a contribuição para melhor compreendermos o processo de elaboração e de implementação da BNCC e DRC/MT. Neste sentido rogamos que seja feito, a título de contribuição com os saberes necessários para melhorar o entendimento frente às políticas públicas no processo de construção e implementação dos documentos oficiais da educação brasileira e do Estado de Mato Grosso.

A participação dos professores é sempre fundamental na produção de documentos de tamanha envergadura, entretanto, as distâncias, o trabalho e as dificuldades financeiras limitaram o envolvimento do segmento de professores e profissionais da educação como um todo.

Embora se pretendesse que a construção desses documentos, como a BNCC e o DRC/MT, fossem fundamentado em uma visão mais democrática, concluímos que o processo de construção não conseguiu envolver grandes lideranças dos vários segmentos sociais, uma vez que se constatou a seleção de pessoas ou líderes definidos ou escolhidos sem critérios muito justos, imperando as condições sociais e econômicas como limitadoras dessa participação, uma vez que a ausência de financiamento dificultou que muitos interessados do setor educacional dos vários rincões de nossa região, de nosso Estado e também do Brasil, pudessem participar, isso caracteriza a ação como não democrática, uma vez que participou quem tinha condições de bancar sua estadia nos momentos de encontros para discutir os referidos documentos.

Outro ponto que se mostra como fundamental para ampliação e análise, que poderão contribuir e muito nesse entendimento da disseminação e implementação desses documentos,

é a questão tecnológica que é colocada como foco na formação integral do aluno. Esta questão ficou muito evidente com o surgimento da pandemia, que mostrou ao mundo o quão despreparado está a educação e os educadores para lidar com as tecnologias em seu fazer pedagógico.

Na contemporaneidade, com a pandemia, as tecnologias têm protagonizado e condicionado as práticas pedagógicas, de forma a quebrar, mesmo sem querer, o paradigma secular das aulas presenciais, abrindo as portas de vez para a implantação da educação à distância no país, um momento muito esperado pelo mercado empresarial do ramo educacional. A pandemia, de certa forma, acelerou esse processo. A chegada do espaço virtual, o ciberespaço, está exigindo e vai ampliar essas exigências, para que todos possam estar dispostos a aprender e reaprender, isso provocará mudanças de posturas em relação às concepções que temos, sobretudo na educação, mas principalmente sobre a formação, seja ela inicial ou continuada.

Qualquer investigação com foco nas tecnologias digitais acabará enfatizando a necessidade de refletirmos acerca de questões relacionadas ao uso de Tecnologias Digitais e a formação de professores, principalmente considerando os desafios impostos pela pandemia aos profissionais da educação, pois em tempos de cibercultura, há que se refletir sobre a relação entre os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas do professor para poder trabalhar com seus alunos nas aulas remotas. Este processo se concretizou sem tempo para qualquer formação adequada, pois a necessidade premente não podia esperar e em apenas quatro meses o país já se encontrava em trabalho remoto, sem o preparo necessário dos ambientes, das ferramentas, das metodologias e as devidas adequações aos novos recursos digitais que precisaram ser integrados à prática do professor.

Os professores de Geografia, de um momento para o outro, tiveram que aprender a utilizar dos recursos de aplicativos, por exemplo, para poder trabalhar com seus alunos de forma mais diversificada no modo remoto, projetar tela com sua aula foi outro recurso que tiveram que aprender com o uso de aplicativos diversos para que os estudantes acompanhassem suas aulas de casa, via celular, quando tinham esta tecnologia como recurso exigido. Compartilhar foi a palavra mais recorrida neste ano durante as aulas. Compartilhar a tela em que se trabalhava, as fotos das atividades realizadas em casa e enviadas para o professor e etc. Todos esses apontamentos abrem margem para trabalhos de pesquisas que poderão revelar muito mais do que já conseguimos vislumbrar com o que já se produziu enquanto pesquisa no país a respeito, é o que se espera que aconteça, que se tenha grandes

pesquisas com foco nas práticas educacionais nestes tempos pandêmicos e a presença tecnológica de maneira tão forte na vida das pessoas.

Nesta pesquisa, a análise dos documentos nos possibilitou entender, que a forma como foi conduzida e articulada o envolvimento das instituições e lideranças comunitárias e educacionais não foi a mais correta a se utilizar para a construção de um documento que se pretendia fruto de um constructo democrático, porém as articulações dificultaram tal desejo. As avaliações das formações ofertadas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Pública do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO) que foram analisadas, deixaram bem claro diversas situações que dificultavam a participação, principalmente dos profissionais da educação da zona rural, das comunidades indígenas e dos municípios mais afastados da cidade polo na qual se concentraram as formações que visavam a implementação dos documentos da BNCC e do DRC/MT.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio. Violência e crime: sob o domínio do medo na sociedade brasileira. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo/SP: Editora Claro Enigma, 2012.
- ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas: processo de construção da BNCC é marcado por divergências. **Jornal da UNICAMPI**, dez. 2017.
- ALVES, Rubem. **O papel do professor**. Entrevista concedida a Portal Brasil. Brasília/DF, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: O que é. Como se faz**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Loyola, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo/SP: Editora da UNESP, 1997.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Claro Enigma, 2012.
- BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v. 44, p. 1-24, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: Geografia. Brasília/DF: MEC/SEF, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC preliminar). Brasília/DF: Ministério da Educação - MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso: dezembro, 2020.
- BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2016.
- BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** (DOU), Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília/DF: INEP, 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União** (DOU). Ed. 208, Seção: 1, Brasília/DF, p. 103, out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jan. 2012.

BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jul. 2010.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2009.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2010.

BRUNER, Jerome Seymour. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia – O Professor**. Ijuí/RS: Editora da Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre/RS, v. 20, p. 39-41, dez. 1995.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** São Paulo/SP: Editora Terra Livre, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-20, jul./dez. 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: 23ª Reunião da ANPED. **Anais: [..]**. Caxambu/MG, 2000.

CERICATO, Laui. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo/SP, v. 8, n. 2, p. 137-149, jul./dez. 2018.

CHAUI. Marilena de. **O que é ideologia**. 13. ed. São Paulo/SP: Editora Brasiliense. 1983.

CORTINAZ, Tiago. **A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019.

COUTINHO, Regina Teles. A Prática Pedagógica do Professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. In: 24ª Reunião da ANPED. **Anais: [..]**. Caxambu/MG, 2008.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro/RJ: Editora F. Alves, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v. 9, n. 3, set. 2013

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2014.

DEMO, Pedro. **Participação e Conquista: noções de política social participativa**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1999.

DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016, 119f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2016

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Curitiba/PR: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

FERREIRA, Nilza Brandolfo. **A relação Cultura e Educação**. 2005. Projeto (Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional). Universidade Estadual Paulista, São Paulo/SP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autentica, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

GEWIRTZ, Sharon. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, v. 13, n. 4, p. 469-484, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução: BRUNETTA, Atílio. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1995

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo/SP: Editora Summus, 1988.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC, E FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.

IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e Trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2018.

KINCHELOE, Joe; MCLAREN, Peter. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre/RS: Editora Bookman, 2006.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina De Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte/MG, v. 36, p. 1-14, 2020.

LACOSTE, Yves. **A Geografia serve antes de mais para fazer a Guerra**. Lisboa/Portugal: Iniciativas. Editoriais, 1977.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. A Dialética Marxista do Progresso. In: BENSÄID, Daniel; LÖWY, Michael. **Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo/SP: Editora Xamã, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v. 12, n. 03 p. 1530-1555 out./dez. 2014.

MACEDO, Lino de; FINI, Maria Inês. Uma análise do conceito de competências na BNCC. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre/RS, Ano X, n. 37, p. 14-17, jun./ago. 2018.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2016.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007.

MARX, Karl. **O Capital**. 3. Ed. São Paulo/SP: Editora Nova Cultural, 1988.

MATO GROSSO. **Documento Referência para a Educação de Mato Grosso (DRC/MT): concepções para a educação básica**. Mato Grosso: Ministério Da Educação, Governo do Estado de Mato Grosso, 2018.

MATOS, Olgária Chain Feres. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo.** São Paulo/SP: Editora Moderna, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. Ed. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A vontade de poder.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Contraponto, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa/Portugal: Editora Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación.** Espanha, n. 350, p. 1-10, 2009.

OLIVEIRA, Marlene de. A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. **Revista Discente Expressões Geográficas.** Florianópolis/C, n. 2, p. 10-24, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Agir, 1997. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5054_3131.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo/SP: Editora Cortez, 2006.

RESENDE, Maria Spyer. **O saber do aluno e o ensino de geografia.** São Paulo/SP: Editora Loyola, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O processo Civilizatório.** Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno, ROSA, Ernani da Fonseca (Org.). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2014.

SILVA, Carla Cristina da; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. Análise do estágio de desenvolvimento socioeconômico dos principais municípios que recebem royalties de mineração do estado de Minas Gerais. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 36, 2012, Rio de Janeiro/RJ, **Anais: [...]**. Rio de Janeiro/RJ, 2012.

SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem Utilizando o Espaço Geográfico. In: CINTEDI, 1, 1. **Anais: [...]**, 2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista de Ciências Sociais**. São Leopoldo/RS, v. 51, n. 3, p. 330-342 set./dez. 2015.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Silvio Sánchez. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014.

TAMAGNINI, Eusébio. Programas taxativos e Diário do aluno. **Arquivo Pedagógico**, Ano IV, n. 1-4, p. 93-100, 1930.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 23. **Anais: [...]**. Caxambu/MG, 2000.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 42, p. 195-212, out/dez. 2011.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo/SP: Editora Libertat, 2005.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. In: NEVES, Marcos Cesar

Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovanni (Orgs.).
Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências.
Maringá/PR: Editora LCV-UEM, 2017.