

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES – CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

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

Mestrando: Marcos Morandi

Frederico Westphalen (RS), julho de 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 JUINA -MT**

Dissertação apresentada à banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da URI – Campus Frederico Westphalen como requisito produção da dissertação de mestrado para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Elisabete Cerutti

Frederico Westphalen (RS), julho de 2021.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus Frederico Westphalen

Direção do Campus

Diretor Geral: Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Ezequiel Plinio Albarello

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas

Chefia: Maria Cristina Juliani Aita

Programa de Pós-graduação: Mestrado em Educação

Coordenação: Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre o processo de discussão e consolidação dos documentos oficiais da educação brasileira e mato-grossense: Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Documento de Referência Curricular para a Educação de Mato Grosso - DRC/MT respectivamente. Considera, neste contexto, o processo de formação continuada ofertada aos professores de Geografia das escolas urbanas do município de Juina-MT, visando constatar se contemplam as orientações oficiais devotadas nesses documentos frente ao componente curricular de Geografia. Objetivamos, também, 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 isso, recorreremos a análise de documentos de formação e, também, escolares como por exemplo, os planos de formação e planejamentos de aula visando constatar se há o alinhamento entre as formações e ações pedagógicas em sala de aula e as orientações expressas nos documentos oficiais da educação brasileira e mato-grossense, objetos da oferta formativa aos professores de Geografia. A pesquisa será bibliográfica, quanti-qualitativa, com a análise documental e de conteúdo ofertado nas formações continuadas e expressos nos planos de aula, considerando o universo de um plano de aula de uma das turmas do Ensino Fundamental de cada unidade escolar urbana do município de Juina-MT. A metodologia está embasada na abordagem hermenêutica, cujo estudo busca construir reflexões acerca dos autores referência desta corrente na área educacional destacando o Componente Curricular de Geografia. Embora se pretendesse a construção dos documentos oficiais da educação como a BNCC e o DRC/MT fundamentado numa visão democrática, em nosso entendimento, o objetivo não foi alcançado devido a forma como se investiu e se conduziu o processo. 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.

Palavras chaves

BNCC, DRC/MT no Ensino de Geografia, Formação continuada em Geografia; Competências de Geografia

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
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
MS	Mato Grosso do Sul
MAG	Mestrado Acadêmico em Geografia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PPGEDU	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RJ	Rio de Janeiro
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFSC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPI	Universidade Federal do Piauí
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

1. Capítulo introdutório	08
1.1. Trajetória do pesquisador	08
1.2. Os objetivos do estudo e sua compreensão em relação a historicidade do pesquisador	13
2. As evidências do conhecimento na comunidade científica	29
2.1. A formação inicial e continuada do professor da Educação Básica	37
2.2. A formação continuada do professor de geografia	46
2.3. Contextualizando a BNCC	51
2.4. A organização e estrutura da BNCC	60
2.5. Documento de Referência Curricular para a Educação de Mato Grosso	68
3. Achados e considerações relevantes	72
3.1. Os caminhos da pesquisa	74
3.2. As categorias consideradas na pesquisa e observadas nos planos de aula analisados	81
4. Considerações	91
5. Referências Bibliografia	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mapeando as alterações propostas pelo DRC/MT em relação à BNCC.

Tabela 2: Teses e Dissertações encontradas no catálogo da CAPES – Autor 2020.

Tabela 3: Teses, Dissertações e Artigos que fundamentam esta pesquisa – Autor 2020.

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

1. Capítulo Introdutório

1.1. Trajetórias do pesquisador

Ao principiar este estudo, busca-se contextualizar a trajetória acadêmica de quem escreve. E neste sentido, inicia-se de forma descritiva a biografia acadêmica do autor e principiante pesquisador, Marcos Morandi. Nascido em 26 de dezembro de 1.970, 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, ambos na universidade, realidade bem diferente deste autor. Como verão abaixo.

A trajetória acadêmica deste pesquisador iniciou-se 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 Mundo Novo – MS, onde residia naquele período e a ausências de uma universidade naquela localidade me levou a cursar Licenciatura em Geografia na FINAVI -Faculdades Integradas de Naviraí-MS. Meu 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 isso, mantinha dois empregos para o custeio do mesmo. Dormir era algo programado para durar somente de 4 a 5 horas por noite.

Concluído o curso, imediatamente saí em busca do uso fruto do investimento realizado, razão pela qual cheguei no ano de 1.999, ao Estado de Mato Grosso, especificamente, na cidade de Juína, localizada a 750 km a noroeste da Capital Cuiabá e seu acesso naquele momento, era muito difícil.

Nesta cidade todas as oportunidades quando surgiam foram por mim aproveitadas e já no ano de 2.000 me efetivei no Estado e, 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 desta fantástica experiência e lembro que dos 10 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 a distância ofertado pela UFMT através do NEAD, na modalidade à distância, aos professores da rede pública de Mato Grosso.

No ano de 2004 fui aprovado no seletivo da SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para atuar como Professor Formador do CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso, no qual fiquei até o final do ano de 2006.

Em 2005 iniciei outra graduação, só que Bacharelado em Ciências Contábeis, pela UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, concluída no final do ano de 2008. Entre este período, fui convidado a coordenar o Programa Pró funcionário na região noroeste de 2007 à 2008 quando encerrou a turma e neste mesmo período concluí outra especialização pela PUC - RJ na modalidade a 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 que atuara até então como formador, resolvi encarar o desafio. Antes eram indicados politicamente a ocupação da função de diretor. Sagrei-me vencedor entre os quatro concorrentes assumi a função até meados de 2013 e neste período concluí outra especialização voltada à gestão escolar, oferecida pela UFMT em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, na modalidade a 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, onde 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 outro 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 recai sobre a responsabilidade do coordenador de formação. Hoje, portanto, ocupo a função de professor formador até o momento da produção deste texto.

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

As dificuldades para ingressar num programa de mestrado se mostravam muito grandes, em virtude da distância e do fato de ser presencial tem me levado a procurar uma instituição que possibilitasse meu ingresso num curso de mestrado em que a participação fosse efetiva até a conclusão.

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

A escolha por pesquisar a temática indicada no título desse projeto, encontra eco na proposta do PPGEDU da URI na linha 3, que foca a pesquisa em educação, e também na trajetória da caminhada que fiz 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, naquele 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, estava a 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 num processo de via dupla, uma das oportunidades que surgem pelas políticas públicas ou não, e a outra pelas respostas que cada um dá, como respostas 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, 1991, p. 97), 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.

Percebe-se diante do exposto, 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 BNCC – Base Nacional Comum Curricular e o DRC/MT –

Documento Referência para a Educação de Mato Grosso, se faz 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 supramencionado acima por (LIMA, 1991, p. 97).

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 diz Freire, 2004:

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 (FREIRE, 2004, p. 29).

As pesquisas em dissertações e teses divulgadas no site da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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 sócio econômica de uma nação.

Considerando a importância da formação inicial e continuada do professor de Geografia, esta 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 para isso há que se 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 a 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 infindável do “vir a ser” segundo (DEMO, 1.999, p.532). Assim, poderemos no futuro, vir a sermos professores pesquisadores.

Entende-se 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 ensinar o exercício da cidadania aos seus alunos ao tempo em que abre

mão de sua participação na construção de sua cidadania, ou seja, pretendendo desenvolver aquilo que não faz em seus alunos. Lembrando que cidadania está relacionado às possibilidades que o Estado e a sociedade oferecem ou dispõe aos seus cidadãos para que tenha uma vida melhor e de reconhecimento social.

Embora o conceito de cidadania na contemporaneidade seja relevante e tenha ganhado força nas últimas décadas, é segundo (Botelho e Mortz, 2012), 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”. Botelho e Moritz (2012, p.8).

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, dos documentos oficiais.

Segundo Neves, 2010, 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, 2010, p. 208), por isso, entendemos que a participação e o envolvimento nos movimentos sociais educacionais é a forma mais eficiente para a compreensão e devidas interferências nas forças políticas e econômicas enquanto expressão poderosa frente as determinações das ações educacionais.

Neste sentido, precisamos conforme aponta MICHAEL YOUNG, em seu texto PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS? divulgado na Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007, nos utilizar do que está instituído no currículo escolar enquanto “conhecimento dos poderosos” e fazer com que esses conhecimentos nos sejam uteis a ponto de torna-los “conhecimento poderoso” e favoráveis aos benefícios esperados para toda a sociedade.

Mesmo que expressos em documentos oficiais, precisamos sempre estar atentos para fazer o jogo educacional voltado ao bem estar social coletivo, mesmo que para isso, tenhamos grandes desafios a encarar, como por exemplo, sermos acusados de esquerdistas pelos que defendem uma 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 a questões políticas partidárias mesmo. Até porque, ao defender uma escola sem partido estamos defendendo uma visão política dessa relação, mesmo que falsa, mas uma visão estritamente política.

Só o envolvimento e comprometimento social dos profissionais da educação poderá despertar tal conhecimento no sentido de que possa participar mais efetivamente dos movimentos sociais frente a

construção dos diversos documentos oficiais da educação brasileira, da qual faz 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 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 e se liberte de vez com seu conhecimento que empodere o em sua práxis profissional, como proposto por Freire, (2005), em sua obra *Pedagógica do Oprimido*, que faz extremamente atual.

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

Visando conhecer os passos a serem executados neste 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 a fim de 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 a implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína - MT**” pelo fato de ter, enquanto professor 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 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 reflexo 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 – Base Nacional Comum Curricular 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 nacional, uma vez que este documento foi formulado por etapas, e a parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental havia ficado pronto no final de 2017, quando se definiu 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 – Base Nacional Comum Curricular, por se tratar de um documento oficial de impacto direto na vida escolar dos brasileiros, precisava contar com o envolvimento desses interessados, até para ganhar legitimidade social, mesmo que de forma aparente, é assim que funcionam as articulações frente às decisões de impacto nacional, numa 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, num 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 do qual, se poderia sugerir algumas inserções no documento em construção.

Segundo o CNE – Conselho Nacional de Educação, 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 coordenador pelo CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação e UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e tiveram o prazo de 23 de junho à 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 20-12-2017 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 implementação desse documento foi delegada aos 15 Polos de CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso, 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 que culminou com a etapa estadual e por último a etapa nacional.

Enquanto coordenador do centro de formação naquela oportunidade participamos de todas as etapas da construção do documento da BNCC, acompanhando diversas conferências municipais no âmbito dos municípios jurisdicionados pelo CEFAPRO e fomos escolhidos entre os delegados em assembleia para representar a comunidade do município de Juína na etapa regional ou intermunicipal, quando congregou 7 municípios para discussões frente ao documento.

A cada assembleia geral para definir os delegados para a etapa seguinte consagrávamo-nos vencedor entre os concorrentes para as vagas. Foi assim na municipal passando para a regional, quando fui escolhido para representar o município na etapa regional. Na etapa regional fui novamente eleito para representar nossa região e na etapa estadual na capital do Estado e lá fui escolhido para uma das 8 vagas destinada a professores para a delegação de Mato Grosso na etapa nacional que ocorreu em Brasília no período de 19 à 24 de novembro de 2018, quando então ocorre 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 CNE – Conselho nacional de educação a quem cabe 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, seguindo pela Ensino Fundamental, que foi a primeira parte homologada no final de 2017,

e 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 e o destaca pela 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). (BNCC, 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”* (BNCC, 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 10 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.

Estas duas primeiras competências reforçam a importância de o aluno conhecer o processo de desenvolvimento do saber para valorizar e utilizar desses 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 deve promover ações com situações estimuladoras que desperte nos alunos, o protagonismo necessário para possa 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 criticidade, torna 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.

Estas competências expostas acima tratam da cultura e da linguagem por meio das quais intenciona-se 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. Desenvolver a capacidade de expressão dos alunos, é outra competência a ser desenvolvida e estar prevista no currículo escolar, principalmente na área de linguagem, mas isso não significa que as outros componentes não devam considerar a prática da linguagem verbal ou não de forma precisa e clara com os mais diferentes interlocutores que dialogam no cotidiano.

Considerar as habilidades necessárias para a utilização das diversas linguagens verbal ou não verbal enquanto recurso para se expressar nos diálogos cotidiano, 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 5 e 6 buscam:

Vamos agora conhecer as competências 5 e 6

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.

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.

A capacidade protagonista dos alunos não ficou de fora das competências básicas da BNCC, e neste sentido há que 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 e também, na geração ou propagação dessas informações. Explorar os recursos digitais deve ser foco de todos os componentes curriculares, pois com o uso dessas ferramentas pode-se facilitar e melhorar a aprendizagem, porém deve-se fazer isso com propriedade ética e responsável.

Esta competência busca desenvolver no estudante a capacidade de usar e a 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 e se organizem de forma perseverante para com foco em seus objetivos atingir 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

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.

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.

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 posicionar-se com substancialidade na defesa de suas ideias de forma equilibrada diante da solução dos conflitos diários que enfrentarão com suas opiniões em contraste com 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 diálogo 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 conhecer a si mesmo, seu corpo e suas funcionalidades para além das aulas de Ciências frente aos cuidados com a saúde é outro foco dessas competências. Pretende-se preparar o estudante para que possa se defender das diversas situações às quais possa interferir negativamente no seu futuro, como por exemplo, o envolvimento com drogas e outros. Focar no desenvolvimento da autoestima e 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:

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.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Com o desenvolvimento destas competências busca-se desenvolver a capacidade de empatia, visando preparar e melhorar as relações entre os estudantes e também com as demais pessoas com as quais se estabelece 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 vista 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, etc, evitando todos os tipos de preconceitos, buscando agir com responsabilidade no exercício da cidadania a partir de ações pessoais e coletivamente, 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 o referido documento: “a vivência escolar visa o desenvolvimento integral do sujeito, garantindo-lhe os direitos de aprendizagem previstos pelas reformas educacionais atuais”, e para isso, propõe que no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais dos sujeitos, os professores leve em consideração a Declaração dos Direitos Humanos que trata dos direitos fundamentais de toda pessoa e seus

deveres, e salienta “a igualdade entre os povos, a consideração positiva em relação aos outros, a compreensão da necessidade de uma postura pacífica, crítica, voltada para a promoção social”.

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 responsabilidades, 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”.

A segunda competência, as híbridas, 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**”.

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 as diferenças “não deve limitar a garantia do direito à igualdade de acesso aos direitos sociais”. Na sequência indica alguns focos com quais se deve motivar os estudantes, como a valorizar a vida, respeitar a si a 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. Entendo que enquanto sugestões de práticas a serem implementadas na educação do Estado de Mato Grosso, o referido documento encontra-se 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 foi considerado as orientações prescritas na BNCC e muitas situação foram ampliadas. Esta ampliação fica mais perceptível no campo das habilidades pelo fato de estar estarem expressam numa tabela e em destaque. E neste sentido, produzimos a tabela que abaixo, onde compilamos todas as sugestões da BNCC e também do DRC/MT lado a lado para facilitar a compreensão e comparação. Na confecção da tabela 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 numa mesma tabela. As informações constantes nesta tabela compreendem as turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa.

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 ateremos 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 deram 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 nos mesmos. Assim, no campo dos Objetos do Conhecimento do documento 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.

Mapeando as alterações trazidas pelo DRC/MT no Componente 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. Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.
Biodiversidade e ciclo hidrológico Atividades humanas e dinâmica climática	Biodiversidade e ciclo hidrológico. 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
(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	(EF06GE01) comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE01.1MT) Aplicar conceitos básicos da geografia como: paisagem, lugar, espaço geográfico, região e território.
(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (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. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral (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. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. (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.
(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.

(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	(EF06GE08.1MT) Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. (EF06GE09.1MT) Interpretar documentos cartográficos identificando fronteiras políticas, administrativas e socioculturais do território Mato-grossense.
(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros 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. (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. (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. (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros 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. (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. (EF06GE11.1MT) Explicar o conjunto das relações entre os seres humanos e a natureza na organização do espaço geográfico Mato-grossense. (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. (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor 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	(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.	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.
(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 e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	(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 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	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, espacialização 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	(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

<p>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 denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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>países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p>(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 denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses 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.</p> <p>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses 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 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</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 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</p>

países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.
(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. (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. (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).	(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. (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. (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).
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 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	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender

<p>compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p> <p>(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.</p>	<p>a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p> <p>(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.</p>
<p>(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.</p>	<p>(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.</p>
<p>(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.</p>	<p>(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.</p>
<p>(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.</p>	<p>(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.</p>
<p>(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.</p>	<p>(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.</p>	<p>(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p>	<p>(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p>
<p>(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.</p>	<p>(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.</p>
<p>(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 termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em</p>	<p>(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 termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes</p>

diferentes países.	países.
--------------------	---------

Tabela 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.

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 profundidade no que tange a qualidade e quantidade de produção ou investigações frente aos diversos temas que envolvem a pesquisa que se pretende desenvolver. Romanowiski e Ens (2006), diz que o Estado da Arte vem de uma tradução inglesa do termo, “*state of the art*”, e 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 num dado período, visando identificar a forma como se tem organizada e estruturada a produção científica com seus pontos convergentes e divergentes. Neste levantamento se busca traçar o histórico dessa produção e o foco dado nessas pesquisas a fim de garantir um olhar diferente e evitar que se repita o mesmo traçado. Romanowski; 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 no município de Juína, Mato Grosso.

Nos últimos anos, 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 discute-se temas variados envolvendo aspectos como: formação inicial e continuada de professores, constituição identitária e profissionalização docente, metodologias de ensino, currículos e políticas públicas educacionais, entre outros, que além de possibilitar a disseminação de conhecimentos já consolidados enquanto pesquisa, desperta também nos participantes, inquietudes que os levam a desenvolver novos focos aos trabalhos apresentados, seja pela busca em conhecer de forma mais profunda determinado assunto, seja por questionamentos relativos ao processo empregado na condução da pesquisas em si apresentada durante as discussões 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, e considerando nossa participação em diversos encontros, seminário, fóruns e debates em torno desses assuntos pensamos ser possível verificar esses desafios e perspectivas, além ainda 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 com conferências municipais e intermunicipais coube à equipe de gestão dos CEFAPRO – Centro Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, e, à época, enquanto coordenador dessa instituição, envolvemo-nos diretamente 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, Juruena. Em todos os municípios forma realizadas as etapas exigidas enquanto conferência para discutir a constituição desses documentos, porém não conseguimos estar presentes em todos esses municípios durante todas as etapas devido à falta de financiamento governamental.

Entendemos 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, tendem 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, como aponta (PUIGGRÓS, 1997).

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 (2007)

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 (2007, p. 11).

Corroborando 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”, e neste sentido precisamos compreender a educação como base dos problemas sociais no país.

Portanto, observando a forma como foram os encaminhamentos para construção da BNCC, e comparar com os documentos elaborados anteriormente a ela, como o PNE- Plano Nacional de Educação, as DCN - Diretriz Curricular Nacional 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 royalties do pré-sal, fez com que a participação das camadas populares fosse reduzida significativamente comprometendo o envolvimento e participação democrática, e como diz Cury, o “desafio para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação dos dirigentes e dirigidos” (CURY, 2014, p. 54), porém o que 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” (BNCC, 2017.p.5).

Como essa pesquisa será literalmente fundada em 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.

Por se trata 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 ao Conselho Estadual de Educação - CEE para homologação.

O fato de ter 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 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, por meio do qual disponibiliza-se 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 os filtros todos 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, e que 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 2.017 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 na tabela 1 abaixo:

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

Tabela 2: Teses e Dissertações encontradas no catálogo da CAPES – Autor 2020.

Na produção dessa pesquisa consideramos os trabalhos selecionamos no catálogo de dissertações e teses da CAPES e também outros textos que, em nossa visão, havia alguma relação com os descritores supracitados. Visando facilitar a interpretação e análise desse levantamento, registramos 11 dissertações e 5 teses e outros 6 Artigos e um Livro eletrônico, que foram utilizados como referência para esta produção, conforme segue na tabela abaixo, veja:

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	Augusto César do Nascimento	2017	Universidade Estadual Vale do

Geografia: Uma Análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio			Acará (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 DÔRES FLORENCIO DE ARAUJO 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 Comum Curricular e a Participação Docente	<i>Nathália Fernandes Egito Rocha Maria Zuleide da Costa Pereira</i>	2018	Revista Horizonte
18. Artigo: A BNCC NO CNE: porque foi necessário “virar a mesa”	Cesar Callegari	2018	IBSA–Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada
19. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	Helena Capetti Callai	1.995	Boletim Gaúcho de Geografia Porto Alegre W20 p.3-192 DEZEMBRO 1995
20. Artigo: O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	Helena Capetti Callai	2011	Revista Geográfica de América Central, vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 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, n. 16, p. 133-152, 1o semestre/2001
23. Livro Eletrônico: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas	Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado	2018	ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Tabela 3: Teses, Dissertações e Artigos que fundamentam esta pesquisa – Autor 2020.

As análises dessa pesquisa, conforme apontado na metodologia, será fundamentalmente qualitativa com base bibliográfica e documental, efetuada a partir do levantamento bibliográfico no

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, durante os meses de Julho e agosto de 2020, pois conforme Gil, 2002, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

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 CRC/MT enquanto documento oficial e norteador 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 frequente que 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 entendido como algo simples de se compreender, uma vez que esta profissão se constitui de grandes desafios políticos, e como tal, por tensões e interpretações de cunho subjetivo, o que impede se ter exatidão em suas definições, o que aliás, nem é a intenção dos estudiosos no assunto.

A formação de professores na visão de Cunha (2013), é definida “em 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” (CUNHA, 2013, p. 612). 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.

Considerando o conceito de competência que é definido na BNCC 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”.

O sentido do vocábulo competência expresso na BNCC e vinculado ao verbo mobilizar foi analisado por MACEDO e FINI (2018), que 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 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, p. 15).

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 Nº2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, 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 Nº1 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”.

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, numa nova redação data pela Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, à 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”.

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 numa visão integral também, e 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 metodológico, 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, onde viveu? Onde estudou? O que leu? Como leu e como interpretou? Terá 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 assegure ao professor o acesso a todos os bens econômicos, culturais e artísticos produzidos pela nação. Privando-os desse acesso, estar-se-á impedindo-o 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 eleva-se 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) 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. CERICATO, (2018, Revista Veras, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 142).

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 e 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, influenciadora na definição do conhecimento concreto.

Entretanto, temos a clareza de que esta é uma decisão estritamente política e econômica que somadas dividem o domínio do poder no país e até então, historicamente, não tem demonstrado interesse na solução das desigualdades sociais no país, uma vez que a cada dia busca-se 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-se das amarras da exploração capitalista.

Esta “cortina de fumaça” referenciada acima, inclusive, os olhos docentes, que por sua origem, foram também condicionados ao mesmo processo de exclusão que os demais brasileiro e isso tem contribuído para as dificuldades nos processos de ensino aprendizagem, e neste sentido, CERICATO, (2018) referenciando-se a Gatti e Barreto (2009) aponta que as autoras em estudo:

identificou o perfil dos professores brasileiros, demonstraram 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 CERICATO, (2018, Revista Veras, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 142).

Com o perfil profissional dos professores identificado acima fica difícil dizer que a educação tem sido prioridade na história política do Brasil. E 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 prenunciado 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 benéfico 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 avance 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, tivemos que ter a chegada da pandemia Covid-19 para que os governantes pudessem entender a necessidade de investimentos na estruturação tecnológica das escolas e também, na preparação dos profissionais da educação para que se possam 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 também, aos pais e à sociedade como um todo, o total abandono em que se encontrava as escolas em relação aos equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis aos professores para um trabalho mais efetivo no tange a utilização de tecnologias enquanto recursos pedagógicos com foco na aprendizagem de seus filhos. Revelou ainda, que o equívoco na compreensão que tinham de que seus filhos, os estudantes, sabiam muito de tecnologias com o uso dos computadores e celulares.

A pandemia revelou ainda, 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, entretanto, quando o assunto é o uso destas ferramentas com fins educativos que possa 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. Ou seja, o uso desregrado e descomprometido com jogos e redes sociais são bem mais atraentes que o uso mais controlado, regrado e com fins e objetivos definidos para sua aprendizagem no uso dessas tecnologias. Isso é o que temos registrados nas aulas online ou remotas, pois menos 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, traz suas energias 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 o maior desafio das escolas contemporâneas e do futuro, encontrar a relação direta entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno, e isso poderá evitar o que Marin e Giovanni (2007) 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 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 MAGALHÃES (2004), fundamentada em Bruner (1996):

[...], 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. (MAGALHÃES, 2004 p. 62).

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 que as universidades não tem dado conta sozinhas de prepara o professor para atuar em sala 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 a tender ao mercado de trabalho, ideia reforçada no desenvolvimento das 10 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 ao qual vivi o professor e em se tratando de formação continuada de professores precisamos de referências sólidas sobre o tema e Nóvoa (1992), em um de seus artigos sob o título: “Formação de Professores e Profissão Docente” faz apontamento interessante sobre a história da educação de Portugal com vista ao controle do Estado sobre a profissão do professor, e que pode ter sido aplicado ao Brasil, principalmente por termos sido colônia de exploração, 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”.

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. Nóvoa recorrendo a Tamagnini, (1930) 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 objectivos a realizar mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista” (Tamagnini, 1930, p. 94).

É neste campo político de disputa de domínio do poder e controle do saber, que não ocorre de forma separada, mas juntos 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 e, neste sentido, Nóvoa, em entrevista registrada no artigo de Carlota Boto da (Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, (2018), 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”. (Boto,2018. Educ. Pesqui.São Paulo, v. 44.)

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 conta com a participação da categoria.

Com este objetivo, o Sistema de Ensino brasileiro, assim como o Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso, se constitui 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 formação integral previstos na BNCC é preciso, mas exige definir o papel da escolar 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, 2017).

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 com um perfil diferente do 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 pretenda-se 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 imagine-se numa escola em que há um coletivo bem maior de pessoas envolvidas. Assim, toda e qualquer atitude é política.

Para entrar nesta discussão exige professores preparados para mobilizar nos estudantes conhecimentos já produzidos para despertar valores necessários para a vida em sociedade. Segundo Gatti (2013), 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” Gatti (2013, p. 55).

Considerando o parágrafo anterior podemos dizer que este perfil de professor precisa ainda ser construído, pois não se trata só do saber, mas do um saber pedagógico intencional frente ao processo de construção do conhecimento construído 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

Desta forma os professores do componente curricular de Geografia precisam ficar atentos ao conjunto dessas leis, visando ao atendimento das orientações expressas nos documentos oficiais da educação brasileira e do seu Estado, sob pena de sofrer sanções ou consequências delas.

Para além dessa discussão, mesmo que superficialmente, envolvendo o legislativo, o controle do estado, a profissionalidade e a identidade docente, este trabalho vislumbra propor e disponibilizar algumas orientações didáticas que possam servir de referência ao fazer pedagógico dos professores de Geografia em sala de aula frente aos conceitos e categorias do componente curricular de Geografia e o mais importante, que estas proposições estejam alinhadas aos documentos oficiais como a BNCC e DRC/MT.

Segundo Ferreira (2006 p.43) “...o século que findou tem sido denominado como o século da formação contínua” e neste sentido a formação continuada configura-se 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 destaca-se pela sua importância no processo de melhoria da qualidade da educação brasileira, uma vez que na contemporaneidade exige-se mudanças e, para isso, há que se preparar, se adaptar, se atualizar 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 3949/96, 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.

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, LDB 9394/96).

Assegurado em Lei a formação continuada nos diversos níveis da educação brasileira, conforme mencionado acima, é preciso discutir um pouco mais a fundo este assunto, quando tratamos da formação continuada dos professores de Geografia, uma vez que, está 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, e 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 do 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, e 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 10 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 ele, 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 rigorosidade 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 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 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 e compara e classificar e inferir diante de situações ou fatos observados.

Tanto a BNCC como o DRC/MT coloca-nos 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 nele, a curiosidade e o interesse por aprender algo. Como diz Alves (2011) “o objetivo da educação não é ensinar coisas que 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 utilizar diferentes metodologias, ele precisa conhecer essa ciência para propor atividades lúdicas e ao mesmo tempo ser capaz 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, e que a partir das relações que elas estabelecem dos seus saberes com os saberes abordados em sala, constrói-se os saberes científicos que as ajudarão a compreender que, segundo Callai, (2005, p. 240), “ler o lugar para compreender o mundo em que vivemos” é fundamental.

SILVA e CABÓ, (2014), fala 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 e CABÓ, 2014, p. 4-5).

Callai (2001) 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” e ao afirmar com base em (Resende, 1986) 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 torna-se alheia para ele” (Resende, 1986, p. 20).

Em relação ao conhecimento trazido pela criança, Callai (2001) 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 primeiro, do componente curricular ao qual está vinculada a formação do professor, e 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. E como garante a legislação brasileira, esse processo pode ocorrer através da formação, sendo que está 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, e o segundo permanente, que segundo ela, 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.

Para esta autora, os cursos de Geografia nas Universidades públicas da época, se ocupava mais em formar com este curso, o geógrafo, e se configurava naquele período como Licenciatura Curta, sendo a formação em licenciatura, um acréscimo. O resultado disso, segundo Callai, (1995), 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 tantas as oportunidades de conhecer respeito da profissão que não dá para ficar sem buscar tais informações e conhecimento, 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 pretende abordar como foco desse trabalho, o que será ampliado de forma considerável, pois a definição do que será focado em cada etapa, será mencionado posteriormente, a qual se pretende fazer em 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, pretende-se descrevendo sobre o processo de análise e observação dos planos de formação continuada, assim como dos planejamentos executados em sala de aula pelos professores de Geografia, e conforme proposto nesta pesquisa, 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 e, 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, 2017), interferirá 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, conforme apontado acima e todo o processo histórico que levou a sociedade a tal construção. Sem conhecer esse processo dificilmente entende-se o jogo político e econômico das

tramas e forças que influenciam a 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 representa 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 e 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 as 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). Mais à frente um pouco, 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).

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 o forte 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 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 formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Outro ponto em que é demonstrado na LDB o desejo de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira encontra-se 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).

O MEC – Ministério da Educação, ainda na década de 90, na tentativa de orientar as escolas a organizar melhor os seus currículos, lançou em 1996 os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacional que em dez volumes visam subsidiar as ações pedagógicas do ensino da 1ª a 4ª série, hoje 1º ao 5º ano. No ano seguinte foi lançado os PCNs para as turmas da 5ª a 8ª série, hoje, 6º e 9º ano e, no ano de 2000, os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio. 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, era na realidade uma proposta de currículo nacional. Entretanto, o governo e seus técnicos nunca admitiram isso (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 80).

Estes 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 torna da BNCC também foram feitas frente aos PCNs por não contemplavam as necessidades das escolas e contar com pouca participação popular, como aponta TEIXEIRA, (2000)

“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. (TEIXEIRA, 2000, p. 1).

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 Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) e (CONAE/2014), que debateu a Educação Básica destacando a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação, e culminou na Resolução nº. 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 nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2010; na Resolução nº.7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; na Resolução Nº. 2, de 30 de janeiro de 2012, que 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, 2014a, 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, 2014a, 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, 2014a, 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 todo comprometido, pois a elite política que historicamente mandou no país perdia espaço cada vez mais, e viam 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 governo anteriores e caminávamos 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, e com isso foi montada uma farsa, ou um golpe com todo o apoio do aparato midiático brasileiro que culminou com o 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) 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). (CORTINAZ, 2019 p. 7)

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), 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 acima evidenciam que a construção dos documentos oficiais não fica 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 CNE - Conselho Nacional de Educação 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 Nº - 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 deixar os cargos.

Segundo Cunha (2017) 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 Alkmin (CUNHA, 2017, p. 7).

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, e conforme aponta (CUNHA, 1986): “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 (CUNHA, 1986, p. 21).

Entretanto, a ideia do protagonismo, da liberdade de escolha ou do projeto de vida, de certa forma, conforme aponta KOEPEL (2020), “nasce morto na Lei n.º 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 (BRASIL, 2017)”, afirmação respaldada na reforma fiscal imposta pela Emenda Constitucional n.º 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):

[...]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” Moura e Lima Filho (2017, p. 120).

Desta forma, considerando o apontado acima, quando muito, a escola a depender de sua realidade ou do sistema ao qual se vincula, ofertará apenas um itinerário e, se ofertará 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 movimento do impeachment e entre os retrocessos traçados para atingir os objetivos desse caminho que mira o desmonte da educação incluía 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, e que essa trajetória, de disputa pela hegemonia, possibilitou a construção da BNCC, que traz em seu escopo esse histórico que a fundamentam 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 centra-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 prepara-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”.

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, afirma (Gonçalves, 2017), respaldado em Macedo (2014) que:

“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) 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”. (Sic.)”

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

“[...] 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” Iwasse e Branco (2018, p.110).

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 é 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 efetiva no sentido de implantar ações educacionais, uma vez que se observa a desestatização por meio

delas. O foco está no lucro advindo delas, e para isso secundariza-se as questões sociais, inclusive na educação, e segundo Zanatta (2017):

“[...] 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”. Zanatta (2017, p. 324).

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

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, o 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 encontram-se entrelaçados aos projetos de governos descomprometido 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)

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. (Freitas, 2014 p.1089)

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 Araujo e Oliveira, citado por Gonçalves (2017) na Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017, 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 possuiu 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 combalidas 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 todo 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 a 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, conforma 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 socio ambiental, 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 Inter federativo 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 introdução onde se apresenta de forma geral e seu foco enquanto documento normativo, entra nas especificidades de cada etapa educacional.

No que se refere a 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.

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.

A 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 pelas quais, 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.

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

A construção do texto da BNCC que trata da Etapa do Ensino Médio devido à complexidade em torno das modificações propostas pela Medida Provisória 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.

A forma de lidar com a construção da BNCC da etapa do Ensino Médio em separado das Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se deu mais pela complexidade das propostas, do que pelo interesse do MEC, pois as modificações a serem implantadas seriam muitas e 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.

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 agora 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, e por isso, deverão ser trabalhados nas 1.800 horas, enquanto currículo comum e 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 itinerários e no âmbito do município deverá ser ofertado pelo menos dois itinerários definidos pelas DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Em se tratando 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 os princípios e pressupostos dessa área, ou seja, a cognição e o contexto constituem enquanto categoria de construção conjunta da área e orienta 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.

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, MEC, BNCC, 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, MEC, BNCC, 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, estabelece 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 instrumentalizam 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 os 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. (BNCC,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 professor, 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, situa-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. (BNCC, 2017 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.

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. (BNCC, 2017 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 compreenda-se como produto de uma sociedade localizada num 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.

Estas competências focam no raciocínio geográfico e pensamento espacial, sendo que, com o primeiro 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 (BNCC, 2017 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. (BNCC, 2017 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.

Estas três últimas competências focam a 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 (BNCC, 2017 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 (BNCC, 2017 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 orienta-se que se faça relação direta com outros saberes visando sua consolidação. Aqui entra toda a

intenção dessa pesquisa que se debruçará 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.

Visando essa garantia dos direitos de aprendizagem a Geografia, através de seus conceitos fundamentais mais amplo e complexo que é o 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 expressam 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 e vizinhança etc. 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

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 CEE – Conselho Estadual de Educação, ainda não se concluiu os ajustes da redação oficial a

ser encaminhada às escolas da rede devido às medidas de biosseguranças 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 imbuíu-se da missão de finalizar esse trabalho ainda no ano de 2019, contudo, quando se concluiu e aprovou a DRC/MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, 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 deflagrada a paralisação no mês de maio, vindo a findar-se em meados de agosto de 2019, fazendo com que todo o calendário de atividades frente ao processo de construção desse documento fosse revisto e logo no início de 2020, a pandemia que de certa forma tem retardado o encaminhar do processo de conclusão dos trabalhos.

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

No final do mês de março de 2020 terminou o processo de participação social, que era feito via *online*. Encerrada 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 – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso 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 PPP – Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar para que se ajustem e fiquem alinhado 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 num 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 – Projeto Político Pedagógico e currículo, por exemplo, além ainda dos planos de aulas que deverão se ajustar às novas orientações para que haja a dinamicidades 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 prendeu-se a recomendações frente a formação continuada com base numa pesquisa da FCC -Fundação Carlos Chagas 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 definido 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 envolverá 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 do levantamento dessas informações, devido ao processo de matrícula ainda não ter findado, por consequência do movimento de greve de 2019, acabou comprometendo o calendário de 2020 também. Lembrando que alguns desses professores atuam nas duas redes tendo sua jornada de trabalho dobrada.

Com a oficialização da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira em dezembro de 2018 e também a institucionalização do DRC/MT – Documento Referência para a Educação de Mato Grosso 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 do mesmo, 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, e neste caso, a implementação da BNCC e do DRC/MT se enquadra 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 sua profissão, o que exige conhecer os diversos documentos que norteiam ou limitam o seu fazer pedagógico, e dentre estes documentos, estão a BNCC e o DRC/MT com seus objetos do conhecimento, bem como, as competências e habilidade 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 de fundamental importância 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.

Abordaremos 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 torna-se justificável essa pesquisa é 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 desenvolvida em sala de aula pelos professores do componente curricular de Geografia contemplam 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 será baseada nas questões educacionais e teorias do conhecimento. O estudo terá 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.

Analisaremos 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 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, segundo Giroux,

“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, grifo do autor).

A Teoria Crítica, conforme (KINCHILOE; 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 numa 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 Sánchez Gamboa (2014):

“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”. (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 50).

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 num 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 afirma Kincheloe e McLaren (2006):

“(...) 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 [...]”. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 292-293).

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 constitui-se 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 contemplam as orientações oficiais constantes na BNCC e DRC/MT, frente ao componente curricular de Geografia. É preciso para isso, definir algumas categorias adotada como referência para nossa fundamentação teórica, sendo neste caso, as categorias da Teoria Crítica, que nortearão os caminhos na busca de 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, políticas, as 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 pensou-se inicialmente em ocupar-se 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, os quais vamos descrever posteriormente.

O tema a ser investigado nessa dissertação decorre 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 estará 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 contemplam as orientações dos documentos oficiais como BNCC e o DRC/MT?”, e que para obter essa resposta será necessário conhecer todo o processo de formação continuada ofertada aos professores de Geografia da rede pública do município de Juína 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 tornaram-se 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 da disciplina 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 ainda de traçar caminhos que assegurem observar como estão 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 num 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 será 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 o Ensino Fundamental e Médio no período diurno e 1 oferta, exclusivamente, o Ensino Médio nos 3 períodos.

No ano de 2020 na 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, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, foco da nossa pesquisa.

No caso dessa pesquisa, recorreremos aos dois grupos, pois nos valeremos 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 tornou-se 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, que já no início daquele ano deixou os profissionais desta importante instituição 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, desde então. Enquanto em 2015 havia 13 profissionais para fazer frente à formação continuada na região noroeste de Mato Grosso, conta-se hoje com apenas 2 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, num 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 oferecidas, considerando o quadro de formadores em 2018 na instituição, que contava no seu quadro de profissionais, 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, acabava 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, foi no sentido de reunir com um representante de cada área do conhecimento de cada escola para que este recebesse as orientações efetivadas pelo CEFAPRO e, este professor representante ao retornar para a escola, faria 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 formação, encontramos frases como: “Os professores de nossa escola não fizeram a formação ou os repasses das informações que receberam aqui do CEFAPRO sobre a implementação da BNCC e da DRC/MT do Ensino Fundamental e por isso, eles dizem não ter as informações necessárias para trabalhar com os planejamentos quando cobramos isso deles (Coordenador Pedagógico de um dos municípios do polo de Juína). Afirmarões como esta revela 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 tal o referido trabalho. A afirmação seguinte, também consta nas avaliações junto aos gestores escolares diz: “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 indicativo 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 chagariam 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, constata-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, constata-se que praticamente não tivemos representantes da Área de Ciências Humanas que fosse professor do Componente Curricular de Geografia, o que de certa forma, 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, e neste sentido, buscava-se enquanto objeto da formação visando a implementação, abordar os conceitos de competência expressos nesses documentos e também, num foco mais pedagógico, nos caminhos metodológicos a ser trilhados. Neste sentido, o que e como fazer para desenvolver as 10 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 e, a partir dessas competências desenvolvíamos a formação continuada com os professores de Geografia.

Uma das atenções especiais durante a formação prendia-se a compreensão do pensamento espacial e, 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), 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 (Santos, 1996, p.51).

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 referência 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), 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 (Duarte, 2016, p.119).

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), destaca “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, que mesmo ainda em construção este último documento, 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 e, por isso, será o que observaremos e analisaremos nos planos de aulas dos professores de Geografia, a fim de identificar se houve reflexos ou não daquele trabalho formativo na implementação dos documentos oficiais BNCC e DRC/MT nas práticas pedagógicas dos professores.

A seguir pretendemos demonstrar, sem identificar a escola e o profissional, a relação entre o plano de aulas do professor e a qual documento ele tendência 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 2019/20, iniciamos o ano com o fechamento de diversas escolas e para a redistribuição de docentes, aumentou-se o número de alunos nas turmas e ainda, na atribuição de aulas, priorizou-se aulas excedentes aos professores efetivos na rede, reduzindo ainda mais o número de professores nos componente curricular, pois um professor acabou ficando com até 50 horas aulas, ficando lotado em até três escolas para fechar sua carga horária, mesmo porque há escolas que pelo número de turmas não fecha a carga horária de um professor. Desta forma, o mesmo professor encontra-se lotado em mais de uma unidade.

Esta explanação se faz necessário para explicar a razão pela qual houve tão pouco planos de aula, e os existentes, por serem do mesmo professor que atua em até três escolas, ele se repete igualmente em todas, o que não deveria acontecer, uma vez que cada turma 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 o 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 planejamento a ser observado, pois havíamos previsto observar um plano de aula de cada unidade escolar urbanas, isso resultaria num total de 13 planos de aula envolvendo as escolas das redes estadual e municipal. Entretanto, depois da forma como foi feita a atribuição ampliando as aulas dos professores, contamos com apenas 7 planos de aulas.

Considerando este novo cenário vamos, então, observar a tabela abaixo com os planos de aulas de cada escola. As escolas serão 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. Onde aparece BNCC significa que a escola atende somente o Ensino Médio, pois não conta ainda com a disponibilização do documento oficial do Estado, e onde aparece BNCC-DRC/MT, significa que a escola atende Ensino Fundamental e Médio, por isso, ficou assim denominado, uma vez que o plano contempla 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 trás elementos da BNCC para esta etapa.

Tabela 3: 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	

Tabela 3 - Morandi, (2021)

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, de certa forma, não conseguiram ficar com sua carga horária completa numa única escola, optando pelas unidades mais

próximas possível, visando diminuir as dificuldades de locomoção entre ambas, principalmente nos períodos chuvosos. Isso fica 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 de certa forma, que os professores são os mesmos, porém, atuam em escolas diferentes.

Para analisarmos os planos de aulas dos professores e se estes estão conforme orientados nas formações realizadas pelo CEFAPRO e se contemplam 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 (2018), 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 onde 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, a partir de, 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 onde 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, tinha como foco orientar o planejamento de ensino na visão acima indicada e para isso, discutiu 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 socioemocional 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 trazer 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 e abrangem outras ciências, e por isso 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, traz 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, poder a que esteve mais presente nos planos de aulas observados, 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, 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 o dinheiro, definem as relações de trabalho, ou seja, quem não tem posse desses bens materiais ou dinheiro se sujeitam 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 ideologia, 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 define 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.

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, 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, poder é a imposição da vontade de uma pessoa ou instituição sobre os indivíduos, enquanto que para Marx, o poder se prende a uma disputa entre classes diferentes, o que segundo ele, ficou evidenciado com o desenvolvimento do capitalismo industrial. Pierre Bourdieu, entende que o poder é definido pela forma social e coletiva o que ele chamou habitus, um conjunto de valores, normas, regras, gostos e elementos culturais, como religião, arte etc., que moldam a sociedade e têm a capacidade de juntar e de separar as pessoas. Conforme Bourdieu, o habitus é inconsciente, e é assimilado ou interiorizado 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, e a busca pela independência na construção dos saberes é fundamental e se constitui no foco de nossa próxima categoria a ser percorrida, 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 alienação historicamente construída no imaginário brasileiro pela elite dominante do país.

Defender uma educação emancipatória ao trabalhador como proposto por Paulo Freire fere os ideais do capitalismo neoliberal que busca a formação como base mínima para a execução de tarefas exigidas no cotidiano das empresas e 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 Mézaros, (2008).

“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 institucionalizadas e legalmente sancionadas. (Mézaros, 2008p. 45).

Esta é uma visão que nós trabalhadores da educação precisamos ter bem clara e entender de vez por toda que uma educação realmente emancipatória como proposta por Freire é algo completamente desafiador, uma vez que toda a estrutura da sociedade, as entidades privadas, os órgãos oficiais, etc, estão articuladas, montada e definida 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 a exploração que vivencia, e neste sentido, Mézaros, 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, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. (Mézaros, 2008p. 45).

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 e 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) 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. (Mészáros, 2008p.59).

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, vai solidificando os ideais capitalista sobre as relações educacionais no país e no mundo. Neste sentido, novamente precisamos recorrer a outra ciência que a Geografia, a Sociologia para a compreensão do conceito de ideologia.

No Google é possível encontrar a definição do conceito de ideologia dado pela professora Marilena Chauí do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) “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 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, e dentre elas a educação, que ensina valores axiológicos que serão referências para a vida toda do estudantes, que se instruído de forma adequada, humanizadora e holisticamente, será consciente e fará seu papel de sujeito participativo e defensor dos valores éticos de preservação da vida humana e não de subserviência ao que determina o capital.

Cidadania aqui, mesmo não sendo categoria foco desta pesquisa, sentimos a necessidade de esclarecer que a compreendemos conforme conceitua Covre, 1991, [...] 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 (Covre, 1991,p.59).

Compreendendo desta forma, 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 reconhecido. 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 e neste sentido é preciso compreender a relação existente entre ambas. 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, dramático, musical, derivado das artes plásticas etc.) que cultiva, de algum modo, um padrão estético semelhante.

Neste sentido, para Darcy Ribeiro (1972), cultura é uma "[...] herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado 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" e a educação é uma dessas instituições reguladoras do processo cultural na sociedade.

A educação em sua essência vem buscando alternativas no sentido assegurar que 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 é utilizado 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 essencial, colaborativa e participe 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 afirma BOURDIEU, "a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra".

A constituição dos documentos oficiais que orientam os caminhos a seguir pela educação foram momentos de grandes tensões entre as culturas existentes no país, uma grande oportunidade de se fazer 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 um fortes frentes neste sentido, expresso por autores como Candau (2000; 2002), Forquin (1993), 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 é tanto entre educação e cultura que Candau (2003, pag.160) afirma: "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 pag.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) chama 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 professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a auto-estima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas".

Desta forma, para uma prática pedagógica voltado ao multiculturalismo em sala de aulas exige que o profissional docente, conforme Candau (2003), "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", e 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".

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 termos, trás 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 direto no processo de ensino aprendizagem, e conhecer todo esse processo de relação entre cultura, educação e sociedade principalmente neste período de pandemia da 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, 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 estrutural social em que se está

inserido, tornando o homem mais crítico de sua realidade. Essa prática reflexiva na educação a chamamos de práxis pedagógica, e soma-se a ela, aqueles que de certa forma, se empenham na luta por uma educação humanista e libertadora, pois segundo Freire, 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” (FREIRE, 1987, p.53).

Percebemos que o proposto por Freire é uma práxis fundamentada literalmente no diálogo, por isso, podemos afirmar com base em Guterres, (1988) que a educação freiriana é “Dialogico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108), e também com base em Freire, (1987) quando o próprio 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” (FREIRE, 1987, 98).

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, e 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 que sem práxis, “é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2013, p. 52).

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 num país tão desigual como no Brasil não é muito simples e conforme Gewirtz (2006a) destaca, 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 torna-se 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 e isso inclui como as pessoas detentora de alguma forma de poder se articulam no objetivo de promover a justiça social.

Outro ângulo a se observar em relação ao conceito de justiça social e que se aproxima da visão Gewirtz acima, é o modelo de conexão social, proposto por Young (2006), que atribui responsabilidade a todos os indivíduos da sociedade tanto pelas injustiças de forma estrutural como pela construção de ações que visem 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 (2006) deixa clara a interdependência entre a estrutura e o sujeito e com isso, ele 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 crise econômicas o longo da história tem 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, pelo contrário o Estado precisa sim ter o controle da força econômica do país. Contudo, porém, os primeiros sempre venceram e conseguiram ampliar de forma monstruosa o volume de riqueza e concentração de rendas nas mãos de poucos e inserir na miserabilidade, mais da metade da população planetária. Hoje, diante da pandemia ficou muito mais evidenciado ainda, 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 SUS Sistema Único de Saúde, no Brasil a catástrofe com as mortes por covid-19, seriam bem maiores.

Em se tratando de educação, temos a mesma situação, os liberais do capitalismo estão de olho nesse nicho de mercado implantam ideias de que a qualidade da educação brasileira é questionável e que a solução seria sua mercantilização. Se já temos o exemplo de longas datas em 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 e quando 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 o mínimo do critério de justiça social discutido acima. Aquele que visa equidade e igualdade de oportunidades.

Falar de justiça social entra todas essas discussões no bojo, e por isso que esse conceito tem relação direta com o tema de nossa pesquisa, uma vez que, a forma como foi apresentado esse conceito aos longo da vida dos alunos que hoje são professores, está direcionando seus trabalhos em sala de aula junto a seus alunos, e 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 a empresas e outras entidades não diretamente envolvidas com as questões educacionais pública.

4. Considerações

A intenção primeira com esta pesquisa foi conhecer melhor como foi 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 do pesquisador enquanto acadêmico e pesquisador, com o objetivo de possibilitar ao leitor a compreensão das razões pelas quais se apresenta 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 se conhecer um pouco das experiências profissionais e as atuações relevantes do pesquisador que, de certa forma, colaboraram na definição do tema de sua pesquisa por ser e estar no período da definição do foco da pesquisa enquanto tema, inerentes ao ser fazer cotidiano, o que foi modificado durante o processo, pois hoje, o pesquisador se ocupa da função de diretor escolar num unidade de Ensino Médio, uma nova experiência que se faz como um grande desafio profissional.

Neste capítulo introdutório 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 10 Competências Gerais expressas no documento oficial da BNCC e na sequência se discorre também sobre as Competências Socioemocionais: intrapessoal, híbrida e interpessoal, como foco do Documento Oficial da Educação de Mato Grosso – DRC/MT, trazendo também uma tabela 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 encontravam definidos 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, compôs 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 ao 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. E 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 suas experiências e oportunidades, que muitas vezes, embora tardia, permitiu-lhe o desafio da escrita de uma dissertação.

Buscamos uma produção fundamentadas numa 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 a 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.

Por fim, mas sem a pretensão de encerrar o debate sobre as suscitações elencadas no escopo deste trabalho e por isso, aqueles que sentir-se desafiado a envolver-se na continuidade das discussões iniciais apresentadas aqui, o que será de grande valia, para melhor compreendermos o processo de elaboração e de implementação da BNCC e DRC/MT, rogamos que o faça a título de contribuição com os saberes necessários para melhorar o entendimento frente as políticas públicas no processo construção e implementação dos documentos oficiais da educação brasileiro e do Estado de Mato Grosso.

Esta pesquisa, com base nos documentos analisados, nos possibilitou-nos 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 com as articulações que dificultaram tal desejo. As avaliações das formações ofertadas pelo CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Pública do Estado de Mato Grosso, 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 onde se concentraram as formações que visavam a implementação dos documento da BNCC e do DRC/MT.

5. Bibliografia

- ADORNO, Sérgio. Violência e crime: sob o domínio do medo na sociedade brasileira. In: BOTELHO, André, Schwarcz, Lilia Moritz (orgs.). Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 70-81.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola. O que é. Como se faz.* 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009, p.16-21.
- BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: 21 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 21 dez. 2020.
- CANAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- CANAU, Vera Maria Ferrão - Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.
- FERREIRA, Nilza Brandolfo, A relação Cultura e Educação. Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional a UNESP. São Paulo, 2005.
- BURNIER, Suzana et al. História de vida dos professores: o caso da educação profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12 n.35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 14 dezembro. 2020.
- BRANCO, Emerson Pereira, UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM CONSONÂNCIA COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, Debates em Educação. Vol. 10 Nº. 21 Maio/Ago. 2018. Acesso: 20 dez. 2020
- CALLAI, Helena Copetti, Espaço de poder ou o poder do espaço? Contexto e Educação, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, v. 3, p. 25-32, jul./set. 1986.
- CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo A. O estudo do município e o ensino de História e Geografia. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1988.
- CURY, C. R. J. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- DEMO, P. Participação e Conquista: noções de política social participativa. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- _____. Participação Social, educação e cidadania. 10.ed. São Paulo: Papyrus, 2007.
- _____. Educar pela Pesquisa. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1992, P.2-21. (Coleção Educação Contemporânea)
- Fortunato, Ivan. Formação permanente de professores: experiências ibero americanas / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, P. 29-47.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 28ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GANDIN, L. A. A democratização da gestão no projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, L. A. (Org.). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 380-389.
- GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis–RG: Vozes, 1997.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: Acesso em: 21 dez. 2020.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1988.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KINCHELOE, Joe L; 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: Bookman, 2006. p. 281-314.
- LIMA, Iana Gomes de e Luís Armando Gandin - Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017 Disponível em: Acesso 05 mai.2021
- LIMA, Licínio C.. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4)
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, Acesso: 20 dez. 2020.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

- KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro, A TRÍADE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM, EDUR • Educação em Revista. 2020; 36: e222442. Acesso: 23 dez. 2020.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é Cidadania? Coleção Primeiros Passos. São Paulo-SP. Editora brasiliense, 1991.
- MATOS, Olgária Chain Feres. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NÓVOA, A. *Os professores e as Histórias da sua vida*. 2ª Ed. Porto, Porto Editora, 1995.
- NÓVOA António (Org.). *Vidas de Professores*. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- _____ - *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____ - *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Relação Escola Sociedade: Novas respostas para um velho problema*. R.V.S. et al., orgs. *Formação de professores. Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*. UNESP, Águas de São Pedro, 1994.
- PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PUIGGRÓS, A. *Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX*. Rio de Janeiro: Agir, 1997. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5054_3131.pdf . Acessado dia 22-09020
- BRASIL, Lei n. 9.394/1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. In *Diálogo Educacional*. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.
- SILVA, C. C. da; SILVEIRA, S. de F. R. *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, Anais... Rio de Janeiro, 2012

Ver estes endereços para a redação oficial da dissertação.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014. Acesso 10 de fev. 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 42, p.195-212, out/dez. 2011. Acesso 19 de fev. 2021.

PENELUC, Magno da Conceição, Universidade Federal da Bahia (UFBA) Salvador, BA, Brasil.

Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7,n.12, p.297-323, jan/abr. 2020. Acesso 29 de mar. 2021.