

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
reflexões no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso**



PPGEO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GEOGRAFIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA:**
reflexões no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

João Carlos de Lima Neto

3. Título do trabalho

Políticas educacionais e suas implicações na formação e na atuação dos professores de Geografia: reflexões no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos De Lima Neto**, **Discente**, em 13/07/2025, às 08:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 22/07/2025, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5498503** e o código CRC **06C11F90**.

Referência: Processo nº 23070.026249/2025-83

SEI nº 5498503

JOÃO CARLOS DE LIMA NETO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA:**
reflexões no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia,
do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade
Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de
Doutor em Geografia.

Linha de concentração: Natureza e produção do espaço

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Orientador: Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima Neto, João Carlos de
Políticas educacionais e suas implicações na formação e na atuação dos professores de Geografia [manuscrito] : reflexões no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso / João Carlos de Lima Neto. - 2025.
190 f.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2025.

1. Neoliberalismo. 2. Políticas educacionais. 3. Reformas curriculares. 4. Trabalho docente. 5. Didática da Geografia. I. Souza, Vanilton Camilo de , orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **31/2025** da sessão de Defesa de Tese de **João Carlos de Lima Neto** que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **três dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco**, a partir das **14 horas**, no Auditório Maria Geralda de Almeida, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“Políticas educacionais e suas implicações na formação e na atuação dos professores de Geografia: reflexões no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Eliane Gonçalves Costa Anderi (UEG - Anápolis)**, membro titular externo; Professora Doutora **Lucineide Mendes Pires e Silva (UEG - Morrinhos)**, membro titular externo; Professora Doutora **Adriana Olívia Alves (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professora Doutora **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a argüição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **três dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 04/07/2025, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCINEIDE MENDES PIRES E SILVA, Usuário Externo**, em 07/07/2025, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Gonçalves Costa Anderi, Usuário Externo**, em 14/07/2025, às 07:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Olivia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 15/07/2025, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karla Annyelly Teixeira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 20/07/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5414280** e o código CRC **3C0889BE**.

Referência: Processo nº 23070.026249/2025-83

SEI nº 5414280

Dona Cila

De todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu

Se queres partir, ir embora
Me olha de onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu tô pronta
Me colha madura do pé

Salve, salve essa nega
Que axé ela tem
Te carrego no colo e te dou minha mão

Minha vida depende só do teu encanto
Cila, pode ir tranquila
Teu rebanho tá pronto

Teu olho que brilha e não para
Tuas mãos de fazer tudo e até
A vida que chamo de minha
Neguinha, te encontro na fé

Me mostre um caminho agora
Um jeito de estar sem você
O apego não quer ir embora
Diacho, ele tem que querer

Ó, meu pai do céu, limpe tudo aí
Vai chegar a rainha
Precisando dormir
Quando ela chegar
Tu me faça um favor
Dê um banto a ela
Que ela me benze aonde eu for

O fardo pesado que levas
Desagua na força que tens
Teu lar é no reino divino
Limpinho, cheirando alecrim

Composição: Maria Gadu (2009)

É ao som de Dona Cila e com saudades que dedico estes escritos à professora Valda Alencar (in memoriam), querida amiga e parceira de trabalho na Escola Municipal Amélia Cândida Brasil.

O legado de seu compromisso com a educação pública me inspira a continuar.

AGRADECIMENTOS

(...)
Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
(...)

(Encontros e despedidas, Milton Nascimento)

Iniciar os agradecimentos aos muitos sujeitos que contribuíram para a construção deste trabalho pelo fragmento da música *Encontros e despedidas* é uma forma de ressaltar a importância dos encontros nesse percurso de realização pessoal e profissional. Foram anos de valiosos encontros e reencontros entre Goiás e Mato Grosso:

Ao primeiro de todos os encontros: minha família. Vocês constituem a base, o início. Agradeço à minha mãe, Ivanildes, pelo exemplo de mulher trabalhadora que não recua. Às minhas irmãs e irmãos por entenderem os momentos de ausência. Às minhas sobrinhas e sobrinhos, jovens estudantes da escola pública, é por vocês que continuo.

À Priscila e Helena pelo reencontro durante meu período de afastamento do trabalho e regresso a Goiânia em 2021. Recordo-me do comentário da Priscila na comemoração da aprovação para o doutorado: *Te esperamos em casa!* Mais que o compartilhamento de moradia, vocês me proporcionaram o conforto e a segurança de um lar e, em 2024, a alegria de um dindo em formação: Madalena! Vocês três são a família que escolhi ter!

Aos amigos que encontrei no caminho. Dos caminhos que trilhei antes e durante o período do doutorado, levo amigos com os quais compartilho experiências, desejos e sonhos. Yasmin e Juliana, vocês acompanharam grande parte de minha jornada pessoal e profissional e não conseguiria expressar tamanha minha gratidão em palavras.

Aos companheiros do LEPEG por me acolherem novamente e compartilharem o convívio cotidiano. Foram momentos para reencontrar amigos e fortalecer novas parcerias na pesquisa e defesa do ensino de Geografia. Isabelle, Victor, Mauricélia, Maria, Josiane, Luana, Maíra, Gabriel, Nágila e Leildo: agradeço a vocês por cada encontro.

Aos professores do LEPEG pelas contribuições durante meus ciclos de estudos na graduação e pós-graduação. Entre disciplinas, grupos de estudos, conversas e orientações, foram construídos os alicerces deste trabalho. Agradeço a cada um de vocês que se dedicam à pesquisa em ensino de Geografia e à formação de professores na UFG.

Aos meus orientadores durante a graduação e a pós-graduação: Adriana, Lucineide e Vanilton. Agradeço a vocês por cada encontro de orientação, atenção e apoio na realização das pesquisas, sugestões e correções nos textos. Vocês me guiaram até aqui por caminhos de orientação, parceria e compromisso mútuo com as pesquisas!

Aos reencontros com amigos que me acompanharam durante quase uma década de estudos na UFG: Lana, Pablo, Miguel e Rafaela. Encontros quase improváveis em outros contextos, a UFG reuniu jovens estudantes e trabalhadores que lutam em diversas frentes e expressam a importância da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus companheiros, profissionais da educação da escola pública mato-grossense. Meus sete anos de vínculo com a rede estadual de ensino me propiciaram diversos encontros e reencontros com os profissionais que constroem a educação pública. O compromisso coletivo com a escola e a população mato-grossense é a base do nosso trabalho.

Aos professores de Geografia da rede estadual de ensino que puderam colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa. A construção deste trabalho é resultado das valiosas contribuições de vocês: obrigado por cada relato daqueles que participaram das entrevistas e pela parceria com aqueles que pude compartilhar as experiências em sala de aula.

Aos reencontros com os professores de Geografia que conheci no IESA e que hoje contribuem para a formação dos jovens estudantes mato-grossenses e para a qualidade da escola pública: Lucas, Luline, Pedro e João Victor. Agradeço a vocês por cada conversa e apoio que recebo desde meu ingresso na rede e pelas experiências compartilhadas.

Aos reencontros com os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande de Tangará da Serra (extinto). Agradeço a vocês pelo acolhimento de um jovem professor iniciante recém-chegado na cidade em 2018 e por todas as aprendizagens compartilhadas. Permanecemos na luta em defesa da EJA em Mato Grosso!

Aos encontros que tive em Tangará da Serra e que *chegaram para ficar*: Marcos, Josiane, Karine, Aline e Valquíria. Dos nossos encontros na escola e nas feiras livres de domingo, guardo lembranças e saudades. Agradeço a vocês pelo acolhimento e por todo o apoio que recebi de vocês desde o processo seletivo do doutorado em 2020.

Aos amigos que constituem minha rede de apoio, meu porto seguro em Cuiabá. Alailton, Ingrid, Carla, Juciely e Jackeline. Agradeço a vocês por cada conversa, cada palavra de apoio e encorajamento na caminhada. Compartilho com vocês as experiências mais próximas de um convívio familiar fraterno. Vocês se tornaram mais que amigos!

Muito Obrigado!

“Sendo professor, nunca te falte consciência de classe nem compromisso social”

(Paulo Freire)

RESUMO

No contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro, as políticas educacionais constituem objetos de interesses e intervenções que se justificam pela necessidade de melhoria da qualidade da educação e seus indicadores. No processo da reforma educacional em curso desde a década de 1990, observa-se a proposição de um conjunto de políticas curriculares que alinham os processos formativos na educação básica e na formação de professores às metas e diretrizes estabelecidas por organismos econômicos multilaterais. Em contexto recente, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica, acentua-se o processo de reforma educacional neoliberal, o qual estabelece desafios à formação e à atuação profissional dos professores de Geografia na escola pública. Neste sentido, o objetivo central desta pesquisa consiste em compreender os desafios da formação inicial e do trabalho docente em Geografia, no contexto das reformas curriculares e educacionais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa e tem como interlocutores um grupo de sete professores iniciantes de Geografia que atuam em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso situadas em Cuiabá. A coleta de informações foi conduzida por meio da análise documental em diretrizes e propostas curriculares, documentos normativos, políticas educacionais e materiais pedagógicos, da realização de entrevistas semiestruturadas sobre os percursos e desafios da formação inicial e da observação das práticas pedagógicas de três docentes que trabalham com o material didático do Sistema Estruturado de Ensino. Os resultados apontam que no campo da formação inicial persistem desafios curriculares e pedagógicos que se expressam por dicotomia e fragmentação da Geografia no currículo universitário, do paralelismo entre conhecimentos geográficos e pedagógicos e do distanciamento entre instituições formadoras e os campos de atuação na escola de educação básica. No contexto da atuação profissional, os desafios postos aos professores estão relacionados à precarização das condições e relações de trabalho, à destituição da autonomia e da autoria docente, aos ataques à carreira e às propostas de padronização da prática pedagógica. A conjunção dos resultados corrobora a defesa da tese de que as políticas educacionais e curriculares implementadas na rede estadual de ensino de Mato Grosso, a partir da BNCC, concorrem para a precarização de processos formativos e do trabalho do professor na educação básica, conduzem à progressiva destituição da intelectualidade, autonomia e autoria dos professores e compromete o trabalho com a Geografia Escolar. Como alternativa de viés contra-hegemônico, defendem-se argumentos sobre as necessidades de tensionar as políticas educacionais, reafirmar a intelectualidade do professor e (re)construir a agenda de lutas e resistência.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Políticas Educacionais; Reformas curriculares; Trabalho Docente; Didática da Geografia.

ABSTRACT

In the context of neoliberal reforms of the Brazilian State, educational policies have become objects of interest and intervention, often justified by the perceived need to improve the quality of education and its indicators. Since the 1990s, the ongoing educational reform process has included a set of curricular policies that align teacher education and basic education training with the goals and guidelines established by multilateral economic organizations. More recently, with the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC) in basic education, the neoliberal reform of education has intensified, presenting significant challenges to the training and professional practice of Geography teachers in public schools. In this context, the main objective of this research is to understand the challenges of initial teacher education and teaching work in Geography within the ongoing curricular and educational reforms in the state school system of Mato Grosso. This is a qualitative study involving a group of seven early-career Geography teachers working in public schools in Cuiabá, Mato Grosso. Data collection was conducted through document analysis of curriculum guidelines and proposals, normative documents, educational policies, and pedagogical materials; semi-structured interviews exploring the trajectories and challenges of initial teacher education; and classroom observations of three teachers using teaching materials from a Structured Teaching System. The findings indicate that, in the field of initial teacher education, curricular and pedagogical challenges persist, including the fragmentation and dichotomy of Geography in university curricula, a disconnect between geographical and pedagogical knowledge, and a gap between teacher education institutions and basic education schools. In terms of professional practice, the challenges faced by teachers relate to deteriorating working conditions and relationships, the erosion of teacher autonomy and authorship, attacks on the teaching career, and the push for standardized pedagogical practices. Altogether, the results support the thesis that the educational and curricular policies implemented in the state school system of Mato Grosso, following the BNCC, contribute to the precarization of teacher education and professional work in basic education. They lead to the progressive erosion of teachers' intellectual roles, autonomy, and authorship, and compromise the teaching of School Geography. As a counter-hegemonic alternative, the study advocates for challenging educational policies, reaffirming the intellectual nature of teaching, and (re)building a collective agenda of struggle and resistance.

Keywords: Neoliberalism; Educational Policy; Curriculum Reforms; Teaching Profession; Geography Didactics.

RESUMEN

En el contexto de las reformas neoliberales del Estado brasileño, las políticas educativas constituyen objetos de interés e intervenciones que se justifican por la necesidad de mejorar la calidad de la educación y sus indicadores. En el proceso de reforma educativa en curso desde la década de 1990, se observa la proposición de un conjunto de políticas curriculares que alinean los procesos formativos en la educación básica y en la formación docente con las metas y directrices establecidas por organismos económicos multilaterales. En un contexto reciente, a partir de la implementación de la Base Nacional Común Curricular en la educación básica, se acentúa el proceso de reforma educativa neoliberal, el cual impone desafíos a la formación y al ejercicio profesional de los docentes de Geografía en la escuela pública. En este sentido, el objetivo central de esta investigación consiste en comprender los desafíos de la formación inicial y del trabajo docente en Geografía, en el contexto de las reformas curriculares y educativas en curso en la red estatal de enseñanza de Mato Grosso. La investigación presenta un enfoque cualitativo y tiene como interlocutores a un grupo de siete docentes principiantes de Geografía que actúan en escuelas de la red estatal de enseñanza de Mato Grosso situadas en Cuiabá. La recolección de información se llevó a cabo mediante el análisis documental de directrices y propuestas curriculares, documentos normativos, políticas educativas y materiales pedagógicos, la realización de entrevistas semiestructuradas sobre los recorridos y desafíos de la formación inicial y la observación de las prácticas pedagógicas de tres docentes que trabajan con el material didáctico del Sistema Estructurado de Enseñanza. Los resultados apuntan que en el campo de la formación inicial persisten desafíos curriculares y pedagógicos que se expresan en la dicotomía y fragmentación de la Geografía en el currículo universitario, el paralelismo entre los conocimientos geográficos y pedagógicos y el distanciamiento entre las instituciones formadoras y los campos de actuación en la escuela de educación básica. En el contexto del ejercicio profesional, los desafíos impuestos a los docentes están relacionados con la precarización de las condiciones y relaciones de trabajo, la destitución de la autonomía y autoría docente, los ataques a la carrera y las propuestas de estandarización de la práctica pedagógica. La conjunción de los resultados corrobora la defensa de la tesis de que las reformas curriculares y educativas en curso precarizan los procesos formativos y el trabajo del docente de Geografía en la educación básica y conducen a la progresiva destitución de intelectualidad, autonomía y autoría docente sobre el trabajo con la Geografía Escolar y, por consiguiente, comprometen el proceso de desarrollo del pensamiento geográfico en la escuela. Como alternativa de sesgo contrahegemónico, se defienden argumentos sobre la necesidad de tensionar las políticas educativas, reafirmar la intelectualidad del docente y (re)construir la agenda de luchas y resistencia.

Palabras clave: Neoliberalismo; Políticas Educativas; Reformas Curriculares; Trabajo Docente; Didáctica de la Geografía.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNC- Formação | Base Nacional Comum para a formação de professores |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores |
| DRE | Diretoria Regional de Educação |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| GER | Gratificação Anual por Eficiência e Resultados |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCC | Prática como Componente Curricular |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PRP | Programa Residência Pedagógica |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso |
| SINTEP | Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso |
| SEE | Sistema Estruturado de Ensino |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNIC | Universidade de Cuiabá |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UNEMAT | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 01 | Síntese do percurso metodológico e processo de análise dos resultados da pesquisa | 29 |
| Quadro 02 | Síntese da reforma curricular da Educação Básica no Brasil | 41 |
| Quadro 03 | Síntese da reforma curricular de formação de professores no Brasil (2002 – 2024) | 49 |
| Quadro 04 | Propostas de organização curricular dos cursos de formação de professores | 56 |
| Quadro 05 | Propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFS (2009), UFPA (2012), UFG (2015) e UFMT (2019) | 82 |
| Quadro 06 | Políticas educacionais e curriculares implementadas na rede estadual de Ensino de Mato Grosso (2020 – 2023) | 109 |
| Quadro 07 | Professores participantes da etapa de observações de práticas pedagógicas | 121 |
| Quadro 08 | Elementos analíticos sobre a apostila do Sistema Estruturado de Ensino | 132 |
| Quadro 09 | Abordagem do conteúdo nas apostilas e proposições dos professores de Geografia | 134 |
| Quadro 10 | Relação de teses e dissertações defendidas por professores de Geografia de Cuiabá – Mato Grosso | 155 |
| Quadro 11 | Temas abordados nas pesquisas dos professores de Geografia | 157 |
| Quadro 12 | Agenda de luta do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (2019-2024) | 161 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Tabela 01 | Remuneração dos professores da rede estadual de Mato Grosso (2018 – 2024) | 116 |
| Tabela 02 | Base de cálculo para a Gratificação por Resultados dos professores (2024) | 118 |
| Tabela 03 | Indícios da articulação entre as universidades e os desafios da escola pública | 164 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 01 | Desenho da pesquisa | 31 |
| Figura 02 | Perfil dos professores iniciantes de Geografia | 87 |
| Figura 03 | Percursos da formação inicial em Geografia | 89 |
| Figura 04 | Articulações entre conhecimentos geográficos e pedagógicos | 91 |
| Figura 05 | Diálogos sobre a Geografia Escolar | 93 |
| Figura 06 | Articulações do Estágio Curricular Supervisionado | 95 |
| Figura 07 | Experiências do Estágio Curricular Supervisionado | 97 |
| Figura 08 | Experiências do PIBID na formação inicial | 99 |
| Figura 09 | Contribuições do PIBID para a formação inicial | 100 |
| Figura 10 | A Geografia Escolar nos trabalhos de conclusão de curso | 102 |
| Figura 11 | Avaliação do processo de formação inicial em Geografia | 103 |
| Figura 12 | Elementos para a análise sobre as aulas de Geografia | 123 |
| Figura 13 | Representação dos impactos ambientais das queimadas em Poconé – Mato Grosso | 137 |
| Figura 14 | Estratégias para a formação inicial e continuada de professores de Geografia | 167 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Gráfico 01 | Número de escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso | 143 |
| Gráfico 02 | Número de escolas com propostas pedagógicas específicas | 144 |
| Gráfico 03 | Número de matrículas na rede estadual de ensino de Mato Grosso (2014-2023) | 146 |
| Gráfico 04 | Número de matrículas nas escolas estaduais em Cuiabá (2014-2023) | 147 |
| Gráfico 05 | Números de professores em regência de classe nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2014-2023) | 148 |
| Gráfico 06 | Base e projeção salarial dos professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2019-2024) | 149 |
| Gráfico 07 | Situação profissional dos professores de Geografia efetivos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso em Cuiabá (2024) | 151 |
| Gráfico 08 | Titulação dos professores de Geografia efetivos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso em Cuiabá (2024) | 153 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 20 |
| REFLEXÕES SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES E SUAS | |
| 1 IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO | |
| DOCENTE..... | 34 |
| 1.1 Neoliberalismo e as reformas curriculares em curso na formação de professores e na educação básica | 35 |
| 1.2 Deslocamentos necessários à formação e atuação do professor na escola | 62 |
| 2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA | 75 |
| 2.1 O currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia: entre dicotomias, distanciamentos e paralelismos | 76 |
| 2.2 Os percursos da formação inicial docente em Geografia | 86 |
| 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO | 106 |
| 3.1 As políticas educacionais e suas implicações sobre a prática pedagógica do professor de Geografia | 107 |
| 3.2 As configurações da prática pedagógica do professor de Geografia | 121 |
| 4 ARGUMENTOS EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, DA CARREIRA DOCENTE E DA AUTONOMIA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA | 141 |
| 4.1 É preciso questionar a lógica neoliberal e seus impactos sobre a escola e a carreira docente | 142 |
| 4.2 É preciso resgatar a intelectualidade e a autonomia do professor | 150 |
| 4.3 É preciso (re)construir a agenda coletiva de luta e resistência | 160 |
| 4.4 É preciso uma formação inicial e continuada de professores de Geografia para uma defesa da disciplina na Educação Básica | 167 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 166 |
| REFERÊNCIAS | 175 |
| APÊNDICES | 189 |

APRESENTAÇÃO

Iniciei a escrita desta apresentação diversas vezes e quase sempre com certa insegurança sobre qual seria a melhor forma de redigi-la. Quando escrevo textos de cunho acadêmico (a exemplo da minha dissertação e outros artigos publicados) opto por redigir na terceira pessoa, por entender que é a melhor forma para expressar algumas ideias. No entanto, ao menos para esta apresentação, peço licença para escrever em primeira pessoa e apresentar a vocês não apenas o processo de criação desta tese, mas também o percurso que trilhei ao longo de minha formação acadêmica e profissional que, a meu ver, em muito influencia a construção das ideias que subsidiam os argumentos que constroem a tese. Parto do entendimento de que a tese é fruto de um processo que é, também, anterior ao ingresso no curso de doutorado.

Sei que minha formação não se deu apenas no ambiente acadêmico universitário e reconheço a importância das experiências escolares em diversas escolas públicas da periferia de Goiânia para minha formação. Sempre que sou questionado sobre o porquê da escolha de um curso de licenciatura ou de trabalhar como professor, lembro-me de um diálogo travado com a professora de história Adriana Pacheco ao final do ensino fundamental: quero ser professor para ser igual a você e sua irmã (professora de português Andreia Pacheco). Longe de uma perspectiva romantizada, hoje compreendo que o compromisso profissional que as professoras demonstravam com a formação dos jovens estudantes da periferia me inspirava. Este é o compromisso que persigo como professor da rede pública de ensino.

Em 2010, no último ano do ensino médio, minha opção pela carreira docente persistia, mesmo diante do cenário de desvalorização que acometia meus professores (servidores da rede estadual de ensino de Goiás). Foi nesse período que tive aulas e me aproximei da professora de sociologia Alessandra Tenório, que muito me estimulou a prestar o vestibular para a Universidade Federal de Goiás (UFG). Cativado pelo conhecimento e compromisso da professora Alessandra, tomei a decisão de prestar o vestibular para o curso de Ciências Sociais da UFG, sendo aprovado para o ingresso na turma de 2011. Ao ser aprovado para a UFG, vários de meus professores (egressos desta universidade) me orientaram sobre os percalços do processo e me incentivaram a sempre continuar.

Sem mais delongas, entre meu ingresso no curso de Ciências Sociais em 2011 e a mudança para o curso de Geografia em 2013, dois pontos carecem destaque: os estudos e diálogos que, mesmo em um curto período, o primeiro curso me possibilitou; e a necessidade de um jovem estudante trabalhador. Primeiro, ao analisar e propor discussões sobre os dados

da pesquisa, percebo como os estudos nas disciplinas de sociologia I e II (introdução às teorias sociológicas) me auxiliam na problematização e compreensão sobre o processo de precarização do trabalho docente. Ao retomar as leituras e diálogos com colegas professores de Sociologia, tenho caminhado para tentar compreender o professor de Geografia na sua condição de trabalhador com relações de trabalho precarizadas.

O segundo ponto diz respeito aos percursos que me levaram ao curso de Geografia: a necessidade posta a um jovem trabalhador. Ainda que estivesse inserido no mercado de trabalho desde meus quinze anos, durante o ano de 2012 precisei mudar de emprego e trabalhar em horário comercial, incompatível com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ofertado no turno matutino. Ao analisar as vagas ofertadas no edital de mudança de turno ou curso publicado pela UFG, verifiquei que o único curso de licenciatura, na área de ciências humanas, ofertado no turno noturno era o de Geografia. Ainda que tivesse afinidade com o curso de ciências sociais, mudar para o curso de bacharelado não era meu objetivo e optei pelo curso de Licenciatura em Geografia, turno noturno.

Em virtude da greve docente ocorrida nas universidades federais em 2012, meu ingresso efetivo no curso de Geografia ocorreu na turma de 2013. Foi nesse mesmo período que fui nomeado para um cargo administrativo da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia e ingressei, profissionalmente, como servidor na escola pública. Ainda que não me orgulhe assumir, meus primeiros semestres no curso foram uma corrida contra o tempo. O trabalho na escola pública, com apoio e auxílio de meus pares, me possibilitou antecipar algumas disciplinas do curso e, em 2014, ingressar também como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Certamente, a participação no PIBID também constituiu um divisor de águas em meu processo formativo.

Acredito que a concomitância dos processos (trabalho na escola, formação no curso de licenciatura em Geografia e a participação no PIBID) resultou na riqueza de experiências que me ensinaram a ser um profissional da escola pública. Formei-me nas contradições entre o ideal e o real, entre a teoria e a prática, entre os espaços da universidade e da escola. Certamente, aprendi muito com meus pares profissionais da escola pública na periferia de Aparecida de Goiânia, com meus professores e colegas no curso de Geografia e com o grupo de pibidianos dos quais tanto me orgulho. A forma como penso e atuo profissionalmente na escola pública de Mato Grosso é, também, resultado desse período.

Do ponto de vista acadêmico, para além dos estudos realizados nas disciplinas de formação pedagógica (didáticas; metodologias de ensino; psicologia e fundamentos da educação), a experiência no PIBID junto ao subgrupo interdisciplinar (pedagogia; geografia e

ciências biológicas) me instigou a estudar e pesquisar temas relacionados aos desafios do trabalho docente. Um pouco mais tarde, já na reta final do curso, em 2015, busquei aproximação com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (LEPEG) e com os grupos de sujeitos e pesquisas sobre a didática da Geografia. Nessa minha inserção, atuei como monitor da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia, sobre a qual também desenvolvi uma pesquisa e escrevi uma monografia sobre os desafios do estágio.

Durante o curso de formação inicial em Geografia, entendi que foi do contexto da participação como bolsista do subprojeto interdisciplinar do PIBID "Alfabetização e Letramento Científico: uma leitura de mundo" que minhas inquietações sobre as especificidades da formação e da profissão docente começaram a serem delineadas. Durante este período (2014-2015) pude vivenciar experiências teórico-práticas de cunho inovador e interdisciplinar consolidadas na interlocução entre os espaços da universidade e das escolas de educação básica. Deste conjunto de experiências, em colaboração com meus pares, foram sistematizadas ideias, questões e proposições sobre a formação inicial de professores, alfabetização e letramento científicos e a organização dos tempos e espaços escolares compartilhadas em eventos científicos.

Imerso no contexto das atividades colaborativas do PIBID, ao cursar as disciplinas curriculares do curso, principalmente aquelas relacionadas à didática da Geografia, metodologias de ensino e estágios, por vezes, a problemática da articulação entre formação e profissão permaneceram latentes. Nesse processo, as questões postas que me inquietavam relacionavam-se à natureza da relação entre o conteúdo (o conhecimento geográfico) e a forma (o processo de ensino na escola de educação básica) e ainda, do distanciamento entre a instituição formadora (universidade) e o campo de atuação do professor (a escola). No intuito de melhor compreender suas nuances desse último, em 2015, ingressei como monitor das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Geografia, período no qual acompanhei e registrei as atividades desenvolvidas por meus pares. Desse registro, busquei sistematizar discussões sobre os desafios do estágio na formação dos professores de Geografia.

Ao concluir o curso de graduação e ser aprovado para cursar o mestrado em Geografia, com a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exonerei do meu cargo público na rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia para me dedicar exclusivamente à pós-graduação. Uma aposta audaciosa para um jovem trabalhador, mas acreditava que a oportunidade da bolsa era resultado de um percurso trilhado e, com o incentivo de meus professores e colegas de trabalho, entendi que o curso de mestrado poderia qualificar meu futuro trabalho como professor da rede pública de ensino. Foi durante o

mestrado que encaminhei para os estudos próprios da didática da Geografia, especificamente para a prática como componente curricular (PCC) na formação inicial do professor.

As questões sobre a relação conteúdo-forma no contexto da formação inicial de professores de Geografia foram objetadas durante o curso de mestrado. Na dissertação de mestrado, busquei compreender como a PCC foi proposta no campo das políticas curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia de duas universidades públicas goianas, bem como de suas contribuições à formação inicial em Geografia.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram, dentre outras questões, a persistência de incompreensões sobre a PCC no interior dos cursos; a prevalência da lógica de controle burocrático e institucional e a ineficiência de atividades de cunho aplicacionista. Nesse cenário, inferiu-se que, as disposições curriculares estabelecidas em âmbito nacional não foram suficientes para a efetiva superação dos distanciamentos e paralelismos entre conhecimentos geográficos e pedagógicos no curso de licenciatura em Geografia.

Certamente o curso de mestrado foi um período de muitas aprendizagens. Embora o meu objeto de pesquisa no mestrado tenha se detido a um aspecto próprio da formação inicial do professor, e parte das discussões tenham centralidade nos campos da política curricular dos cursos de licenciatura e da articulação teoria e prática, os estudos realizados subsidiaram os argumentos tecidos na pesquisa atual. De fato, tenho caminhado no entendimento de que a prática pedagógica do professor na escola é resultado, dentre outros aspectos, de seu percurso formativo inicial e da política educacional institucional na qual atua. No capítulo 2 da tese, são propostas reflexões sobre os desafios do processo formativo do professor nos cursos de licenciatura em Geografia de quatro universidades públicas brasileiras.

As inquietações desenvolvidas durante a pesquisa do mestrado ainda me acompanham e influenciaram as primeiras proposições da pesquisa de doutorado. Inicialmente, o projeto apresentado no processo de seleção em 2020 dispôs sobre a articulação teoria e prática na formação inicial docente. A inserção do professor de Geografia da rede estadual de ensino de Mato Grosso como sujeito da pesquisa se deu, primeiramente, como requisito estabelecido para a licença qualificação profissional e, no caminhar da pesquisa, se consolidou. No processo da pesquisa, busquei refletir sobre os professores de Geografia, meus pares e companheiros de trabalho, a partir de sua formação e sua prática profissional. Os objetivos e caminhos da pesquisa foram sendo reconstruídos ao longo do seu desenvolvimento.

Costumamos dizer que um projeto é o guia da pesquisa e, até mesmo, que vai tomando novos contornos no processo de desenvolvimento da investigação. Os desafios postos aos pesquisadores no desenvolvimento de uma investigação podem levar a novos olhares sobre o

objeto e, com essa tese, não foi diferente. Até o período da qualificação, foram apresentadas à banca elementos problematizadores do processo de formação inicial dos professores de Geografia que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Após a qualificação, ao retornar para as escolas em agosto de 2023 para acompanhar a prática dos professores de Geografia, outras questões foram suscitadas e, em alguma medida, redefiniram o desenho proposto da pesquisa e da organização das discussões na presente tese.

A prática dos professores de Geografia na rede estadual de ensino de Mato Grosso recebeu novos contornos a partir da inserção do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) nas escolas e, com isso, foi necessário reorientar parte das discussões. Reitero a compreensão de que o professor de Geografia é um trabalhador inserido no mercado e que as proposições sobre a organização do seu trabalho precisam ser tensionadas. Quero dizer que, para compreender o que faz, como faz e os resultados do trabalho desse professor, é preciso observar as condições concretas nas quais a prática docente se reproduz. Nesse processo, a política educacional implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, e suas implicações sobre o trabalho dos professores na escola, tomou centralidade.

Em suas proposições iniciais, o projeto da pesquisa indagava sobre as possíveis implicações da política curricular na formação inicial do professor de Geografia, a partir da proposição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Na proposição atual, buscou-se delinear uma leitura mais ampla do processo, inserindo as políticas educacionais direcionadas à educação básica e a prática do professor no centro das discussões. Um dos primeiros argumentos a ser apresentado na pesquisa é o de que as políticas educacionais propostas para a educação básica e para a formação de professores se alinham ao ideário neoliberal e conduzem processos de precarização. Existe um projeto em disputa no campo da política educacional brasileira que precisa ser tensionado.

Nesse sentido, a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa pode ser expressa pela emergência do debate em torno das possíveis implicações dessas políticas na formação e no trabalho dos professores de Geografia. Trata-se de um debate travado no campo epistemológico da educação e sobre o qual a didática da Geografia também precisa operar: buscar compreender a natureza e as implicações dessas políticas pode ser o ponto de partida para defender a escola pública, o trabalho dos professores e a Geografia escolar. Ainda que possa parecer pretencioso de minha parte, na construção desta tese, preciso também assumir um compromisso, como pesquisador e profissional da rede pública de ensino, em defesa da Geografia, da escola pública, dos professores e dos estudantes.

Parto do pressuposto de que a implementação das políticas educacionais e curriculares propostas para a formação de professores (BNC-Formação) e na educação básica (com ênfase nas propostas da rede estadual de Mato Grosso), da forma como se apresenta, sinaliza para a intensificação do processo de esvaziamento dos fundamentos epistemológicos da Geografia e da Educação. Sinaliza ainda para a consolidação de um perfil de professor performático executor de programas curriculares, flexível às mudanças e necessidades do mercado e destituído de intelectualidade, autoria e autonomia sobre seu trabalho. Tais políticas representam ameaças à Geografia e ao trabalho do professor na escola.

Tais propostas não contribuem para a superação das dicotomias (Geografia Humana e Geografia Física) e dos paralelismos (conhecimentos geográficos e pedagógicos) persistentes nos cursos de Licenciatura em Geografia, pelo contrário, implicam em prejuízos ao processo de construção do pensamento geográfico do professor. No movimento de reformismos, observa-se que as políticas e as reformas curriculares em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso têm conduzido à progressiva precarização do trabalho docente em Geografia, marcada pela destituição da autoria e autonomia e pela desvalorização e burocratização da docência que, por suposto, compromete o trabalho pedagógico com a Geografia escolar e o seu potencial para o desenvolvimento do pensamento Geográfico por parte dos estudantes na escola.

Nesse contexto, a tese defendida é a de que as políticas educacionais e curriculares implementadas na rede estadual de ensino de Mato Grosso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concorrem para a precarização de processos formativos e do trabalho do professor na educação básica. Não obstante, tais processos de precarização podem conduzir a um recuo da Geografia como disciplina escolar e, conseqüentemente, como campo científico. Significa dizer que, se não nos atentarmos às nuances dessas políticas e suas implicações sobre o trabalho do professor na escola, a Geografia pode recuar. Nesse sentido, precisamos construir agendas coletivas entre instituições para a defesa de Geografia, dos professores e da escola. A construção do trabalho, dos objetivos, dos procedimentos metodológicos, das articulações teóricas e dos argumentos apresentados caminham no sentido dessa defesa.

Em seu delineamento final, o objetivo da pesquisa consistiu em compreender os desafios da formação inicial e do trabalho docente em Geografia, no contexto das reformas curriculares e educacionais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Os desafios aqui referenciados se atentam àqueles oriundos do percurso formativo nos cursos de licenciatura em Geografia, nos quais os professores interlocutores se graduaram — questões curriculares, das experiências, espaços e tempos de formação docente, articulações teoria e

prática — e àqueles próprios de suas práticas profissionais nas escolas públicas — condições de trabalho, relações entre os sujeitos, carreira docente, políticas e propostas pedagógicas.

De modo complementar, a título de objetivos específicos, elenca-se: a) analisar propostas curriculares de cursos de licenciatura em Geografia e evidenciar os desafios da formação inicial de professores; b) examinar as configurações da política educacional da rede estadual de ensino de Mato Grosso e suas implicações sobre o trabalho docente; e c) analisar os desafios postos à prática pedagógica no contexto do Sistema Estruturado de Ensino em relação à abordagem dos conhecimentos geográficos e seus respectivos encaminhamentos. Os objetivos específicos se articulam ao proposto geral na busca por compreender, na formação e na prática docente, os desafios enfrentados pelos professores de Geografia.

Do ponto de vista da abordagem teórico-metodológica, o desenvolvimento desta pesquisa é influenciado pela perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, de modo que este constitua uma posição do pesquisador em relação ao objeto. Nesse sentido, destaco os argumentos apresentados por Paulo Netto (2011), segundo os quais, para Marx, o método "não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito escolhe, conforme a sua vontade, para enquadrar o seu objeto de investigação" (p. 52), ele implica "uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações" (p. 53). Parto do entendimento que, no desenvolvimento desta pesquisa, as perspectivas (o olhar, a leitura de mundo) que lanço sobre o objeto (a realidade dos desafios concretos da formação e da atuação do professor) são influenciadas por ele (o método materialista histórico e dialético) e com o qual busco estabelecer aproximações teóricas.

Ao seguir na linha do argumento apresentado pelo autor supracitado, a proposta desta pesquisa não é a de seu enquadramento, o que seria incoerente, mas a busca por estabelecer as interlocuções necessárias para uma leitura consistente e coerente do objeto em relação a ele. Nesse sentido, cabe destacar que compartilho dos entendimentos apresentados por Gadotti (1998), que evidenciam que o método de Marx está relacionado a uma perspectiva de crítica revolucionária, a um modo de pensar dialeticamente que é questionador e contestador da realidade, e que se compromete com o ponto de vista do oprimido (proletariado).

Para tanto, no constructo desta tese, estabeleceram-se interlocuções com formulações teóricas de mesma base metodológica e que consubstanciam as leituras e críticas sobre a realidade estudada. Dentre essas formulações, posso destacar as concepções de Intelectual Orgânico (Gramsci, 2022) e Pedagogia da Práxis (Gadotti, 1998), bem como outras

proposições de pesquisadores brasileiros do campo educacional que tensionam temas correlatos ao objeto da pesquisa (Silva, 2018; Gamboa, 1995; Saviani, 2017).

A abordagem qualitativa caracterizar-se-á pela natureza do problema e do objeto de investigação; pelas relações dinâmicas estabelecidas entre os sujeitos e o objeto; pela adoção de múltiplos instrumentos e pela flexibilidade no processo de coleta das informações; bem como pelo caráter interpretativo adotado para a análise, explicação e compreensão da realidade investigada. Nesse contexto, pondera-se que a pesquisa qualitativa intenciona a compreensão do fenômeno humano situado em uma realidade particular, na qual se desenvolvem as relações sociais (Chizzotti, 2000). Dessa forma, a pesquisa tem como *interlocutores* sete professores de Geografia iniciantes que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso em Cuiabá, os quais apresentam distintos percursos de formação e de atuação profissional.

Com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa propostos por Ludke e André (1986) e Chizzotti (2000), a coleta de informações nesta investigação foi conduzida a partir de um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos que possibilitam a apreensão do fenômeno para além da ocorrência do fato imediato, na busca pela compreensão de sua totalidade e contradições. Nesse processo, a coleta de informações contextuais da pesquisa foi conduzida por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Acredita-se que a variedade e multiplicidade das estratégias adotadas para a coleta de informações corroborou uma compreensão mais próxima da totalidade do fenômeno investigado, bem como de suas contradições.

Inicialmente, para a composição do grupo de sujeitos da pesquisa, foram considerados os seguintes critérios: formação em licenciatura em Geografia; limite de seis anos de experiência docente (no período das entrevistas); e em efetivo exercício do magistério na rede estadual de Mato Grosso, situada em Cuiabá no ano de 2022. Foram identificados e convidados treze professores que atendiam aos critérios, dos quais sete aceitaram participar da pesquisa. Desse modo, o grupo de sujeitos interlocutores da etapa de entrevistas foi composto por sete professores de Geografia iniciantes, ou seja, situados nas etapas de entrada (1 - 3 anos) e de estabilização (4 - 6 anos) na carreira docente (Huberman, 2000), que lecionam este componente curricular em turmas de ensino fundamental e médio e que apresentam distintos percursos formativos e de atuação profissional, com vínculo de contrato temporário ou efetivo na rede.

Inicialmente, com o objetivo de interpretar as concepções da formação profissional, sistematizadas nas políticas educacionais e nos currículos de cursos de Licenciatura em

Geografia, realizei uma *análise documental*, na qual foram focalizados textos curriculares que integram a política curricular brasileira de formação de professores (Brasil, 2002; 2015; 2019) e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais de Mato Grosso, Pará, Sergipe e Goiás, instituições nas quais os sujeitos interlocutores concluíram seus cursos de graduação. Esses documentos constituem uma importante fonte estável e rica de informações para a pesquisa (Ludke; Menga, 1986), por sistematizarem as diretrizes que orientam o desenvolvimento da formação em suas múltiplas interfaces.

Posteriormente, em face às demandas originadas na etapa de observações das práticas pedagógicas dos professores, a análise incorporou os documentos que constituem as políticas curriculares e educacionais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Constituem documentos normativos produzidos no âmbito da administração estadual (SEDUC e Governo de Mato Grosso) que orientam a organização e o trabalho pedagógico nas escolas, as alterações na lei de carreira dos profissionais da educação, os editais e orientativos sobre os processos de atribuição de professores e gestores escolares e os produtos do sistema estruturado de ensino (Fundação Getúlio Vargas). Esse conjunto de documentos, tomado para a análise, possibilitou a contextualização das informações coletadas no período de observações.

O diálogo com os interlocutores ocorreu, inicialmente, por meio de *entrevistas semiestruturadas* com sete professores de Geografia iniciantes e em efetivo exercício do magistério nas escolas básicas mato-grossenses. Objetivou-se, a partir das entrevistas, analisar a articulação entre formação e profissão docente em cursos de licenciatura em Geografia e suas implicações para a atuação de professores na educação básica. A opção pela entrevista semiestruturada com esses sujeitos é orientada pela possibilidade de promover um diálogo entre pesquisador e entrevistados (Chizzotti, 2000), de modo a coletar informações contextuais da investigação e identificar práticas formativas que contribuíram para o processo de construção de seus conhecimentos profissionais docentes.

Após as entrevistas, durante o segundo semestre letivo de 2023, foram realizadas *observações do tipo participante* em três escolas públicas da periferia de Cuiabá. As observações foram adotadas como estratégia metodológica nessa investigação por propiciar a imersão e o envolvimento do pesquisador na realidade estudada (Ludke; Menga, 1986; Chizzotti, 2000), qual seja, o contexto real no qual se desenvolve a prática profissional do professor de Geografia. Tal como ressalta as autoras supracitadas, na condição de observador participante, é possível que o pesquisador tenha acesso a uma gama de informações em função de um regime de cooperação entre os sujeitos e a realidade observada.

A realização dessa etapa objetivou analisar os desafios do trabalho docente do professor em relação aos conhecimentos geográficos. Nessa etapa, foram observadas as aulas de três professores que participaram das entrevistas, os demais professores não tiveram disponibilidade para participar em decorrência de afastamentos da sala de aula no período proposto. O roteiro adotado para a observação das práticas (anexo 2) intencionou a coleta de informações relacionadas aos processos de construção e mobilização do conhecimento profissional docente em Geografia e focalizou, dentre outras questões, os encaminhamentos didático-pedagógicos, os processos de mediação da aprendizagem, a dimensão geográfica do tema/conteúdo, a abordagem e a mobilização dos conhecimentos geográficos.

Por fim, para a análise do conjunto das informações coletadas nesta pesquisa, foi adotada a *análise de conteúdo* proposta por Bardin (1977), que se constitui em uma técnica metodológica que permite a análise de diferentes formas de comunicação (oral e escrita), com vistas a compreender criticamente o sentido das comunicações e seu conteúdo, estejam eles explícitos ou ocultos (Chizzotti, 2000). Desse modo, a análise das informações contextuais da investigação contempla, em três fases, a saber: a Pré-análise, a exploração do material e tratamento e a interpretação dos resultados. A síntese do percurso metodológico da pesquisa apresentada no quadro 01 correlaciona as etapas da investigação, as bases das informações coletadas e o processo de análise do conteúdo encaminhada.

Quadro 1- Síntese do percurso metodológico e processo de análise dos resultados da pesquisa

| Etapa | Base de informações | Processo de análise do conteúdo | | |
|--------------------|---|--|---|---|
| | | Pré-análise | Exploração do material | Tratamento e interpretação |
| Análise documental | PPC's DCN's Portarias Decretos Leis Livros didáticos | Leitura flutuante; Escolha dos documentos; Formulação de objetivos e hipóteses. | Categorias de análise de acordo com o documento: currículos, material didático e legislação educacional. | Agrupamento das informações para a produção de síntese; Organização dos recursos (quadros, tabelas e figuras); Busca pelas interlocuções entre as informações; Interpretação e proposição de inferências; Reflexões com base nas concepções adotadas para a pesquisa; |
| Entrevistas | Sete entrevistas com professores (3h42min27s) | Transcrição das entrevistas; Leitura flutuante; Formulação de objetivos e hipóteses. | Categorias de análise: propostas curriculares, articulações entre disciplinas, programas e estágios, relação entre a formação e a prática profissional docente. | |
| Observações | 62 aulas Professor 2: 22 Professora 5: 12 Professora 6: 28 | Transcrição dos registros das observações; Leitura flutuante; Formulação de objetivos e hipóteses. | Categorias de análise: proposta curricular institucionalizada, encaminhamentos, processos de mediação, conteúdos e fenômenos. | |

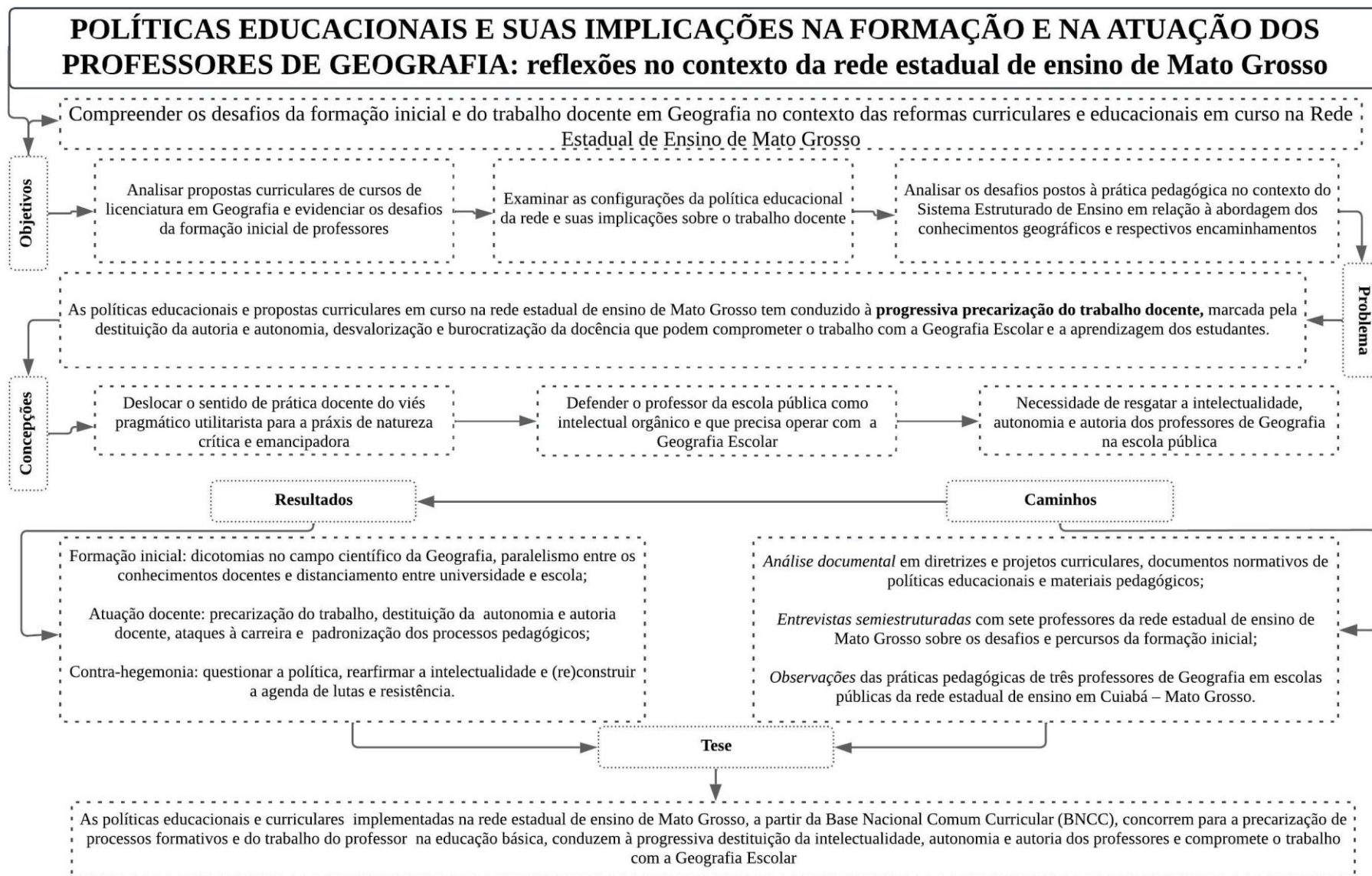
Organização: Lima Neto (2025).

As informações coletadas nas três etapas da pesquisa reuniram um conjunto de registros escritos que apresentam nuances sobre os temas em debate, quais sejam, políticas educacionais, currículos, experiências formativas, práticas docentes. A análise sobre esses registros foi referenciada em etapas do modelo proposto por Bardin (1977), que contribuiu para a organização, sistematização e interpretação do conteúdo dos resultados da pesquisa. Bem como expresso no quadro, a operacionalização da análise do conteúdo segue três etapas (Pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados) e possibilitou selecionar, organizar, categorizar, produzir sínteses, estabelecer interlocuções, interpretar e apresentar inferências que contribuem para o processo de produção de conhecimento.

O conjunto variado de técnicas mobilizadas para a coleta de informações contextuais (documental, entrevistas e observação) insere-se no campo da comunicação (escrita e oral) dos elementos constitutivos da realidade que se deseja desvelar. Buscou-se, nos produtos destas comunicações (tratados e analisados), traçar linhas para a compreensão do fenômeno — a formação e a atuação profissional docente — em suas contradições e totalidade. Ao conjunto das informações coletadas nas etapas de pesquisa referenciadas, foi inserido outro conjunto de dados de segunda fonte — produzidos a priori por outros sujeitos ou instituições — e correlacionados para ampliar a análise da realidade em estudo.

Tratam-se, por exemplo, dos resultados das sinopses estatísticas do Censo Escolar, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que evidenciam os impactos das políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino sobre o fechamento de escolas, a queda do número de professores em atividade docente etc. Ou ainda, das tabelas e relatórios produzidos nas campanhas salariais do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), que evidenciam a política de restrição dos reajustes. Esses respectivos dados foram organizados e estão apresentados na forma de gráficos e tabelas. Uma síntese sobre a investigação desenvolvida, que se materializa nos capítulos que compõem a presente tese, é apresentada no mapa da pesquisa abaixo, que traça o percurso entre a delimitação dos objetivos, a expressão do problema, as concepções que balizam as discussões, os caminhos da pesquisa, os principais resultados e a tese.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Ao realizar uma pesquisa, nossa intencionalidade é construir novos conhecimentos sobre determinado objeto e, no processo de comunicação desse, os sistematizamos no formato de textos científicos (artigos, dissertações, teses). Parte-se do entendimento de que, ao comunicar os resultados das pesquisas, estabelecemos uma mediação entre os sujeitos leitores de nossos trabalhos e o conhecimento produzido. Nesse sentido, no processo de exposição dos resultados da pesquisa, a tese se instituiu a partir da mediação dialética entre as operações de problematização (expressão da problemática da pesquisa e das linhas teóricas sobre as quais operamos para sua interpretação); sistematização (dos resultados e evidências empíricas e contextuais da realidade em estudo) e síntese (proposição/construção de um novo conhecimento a partir da pesquisa).

Expresso esse entendimento, a tese que lhes apresento está estruturada em quatro capítulos: os três primeiros se subdividem em duas seções cada e o quarto, em três partes. O primeiro deles busca traçar as linhas para expressar o problema de pesquisa e evidenciar ao leitor quais são as linhas teóricas e concepções sobre as quais operamos e que subsidiam os argumentos a serem construídos ao longo da tese. A partir da problematização das políticas educacionais de cunho neoliberal no cenário brasileiro, buscamos tensionar suas (possíveis) implicações para os cursos de formação e para a prática profissional dos professores de Geografia na escola pública e a emergência da pesquisa e do debate. No segundo momento, apresento-lhes algumas das concepções teóricas (olhares) que orientam as proposições tecidas na tese.

No segundo e no terceiro capítulo da tese são propostas discussões em torno dos resultados contextuais da pesquisa. O segundo, especificamente, é destinado a discutir os desafios inerentes à formação inicial dos professores de Geografia interlocutores da pesquisa e se subdivide em duas partes que se interconectam: as propostas curriculares dos cursos de Geografia e as experiências formativas. A discussão inicial é conduzida a partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia de quatro universidades públicas, nas quais os professores interlocutores da pesquisa concluíram suas graduações e evidenciam desafios de natureza curricular. De modo complementar, os debates na segunda parte do capítulo foram orientados a partir dos resultados das entrevistas semiestruturadas que buscaram reconstituir elementos das experiências formativas dos professores.

No terceiro capítulo são propostas reflexões em torno dos desafios enfrentados pelos professores de Geografia em sua atuação profissional docente na escola pública. As discussões apresentadas na primeira parte do capítulo buscam destacar as atuais políticas implementadas pela SEDUC Mato Grosso e suas implicações sobre a organização e gestão

das escolas, da carreira docente e da prática pedagógica dos professores. A opção por iniciar o capítulo a partir das políticas educacionais é uma forma de salientar que a prática pedagógica dos professores de Geografia, objeto do estudo, é condicionada pelo conjunto de políticas em curso na rede de ensino. Na sequência, os resultados das observações são objetados a fim de destacar os desafios da atuação profissional docente e sua relação com o ensino de Geografia.

A construção do quarto capítulo da tese foi um desafio, e cabem algumas ponderações que justificam as nuances da versão que lhes apresento. Desde os primeiros traçados do projeto da pesquisa, me propus a delinear alguns caminhos alternativos para o enfrentamento dos desafios postos à formação e à atuação profissional docente (e, desde logo, que fossem projetados colaborativamente junto aos professores de Geografia). No entanto, como em qualquer outra investigação, o contexto impôs a mudança de planos: com a justificativa do excesso de trabalho e/ou suas novas posições na estrutura da rede estadual de ensino, vários professores declinaram o convite da pesquisa na reta final e não consegui articular tempo para a participação deles em um grupo de discussão coletivo.

As justificativas apresentadas pelos professores são plausíveis e derivam do contexto de trabalho em que estão inseridos: carga horária excessiva de trabalho que incorre em uma rotina exaustiva. Os professores das escolas estão cansados e, a meu ver, isso também é um dado de pesquisa. O desafio posto é: como delinear caminhos para contribuir com um movimento contra-hegemônico que mobilize e valorize as perspectivas-críticas das vozes dos professores? Como professor da rede e companheiro de trabalho na rede, me dispus a traçar argumentos críticos, que em grande parte se manifestam nos momentos de diálogos entre os profissionais no interior das escolas e que caminhem no sentido da defesa da escola pública, da carreira na educação e da autonomia dos professores de Geografia.

Com esse capítulo, não tenho o objetivo de findar as discussões, pelo contrário, intenciono apresentar elementos que subsidiem e incitem novas discussões. Em seu constructo, tal como apresento no título inicial, busquei sistematizar três argumentos os quais coloco em forma de afirmativas: é preciso questionar a lógica neoliberal e suas implicações; é preciso resgatar a intelectualidade do professor de Geografia e é preciso (re)construir a agenda de mobilização e lutas pela educação pública e a carreira docente em Mato Grosso. Os argumentos referidos são construídos a partir de evidências sobre o cenário atual da rede (principalmente com base em dados estatísticos), sobre o potencial intelectual dos professores de Geografia (com base em suas produções científicas) e da agenda de mobilização.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE



Como ponto de partida, o primeiro capítulo da tese expressa um movimento de organização e articulação de ideias que problematizam o contexto de emergência do debate e da pesquisa e que orientam as discussões a serem propostas nos capítulos posteriores. A primeira seção do capítulo é destinada a problematizar a emergência das políticas curriculares de viés neoliberal na educação brasileira e os interesses sobre um projeto hegemônico político-econômico em disputa para a definição dos caminhos a serem trilhados na formação docente e na atuação do professor na escola. A segunda seção busca delinear linhas teóricas que possibilitam um primeiro movimento de contra-hegemonia: deslocar os sentidos e concepções expressas nas políticas curriculares sobre temas como a relação teoria e prática; o papel do professor, da educação e do conhecimento.

1.1 Neoliberalismo e as reformas curriculares em curso na formação de professores e na educação básica

Dentre os diferentes caminhos para iniciar a problematização do objeto de pesquisa e de seus resultados, a opção pelo tensionamento das influências e implicações do neoliberalismo sobre as políticas e reformas educacionais parte do entendimento de que as concepções que buscam direcionar os processos formativos e a atuação dos professores de Geografia na escola são essencialmente de base político-econômica. O neoliberalismo aqui referenciado é entendido como uma teoria das práticas político-econômicas que prezam pela liberdade dos agentes econômicos, pela proteção da propriedade privada e pela mínima intervenção do Estado sobre o comércio (Harvey, 2007; 2008). Trata-se de uma ideologia dominante que tem influenciado as concepções e proposições das políticas sociais (ações) do Estado nos diversos campos de atuação (a exemplo da educação).

Em suas análises críticas sobre o desenvolvimento do neoliberalismo, David Harvey (2007) acentua a importância dos discursos: para constituir-se como um sistema de pensamento hegemônico, foi preciso mobilizar conceitos fundamentais para constituir suas bases e se enraizar no senso comum. Harvey (2007) salienta que os fundadores do pensamento neoliberal adotaram os discursos de liberdade e direitos individuais para atrair e seduzir o julgamento coletivo e se legitimarem como caminho para a superação das crises do sistema capitalista. Nesse sentido, os discursos e justificativas adotados pelos neoliberais nas proposições de reformas do Estado contribuíram para naturalizar o modelo e ocultar suas reais intenções — reestruturar o sistema capitalista e restaurar o poder da classe dominante.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, é preciso realizar dois destaques importantes: a ideologia neoliberal expressa na produção intelectual detém atenção e tem manifestação prática a partir da década de 1980 (Viana, 2008) e a implementação de suas diretrizes ocorreu de formas distintas e conduziu a desenvolvimentos geográficos desiguais (Harvey, 2007). Não caberia aqui, por não constituir o objeto específico da pesquisa, uma análise detalhada destes aspectos, contudo, é salutar destacar que o neoliberalismo constitui um aparato ideológico (com corpo teórico) que orienta a formulação de diretrizes estabelecidas e regulamentadas em nível global por agentes econômicos multilaterais e que direcionam as ações do Estado.

De acordo com Harvey (2007), a crise do sistema de produção capitalista na década de 1970, associada ao conjunto de transformações sociais em curso — conjunção de movimentos sociais, ascensão dos partidos comunistas e socialistas em diversos países e a mobilização das forças populares — representou uma ameaça política à classe dominante e impôs a necessidade da reforma do Estado. Nesse sentido, a consolidação do Estado Neoliberal resulta dos processos históricos que impuseram a necessidade de reestruturação do sistema capitalista e não constitui uma mera aplicação das ideias formuladas no campo econômico em meados do século XX. O fato é que o conjunto dessas ideias, consensuadas e naturalizadas no discurso coletivo, são recuperadas e tomadas como referência e justificativa para a reforma do Estado.

O autor destaca que o neoliberalismo, que emerge da crise do capital na década de 1970, constitui um projeto de classe que, ao resgatar as retóricas de “liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre comércio legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (Harvey, 2011, p. 16). Uma das bases desse projeto é a defesa de que o papel do Estado Neoliberal é proteger o capital e as instituições financeiras a todo custo. Nesse sentido, se fortalece o papel dos organismos financeiros que operam em nível internacional, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na definição das políticas e na transferência de riquezas dos países pobres para os países ricos (Viana, 2009).

O evento que demarca a expansão do pensamento neoliberal e das reformas do Estado foi o Consenso de Washington, evento que reuniu representantes das instituições financeiras internacionais e governos em Washington em 1989 para a avaliação do cenário econômico. Desse Consenso resultaram orientações para a redefinição dos rumos das políticas econômicas nos anos seguintes. Na ocasião, o modelo neoliberal foi defendido como única alternativa ao desenvolvimento econômico e a sua aplicação foi imposta aos governos dos países com os quais mantinham relações financeiras (Silva, 2005). A proposição da reforma estatal expressa

os interesses do mercado, da classe capitalista, e é conduzida pelos organismos econômicos multilaterais que desempenham papel regulador no processo de difusão do neoliberalismo.

Neste cenário, Harvey (2007, p. 3) destaca que “as regras instituídas pela OMC (regulando o comércio mundial) e pelo FMI (regulando as finanças internacionais) estabeleceram o neoliberalismo como padrão de regulação global”. Estes organismos multilaterais estabelecem um conjunto de orientações e proposições a serem adotadas pelos Estados membros em seus projetos de reformas institucionais nos diversos campos em que atuam (a exemplo da educação) e que favorecem a expansão do capital. Tais orientações estabeleceram medidas como abertura comercial, elaboração de planos de estabilização monetária, controle dos gastos e redução dos serviços públicos, privatização de empresas estatais, políticas de estímulo a empresas nacionais e internacionais, liberalização da circulação de capitais e mercadorias (Silva, 2005). Tais medidas apresentam reflexos sobre as políticas sociais e de educação em diversos países a partir da década de 1990.

A Conferência Mundial Educação Para Todos realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990 apresentou importantes pontos da agenda neoliberal para o campo educacional. O evento de 1990 foi organizado e financiado pelos organismos internacionais multilaterais vinculados ao setor financeiro (Banco Mundial) e à Organização das Nações Unidas (Unesco e Unicef) e contou com a participação de representantes de governos de diversos países. Das discussões e articulações desse evento, foi publicado o documento “Declaração mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

O documento em questão (Unesco, 1990) apresenta, dentre outras questões, orientações a serem adotadas no campo educacional: satisfazer necessidades básicas de aprendizagem (educação básica); universalizar o acesso à educação e promover equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raio de ação da educação básica; propiciar ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (entre setores públicos, profissionais da educação, comunidade e iniciativa privada); desenvolver políticas de apoio; mobilizar recursos financeiros e humanos (inclusive do setor privado) e fortalecer a solidariedade internacional. Também foram estabelecidas metas sobre a universalização do ensino, a melhoria da qualidade e as reformas nos sistemas de ensino.

De acordo com Silva (2000, p. 48), na década de 1990 “reconceituaram as estratégias do desenvolvimento e da educação, considerando-as condição *sine qua non* para esse modelo econômico” e tomaram a política educacional dos países em desenvolvimento, objeto de interesse e intervenção. A autora (*idem*, p. 52) destaca como objetos de interesse nas políticas do banco para a educação pública: restrição de gastos; descentralização administrativa e

financeira; qualidade de ensino; avaliação institucional; financiamento diversificado; vinculação e confluência entre educação e trabalho; prioridade para o ensino fundamental; privatização do ensino médio e superior; participação de pais e comunidade na escola; consolidação de parcerias e convênios; reconceitualização das necessidades básicas de ensino; reestruturação administrativa e organizacional e redução e transferência dos serviços públicos.

O governo brasileiro se insere na agenda estabelecida em Jomtien e passa a adotar um conjunto de políticas para atendimento às metas: elaboração e gestão dos planos de educação (nacional, estaduais e municipais); alteração na legislação educacional, com destaque para a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996; propostas curriculares (parâmetros curriculares nacionais e diretrizes curriculares da educação básica) e criação de programas de investimento na educação (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério em 1996). Também nesse período, em consonância com o objetivo de construir indicadores sobre a qualidade da educação brasileira e o alcance das metas, em 1995 ocorre a reestruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Corroborar-se o argumento apresentado por Segundo e Jimenez (2015) de que a atuação do Banco Mundial no campo das políticas educacionais brasileiras ocorre de forma sistemática e abrangente desde a década de 1990. O Banco Mundial tem submetido os países-membros (tomadores de empréstimos) à padronização das políticas educacionais, com implicações sobre seus diversos aspectos: proposição de currículos padronizados; assessorias no planejamento; administração e financiamento dos sistemas, avaliação em larga escala; políticas de formação e carreira dos professores e estímulo à privatização e parcerias entre o poder público e a iniciativa privada. Nesse contexto, a educação pública emerge como objeto de interesse do setor privado.

A respeito disso, Peroni (2018) destaca dois pontos importantes nas reformas educacionais brasileiras: a ampliação das garantias de acesso à escola pública por parte do Estado e a atuação de agentes do setor privado que, com a justificativa de melhoria da qualidade, insere uma lógica mercantil sobre a educação pública. Ocorre que diferentes sujeitos e instituições representantes do setor privado aportam interesses sobre a escola pública, e sua atuação abarca desde aspectos de gestão administrativa dos sistemas até a definição curricular e dos processos pedagógicos em sala de aula. Dentre as ações do setor privado na educação pública, a autora supracitada pontua a execução da oferta educacional via terceiro setor, o movimento empresarial “Todos pela Educação” e as parcerias público — privadas firmadas entre as redes de ensino básico e empresas ou organizações não governamentais (ONGs), como o Instituto Ayrton Sena e o Instituto Unibanco.

Cabe ressaltar que o interesse e a atuação dos agentes empresariais operam e podem ser compreendidos ao menos em dois sentidos: na construção da agenda da política educacional (sentido ideológico) e no sentido operacional da captação dos recursos públicos (interesse financeiro sobre o dinheiro destinados à educação pública). Desse modo, representantes dos interesses do setor privado marcam presença e estabelecem estreitas relações com as instituições públicas que atuam na definição e gestão da política educacional brasileira (a exemplo do MEC, CNE e secretarias de educação dos Estados e municípios). Suas empresas operam na comercialização e execução de serviços educacionais na rede pública (a exemplo de assessorias especializadas, implementação de sistemas estruturados de ensino, sistemas de avaliação e monitoramento em larga escala, elaboração e distribuição de materiais didáticos, oferta de cursos de formação continuada de professores etc.).

Na prática, a atuação desses agentes, que Diane Ravitch (apud Freitas, 2014; 2018) assertivamente denomina de reformadores empresariais da educação, almeja o controle político e ideológico da educação pública. Dentre as ações de controle formuladas e implementadas pelos reformadores podem-se destacar a padronização dos currículos; avaliações em larga escala; apostilamento dos conteúdos; formação dos gestores escolares; responsabilização dos profissionais pelos resultados obtidos nas avaliações externas e aplicação de política de bônus por produtividade; prática da meritocracia entre estudantes, professores e gestores; desmoralização dos profissionais e desarticulação dos sindicatos (Freitas, 2014). A referência aos reformadores empresariais será retomada no terceiro capítulo da tese ao evidenciar que as ações aqui referenciadas constituem as bases da política educacional em curso na rede estadual de ensino em Mato Grosso.

Ante o exposto, pode-se afirmar que as diretrizes político-econômicas neoliberais constituem as bases da reforma do sistema educacional brasileiro e que um conjunto de instituições e sujeitos representantes do sistema privado operam em seu controle. Cabe salientar que, no bojo desta, o currículo deteve atenção especial por parte dos reformadores: a partir da crítica em relação à qualidade da formação desenvolvida nas escolas, se defende a emergência de reformar ‘o que se ensina’ e readequar àquilo que se exige (às necessidades e expectativas do capital). O currículo escolar oficial - constituindo a expressão de um projeto educacional que é disputado e negociado entre diferentes grupos, classes e instituições que, no jogo das relações de poder, buscam definir quais conhecimentos são considerados válidos e importantes para a formação - figura como ponto importante na reforma educacional. Torna-se, pois, importante controlar o currículo escolar (o que se ensina nas escolas).

Para além da apreensão de que o currículo se resumiria ao documento normativo que corporifica a lista de conteúdo ou habilidades a serem ensinadas ou desenvolvidas, a compreensão adotada na pesquisa é a de que o currículo constitui o documento de identidade (Silva, 2005) de um projeto educacional, que é objeto de disputa e negociação no campo político. Nesse sentido, o texto que resulta desse jogo de disputas e negociações curriculares transmite visões de mundo particulares e interessadas, produz identidades sociais e individuais e é marcado pelas formas de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2011). Sublinhar que o documento curricular é fruto de disputas e expressa interesses sobre um projeto educacional negociado é salutar para a análise das diretrizes brasileiras e a corroboração das reflexões que se seguem.

No contexto da hegemonia do capital, — que orienta as políticas educacionais e busca estabelecer, por meio do currículo, um projeto educacional de viés neoliberal — torna-se necessário reafirmar a escola como espaço de desenvolvimento intelectual e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, corrobora-se uma compreensão de currículo a partir da teoria histórico-crítica na qual a escola, como espaço de socialização da cultura produzida pela humanidade, se insere na oposição aos processos de alienação difundidos pelo sistema capitalista (Malanchen, 2014; 2021). O currículo, nessa perspectiva, deve permitir o acesso aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela sociedade e, por conseguinte, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola visa contribuir para a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade.

É notório que a educação deteve atenção no projeto neoliberal de reforma do Estado, campo sobre o qual propuseram intervenções e mudanças na legislação e política educacional. Ainda de acordo com Malanchen (2014), o currículo detém centralidade nos projetos de reforma educacional desde a década de 1990. Tais projetos visaram difundir concepções sobre o papel da escola, conteúdos curriculares e métodos de ensino a serem adotados na educação básica em consonância com as orientações dos organismos econômicos multilaterais. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/1996) consolida a defesa da necessidade de uma organização curricular padronizada e flexível, que estabeleça uma base curricular comum para a formação dos estudantes na educação básica.

Em linha histórica, pode-se destacar que a institucionalização dos pressupostos de uma base curricular comum ocorre, inicialmente, pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a assegurar a formação básica comum) e é reafirmada pelo artigo 26 da LDB (estabelece que os currículos da

educação básica devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada). Nos anos posteriores, o Ministério da Educação, por meio da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu um conjunto de resoluções que orientaram a produção dos documentos curriculares que foram adotados nas redes e escolas de educação básica.

As publicações das resoluções foram seguidas da publicação das respectivas propostas curriculares: resoluções 1/1998 e 2/1998 (Parâmetros Curriculares Nacionais), resolução 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) e resolução 02/2017 (Base Nacional Comum Curricular). A síntese desses documentos é apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Síntese da reforma curricular da Educação Básica no Brasil

| | | |
|---|-----------------------------|---|
| Resoluções CNE/ CB 02/1998 e 03/1998 | Finalidade | Propor referenciais, flexíveis, para a renovação e reelaboração da proposta curricular das instituições educacionais |
| | Princípios | Vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social; Autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; Sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais |
| | Documento curricular | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| Resolução CNE/ CP 04/2010 | Finalidade | Definir diretrizes gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica |
| | Princípios | Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e aos direitos; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. |
| | Documento curricular | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica |

Organização: Lima Neto (2024)

Quadro 2 – Síntese da reforma curricular da Educação Básica no Brasil (continuação)

| | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|--|
| Resolução CNE/ CP 02/2017 | Finalidade | Instituir documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais na Educação Básica |
| | Competências Gerais | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos (científica); Exercitar a curiosidade intelectual (pensamento científico, crítico e criativo); Reconhecer e valorizar as manifestações artísticas e culturais (repertório cultural); Utilizar diferentes linguagens (comunicação); Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais (cultura digital); Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências (trabalho e projeto de vida); Argumentar com base em dados, fatos e informações confiáveis (argumentação); Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde (conhecimento e autocuidado); Exercitar a empatia, diálogo e cooperação (empatia e cooperação); Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. |
| | Documento curricular | Base Nacional Comum Curricular |

Organização: Lima Neto (2024)

As reformas curriculares empreendidas na educação básica brasileira atendem às exigências da agenda político-econômica neoliberal à qual se conformaram. Bem como destaca Giaretta (2022), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do final da década de 1990 foram inicialmente assumidos como documentos complementares, em virtude dos movimentos de resistência à parametrização curricular. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, eles se consolidaram como política curricular oficial reafirmando sua articulação com as orientações dos organismos multilaterais. Em 2017, tal padronização curricular adquire contornos legais por meio da formalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com influência dos agentes locais reformadores vinculados ao movimento empresarial. Entre parâmetros, diretrizes e base, a política educacional brasileira consolida seu alinhamento à agenda neoliberal na perspectiva de estabelecer uma padronização curricular para a educação básica.

Como primeira tentativa de padronização curricular, os PCNs publicados ao final da década de 1990, ainda que assumidos como documentos complementares e não obrigatórios, tinham o objetivo de orientar a formulação das propostas curriculares, elaboração dos livros didáticos e sistemas de avaliação (Santos; Diniz-Pereira, 2016). Esses documentos foram objeto de críticas formuladas por educadores e pesquisadores do campo educacional em virtude das concepções e fundamentos atrelados ao ideário neoliberal (democracia, liberdade, preparação para a vida e o trabalho); da insuficiência do debate público e exame da proposta

(participação ativa de professores de escola privada de elite e com base em experiências internacionais) e sua estreita vinculação com o sistema de avaliação em larga escala. Dadas as críticas direcionadas aos PCNs, o CNE propôs diretrizes curriculares gerais para o ensino fundamental e médio na educação básica (resoluções 01 e 02/1998) e parâmetros com dimensão complementar não obrigatória.

Os PCNS se articulam aos ideais neoliberais e expressam uma perspectiva curricular que preconiza a abordagem dos conteúdos escolares sob um viés pragmático e utilitarista, (como via de preparação para a vida e o trabalho e para a formação de valores e atitudes, e secundariza o trabalho intelectual com os conhecimentos científicos historicamente produzidos (Malanchen, 2014).

As análises de Malanchen e Santos (2020, p. 4) destacam ainda que esses documentos apresentam "uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências". Nesse sentido, a noção de competência é expressa nos textos curriculares desde a década de 1990 para referenciar a "capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida em termos de seu desempenho real" (Silva, 2017, p. 41) numa estreita relação entre o saber e o fazer.

No movimento de disputas e negociações curriculares, as críticas tecidas por pesquisadores do campo educacional aos PCNs evidenciaram a necessidade de atualização da política curricular e, para a empreitada, o Ministério da Educação convidou parte desses intelectuais para participar do processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Malanchen, 2014). Nesse contexto, cabem dois destaques em relação às DCNs publicadas em 2013: os reflexos das articulações e negociações travadas no campo político e científico — a exemplo da inclusão das modalidades e diversidades educacionais e a oficialização das diretrizes como política curricular, em consonância com as exigências dos organismos multilaterais. Giaretta (2022, p. 351) salienta que essa política “tanto desloca as disputas em torno à implementação dos PCN quanto responde satisfatoriamente ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino face às exigências econômicas”.

Ainda de acordo com Giaretta (2022), o movimento de reforma curricular recebe novos contornos com a formalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja agenda foi capitaneada por agentes locais do setor empresarial envolvidos no Movimento pela Base, que congrega empresas e instituições financeiras. As discussões em torno da necessidade de formulação de uma base nacional comum para a educação básica, conforme citado

anteriormente, começam a ser delineadas ainda na Constituição Federal de 1988, perpassam a LDB em 1996, permeiam a formulação dos parâmetros e diretrizes curriculares nos anos posteriores (PCN e DCN) e ganham força com a meta 4 estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024). O Movimento pela Base, criado em 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e congrega empresas como as Fundações Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Movimento Todos pela Educação.

As discussões apresentadas por Dourado e Siqueira (2019) inserem a proposição da BNCC no centro de uma retórica reformista que pode implicar em retrocessos na educação pública brasileira. Os autores argumentam que um dos pilares da elaboração da BNCC é a definição de um novo padrão de conhecimentos, fundamentado na pedagogia das competências, que é marcado por uma lógica pragmática, utilitarista e reducionista e que pode ser aprendido, medido e avaliado. Sustentam ainda que há na BNCC uma lógica de regulação articulada entre currículo e avaliação que é constitutiva: regula-se o que será ensinado, os processos de implementação e acompanhamento da proposta, a formação dos professores e os materiais didáticos a serem utilizados e, por conseguinte, avaliam-se escolas, cursos de formação docente, professores e estudantes.

Diversos pesquisadores do campo curricular também apresentam críticas em relação ao movimento gestado pelos agentes empresariais no processo de formulação e implementação da base, dentre as quais podem-se destacar: os interesses no mercado dos serviços educacionais, a mobilização dos recursos públicos pelo setor privado e a definição de padrões de aprendizagem para o atendimento das demandas do mercado de trabalho (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

A reforma curricular em disputa na proposição da BNCC está ancorada em uma concepção empresarial de educação que, de acordo com Martins e Pina (2015, p. 104), tem a premissa de “assegurar a formação dos trabalhadores baseada na standardização moral e intelectual, portanto, centrada na restrição ao acesso das formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado”. Trata-se de um projeto de manutenção das estruturas de classe que desloca o sentido de conhecimento produzido historicamente pela sociedade para o de aquisição de competências úteis ao sistema econômico e produtivo.

A esse respeito, Farias, Rufato e Ruiz (2023, p. 10) evidenciam que ao estabelecer uma concepção curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, “a BNCC adquire a configuração heterônoma de formar para as novas demandas do mercado, na

busca da qualificação profissional permanente, em detrimento ao pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para o exercício da cidadania e autonomia”.

De acordo com as autoras, a proposta materializada na BNCC representa o modelo ideológico neoliberal hegemônico de formação padronizada e adaptável às necessidades do capital e interesses da classe empresarial e que se contrapõe à defesa de um projeto de formação humana consubstanciada em conhecimentos científicos que vislumbre a emancipação, a autonomia e a consciência crítica. A BNCC expressa os interesses dos empresários sobre a educação.

Nesse sentido, cabe destacar a crítica apresentada por Caetano (2019) sobre a atuação dos empresários ligados ao Movimento pela Base no processo de formulação e implementação da BNCC, objetivando direcionar a política educacional brasileira aos seus interesses e necessidades. No bojo da reforma educacional arrolada pela BNCC, os grupos empresariais ligados a este movimento oferecem um conjunto diversificado de soluções para a educação pública brasileira que incluem “programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores, incluindo contratação de consultores para todo tipo de serviços na educação” (Caetano, 2019, p. 127). Nesse sentido, a emergência da BNCC na rede de ensino pública é acompanhada de um conjunto de políticas coordenadas pelo setor empresarial que inserem mudanças nas instituições e processos escolares.

No contexto da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, por exemplo, diversas instituições ligadas a este movimento têm atuado junto à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) na formulação e implementação de políticas e ações que estabelecem mudanças sobre a organização das escolas e do trabalho dos professores e que se justificam pela necessidade de intervenções para a elevação dos índices educacionais.

Dentre estes, a título de exemplos, pode-se citar a atuação da Associação Bem Comum (ABC); Fundação Lemann e Instituto Natura na articulação do Programa Alfabetiza MT; a parceria com o Instituto Singularidades para a oferta de formação continuada nas trilhas formativas da BNCC para os profissionais da educação; o contrato firmado com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) para aquisição do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) e a adesão ao Programa de Formação de Lideranças Educacionais do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação.

A pesquisa desenvolvida por Moraes, Cruz e Casagrande (2024) evidenciou a existência de um projeto de privatização da educação pública em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso, que abrange e que tem como marco central as ações associadas à aquisição do SEE (material didático apostilado, plataformas digitais e assessoria

especializada). Dentre os argumentos apresentados, os autores destacam que a aquisição do SEE é a expressão deste projeto que, além de redirecionar um montante considerável dos recursos públicos para a iniciativa privada e recuar sua participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), corrobora o discurso de equiparação da escola pública ao ensino privado. Nesse sentido, emerge um discurso equivocado de que adotando o material didático da rede privada, a escola pública alcançaria os mesmos padrões de qualidade e resultados.

As implicações desta política (aquisição e implementação do SEE) e outras em curso na rede estadual de ensino serão objeto das problematizações apresentadas no terceiro capítulo desta tese. Por hora, destaca-se que as propostas curriculares constituem o núcleo de intervenção das reformas educacionais propostas desde a década de 1990 e a partir delas, se desenrolam outros movimentos para a conformação de um projeto educacional hegemônico.

Expresso de outra forma, a partir das reformas curriculares, se articularam políticas e programas de avaliação em larga escala, financiamento da educação pública, elaboração e distribuição de materiais didáticos, formação inicial e continuada de professores etc. Nesse sentido, entende-se que a reforma curricular materializada na BNCC consagra os interesses de uma classe sobre o projeto para a educação brasileira e que, na atual conjuntura, essa reforma favorece a imersão do setor empresarial na operacionalização da base na escola pública.

No contexto da reforma proposta pela BNCC, pesquisadores do campo da Geografia têm formulado argumentações que tensionam a consolidação dos interesses hegemônicos sobre os currículos escolares e a formação na escola. Dentre os expoentes, podem ser destacados os textos de Giroto (2017), que revelam a estreita vinculação entre a BNCC com a racionalidade neoliberal e os interesses do setor empresarial, e Rocha (2022), que busca desconstruir a naturalização do raciocínio geográfico como metáfora organizadora do currículo de Geografia na educação básica, apontando os riscos de exclusão e recuo de tradições pedagógicas críticas. As discussões apresentadas pelos autores evidenciam a necessidade de análise e crítica sobre as reformas curriculares, que perpassam desde os sujeitos e interesses em disputa na definição curricular até os fundamentos que orientam a organização do currículo de Geografia.

No campo das discussões sobre os processos e disputas em torno da política curricular, Giroto (2017) salienta que a proposta da BNCC precisa ser compreendida como continuidade de um projeto educacional hegemônico, iniciado na década de 1990 com os PCNs, e inserido na lógica de controle técnico sobre o trabalho docente. Trata-se de uma política que busca atender às demandas do mercado a partir de um currículo supostamente neutro, estruturado com base em competências e habilidades e que preconiza, entre outras questões, a

padronização da aprendizagem e a elevação dos indicadores educacionais. Além disso, o autor evidencia o papel desempenhado por grupos empresariais no processo de formulação e implementação da BNCC, os quais atuam como agentes ocultos que contribuem para a mercantilização da educação.

As análises empreendidas por Giroto (2017, p. 425) sobre o currículo de Geografia denunciam, por exemplo, que “a concepção de desastres naturais como eventos autônomos, alheios à sociedade, é uma construção ideológica que reforça a externalização da natureza e esconde as desigualdades”, e descortinam o documento para revelar como os currículos podem operar politicamente para ocultar os vínculos entre conhecimento, poder e realidade. Para o autor, na BNCC, a Geografia é esvaziada de sua função social e passa a ser tratada como disciplina técnica, funcional à lógica do mercado, desconectada dos sujeitos e territórios.

O texto de Rocha (2022), por sua vez, resulta de uma análise acurada sobre o currículo de Geografia e apresenta uma crítica à adoção do raciocínio geográfico como categoria central da BNCC. A autora revela que essa concepção foi fortemente influenciada pelo modelo estadunidense de *spatial thinking*, de base tecnocientífica e comportamentalista, com foco em geotecnologias e instrumentos de mapeamento, desconsiderando a tradição da Geografia crítica brasileira baseada em categorias estruturantes, como território e lugar.

A autora evidencia que “a decisão de selecionar o raciocínio geográfico como recorte radical definidor do que é e do que não é validado como conhecimento escolar é instável” (Rocha, 2022, p. 30) e argumenta que, em vez de fortalecer a Geografia como ciência social comprometida com a justiça territorial, a BNCC a reduz a uma ferramenta cognitiva de resolução de problemas espaciais.

Ambos os autores aportam para o entendimento de que o currículo não é um campo neutro, e sim um território em disputa, e que aquilo que se materializa na BNCC reflete os interesses políticos que precisam ser desnaturalizados e descortinados. No campo da Geografia escolar, argumentam que esta não pode ser pensada como uma coleção de competências técnicas ou como um raciocínio espacial instrumental, precisa ser compreendida como prática de leitura crítica que opera na articulação entre os componentes físico-naturais e sociais, com o objetivo de formar sujeitos capazes de transformar suas realidades. Os autores defendem uma Geografia escolar crítica e comprometida com a formação e a emancipação, evidenciando a necessidade de revisão da BNCC, o que implica a reabertura do debate curricular, a participação efetiva de professores e da comunidade e o resgate dos fundamentos da Geografia crítica.

Cabe destacar ainda que as reformas curriculares propostas para a educação básica tensionaram a necessidade de mudanças no campo da formação de professores. É importante ressaltar as considerações apresentadas por Santos e Diniz-Pereira (2016) sobre as iniciativas de padronização curricular operadas pelas políticas de formação docente, que estabeleceram estreita correlação entre as demandas da educação básica e a organização dos cursos de licenciatura.

Os autores salientam que a LDB de 1996 demarca um novo cenário no campo da formação docente ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior para os professores e a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura, que dadas as especificidades do trabalho docente, deveriam constituir identidade e terminalidade própria, distinta dos bacharelados.

Entende-se que formar professores para a educação básica constitui um processo permeado de desafios, que integram a agenda de debates no campo científico e político brasileiro a partir da emergência da reforma do Estado Neoliberal. As críticas tecidas aos cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento estão relacionadas, dentre outros aspectos, aos distanciamentos e rupturas presentes na formação inicial (instituição formadora/campo de atuação, teoria/prática, conhecimento científico/conhecimento escolar), que seriam responsáveis pela questionada qualidade formativa dos professores. A acusada insuficiência da formação ofertada pelas universidades aos futuros professores é objeto de interesse e intervenção por parte do governo e instituições representantes.

A formação de professores constitui a pauta da agenda das políticas educacionais estabelecidas por organismos multilaterais e que exigem “novos padrões na formação do professor para atender os imperativos do mundo globalizado, em especial na aquisição de técnicas de ensino e o ensinar a fazer na formação do aluno para atuar no mercado de trabalho” (Soares, 2018, p. 58). Importa demarcar, para as considerações a serem tecidas na tese, que as configurações curriculares que os cursos de licenciatura receberam nos últimos vinte anos possuem fundamentos da política econômica neoliberal. Tal política intenciona um deslocamento referencial: da dimensão teórica para o eixo da prática docente.

Observa-se que o movimento de reforma dos cursos de licenciatura intensificou-se no período de pós-redemocratização do país que, baseado na crítica ao modelo de racionalidade técnica, estabeleceu um conjunto de políticas públicas e programas que impulsionaram um redesenho curricular para os cursos de formação de professores. Este processo inicia-se com as proposições dispostas na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e culminaram nos pareceres e resoluções do Conselho

Nacional de Educação, que estabeleceram as versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica nos anos seguintes.

Em suma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao instituir a obrigatoriedade da formação mínima em nível superior e da inclusão de trezentas horas em práticas de ensino para além dos estágios supervisionados, demarca o início do movimento de reforma curricular para os cursos de formação de professores e apresenta, dentre outras características, a preocupação com a qualificação do processo formativo docente a partir da associação entre teoria e prática.

Os documentos resultantes desse movimento reformista apresentam os princípios, finalidades e disposições que orientam a organização dos cursos de licenciatura no Brasil. A síntese apresentada no quadro 3 refere-se às nuances dessas reformas, que evidenciam a ênfase atribuída à dimensão das articulações entre a formação inicial e a prática profissional docente na educação básica.

Quadro 3 – Síntese da reforma curricular de formação de professores no Brasil (2002 – 2024)

| | | |
|--------------------------------------|-------------------------|---|
| Resolução CNE/ CP 01/2002 | Finalidade | Constituição de competências necessárias à atuação profissional |
| | Princípios | Coerência entre a formação e futura prática profissional; Pesquisa como princípio formativo; Aprendizagem baseada em ação-reflexão-ação; Estrutura e identidade própria aos cursos de licenciatura; Formação compartilhada entre universidade e escolas de educação básica; Eixos articuladores: teoria e prática, formação comum e específica, interação e comunicação, conhecimento profissional, disciplinaridade e interdisciplinaridade, conhecimentos disciplinares e pedagógicos. |
| | Teoria e prática | Dimensão prática que transcende ao estágio e constitui-se como eixo articular do currículo e perpassar todas as disciplinas (Prática como Componente Curricular) |
| Resolução CNE/ CP 02/2015 | Finalidade | Preparação dos profissionais para funções do magistério |
| | Princípios | Articulação entre instituições formadoras e sistemas de educação básica; Formação constituída em bases científicas e técnicas; Formação como compromisso político, social e ético; Escolas de educação básica como espaços necessários à formação; Sólida base teórica e interdisciplinar; Exercício e desenvolvimento profissional; Fomento à pesquisa sobre a educação básica |
| | Teoria e prática | Práxis como expressão da articulação entre teoria e prática Articulação fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. |

Organização: Lima Neto (2025)

Quadro 3 – Síntese da reforma curricular de formação de professores no Brasil (2002 – 2024)
(continuação)

| | | |
|---|-------------------------|--|
| Resolução CNE/ CP 02/2019 (REVOGADA) | Finalidade | Desenvolvimento das competências (gerais e específicas) docentes |
| | Princípios | Três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional; Fundamentos científicos e sociais de suas competências para o trabalho; Associação entre teorias e práticas pedagógicas; Saberes e práticas específicas da profissão; Conhecimentos, habilidades, valores e atitudes alicerçados na prática; Responsabilidade, protagonismo e autonomia dos licenciandos com o desenvolvimento profissional; Educação básica como espaço privilegiado da formação, prática e pesquisa; |
| | Teoria e prática | Articulação fundada nos conhecimentos científicos e didáticos e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Integração que perpassa todos os componentes curriculares; Relação entre instituição formadora e campo de atuação. |
| Resolução CNE/ CP 04/2024 | Finalidade | Compreensão ampla e contextualizada da educação escolar |
| | Princípios | Garantia de oferta como compromisso do Estado; Garantia de parâmetros de qualidade para os programas e cursos; Articulação indissociável entre teoria e prática e entre ensino pesquisa e extensão, e inserção na escola como espaço privilegiado da práxis docente; Reconhecimento das escolas como espaço de formação e do papel dos profissionais como agentes fundamentais; Reconhecimento dos múltiplos contextos e formas de exercício do magistério; Existência de projetos formativos estruturados a partir de bases teórico-epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador; Equidade no acesso e permanência dos licenciandos nos programas e cursos; Compreensão dos profissionais do magistério como agentes culturais; Compromisso do magistério para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação; Educação para a construção de um mundo sustentável; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. |
| | Teoria e prática | Articulação fundamentada no exercício e contextualizado nas capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; |

Organização: Lima Neto (2025)

As diretrizes curriculares de 2002, 2015, 2019 e 2024, ainda que apresentem distinções entre os princípios e proposições sobre a dimensão da relação teoria e prática, convergem para um projeto de formação docente que preconiza a constituição e o

desenvolvimento de competências voltadas para o exercício da profissão. Entende-se que as distinções entre esses textos resultam dos embates travados entre instituições e sujeitos que disputam, articulam e negociam diferentes concepções e demandas no intuito de produzir sentidos para a política curricular de formação de professores em um projeto hegemônico (Dias; Lopes, 2009). No escopo desses textos é possível observar avanços e retrocessos, próprios desse movimento, em relação à concepção da articulação entre teoria e prática.

Observa-se que as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceram as diretrizes curriculares de formação de professores de 2002 e 2015 são permeadas de avanços, divergências e convergências. Ademais, ultrapassam a alteração da carga horária e duração dos cursos de licenciatura (Carvalho; Silveira, 2018). Dentre estes aspectos, pode-se destacar, por exemplo, que a diretriz de 2015 é minuciosa e esclarece lacunas da diretriz anterior (a exemplo da concepção de Prática como Componente Curricular); avança em relação à concepção da educação como processo emancipatório e da necessidade da formação constituída em bases científicas e técnicas e retrocede ao flexibilizar o perfil de formação exigida para a atuação na educação básica, apontando para a possibilidade de atuação de tecnólogos e bacharéis.

Sobre a dimensão da prática profissional, o destaque em relação à diretriz de 2015 é o avanço da concepção da articulação entre teoria e prática, que passa a ser expressa com dimensão na práxis e contempla a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento da importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação — que passa a ser expresso como possibilidade de atividade complementar para a integralização curricular nos cursos de licenciatura. Tal concepção reafirma, ainda, a necessidade de se promover a articulação entre as instituições formadoras e as redes e sistemas de ensino e reconhece a escola como espaço privilegiado da formação.

A Resolução CNE/CP 02/2019, que instituiu a BNC-Formação, propõe a revogação da Resolução CNE/CP 02/2015 e retoma as diretrizes do projeto neoliberal de formação docente presentes no texto de 2002. Esse documento é sinalizado como um retrocesso ao suprimir os avanços apresentados no texto de 2015 e intensificar o processo reformista que condiciona a formação docente à lógica do mercado neoliberal. Nesse projeto, a formação de professores tem como característica o perfil prático de professor, visto como executor de programas curriculares pré-estabelecidos, perfil caracterizado pelo recuo da formação teórica e pela aquisição de competências (Pires; Cardoso, 2020).

O texto da Resolução CNE/CP 02/2019 é dotado de intencionalidades político-ideológicas de cunho neoliberal, que induzem a uma formação reducionista de caráter

pragmático e instrumental. Isso distancia o professor do compromisso político, histórico, social, ético, estético e intercultural da profissão docente presente na Resolução CNE/CP 02/2015 (Mascarenhas; Franco, 2021). Assevera-se que, ao entender o professor como um profissional técnico responsável pela aplicação de programas curriculares — neste caso, responsável pela implementação da BNCC na escola básica —, a concepção de prática traçada para os cursos de licenciatura se assenta numa perspectiva de treinamento acrítico, que dispensa a necessidade de domínio das ferramentas teórico-metodológicas e políticas que consubstanciam o pleno exercício da profissão.

A reforma proposta pela resolução 02/2019 foi alvo de críticas e questionamentos por parte de pesquisadores, instituições formadoras, movimentos sociais, entidades e associações representativas que atuam no campo educacional e que disputavam, entre outras pautas, a revogação da BNC-Formação e a retomada da diretriz 02/2015 (Ximenes; Melo, 2022). Foi a partir da mobilização e da luta organizada pela Comissão Executiva da Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o MEC se comprometeu, em 2023, a retomar a discussão e revogar o documento de 2019 (Andes, 2023). A revogação ocorreu em 2024, com a homologação do parecer CNE nº 04/2024 e a publicação da diretriz nº 04/2024.

Em nota publicada em abril de 2024, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) posicionou-se contrária ao Parecer CNE/CP nº 04/2024, que culminou na Resolução CNE/CP nº 04/2024. Dentre os dez pontos apresentados, a Anfope questionou: a extinção das 400 (quatrocentas) horas destinadas à Prática como Componente Curricular; a ausência da valorização profissional como parte integrante da política de formação; a inexistência de uma articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho docente; a indefinição sobre a base nacional comum e o absentéismo nos cursos a distância. Ainda que diante de posicionamentos contrários ao parecer, em 29 de maio de 2024, o MEC publicou a Resolução CNE/CP nº 04/2024, atualmente vigente.

Salienta-se que o redesenho curricular estabelecido pelas referidas políticas tem nuances de uma mudança paradigmática no campo da formação de professores. Até meados da década de 2000, predominava nos cursos de formação docente o modelo de racionalidade técnica, caracterizado pela organização curricular em dois blocos distintos: três anos de disciplinas de conteúdos, seguidos de um ano de formação pedagógica, também denominado de modelo 3+1. Esse modelo compreendia a prática como um espaço destinado à aplicação do conhecimento e não atendia às necessidades da formação requerida no contexto político neoliberal, o que reverberou na emergência dos modelos de racionalidade prática e crítica.

Tais abordagens (prática e crítica) visam superar a perspectiva pragmática e positivista da formação e da prática do professor e são caracterizadas pela compreensão de que os professores devem basear suas ações e fazeres nas experiências e nas práticas cotidianas da escola (racionalidade prática) ou na compreensão da educação como atividade histórica e social (racionalidade crítica). De acordo com Silva (2013), ambas as perspectivas, resguardadas suas distinções teórico-metodológicas, expressam concepções de ensino, de professor e de conhecimento que se articulam ao pressuposto de que a relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores deve estar centrada no exercício da pesquisa.

Silva (2013) salienta ainda que as abordagens prática e crítica apresentam a concepção de dupla perspectiva, na qual teoria e prática são, inicialmente, separadas e distinguidas, para depois serem unidas, de modo que o exercício da pesquisa seja capaz de promover sua articulação. Defende-se que os professores, ao realizarem pesquisa, sejam capazes de articular os saberes e os fazeres docentes, a teoria e a prática escolar, a ação e o pensamento. Pondera-se ainda que a formação docente centrada na pesquisa apresente os riscos de um discurso de prevalência da prática sobre a teoria (praticismo) e/ou de uma abordagem teórica orientada para a solução de problemas prático-profissionais (instrumentalização).

A dimensão da pesquisa como princípio formativo para os cursos de licenciatura está expressa nas diretrizes curriculares — que constituem os princípios norteadores dos documentos, tal como indicia a síntese apresentada no quadro 3 — e o debate em torno de suas contribuições ao processo de formação emerge na literatura do campo científico. Curado Silva (2011) aponta que a concepção de pesquisa e de reflexão sobre a prática no campo de formação docente é influenciada pelas proposições sobre professor pesquisador e professor reflexivo e relaciona-se ao ideário neoliberal ao deslocar para a prática do professor, a partir do exercício da pesquisa e da intervenção pedagógica, a responsabilidade pela solução de problemas educacionais que são históricos, políticos e sociais.

O avanço no debate sobre a problemática da relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura tem caminhado para a sinalização dos limites das perspectivas de viés pragmático, praticista e instrumentalizador, ao mesmo tempo que sinaliza a emergência de uma concepção de formação docente pautada na práxis, fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática e na capacidade de transformação da realidade. Cabe salientar que não é de interesse desta tese esgotar o debate teórico-metodológico acerca de todas as perspectivas ou de suas diferentes matrizes, mas apontar suas influências sobre as concepções de teoria e de prática que permeiam a política curricular de formação de professores no Brasil.

Compreende-se que a relação entre teoria e prática figura como um desafio no campo político e epistemológico de formação de professores e constitui-se como um dos principais eixos de interesse e intervenção curricular. No campo da política educacional, resultou nas proposições sobre o estágio curricular supervisionado e sobre a prática como componente curricular dispostas nos documentos nacionais (Brasil, 1996; 2002; 2015; 2019; 2024) e na criação e manutenção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP)¹. No campo epistemológico de formação de professores, observa-se a emergência de pesquisas relacionadas à articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura, que impulsionam o debate sobre a qualificação da formação.

De acordo com Curado Silva (2011), a ascensão do neoliberalismo estabelece novas exigências quanto ao perfil, às competências e às habilidades requeridas ao professor e seu exercício profissional que, por conseguinte, recaem sobre a organização e a estrutura dos cursos de formação de professores. Exige-se uma formação prática que é justificada pela premissa de que “o profissional-estudante precisa entrar em contato com o meio em que deverá atuar desde o início do curso, uma vez que os cursos teriam sido, até então, muito teóricos e desvinculados do meio escolar” (p. 21). A prática passa a deter centralidade nas políticas de formação de professores e é apontada como responsável pela articulação das diferentes demandas nas licenciaturas, principalmente entre os conhecimentos específicos dos campos disciplinares e didático-pedagógicos e entre as instituições (universidade e escola).

Corroborar-se o entendimento de que no bojo do ideário neoliberal, a formação docente se volta para a futura prática profissional e a dimensão teórica, expressa pelo domínio das bases e fundamentos epistemológicos, é subjugada (Pires; Cardoso, 2020). No processo de reforma curricular proposto pela BNC-Formação, por exemplo, ocorre o deslocamento das finalidades dos cursos de licenciatura que devem centrar-se na preparação para o mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao professor aplicar a BNCC na educação básica. Nessa lógica, propõe-se a formação de um profissional executor de programas curriculares instituídos e padronizados, tal processo é destituído de intelectualidade e não forma um professor com autonomia de pensamento.

¹O Programa Residência Pedagógica foi instituído em 2018 e tinha por finalidade implementar projetos de residência pedagógica nas instituições de ensino superior a serem desenvolvidos com estudantes de cursos de licenciatura a partir da segunda metade do curso. O programa foi descontinuado pelo Ministério da Educação.

Pires e Cardoso (2020) também pontuam a existência de um discurso neoliberal de responsabilização docente pelos problemas e desafios da educação brasileira, fundamentado em resultados de pesquisas internacionais desenvolvidas por instituições e empresas ligadas a organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE). Ao responsabilizar os professores pelos índices de aprendizagem dos estudantes na educação básica, justifica-se a necessidade de intervenção governamental sobre os currículos de formação docente. Este discurso insere a formação de professores na agenda das políticas educacionais neoliberais, como se observa nas justificativas apresentadas nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Mascarenhas e Franco (2021) destacam que a proposta da BNC-Formação é revestida de neotecnicismo e tem como características: a desintelectualização docente por meio de formação precária e esvaziada de fundamentos teóricos; a progressiva perda de autonomia e autoria sobre o trabalho pedagógico e a ênfase sobre a capacitação e o treinamento para a execução de tarefas (implementação da BNCC). Ainda de acordo com as autoras, essa "nova" política curricular preconiza um modelo de formação de professores esvaziado de teoria (bases epistemológicas) e pauta-se em práticas de viés tecnicista e instrumental, em estreita relação com o currículo escolar da educação básica, expresso pela BNCC.

Tem destaque no texto da BNC-formação a premissa de que o curso de formação inicial deve propiciar o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais da BNCC, as quais reverberam nas competências gerais e específicas docentes estruturadas a partir das dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional. A lógica das competências é expressa na política de formação de professores desde as diretrizes de 2002 e enfatiza a dimensão do saber-fazer docente numa perspectiva utilitarista e imediatista que a assinala como processo de preparação para o mundo do trabalho (Dias, 2002). No modelo de organização curricular por competências, valoriza-se o caráter pragmático do saber-fazer docente, e o domínio do conhecimento teórico por parte do professor é marginalizado.

Acerca do debate em torno das políticas curriculares de formação docente, Dias e Lopes (2009) evidenciaram que a defesa da prática figura como um discurso hegemônico e de viés pragmático, que assinala a formação como processo de preparação para o mundo do trabalho. Ressalta-se que as demandas de reformulação curricular impostas pela BNC-Formação também se inserem neste cenário e supõem um processo de valorização de uma formação dessa natureza. Tal como é disposto nos documentos que instituem as referidas diretrizes, a aproximação entre a formação fornecida na universidade e o contexto de prática profissional corrobora o processo de construção do conhecimento profissional.

Salienta-se a concordância parcial em torno dos argumentos apresentados como plano de fundo dessas políticas, também presentes nos discursos travados pela comunidade epistêmica de formação de professores (Dias, 2002), sobre a necessidade e a pertinência de aproximações e diálogos entre a formação e os contextos de atuação profissional docente. Entretanto, a natureza da política neoliberal delinea uma proposta de formação docente que caminha para a desintelectualização do professor, para a perda de autonomia e autoria sobre o seu trabalho e preconiza um perfil de trabalhador técnico responsável pela implementação de programas curriculares. Essas nuances evidenciam a contradição implícita na proposta e acarretam riscos à formação do professor (recoo da dimensão teórica).

A partir do conjunto de competências apontadas como necessárias ao exercício do magistério na educação básica, propõe-se que os currículos dos cursos de licenciatura sejam organizados de modo a distribuir sua carga horária entre os componentes curriculares do campo científico específico (disciplinar ou interdisciplinar), os pedagógicos, os estágios curriculares supervisionados, a prática como componente curricular e as atividades complementares. Uma síntese das propostas de distribuição das cargas horárias nos cursos de licenciatura, conforme expressas nas diretrizes curriculares referidas anteriormente, é apresentada no quadro 4 (sobre a organização curricular das licenciaturas).

Quadro 4 – Propostas de organização curricular dos cursos de formação de professores

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------|--|
| Resolução CNE/ CP 01/2002 | Duração | 2.800 (duas mil e oitocentas) horas integralizadas em, no mínimo, três anos. |
| | Estrutura curricular | 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. |
| Resolução CNE/ CP 02/2015 | Duração | 3.200 (três mil e duzentas) horas em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos |
| | Estrutura curricular | 2.200 (duas mil e duzentas) horas em atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudos de formação geral e do campo educacional e de aprofundamento na área de atuação profissional; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. |

Organização: Lima Neto (2025)

Quadro 4 – Propostas de organização curricular dos cursos de formação de professores (continuação)

| | | |
|---|-----------------------------|---|
| Resolução CNE/ CP 02/2019 (REVOGADA) | Duração | Carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas. |
| | Estrutura curricular | Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos; Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, distribuídas em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso. |
| Resolução CNE/ CP 04/2024 | Duração | Carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas com duração de quatro anos. |
| | Estrutura curricular | Núcleo I: 800 (oitocentas) horas dedicadas à formação geral (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que formam a base comum para todas as licenciaturas); Núcleo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação; Núcleo III: 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão, desenvolvidas nas instituições de educação básica desde o início do curso e vinculadas aos componentes curriculares; Núcleo IV: 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, distribuídas ao longo do curso desde seu início, na área de formação e realizados em instituições de educação básica. |

Organização: Lima Neto (2025)

O quadro 4 evidencia os movimentos curriculares que estabeleceram a carga horária mínima para os cursos de licenciatura, bem como sua estrutura de base e as respectivas distribuições de carga horária. Em relação à dimensão da formação de base científica (destinada às diferentes disciplinas que compõem o currículo), cabe salientar que na primeira versão, na diretriz de 2002, os cursos deveriam cumprir carga horária mínima de 2.800 horas, das quais 1800 deveriam contemplar os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Posteriormente, em 2015, a carga horária mínima passou para 3.200 horas, com 2.200 horas em atividades formativas estruturadas em disciplinas e eixos. A proposta da BNC-Formação apresentou distinção entre o grupo destinado aos conhecimentos científicos (800 horas) e a aprendizagem dos conteúdos correlatos à BNCC (1.600 horas), evidenciando sua estreita conformação ao projeto. Na resolução publicada em 2024, mantêm-se a carga horária e a duração mínima, e propõe-se a organização a partir de quatro núcleos: formação geral, específica, atividades de extensão e estágios curriculares supervisionados.

Conforme destaca Curado Silva (2022, p. 32), o conceito de competência expressa nas políticas de formação de professores institui referenciais pautados na preparação docente de

"caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que seu valor é determinado por seu uso".

A ênfase sobre a constituição das competências profissionais docentes (saber-fazer docente) reverbera na estreita associação estabelecida entre os conteúdos da formação e as demandas do campo de atuação do professor. A lógica de organização curricular dos cursos expressa essa concepção ao, por exemplo, estabelecer as especificidades do eixo de formação no campo pedagógico e instituir a PCC.

Observa-se que as propostas de organização curricular dos cursos expressas nas resoluções (Brasil, 2002; 2015; 2019; 2024) indicam o entendimento de que a formação do professor se realiza por meio da associação entre conteúdo do campo específico (disciplinar ou interdisciplinar), do campo educacional e da prática profissional, os quais constituem grupos ou núcleos com carga horária especificada na legislação.

Nas resoluções de 2002 e 2015, os conteúdos concernentes à ciência de referência (a exemplo da Geografia) e de formação pedagógica constituem o mesmo grupo, cuja organização é de competência de cada instituição formadora, a partir da formulação dos projetos institucionais.

Pode-se destacar que um movimento inicial proposto na diretriz de 2002 foi o de estabelecer uma identidade e terminalidade própria aos cursos de licenciatura e distingui-los da formação do bacharel, movimento presente também na resolução de 2015. Essa proposição culminou no fortalecimento do debate sobre a formação pedagógica requerida ao professor e na consolidação de disciplinas que abordam uma diversidade de temas e problemáticas do processo educativo. De fato, as referidas políticas, para além de seus vieses neoliberais pragmáticos, abriram possibilidades para a qualificação do processo formativo docente a partir da dimensão didático-pedagógica, sem destituí-lo das bases teórico-metodológicas dos campos disciplinares e de seus fundamentos epistemológicos.

Na BNC-Formação, os conteúdos de Geografia, por exemplo, deveriam ser contemplados no grupo 2 e estruturados a partir das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento dispostos na BNCC da Educação Básica, sobre os quais requerer-se-ia dos professores, também, o domínio dos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, o receio apontado sobre a natureza desse projeto de formação é o de que, ao fundamentar-se na lógica da aquisição de competências, o saber-fazer, a ênfase do processo formativo recaia sobre a dimensão do saber ensinar o conteúdo e da

operacionalização da BNCC em sala de aula, de modo que a formação teórico-conceitual do professor seja posta à margem e recue.

Cabe salientar que as discussões a serem sistematizadas no corpo desta tese corroboram os pressupostos relativos à base de conhecimentos necessária ao ensino, proposta por Shulman (2014), que contempla o conhecimento pedagógico do conteúdo. Entretanto, o entendimento adotado é o de que o conhecimento do conteúdo — composto pelas bases epistemológicas, conceitos, processos, procedimentos e métodos de investigação da ciência — combinado ao conhecimento pedagógico geral, é a base do conhecimento pedagógico do conteúdo e, portanto, não pode ser secundarizado na proposta curricular. Desse modo, saber ensinar Geografia na escola de educação básica perpassa, também, o domínio das ferramentas teórico-metodológicas da ciência geográfica.

Destaca-se que o modelo de formação de professores que estava estabelecido na BNC-Formação separava e distanciava as dimensões do saber (pensar) e do fazer (ação) docente. Ademais, seu "pressuposto epistemológico é o de que a docência se faz pela reprodução de roteiros de conteúdo, elaborados por outros, externos à prática docente, na perspectiva meramente transmissiva e conteudista" (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1025). Nesse sentido, acredita-se que um dos caminhos para a crítica e o enfrentamento à proposta de esvaziamento da formação dar-se-á pelo resgate e defesa da autonomia intelectual do professor e de seu compromisso político com a profissão docente.

Em relação à diretriz nº 04/2024, destacam-se a retirada da prática como componente curricular e a proposição de que o estágio curricular supervisionado seja desenvolvido desde o início do curso. As análises realizadas por Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024) evidenciam que o documento apresenta forte ênfase na flexibilidade curricular e articulação entre teoria e prática e se pauta na defesa de uma formação que atenda às necessidades reais das escolas de educação básica. Os autores salientam que tal ênfase pode ser interpretada como resultado da influência do neopragmatismo, podendo incorrer no deslocamento da base de formação crítica e reflexiva dos professores (base teórico-conceitual), em favor de treinamento técnico flexível às necessidades do mercado e voltado a resultados.

É preciso argumentar sobre a necessidade de defesa de um projeto de formação de professores em Geografia que desloque o sentido pragmático expresso na política para uma perspectiva de práxis fundamentada na complexidade do trabalho pedagógico, na unidade entre teoria e prática e no resgate da intelectualidade do professor, com vistas à sua emancipação e autonomia.

Corroborar-se a premissa de que "o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível" (Silva, 2018, p. 40) e, desse modo, é necessário fortalecer projetos formativos contra-hegemônicos, nos quais a educação seja compreendida como processo de emancipação humana, que requer do professor uma atuação crítica, consciente e transformadora da realidade.

A perspectiva da epistemologia da práxis, apresentada por Curado Silva (2011; 2018; 2022), pode ser adotada para referenciar projetos de formação docente pautados na indissociabilidade entre teoria (pensamento) e prática (ação), nos quais a formação do professor de Geografia se constitua em uma base teórico-metodológica e prática sólidas, sem incorrer nos riscos do pragmatismo neoliberal.

Defende-se que a prática profissional docente em Geografia, componente essencial da formação do professor, é indissociável do conhecimento geográfico e, portanto, deve constituir uma unidade teórico-prática de referência para o processo formativo no curso de licenciatura em Geografia. Essa prática tem potencial para promover articulações curriculares e institucionais em diferentes níveis. Em outras palavras, a prática docente em Geografia deve ser compreendida como expressão da indissociabilidade entre o pensamento e a ação do professor.

Em síntese, os argumentos apresentados auxiliam na compreensão de que a hegemonia da prática, expressa nas políticas curriculares de formação docente, é influenciada pelo cenário político e econômico neoliberal. Essa hegemonia se estabelece por meio de diretrizes com (natureza jurídico-institucional, orientadas por concepções formuladas por organismos multilaterais em âmbito internacional, os quais propuseram uma lógica de organização curricular orientada para a aquisição de competências profissionais que garantam a adaptabilidade do professor às demandas da sociedade capitalista.

Nesse contexto, os textos curriculares reafirmam a necessidade da articulação entre teoria e prática, de modo que a 'prática profissional' é apresentada como responsável por articular as demandas da formação, a possibilidade de melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura e sua conformação ao projeto societário em curso.

Reitera-se a compreensão delineada anteriormente de que o neoliberalismo atua no campo das ideias, em defesa das necessidades do mercado e dos interesses da elite do capital, e figura como um discurso hegemônico que orienta em nível internacional o conjunto de políticas públicas, isto é, a forma de atuação do Estado.

Ante a exposição de elementos contextuais da emergência do neoliberalismo, cabe destacar que ao longo da tese, a designação do termo será adotada em diversos momentos

para se referir às concepções de cunho político-econômico que estabelecem determinações ideológicas e práticas sobre a formação e a atuação do professor de Geografia. Desse modo, a pesquisa buscará evidenciar que o neoliberalismo tem influência sobre diversos aspectos que constituem a profissão docente, com destaque para a formação inicial e continuada, a organização institucional e pedagógica das escolas e as estruturas de carreira e atuação profissional.

No contexto dos cenários e discussões apresentados até aqui, argumenta-se que o problema de pesquisa advém das ameaças que emergem das reformas curriculares e políticas neoliberais recentes. Ainda que, no momento de proposição desta investigação, as reformas em curso no campo curricular representassem ameaças — como os esvaziamentos e recuos da formação, a padronização das práticas pedagógicas, a destituição da autonomia e autoria dos professores e a sobreposição dos interesses empresariais — e impusessem desafios à formação e atuação dos professores de Geografia na escola pública, os resultados da pesquisa evidenciaram sua materialização na rede estadual de ensino de ensino de Mato Grosso. Nesse sentido, o problema desta investigação está relacionado às implicações das políticas educacionais neoliberais para a formação e a atuação dos professores de Geografia na escola pública.

Para além dos interesses do neoliberalismo nos sistemas e projetos de educação, a referência ao Estado Neoliberal também permitirá compreender, no decurso da pesquisa, outros aspectos da política educacional implementada na rede estadual de ensino de Mato Grosso, os quais, a organização das relações de trabalho, os sistemas de remuneração, o isolamento e a responsabilização dos profissionais, bem como o enfraquecimento da luta e representação sindical.

Nesse sentido, destaca-se que a categoria trabalho se delineia como uma importante referência para pensar a atuação do professor de Geografia, uma vez que os ataques direcionados à carreira docente na rede estadual resultaram, como buscar-se-á evidenciar no terceiro capítulo, na precarização das relações de trabalho e na implicação do processo de construção do pensamento geográfico, objeto e compromisso do trabalho docente na escola.

Para o momento, em contraponto à hegemonia do neoliberalismo, a seção a seguir busca apresentar algumas proposições que corroboram a formulação de pistas para analisar e defender a profissão docente em Geografia. Em síntese, a proposta é destacar uma compreensão sobre o compromisso político do professor de Geografia, qual seja: o docente da educação básica figura como um intelectual orgânico, comprometido com a emancipação das classes populares, que atua intelectualmente com e a partir dos referenciais teórico-

metodológicos da Geografia para desenvolver novas estruturas de pensamento nos estudantes (pensamento Geográfico) que os permitam operar mudanças e transformações sociais (práxis). Trata-se de articulações entre formulações teóricas para evidenciar a natureza de um compromisso político de viés contra-hegemônico para o professor de Geografia.

1.2 Deslocamentos necessários à formação e atuação do professor

Bem como expresso na seção anterior, no processo de formulação das políticas curriculares em curso no Brasil, as concepções de conhecimento, de escola e de professor são influenciadas pela corrente denominada “pedagogia das competências”, que estabelece um paradigma hegemônico para a definição da relação trabalho-educação nos moldes do neoliberalismo. O posicionamento adotado nesta tese é o de que a construção de um movimento contra-hegemônico perpassa o deslocamento dos sentidos e concepções expressas na política curricular, as quais são moldadas a partir da pedagogia das competências para uma pedagogia de viés contra-hegemônico, com destaque para as compreensões da relação entre teoria e prática, do compromisso político do professor e da defesa da escola como espaço para a formação e emancipação dos sujeitos por meio da socialização de conhecimentos científicos historicamente construídos pela sociedade.

O entendimento adotado nesta pesquisa é o de que, nas reformas em curso na educação básica e na formação docente, delineia-se um perfil de professor como um profissional responsável por executar programas curriculares pré-estabelecidos – modelo que precisa ser tensionado e deslocado. Nesse sentido, uma disputa pelo deslocamento da compreensão das especificidades do trabalho docente pode ser traçada a partir da concepção de professor mediador.

Tal concepção se delineia a partir do conceito de mediação, adotado no campo educacional sob influência da teoria histórico-cultural e das formulações de Vygotsky. O conceito consiste na compreensão de que o professor exerce papel mediador ao organizar as situações de aprendizagem que ajudam os estudantes a internalizarem os conhecimentos culturalmente elaborados (Miranda, 2005).

Tal como assevera Mello (2020), o conceito de mediação já figura no discurso acadêmico e pedagógico no interior das escolas e foi, em certa medida, banalizado. A autora questiona a ideia simplista de mediação como ponte entre dois extremos e evidencia a necessidade de retomar o debate sobre o conceito e as especificidades da atividade mediadora, que se baseia no trabalho com os instrumentos culturais, a intencionalidade e o

desenvolvimento da consciência. Sua proposição destaca cinco elementos da mediação pedagógica: clareza sobre suas concepções; compreensão das relações entre professor, estudantes e instrumentos pedagógicos; adequação dos conteúdos escolares aos contextos e às necessidades de aprendizagem; domínio dos conteúdos pelo professor; e a busca constante por instrumentos mediadores.

A intencionalidade e a tomada de consciência do professor é a base do processo de mediação pedagógica e se contrapõe a quaisquer perspectivas nas quais se proponha uma performance pré-estabelecida. Mello (2020, p. 87) destaca a intervenção intencional e consciente do professor na mediação entre o sujeito e o conhecimento produzido historicamente e salienta que este é “o principal mediador nesse processo porque é ele quem escolhe, elabora, produz os mediadores potentes para as aprendizagens dos estudantes”.

Aqui reside um ponto nodal no deslocamento pleiteado: quando o papel do professor é reduzido ao de executor de um programa ou roteiro pré-estabelecido, o processo de mediação se restringe aos materiais didáticos e outros recursos (como as plataformas digitais), destituindo-se, dessa forma, a natureza do trabalho docente: a mediação pedagógica.

No campo da didática da Geografia, por sua vez, o debate em torno do papel mediador do professor é proposto por Cavalcanti (2005, 2011) ao salientar, dentre outros aspectos, o trabalho com os conceitos científicos. A autora compreende a mediação como relação dialógica entre o saber cotidiano e o conhecimento científico e aponta que o papel do professor de Geografia é provocar, por meio da linguagem, a formação de conceitos. A autora destaca que a atividade própria do ensino é a construção de conhecimento por parte dos estudantes, e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, que é o de criar as condições para essa construção, organizando os elementos teóricos, metodológicos e didáticos que promovam a elevação do pensamento dos estudantes para os níveis mais complexos.

No que tange às reformas educacionais em curso, Libâneo e Cavalcanti (2023) discorrem sobre a atuação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais nos países latino-americanos e suas implicações para o ensino de Geografia. As discussões apresentadas pelos autores enfocam a BNCC como um documento alinhado às diretrizes desses organismos e tecem críticas às propostas de padronização curricular e à estruturação de currículos por competências e habilidades.

Sinalizam ainda que as políticas neoliberais contribuem para o controle e a responsabilização de escolas e professores e para a desvalorização e destituição da autonomia docente. Nesse contexto, o professor de Geografia enfrenta o desafio da resistência à

prescrição curricular e da defesa do compromisso com a formação crítica e socialmente justa que, para os autores, requer mediações conscientes, leituras críticas dos contextos e proposição de estratégias para a transgressão curricular.

No movimento da crítica à “pedagogia das competências”, Peçanha (2014) destaca que essa concepção constitui a espinha dorsal do modelo hegemônico que se instaura no campo das políticas educacionais a partir da década de 1990. Esse modelo representa, dentre outras implicações, o **deslocamento** do sentido de qualificação para a competência, o estreitamento da relação entre educação e trabalho e o alinhamento às demandas do sistema capitalista (Ramos, 2002). Ambas as autoras supracitadas evidenciam que a legislação educacional brasileira estabelece estreita vinculação entre a educação escolar e o mundo do trabalho desde a publicação da Lei 9.394/1996, a qual se consolida posteriormente nas diretrizes curriculares formuladas para o ensino médio, a educação profissional e a formação de professores.

Nesse sentido, Ramos (2002) destaca a importância que o trabalho adquire no paradigma educacional orientado pelo modelo pedagógico das competências e argumenta em defesa da necessidade de problematizar estes dois conceitos: trabalho e competência. De acordo com a autora, o trabalho é adotado como princípio formativo na LDBEN de 1996 — em consonância com as concepções dos teóricos críticos do campo educacional —, porém seu sentido é ressignificado nos documentos posteriores (resoluções do CNE e diretrizes curriculares), passando a operar como contexto no qual as capacidades seriam aplicadas. A noção de competências adotada no campo educacional, por sua vez, evidencia "a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis" (Ramos, 2016, p. 65).

Cabe salientar que o conceito de competência é polissêmico e apresenta variados sentidos de acordo com os contextos em que é mobilizado e, no processo de recontextualização das políticas curriculares brasileiras, se estabeleceu "como elemento nuclear do processo de aprendizagem para os currículos da educação básica e formação de professores, a partir de uma série de documentos nacionais produzidos após a promulgação da LDBEN" (Dias, 2002, p. 75).

Ao ser mobilizado como princípio de organização curricular, o conceito de competência contribui para o deslocamento do sentido do compromisso da escola com a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos socialmente construídos, focalizando a conformação de um sujeito flexível e adaptável às demandas do sistema capitalista.

No bojo das críticas a essa corrente, Duarte (2001) evidencia a vinculação da pedagogia das competências às pedagogias do “aprender a aprender” e destaca quatro

posicionamentos em relação a essas correntes: valoriza a aprendizagem individual em detrimento de um processo de transmissão de conhecimentos; atribui maior importância ao desenvolvimento do método para a aquisição do que à aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos; orienta a atividade educativa em função dos interesses e necessidades dos estudantes e defende que o dever da educação consiste em preparar indivíduos flexíveis às mudanças em curso na sociedade. Malanchen (2014, p. 90) reforça os argumentos apresentados pelo autor e salienta que o elo estabelecido entre as pedagogias do “aprender a aprender” se constitui na “negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, negação do ensino do saber sistematizado”.

Machado (2002, p. 93), por sua vez, destaca que a noção de competências partilha da premissa de que “existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo na vida social”, ou seja, o conhecimento em si não satisfaz as necessidades do contexto emergente, é preciso desenvolver as capacidades para sua operacionalização em situações concretas.

Nesse sentido, a autora destaca que a institucionalização da lógica de competências ocorre por iniciativa política da administração do Estado que a insere no conjunto de textos que compõem a política educacional da década de 1990 e que busca redefinir a “a perspectiva pedagógica a ser adotada pelas escolas no que concerne, sobretudo, aos programas, conteúdos e métodos de ensino, às formas de avaliação a serem implementadas e ao papel a ser desempenhado pelos professores” (p. 99).

Em suma, infere-se que a corrente pedagógica que orienta as políticas curriculares em curso no Brasil desde a década de 1990 apresenta forte vinculação com a pedagogia das competências, a qual concebe a educação escolar como área estratégica da reforma do Estado no alinhamento às demandas do capital. Essa corrente representou, entre outras implicações, a revisão do papel da escola e dos professores, bem como a mudança na concepção da relação entre currículo e conhecimento escolar (Malanchen; Santos, 2020).

Diante da hegemonia da pedagogia das competências no movimento de reformas curriculares em curso, a perspectiva adotada nesta pesquisa é a de que é preciso falar em alguns deslocamentos que são necessários e pertinentes para uma contra-hegemonia. Desse modo, buscar-se-á argumentar sobre a necessidade de disputar os sentidos relacionados às discussões desta tese.

Na proposta de deslocar os sentidos expressos nas políticas curriculares em curso, buscar-se-á articular discussões apresentadas por pesquisadores e críticos dos campos

filosófico e educacional, que referenciam abordagens da pedagogia na perspectiva histórico-crítica e de práxis que contribuem para a construção de um movimento contra-hegemônico em defesa de um projeto de educação crítica e emancipadora.

Os argumentos que se seguem estão consubstanciados em autores que, na tradição marxista, evocam as bases para uma educação transformadora da realidade e que destacam, dentre outras acepções, a compreensão da unidade entre teoria (pensamento) e prática (ação), a importância do compromisso político dos educadores (intelectuais orgânicos) e a função da escola na sociedade.

Inicialmente, ao reconhecer, para além da centralidade do discurso curricular, a importância da relação entre teoria e prática no processo formativo do professor de Geografia, apresenta-se uma linha de compreensão dessa relação com ênfase na unidade indissociável entre conhecimento (pensamento) e prática (ação) docente. Busca-se inferir que qualificar a formação do professor de Geografia, sem recair nos riscos dos reducionismos e pragmatismos neoliberais, pressupõe a compreensão da unicidade teórico-metodológica que constitui o pensamento desse professor. Essa compreensão requer uma ampla e complexa articulação entre as bases epistemológicas do conhecimento geográfico, dos fundamentos didático-pedagógicos e do sentido político da Geografia e da profissão docente.

O problema da relação teoria e prática precede os processos de formação de professores e está imerso nos discursos da consciência comum e da epistemologia do pensamento filosófico. De acordo com Vázquez (2011), o dilema da relação teoria e prática pode ser entendido a partir do ponto de vista do praticismo (prática esvaziada de teoria), presente no senso comum, e do pragmatismo (que reduz o prático e o conhecimento em sua dimensão utilitária). Ambos resultam no distanciamento e na contraposição entre pensamento e ação. O posicionamento defendido pelo autor é o de que teoria e prática devem ser compreendidas em dimensão de unidade, com autonomia e dependência mútua.

A prática puramente empirista e de caráter utilitário não desvela o amplo sentido da atividade humana e recai em praticismo, à medida que uma teoria desvinculada da prática social perde seu potencial para a transformação da realidade. O debate sobre a natureza da relação estabelecida entre teoria e prática permeia o campo epistemológico e indica diferentes perspectivas de compreensão que perpassam a primazia da teoria sobre a prática, característica da abordagem racional-idealista e da prática como critério de validade para a teoria presente nas abordagens de viés pragmático-utilitarista (Gamboa, 1995). Na atualidade, essa relação tem sido abordada na perspectiva da unidade teórico-prática, influenciada pela abordagem na filosofia da práxis (Curado Silva, 2011; Silva, 2013).

Esse entendimento da unidade teoria e prática, fundamentado no materialismo histórico e dialético, tem como pressupostos o reconhecimento de que o desenvolvimento do campo teórico não ocorre em causa própria e que seus fundamentos, fins e critérios de verdade se situam na prática social (Vázquez, 2011). A relação teoria e prática não tem finalidade de submissão da teoria à sua utilidade na prática, tal como preconiza o pragmatismo, mas se constitui como práxis de natureza revolucionária, uma vez que é "uma teoria fundada na prática que tende, por sua vez, a resolver — justamente por seu caráter rigoroso, científico, objetivo — as contradições que se apresentam real e efetivamente" (idem, *ibidem*, p. 257). Nesse contexto, a unidade teoria-prática se constitui como atividade objetiva, social e transformadora da realidade, fundamentada em práxis.

Teoria e prática não podem ser concebidas de forma isolada, e sua interrelação, na perspectiva dialética, pressupõe a existência de unidade entre o pensamento e a ação do sujeito — em relação de indissociabilidade, interdependência, contradição e transformação —, de modo que ambas constituam "parte da mesma realidade: a ação social humana" (Gamboa, 1995, p. 40). A premissa de base, impossibilidade de separação das instâncias, tem fundamento na práxis da atividade humana e evidencia que toda prática está entrelaçada ao pensamento. A concepção de práxis figura, nesse entendimento, como possibilidade de compreender a prática em seu sentido mais amplo (social) que, nutrida de teoria, possibilita a compreensão da realidade e a sua transformação.

Vázquez (2011) destaca que a unidade teórico-prática pressupõe que teoria e prática estabelecem relações de dependência mútua — nas quais a prática é fundamento para a teoria, na medida em que a mobiliza para explicar a realidade — e de autonomia relativa, a teoria antecede a prática e exerce influência sobre ela. Para o autor, a práxis se constitui como uma atividade teórico-prática que possui "um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático" (idem, *ibidem*, p. 264) que são interdependentes e indissociáveis. Compreender a unidade teoria e prática fundamentada na práxis significa reconhecer a indissociabilidade entre a consciência e a ação dos homens no processo de criação e transformação da realidade.

Nesse contexto, destaca-se que a perspectiva da práxis dialética tem influenciado o avanço do debate nos diversos campos científicos da prática social, dentre eles o da Geografia e o da Educação, com significativas proposições sobre os processos de construção do conhecimento Geográfico e a formação dos professores para a educação básica. Cabe salientar que, no contexto da presente tese, compreender a unidade teórico-prática na perspectiva da práxis evidencia a necessidade de ampliar a compreensão da prática docente como prática

social, que não se dissocia do pensamento do professor de Geografia e, portanto, pode constituir-se em importante referencial para a formação e a atuação profissional.

Cabe salientar que o materialismo histórico e dialético influenciou o movimento de renovação paradigmática da Geografia brasileira entre as décadas de 1960 e 1990, culminando em proposições teóricas e metodológicas que qualificaram o debate epistemológico do campo, com vistas à superação da dicotomia sociedade e natureza, e que reconheceram, no espaço geográfico, o objeto de investigação e práxis social do geógrafo. Inserem-se nesse debate de renovação os trabalhos publicados por geógrafos como Milton Santos, Nelson Rego e Ruy Moreira, que propuseram contribuições para o pensamento geográfico brasileiro.

Milton Santos, importante expoente da Geografia brasileira, em seu livro *Por uma Geografia Nova* (1978), advoga pela especificidade do espaço geográfico e do uso da categoria de formação socioespacial na Geografia, enfatizando a dimensão espacial indissociável da formação social. Nas palavras do autor, o objeto da Geografia renovada se constitui no “estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias de produção” (Santos, 1978, p. 240). As discussões enfatizam a necessidade de ultrapassar a fragmentação da realidade e a dualidade da relação homem-natureza, inserindo as noções de totalidade, contradição e historicidade como fundamentos para a análise do espaço geográfico.

Em textos publicados no livro *Novos Rumos da Geografia Brasileira*, Santos (1981a; 1981b) afirma que a teoria marxista apresenta importantes contribuições à Geografia brasileira e requer, de seus estudiosos, o reconhecimento de que a atividade empírica (o trabalho geógrafo é teórico-empírico) e a utilização de bases teóricas que possibilitem a interpretação da realidade em sua totalidade são instrumentos indispensáveis. Dentre os alertas apresentados, destacam-se: os riscos de adotar as categorias e conceitos marxistas de forma dogmática e estática e a necessidade de tomar a indissociabilidade entre realidade e totalidade como categoria central no debate geográfico. O autor apresenta ainda uma chamada para o compromisso político e intelectual dos geógrafos brasileiros com o avanço teórico e epistemológico do campo, articulado à realidade do país.

As discussões apresentadas no mesmo livro por Ruy Moreira (1981) pontuam a função mediadora do espaço geográfico no processo de reprodução da produção (dimensão econômica) e da totalidade social (dimensões jurídico-política e ideológica). A totalidade do espaço, manifesta na formação socioespacial, expressa a relação dialética entre as estruturas econômica, político-jurídica e ideológica que constituem os fenômenos sociais.

O método marxista expresso para a análise geográfica consiste em "a partir do arranjo espacial, apreender a dialética social da formação econômico-social" (Moreira, 1981, p. 47). O arranjo espacial detém centralidade nas formulações propostas pelo autor supracitado por possibilitar a apreensão dos modos socialização (transformação) da natureza e suas configurações econômico-sociais.

O texto publicado por Nelson Rego (1987) na Revista Terra Livre, por sua vez, discorre sobre a unidade da geografia (sociedade e natureza) e a relação indissociável entre teoria e prática. O autor argumenta sobre o conceito de segunda natureza — social, apropriada e transformada pela sociedade no processo de produção do espaço geográfico — como possibilidade de compreensão da relação dialética entre a sociedade e a natureza, recusando a adoção do método funcionalista para os estudos dessa relação numa concepção neopositivista. Alerta para a necessidade de análises e explicações que abarquem a totalidade da relação sociedade-natureza e das possibilidades de diálogos interdisciplinares entre a Geografia e outros campos científicos.

No intuito de contribuir com o debate epistemológico geográfico, Suertegaray (2005, p. 29) destaca que a Geografia Marxista influenciou significativamente o debate em torno da relação homem e natureza e reconhece que suas proposições indicaram "a possibilidade de pensarmos o homem sendo ao mesmo tempo e, quiçá, contraditoriamente, natural e social e, o espaço geográfico como a expressão material da transformação da primeira em segunda natureza". A partir dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, a Geografia caminha no sentido da compreensão da totalidade que compõe a realidade social e que questiona a separação entre sujeito e objeto; teoria e prática; sociedade e natureza.

De acordo com Nunes (2014, p. 14), os estudos que propunham abordagens das dinâmicas da natureza e da sociedade de forma dissociada, características das matrizes positivistas e neopositivistas, têm sido superados a partir da emergência de "matrizes teóricas de cunho dialético, humanista, complexo e conjuntivo, as quais passaram a questionar a fragmentação e a disjunção entre ambiente e sociedade". O autor corrobora o entendimento apresentado por Suertegaray (2005) sobre a diversidade teórico-metodológica da Geografia e a necessidade de abertura de um diálogo plural sobre as matrizes de pensamento, vislumbrando a proposição de estudos da relação sociedade-natureza de forma integrada.

Ante o exposto, entende-se que os postulados do método materialista histórico e dialético influenciaram o movimento de renovação da Geografia e apontam possibilidades de superação das abordagens fragmentárias, parciais e dicotomizadas do conhecimento geográfico rumo à defesa da especificidade da Geografia. Cabe salientar que o percurso de

renovação é frutífero e apresenta contribuições de outros importantes geógrafos brasileiros que se dedicam ao debate da epistemologia da Geografia. O intuito das discussões apresentadas foi discorrer sobre parte dessa produção científica que contribui com o constructo do entendimento da interrelação sociedade e natureza e da unidade geográfica.

No que tange a educação básica, destaca-se o entendimento apresentado por Cavalcanti (2019, p. 64) de que "ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente" ou seja, para que desenvolva uma "capacidade geral de realizar análise geográfica de fatos ou fenômenos". Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo professor dessa disciplina na escola de educação básica deve ser orientado pelas bases e concepções teórico-metodológicas da Geografia e, desse modo, o professor opera com e a partir dos conhecimentos científicos da Geografia, que foram historicamente produzidos na sociedade. O conhecimento geográfico constitui, pois, a base para o desenvolvimento desse pensamento.

Referenciar o pensamento geográfico como meta do ensino dessa disciplina na escola é uma possibilidade de realocar o conhecimento científico da Geografia no centro do discurso pedagógico. Emerge nesse contexto a necessidade de reafirmação da relevância do conhecimento geográfico para a vida das pessoas e a pertinência da Geografia no currículo escolar do ensino básico e superior. Destarte, defende-se que o ensino de Geografia objetiva o estudo de uma "espacialidade complexa a ser conhecida e analisada" e que tal compreensão requer o desenvolvimento da "capacidade propiciada por um tipo de pensamento teórico - conceitual, que vai além dos fatos e fenômenos em sua descrição e caracterização empírica" (Cavalcanti, 2019, p. 83).

Nesse contexto, ao adotar a perspectiva em defesa do desenvolvimento do pensamento geográfico como meta para o trabalho com essa disciplina no ensino, é preciso reconhecer que tal empreitada esbarra em desafios de diferentes nuances. Tais desafios expressam desde aspectos da formação inicial do professor de Geografia até as condições concretas em que se desenvolve seu trabalho na escola de educação básica. Em se tratando dos desafios postos à atuação profissional dos professores de Geografia na escola, Cavalcanti (2024) destaca, dentre outros, o atendimento às demandas das políticas educacionais e às orientações curriculares, as condições de trabalho dos professores e o desenvolvimento do trabalho com autoria e autonomia. No bojo dessas discussões, a autora reafirma o papel social da escola na formação humana e no trabalho de produção, veiculação e debate de conhecimentos.

A concepção da dialética materialista também influenciou diferentes proposições no campo epistemológico educacional e de formação de professores no Brasil. Dentre os expoentes, podem-se destacar Paulo Freire, Moacir Gadotti e Demerval Saviani, os quais

evidenciam as interlocuções entre educação, práxis e emancipação humana e que constituem importantes referências para a compreensão da natureza da formação e da profissão docente, bem como para a defesa de teorias pedagógicas contra-hegemônicas. No campo da formação de professores, destaca-se o debate sobre a Epistemologia da práxis e a perspectiva crítico-emancipadora formulado por Kátia Curado Silva, que contribui para tensionar um projeto de formação contra-hegemônico, o qual se contrapõe ao movimento de reforma curricular.

Paulo Freire apresentou significativas contribuições para o debate educacional que tensionam, dentre outras temáticas, a superação da educação bancária e dos mecanismos de opressão e defendem um projeto educacional fundamentado na liberdade, na emancipação e na autonomia. Suas proposições constituem importantes referências para o debate em torno da especificidade da educação e da atividade pedagógica e enfatizam a compreensão da profissão docente como uma prática social em sua totalidade, não desvinculada da realidade. Resgatam, ainda, o compromisso político, social, ético e intelectual do professor.

Nesse sentido, destacam-se os conceitos de opressão e emancipação no processo de resistência à proposta da política educacional neoliberal. Destaca-se o entendimento de Freire (1987) de que o sujeito que é vítima de opressão (processo de desumanização) só consegue libertar-se a partir da tomada de consciência de sua condição, este constitui o primeiro passo em direção à emancipação. Entende-se que ao destituir o professor de sua intelectualidade, autonomia e autoria em relação ao seu trabalho e sua profissão, as políticas educacionais atuam como instrumentos de opressão e alienação em torno de um projeto hegemônico neoliberal, que requer resistência individual e coletiva por parte de professores, escolas, instituições formadoras e representacionais. *Resistir é um ato de revolução!*

A emancipação perpassa a tomada de consciência da condição opressora. Esse processo de conscientização é caracterizado como a base da educação problematizadora e crítica e constitui-se como meio para a organização política dos sujeitos na luta pela libertação e transformação da realidade. Freire (1980, p. 105) defende a conscientização em sua dimensão crítica, que pressupõe uma atuação ativa do sujeito sobre a realidade, considerando uma relação direta entre a natureza e o nível de compreensão e seu potencial para a ação, de modo que, "se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será". A capacidade dos sujeitos de agir e transformar a realidade, e desse modo libertar-se da opressão, está relacionada ao nível de tomada de consciência e de compreensão do processo.

A emancipação do homem no sentido do resgate da sua humanidade não ocorre de forma espontânea, é resultado de práxis. Saviani (2017, p. 10) destaca que "a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente", desse modo, traduzida

na unidade teoria e prática que, em sentido amplo, potencializa a transformação da realidade (revolução). O autor retorna aos fundamentos das teorias marxistas e gramscianas sobre a práxis revolucionária para argumentar em defesa de um projeto educativo que concorra em sentido contra-hegemônico aos interesses capitalistas e da classe burguesa, e que vislumbre a emancipação humana. Neste, evidencia-se a educação como instrumento de luta e que a atuação da escola e seus profissionais devem contribuir para transformar as estruturas sociais.

Nessa linha de compreensão, Curado Silva (2011; 2018) articula práxis e emancipação humana à construção de um projeto de formação de professores de viés contra-hegemônico, fundamentado na perspectiva crítico-emancipadora. As proposições buscam "marcar pressupostos e estratégias para delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora" (Silva, 2018, p. 09). Desse modo, a proposta se contrapõe ao neotecnicismo e aos esvaziamentos e reducionismos explícitos na política curricular neoliberal e evidencia a necessidade de movimentos de deslocamentos — dos sentidos de prática pragmática utilitarista para a práxis; resgates — dos compromissos políticos, sociais, éticos e estéticos da profissão e resistências no campo da formação docente.

A perspectiva crítico-emancipadora defendida pela autora, com base na epistemologia da práxis, apresenta como pressupostos: a unidade teoria e prática referenciada na práxis; o alinhamento da formação de professores ao sentido político da educação; a adoção do trabalho docente como princípio formativo; a referência aos sentidos epistemológicos, políticos e profissionais da formação na Base Nacional Comum e a transformação da relação forma e conteúdo no curso de formação de professores (Silva, 2018). Dentre as estratégias apontadas para a concreticidade das propostas, incluem-se o debate em torno do papel do Estado na responsabilidade pela formação de professores, da ampliação dos tempos e espaços formativos, da relação entre instituições formadoras e escolas de educação básica e da criação de um subsistema nacional para a formação de professores.

Ao adotar a perspectiva da práxis como base para a formação docente em Geografia, busca-se, também, traçar linhas que expressem uma compreensão do professor como um intelectual orgânico das classes subalternas. Tal concepção, originalmente delineada por Antônio Gramsci, explicita a existência de múltiplas categorias de intelectuais, compostas por sujeitos inseridos organicamente na sociedade, pertencentes a diferentes grupos sociais e que desempenham importantes funções para a formação da consciência crítica e organização das lutas e ações políticas com vistas à emancipação humana. Em suas formulações, o autor avança na compreensão de que a atividade intelectual não se restringe à erudição e evidencia

que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 2022, p. 53).

A concepção de intelectual delineada por Gramsci está mais preocupada com a função e o lugar que o sujeito ocupa e suas relações sociais e produtivas na sociedade do que com sua erudição e saber acumulado. Tal como ressalta Costa (2019, p. 240), as proposituras gramscianas indicam que o intelectual "tem em suas ações o empenho na elaboração e efetivação de um projeto de sociedade voltado à classe à qual pertence, de maneira que as concepções teóricas e o conhecimento acadêmico e científico estejam diretamente ligados à atuação na sociedade". Nesse sentido, ao compreender o professor como um intelectual que desempenha importante papel social, entende-se que sua formação e atuação profissional não podem desvincular-se das relações sociais e produtivas travadas na sociedade.

Evidenciar a epistemologia da práxis como teoria de conhecimento para a formação e atuação do professor de Geografia implica, dentre outros aspectos, na ampliação e deslocamento do sentido de prática pragmática-utilitarista veiculado nas políticas curriculares para prática social (atividade humana) e em unidade com a teoria. Logo, a prática e o conhecimento profissional docente, tomado como referência para a formação inicial, devem expressar nuances de unidade teórico-prática fundamentada na Geografia escolar. Nesse sentido, destaca-se o entendimento apresentado por Cavalcanti (2021) de que a problematização da Geografia escolar pode constituir-se como importante eixo de integração curricular entre teoria e prática no percurso de formação inicial dos professores de Geografia.

A autora defende que a formação de professores de Geografia seja condizente com a complexidade da atividade docente, proporcionando as condições básicas para o exercício profissional com autonomia, autoria e ética (Cavalcanti, 2021). Tais condições perpassam a proposição e o desenvolvimento de uma formação consubstanciada em uma =base teórico-prática sólida, que contemple, de modo articulado, conhecimentos geográficos, pedagógicos e da Geografia escolar e contextos de atuação docente, nos quais sejam consideradas a concreticidade, a historicidade, a materialidade e a totalidade). Por suposto, formar professores de Geografia com autonomia, autoria e criticidade pressupõe conhecimentos teórico-práticos estreitamente vinculados aos compromissos políticos, sociais, éticos e estéticos da profissão.

Defende-se a epistemologia da práxis como fundamento para a formulação de projetos de formação de professores em Geografia consubstanciados "em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses

sujeitos a compreensão da realidade socioeconômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas" (Silva, 2018, p. 336).

Nesse sentido, compreende-se que o pensamento e a ação do professor constituem pares indissociáveis e que, em sua intersecção, reside a unidade teórico-prática sobre a qual se pode encaminhar o processo formativo docente, de modo a superar concepções e modelos pragmáticos e praticistas persistentes no interior dos cursos de licenciatura.

Compreende-se que a unidade teórico-prática se relaciona dialeticamente à Geografia escolar, expressa como eixo articulador da base de conhecimentos do professor, que não pode desvincular-se do sentido político da profissão docente. Tal perspectiva pressupõe a defesa de que a formação do professor de Geografia, sujeito histórico-social, precisa orientar-se pela construção de conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos epistemológicos da Geografia e do campo educacional (dimensão didático-pedagógica) que, alinhados à compreensão dos sentidos e aos compromissos políticos, éticos e estéticos da profissão docente, conduzam a uma atuação profissional crítica e consciente, com autonomia de pensamento e autoria sobre seu trabalho docente.

Nesse sentido, Copatti (2019) propõe que uma atuação crítica e autônoma do professor requer a mobilização de um conjunto diverso e complexo de saberes e conhecimentos, estruturantes do modo de pensar a Geografia no contexto do ensino escolar. Tal modo é denominado pensamento pedagógico-geográfico. Desenvolver esse modo de pensamento específico do professor de Geografia envolve a construção e a apropriação dos conhecimentos docentes (geográficos, pedagógicos e pedagógicos do conteúdo) que constituem a base da formação. Defende-se que o desenvolvimento desse constructo, ao longo da formação, cria condições que potencializam a atuação do professor com autonomia e criticidade no trabalho com a Geografia Escolar na educação básica.

No próximo capítulo, intitulado *Desafios da formação inicial dos Geografia*, serão tecidas discussões em torno dos principais desafios enfrentados no processo de formação docente. As discussões estão estruturadas em dois eixos de análise: análise e discussão dos projetos curriculares de quatro cursos de licenciatura em Geografia e o tensionamento das experiências formativas vivenciadas pelos professores interlocutores da pesquisa que responderam às entrevistas.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA



Este capítulo destina-se a discorrer sobre a formação inicial do professor de Geografia na universidade. Aqui são propostas reflexões acerca dos desafios da formação inicial a partir de dois eixos de análise: as propostas curriculares dos cursos de Geografia e as experiências formativas dos interlocutores da pesquisa. A primeira seção apresenta uma análise sobre as propostas curriculares de quatro cursos de licenciatura em Geografia de universidades públicas nos Estados de Goiás, Pará, Sergipe e Mato Grosso e seus respectivos desafios. A segunda seção, por conseguinte, orienta as discussões a partir das experiências formativas de sete professores de Geografia que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso, evidenciando desafios inerentes à articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos na formação docente.

2.1 O currículo dos cursos de licenciatura em Geografia: entre dicotomia e fragmentação, paralelismo e distanciamento

Uma defesa desta pesquisa é que o curso de formação de professores em Geografia deve assentar-se em uma sólida base de conhecimentos teórico-metodológicos — geográficos, pedagógicos e pedagógicos dos conteúdos — que contribuam para o processo de construção do pensamento geográfico. Especificamente em relação ao professor, inclui-se ainda a dimensão do pensamento pedagógico geográfico. Por suposto, entende-se que os desafios curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia ultrapassam a dimensão da articulação entre teoria e prática preconizada nas políticas de formação de professores e podem ser expressos em duas dimensões: a dicotomização e fragmentação do campo no currículo universitário e o distanciamento — entre universidade e escola — e paralelismo, entre geografia acadêmica e geografia escolar.

O primeiro nível de desafio curricular presente nos cursos de Geografia tem natureza epistemológica: é preciso superar a fragmentação histórica do campo científico na universidade. A organização científica da Geografia na universidade (Geografia acadêmica) é marcada pelo dualismo homem/natureza, ao qual concorrem os estudos sobre o objeto-natureza, desenvolvidos pela Geografia física, e os estudos sobre os sujeitos-sociedades, desenvolvidos pela Geografia humana (Gomes; Vitte, 2012).

Os cursos superiores em Geografia (licenciaturas e bacharelados) refletem uma estrutura curricular que expressa a fragmentação dos estudos em Geografia humana (aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais) e Geografia física (biogeografia, geologia, geomorfologia, pedologia e climatologia), bem como suas subáreas de especialização.

Santos (2000, p. 04) aponta que esta perspectiva de parcialidade da geografia "encontra abrigo nas fragmentações e dicotomias presentes em seu próprio seio, o que a torna teoricamente frágil". A Geografia consolidou-se nos currículos escolares e universitários em torno de componentes temáticos e disciplinares segmentados, a exemplo da Geologia, Climatologia, Pedologia, Cartografia e Hidrologia, e que, se estudados de forma isolada, tal como estão organizados os cursos nas universidades, pouco contribuem para a compreensão da totalidade do conhecimento geográfico. A forma compartimentada por meio da qual a Geografia se apresenta nesses contextos reverberam na dificuldade de propor análises que contemplem a complexidade de seu objeto de estudos: o espaço geográfico.

De acordo com Mendonça (1998), o caráter dualista entre Geografia humana (aspectos humanos e sociais) e Geografia física (aspectos físico-naturais) tem origem na constituição desta como ciência moderna e está atrelado ao processo de institucionalização do campo, no currículo escolar e na pesquisa científica. Esse processo foi influenciado por diferentes concepções e abordagens teórico-metodológicas do conhecimento geográfico (naturalista, humanista e ambientalista). Tais concepções concorreram para a manutenção e acirramento, ou superação, desse dualismo a partir da abordagem das relações entre sociedade e natureza.

Entende-se que esse processo de fragmentação tem reflexos na organização científica da Geografia em áreas e disciplinas especializadas, que se materializam em currículos compartimentados para os cursos universitários voltados à formação dos profissionais geógrafos, bacharéis e licenciados. De acordo com Santos (2000, p. 03), a riqueza da Geografia consiste em possibilitar um modo de "pensar, a um só tempo, os objetos (a materialidade) e as ações (a sociedade) e os múltiplos condicionamentos entretecidos com o movimento da história". Desse modo, um caminho para a superação da dicotomia científica é a defesa de que os cursos de graduação em Geografia precisam perseguir a unidade científica do campo e organizar-se em torno de sólidas bases teórico-metodológicas que contribuam com a construção de um modo pensar geográfico.

Nesse contexto, cabe salientar que superar a fragmentação do campo tem constituído um exercício permanente dos geógrafos que concebem e defendem a perspectiva da unidade científica da Geografia; a indissociabilidade entre os componentes humanos e sociais e físicos-naturais para a análise geográfica e a relação dialética entre homem e natureza. Gomes e Vitte (2012, p. 129) salientam que "a separação entre homem e natureza sempre foi estranha à geografia", de modo que considerar a possibilidade de separar geografia física e geografia humana constitui um equívoco primordial desse campo. Os autores entendem que o processo de fragmentação e especialização do campo, ainda que necessário ao progresso científico,

dificulta a elaboração de conhecimentos sintéticos com potencial para ultrapassar a unilateralidade e o reducionismo das especialidades.

Conforme assevera Santos (2000), superar esse processo de fragmentação da Geografia perpassa o movimento de definição e qualificação de seu objeto de estudos. O autor reconhece que, no campo epistemológico, emergem geografias, com temas e abordagens especializadas, que intencionam "impor-se como autônomas, quando seu papel auxiliar apenas as qualifica como ramos operacionais de uma geografia mais complexa e unitária" (Santos, 2000, p. 07). Uma geografia fragmentada não possibilita a compreensão da totalidade e da complexidade do espaço geográfico, desse modo, requerem-se proposições que ultrapassem a parcialidade da análise e objetem a integração das inter-relações entre a materialidade do espaço e as ações da sociedade.

Corroboramos os autores supracitados (Mendonça, 1998; Santos, 2000; Gomes; Vitte, 2012) na premissa de que atribuir maior ênfase sobre a abordagem dos componentes humanos e sociais ou físico-naturais incorre no empobrecimento da análise geográfica e dificulta a compreensão da espacialidade dos fenômenos em sua totalidade e complexidade. Entende-se que construir modos de pensar geograficamente perpassa a compreensão da unidade do conhecimento geográfico. Desse modo, qualquer tipo de compartimentação, fragmentação ou dicotomização da Geografia, seja na formação ou na pesquisa, precisa ser questionado.

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Fiori (2013) discorreu sobre a dificuldade que os cursos de Geografia brasileiros apresentam em ultrapassar a histórica separação entre Geografia física e Geografia humana. Tal dificuldade reflete na organização dos docentes pesquisadores e na estruturação dos departamentos nas instituições de ensino superior. De acordo com a autora, a própria organização administrativa das universidades, a divisão dos professores nos departamentos e o nível de especialização do trabalho desenvolvido em pesquisa, ensino e extensão dificulta a construção de uma proposta curricular integrada para os cursos de Geografia. Em outras palavras, a estrutura acadêmica na qual os cursos de Geografia estão inseridos favorece a manutenção de uma ciência fragmentada.

Em sentido semelhante, as discussões apresentadas por Roque Ascenção e Valadão (2017, p. 06) salientam que as propostas pedagógicas — incluem-se aqui suas configurações curriculares — dos cursos de formação de professores de Geografia "pouco têm corroborado para que esse profissional faça uso e se aproprie do conhecimento geográfico para além da mera informação de fatos e fenômenos espaciais". A formação organizada e desenvolvida a partir de núcleos e disciplinas que fragmentam os componentes espaciais em temas e conteúdos especializados de campos científicos auxiliares (a exemplo da Geomorfologia e da

Climatologia) reverbera na dificuldade que os professores em formação inicial apresentam em construir conhecimentos essencialmente geográficos e que possibilitem uma interpretação da espacialidade dos fenômenos (Roque Ascensão; Valadão, 2014).

Esse viés interpretativo pressupõe que os componentes espaciais não podem ser tratados de forma isolada, logo, os fenômenos são constituídos por interações entre aspectos humanos e sociais e físico-naturais. Essas interações precisam ser consideradas na interpretação geográfica, ou seja, é preciso considerar a interconexão entre os componentes para a constituição da unidade científica da Geografia. O trabalho pedagógico fragmentado, desenvolvido nos cursos universitários, constitui a fragilidade da formação docente e reflete na dificuldade desses cursos em operar nesse nível de interpretação no ensino básico (Roque Ascensão; Valadão, 2014). A qualificação do ensino de Geografia na escola perpassa qualificar o processo formativo a partir da superação de dicotomias e fragmentações.

Ensinar Geografia é uma atividade complexa e requer do professor domínio dos conceitos, princípios, operações e linguagens próprias desta ciência, as quais ultrapassam a parcialidade da descrição ou conceituação de fatos ou fenômenos isolados. Entende-se que aprender Geografia, na universidade e na escola, tem como meta o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, caracterizado como a "capacidade geral de realizar análise geográfica de fatos ou fenômenos" (Cavalcanti, 2019, p. 65). Desse modo, a formação docente em Geografia precisa ser desenvolvida em curso com uma base teórico-metodológica sólida, que ultrapasse um viés dualista e fragmentado do conhecimento e possibilite ao professor operar com o pensamento geográfico em sua atuação profissional na escola.

Soma-se a esse percalço, outro desafio estreitamente relacionado aos cursos de licenciatura: formar para a docência em Geografia. Pode-se afirmar que esse desafio tem sua gênese no processo histórico de constituição dos cursos de formação de professores, dentre eles os de Geografia. A superação de tal processo é objeto de interesse das políticas curriculares e dos tensionamentos apresentados no campo epistemológico da didática da Geografia. Esse cenário se caracteriza pelo paralelismo curricular no qual os cursos de licenciatura se desenvolvem e polarizam a formação pedagógica e a ciência de referência (a exemplo da Geografia), com reflexo no distanciamento entre conhecimentos acadêmicos e escolares e entre as instituições formadoras (universidades) e o campo de atuação (escolas).

Até a publicação da Resolução CNE/CP n.º 01/2002, a organização curricular dos cursos de licenciatura foi caracterizada pela separação e distinção dos núcleos de formação no campo científico específico — formação do bacharel, com duração de três anos - e no campo pedagógico e educacional — formação do professor com duração de um ano. A referida

diretriz propôs a qualificação da formação docente a partir da constituição da identidade e terminalidade para os cursos de licenciatura, com a definição de proposta curricular própria e não como extensão da formação do bacharel, e instituiu a Prática como Componente Curricular, dispondo sobre a organização dos estágios e das disciplinas de formação pedagógica. A proposta encontrou amparo na histórica dissociação entre os conhecimentos de base da formação do professor (conhecimentos da matéria e conhecimentos pedagógicos).

Implementar a mudança curricular e paradigmática no interior dos cursos constituiu um processo difícil e conflituoso. A pesquisa de Fiori (2013) evidenciou que as instituições formadoras estaduais e federais que abrigaram simultaneamente cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia tiveram maior dificuldade em reformular seus currículos, de modo a conceber a terminalidade e a identidade próprias à formação do professor. Tal dificuldade está associada às disputas e conflitos entre as concepções do ensino e da especificidade da formação docente e do técnico bacharel, a identidade do formador que atua no ensino superior e os limites entre o texto curricular e sua operacionalização na prática pedagógica.

Na perspectiva de consolidar a organicidade das licenciaturas e diferenciá-las dos bacharelados, instituíram-se espaços e tempos curriculares voltados à tematização da profissão docente. Ainda que as políticas curriculares tenham provocado as instituições formadoras a reformularem os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia, os desafios ainda persistem. Pesquisadores do campo da didática dessa área apontam a morosidade e a complexidade desse processo e salientam que parte dos princípios indicados na diretriz de 2002 sequer foram contemplados ou sofreram simplificações de forma a descaracterizar a proposta (Morais; Richter; Cavalcanti; Roque Ascensão, 2020).

As pesquisas sobre formação docente em Geografia evidenciam que a dificuldade em consolidar a organicidade dos cursos de licenciatura perpassa a estrutura e a organização curricular. Observa-se indícios de que os conhecimentos de base da Geografia e da educação correm em paralelo nas propostas curriculares e pouco dialogam no sentido de promover condições para a construção do conhecimento profissional docente (Neto, 2018). Destarte, entende-se que a persistente dissociação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos implica na dificuldade que os estudantes apresentam em compreender e operar a partir da unidade conteúdo-forma expressa na Geografia escolar.

Insere-se, nesse contexto dissociativo, a falsa ideia de distanciamento entre Geografia acadêmica e Geografia escolar. Tal ilusão está assentada na crítica de que, o que se aprende na universidade, não se ensina na escola ou no equívoco de que a Geografia escolar resultaria de um processo de simplificação da Geografia acadêmica. O posicionamento adotado nesta

tese é de que ambas objetivam a construção do pensamento geográfico e compartilham objeto, princípios, conceitos, linguagens e métodos científicos, e suas distinções residem na forma de expressão do conhecimento na escola (unicidade) e na universidade (campos especializados).

Os debates travados no campo da didática da Geografia tensionam essas relações e evidenciam que operar com a Geografia escolar na educação básica pressupõe o domínio das bases teórico-metodológicas que são constituídas na formação universitária, ou seja, existe uma estreita relação de interdependência entre as instâncias.

Nesse sentido, superar uma concepção segundo a qual os conhecimentos acadêmicos e escolares concorrem em paralelo constitui um esforço do campo da didática da Geografia. Tal campo carece ser tensionado no interior dos cursos de licenciatura. As pesquisas desenvolvidas por Almeida (2018) e Lima Neto (2018) advertem que as políticas curriculares instituídas na formação de professores corroboraram, se não a sua superação, ao menos o tensionamento desse distanciamento, evidenciando a necessidade de que o debate teórico-metodológico da Geografia escolar permeie todo o processo formativo docente e não se limite ao estágio curricular supervisionado, às metodologias de ensino e às didáticas específicas. Em outras palavras, o efetivo direcionamento crítico da PCC no interior dos cursos de licenciatura pode contribuir para uma mudança no quadro.

Nesse contexto, o desafio posto aos cursos de licenciatura em Geografia é constituir propostas pedagógicas e curriculares que contemplem as bases teórico-metodológicas do conhecimento geográfico e das especificidades da profissão docente, de forma integrada e que corrobore a superação da dualidade e da fragmentação do campo científico, bem como do distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e escolares. Pondera-se que a construção dessas propostas perpassa a observância dos dispostos na política curricular de formação de professores e os desafios epistemológicos internos ao campo científico da Geografia. Dentre os tensionamentos necessários, destaca-se a constituição de espaços curriculares para a integração do conhecimento geográfico, a concepção da indissociabilidade entre teoria e prática e o fortalecimento da parceria entre as universidades (instituições formadoras) e as escolas de educação básica (o campo de atuação profissional docente).

Cabe salientar que o processo de reformulação curricular dos cursos de licenciatura em Geografia, impulsionado pelas DCNs (Brasil, 2002; 2015), é permeado de incompreensões, e a efetividade das proposições ainda constituem lacunas. A pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) sobre PPCs de cursos de licenciatura em Geografia, por exemplo, apontou a existência de um descompasso temporal entre as resoluções e a reformulação curricular. Apontou ainda a ausência da concepção de Prática

como Componente Curricular e a permanência de modelos dicotômicos sobre a relação teoria e prática (Morais; Alves; Bueno, 2019). A pesquisa evidenciou que, mesmo passadas quase duas décadas da publicação das diretrizes que propunham o redesenho curricular dos cursos, parte de suas definições ainda não se efetivaram.

No bojo da pesquisa documental realizada para esta tese, as análises empreendidas sobre os PPCs dos cursos de Geografia nos quais os professores interlocutores se graduaram indicam a persistência dos desafios e lacunas formativas, as quais são tensionadas no quadro 5. O quadro síntese foi elaborado a partir da leitura dos projetos pedagógicos disponibilizados pelas instituições formadoras (UFS, UFPA, UFG e UFMT) em formato digital. Os projetos destacam elementos da caracterização da matriz (ano e carga horária), princípios e organização curricular (núcleos disciplinares, PCC) e abordagem do ensino de Geografia.

Quadro 5 – Propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFS (2009), UFPA (2012), UFG (2015) e UFMT (2019)

| | | |
|---------------------|-------------------------------|---|
| UFS – São Cristóvão | Matriz | PPC 2009 – Carga horária de 3.035 (três mil e trinta e cinco) horas |
| | Organização Curricular | Núcleos de conteúdos básicos (conhecimentos da Geografia), conteúdos profissionais (campo de atuação do licenciado), estágios e complementares; Não apresenta concepção ou mesmo indicações sobre o desenvolvimento da Prática como Componente Curricular; Expressa flexibilização curricular e dilatação do prazo para o curso noturno; |
| | Ensino de Geografia | Metodologia do ensino de Geografia e Laboratório do ensino de Geografia |
| UFPA – Belém | Matriz | PPC 2012 – Carga horária de 2.885 (duas mil oitocentas e oitenta e cinco) horas |
| | Organização Curricular | Núcleos de formação básica (transversal e de fundamentos), específica (geografia), pedagógica e de estágios e ensino; Inclui uma disciplina sobre Geografia Humana e uma sobre Geografia Física; Diferentes disciplinas do currículo detêm carga horária destinada à prática de forma generalista e não expressa a Prática como Componente Curricular. |
| | Ensino de Geografia | Introdução ao ensino de Geografia, métodos e técnicas do ensino de Geografia e Cartografia aplicada ao ensino fundamental e médio; Oficina de Ensino de Geografia (carga horária totalmente prática); |
| UFG - Goiânia | Matriz | PPC 2015 – Carga horária de 2.920 (duas mil novecentas e vinte) horas |
| | Organização Curricular | Núcleos de formação comum (Geografia), específico obrigatório (no campo de atuação da licenciatura) e optativo e livre (flexíveis); Expressa organização em quatro áreas/eixos: Geografia Física, Geografia Humana, Geomática e estatística e eixo transversal; Prática como componente curricular indicada nas ementas de todas as disciplinas que compõem os núcleos obrigatórios e de forma generalista. |
| | Ensino de Geografia | Didática da Geografia I e II e Metodologia do Ensino de Geografia I e II. |

Organização: Lima Neto (2022).

Quadro 5 – Propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFS (2009), UFPA (2012), UFG (2015) e UFMT (2019) (Continuação).

| | | |
|----------------------|-------------------------------|--|
| UFMT - Cuiabá | Matriz | PPC 2019 – Carga horária de 3.224 (três mil duzentas e vinte e quatro) horas |
| | Organização Curricular | Núcleos de fundamentos do conhecimento geográfico, aprofundamento no campo de atuação profissional e estudos integradores; Expressa arranjo de disciplinas em três áreas: Cartografia, Geografia Humana e Geografia Física; Prática como componente Curricular desenvolvida nas disciplinas de Didática da Geografia e de Projetos Educativos; |
| | Ensino de Geografia | Disciplinas de didática da Geografia e três disciplinas de projetos educativos com ênfase em geografia humana, geografia física e cartografia; |

Organização: Lima Neto (2022).

Ainda que os cursos apresentem distinções entre suas proposições e configurações curriculares, pode-se realizar três observações no conjunto da análise: a perspectiva de fragmentação do campo científico em áreas ou eixos temáticos é presente e orienta a organização do currículo; persistem lacunas relacionadas à concepção e operacionalização da prática como componente curricular; as matrizes expressam o reconhecimento de que a formação docente se realiza a partir de uma base de conhecimentos (específicos da Geografia, da pedagogia geral) na qual emergem disciplinas para tratar das especificidades do ensino.

No contexto geral, as propostas curriculares desses cursos são organizadas a partir de eixos e núcleos disciplinares, específicos da geografia; da pedagogia geral; estágios e ensino de Geografia e interdisciplinares transversais ou optativos. Observa-se que o campo disciplinar da Geografia ainda é estruturado a partir de um conjunto de disciplinas que tematizam fenômenos humanos e sociais (relacionadas a geografias da indústria, população, agrária, política) e de ciências auxiliares que abordam os componentes físico-naturais do espaço (geologia, climatologia, pedologia, geomorfologia) e da cartografia. A análise sobre as ementas das disciplinas apresentadas nos referidos projetos aponta que, esses componentes curriculares, em sua maioria, são trabalhados de forma independente, como disciplina especializada, e dissociada das interlocuções com a Geografia escolar.

A organização curricular desses cursos indica que as disciplinas de conhecimentos específicos e pedagógicos ainda concorrem em paralelo. Essa afirmativa deriva da observância da ausência de proposições acerca da dimensão da articulação entre a ciência geográfica e a Geografia escolar, o que, por sua vez, coloca em xeque a efetividade da proposta da prática como componente curricular.

Ademais, outro destaque está relacionado às disciplinas do campo pedagógico e educacional, que se distinguem entre pedagógico geral — didáticas, políticas, fundamentos, psicologias da educação — e específico do campo da didática da Geografia. A emergência de disciplinas para tratar do ensino de Geografia sinaliza uma preocupação, também presente nos textos curriculares, com a construção do conhecimento pedagógico sobre os conteúdos.

A análise sobre as proposições em torno da prática como componente curricular nos respectivos projetos indica que ainda persistem incompreensões em torno de sua natureza formativa e/ ou sua ausência. Observa-se que os cursos que dispõem sobre a PCC em seus currículos atuam de forma generalista em todas as disciplinas ou a inserem como componente eminentemente prático de síntese de disciplinas cursadas anteriormente (organizadas a partir de grupo/ eixo temático). Tais formatos caminham no sentido do atendimento aos dispositivos da legislação, porém não expressam uma concepção ampla de PCC como eixo integrador da formação profissional docente e espaço de construção de conhecimentos pedagógicos.

Outro ponto de destaque é o movimento sinalizado anteriormente: a consolidação de disciplinas específicas sobre o ensino de Geografia, que advém, por um lado, das proposições apresentadas nas DCNs e, por outro, da ampliação e qualificação do debate no campo da didática da Geografia. Esse movimento representa importantes contribuições para a qualificação do processo formativo do professor, entretanto, o constructo de algumas dessas disciplinas sinaliza uma preocupação com o "ensinar a ensinar" — como ensinar os futuros professores a ensinarem os conteúdos na escola. Tais disciplinas se associam a uma perspectiva aplicacionista, com ênfase sobre metodologias e técnicas de ensino a serem empregadas nas aulas de Geografia na escola. Tal perspectiva destitui a natureza epistemológica da Geografia escolar e a reduz a uma instrumentalização para a prática.

Entende-se que a proposição de disciplinas com maior inclinação para as operações mecânicas da prática pedagógica aproxima-se de uma perspectiva reducionista da Geografia escolar, associando o processo formativo a um saber-fazer docente de dimensão pragmática e instrumental. Em contrapartida, reafirma-se a premissa de que todas as disciplinas do curso e, de modo especial, as do campo da didática da Geografia, devem contribuir com a construção das bases do pensamento do professor de Geografia, de modo a permiti-lo operar teórico-conceitualmente com a Geografia escolar, sem se desvincular dos fundamentos epistemológicos da Geografia e da educação. A formação didático-pedagógica do professor constitui uma dimensão teórico-metodológica que opera na interconexão das bases epistemológicas da Geografia e da educação.

Este modo de pensar próprio do professor de Geografia é definido por Copatti (2019; 2022) como Pensamento Pedagógico-Geográfico e se constitui de um amplo espectro de elementos oriundos da ciência geográfica e da Geografia escolar. Corroboram-se os argumentos apresentados pela autora acerca da natureza e das especificidades da atividade docente, a qual requer uma formação de professores "ancorada numa perspectiva epistemológica ampla e claramente articulada" (Copatti, 2022, p. 05). Nesse sentido, defende-se que o caminho para a formação do pensamento do professor de Geografia (Pensamento Pedagógico-Geográfico) perpassa a articulação entre as bases epistemológicas do conhecimento geográfico, da pedagogia e da educação, possibilitando ao docente operar teórico-conceitualmente com criticidade e autonomia na Geografia escolar.

Em síntese, no bojo das reflexões sobre as reformas curriculares, evidencia-se que as disposições apresentadas nos documentos oficiais, com ênfase sobre a BNC-Formação, se inserem na lógica neoliberal de viés pragmático e representam um risco de reducionismos dos princípios e finalidades formativas dos cursos de licenciatura, à medida que estabelecem, na relação teoria e prática, a responsabilidade por promover as articulações demandadas pela formação docente. Evidencia-se ainda que os desafios curriculares persistentes nos cursos de licenciatura em Geografia ultrapassam a dimensão dessa articulação e que o viés pragmático e reducionista nas diretrizes curriculares em curso pode acarretar num recuo teórico e intensificar processos de fragmentação curricular e dicotomização da formação.

Ao reconhecer que os conhecimentos emanados da prática profissional docente em Geografia representam um cenário de possibilidades para a qualificação do processo formativo no curso de licenciatura, reiteram-se seus riscos e limites frente aos interesses da política neoliberal. De fato, proposições como a prática como componente curricular e o PIBID tensionam o processo formativo e as relações estabelecidas no interior dos cursos (Freitas, 2016; Neto, 2018), porém, se faz necessário qualificar o debate em torno da compreensão de uma prática que ultrapasse a dimensão do saber-fazer docente e se constitua em um corpus teórico-metodológico fundamentado na concepção de práxis.

A partir das considerações tecidas sobre os desafios da formação inicial docente nos cursos de Geografia, com base na análise de suas configurações curriculares — expressas nos projetos pedagógicos dos cursos —, na sequência, estes serão confrontados com as informações coletadas nas entrevistas realizadas com os interlocutores da pesquisa.

2.2 Os percursos de formação inicial docente em Geografia

Consideradas as proposições de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional docente, optou-se por dialogar com sujeitos situados em etapa de entrada (entre 1 e 3 anos) e de estabilização (entre 4 e 6 anos) na carreira docente, como recorte para a presente pesquisa, aqui denominados de professores iniciantes de Geografia. Entende-se que esse período inicial da docência (entre 1 e 6 anos) é marcado pelos aspectos de sobrevivência — confronto com a complexidade da realidade profissional —; de descoberta — experimentação e exploração do campo e das atividades profissionais — e de consolidação do repertório de conhecimentos didático-pedagógico. Trata-se de um período fundamentalmente complexo na vida profissional do professor de Geografia, e que exige atenção.








Bem como destaca Rosa (2017, p. 40), nesse período, o professor de Geografia "edifica as bases sobre as quais podem consolidar sua prática pedagógica, construir sua identidade docente, reconhecer-se como profissional e dar continuidade a seu processo de formação". Desse modo, para a composição do grupo de sujeitos interlocutores da pesquisa, foram considerados os critérios de experiência e atuação profissional (professores iniciantes), atuação nas escolas de educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso, situadas no município de Cuiabá e que apresentam distintos percursos formativos.

O levantamento preliminar realizado na lista do processo de atribuição de aulas do ano de 2022, disponibilizado pela SEDUC (Portal PAS 2022) e nos currículos profissionais e acadêmicos publicados na plataforma Lattes, indicou treze professores que atendiam ao perfil desejado. Os professores foram contactados pelo pesquisador via telefone e aplicativo de mensagens (WhatsApp), dos quais sete aceitaram participar das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente entre agosto e setembro de 2022 e ocorreram no formato presencial (nas unidades escolares em que atuam) ou remoto (via plataforma Google Meet), conforme a disponibilidade de cada docente.

Destaca-se ainda que as entrevistas seguiram o roteiro semiestruturado (anexo 1) que contempla nove questões relacionadas ao percurso formativo inicial dos professores no curso de licenciatura em Geografia e sua relação com a atuação profissional docente, com destaque para a abordagem da Geografia escolar, a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, as práticas de estágio curricular supervisionado e a participação dos professores em programas e projetos institucionais. Nesse ínterim, coletou-se um conjunto de informações que desvelam as nuances do processo formativo do professor e que evidenciam a persistência das dicotomias, paralelismos e distanciamentos referidos anteriormente.

Como ponto de partida para a análise das informações coletadas nas entrevistas, torna-se relevante traçar o perfil dos interlocutores da pesquisa, bem como alguns destaques em relação aos seus percursos formativos e de atuação profissional (figura 2).

Figura 2 – Perfil dos professores iniciantes de Geografia interlocutores da pesquisa

| | |
|--|---|
| PROFESSORA 1  | Graduação Universidade Federal de Mato Grosso (2011) |
| | Percorso formativo Cursou Geografia no modelo de currículo integrado (bacharelado e licenciatura) |
| | Atuação docente Entre dois e três anos de experiência na Educação Básica |
| PROFESSOR 2  | Graduação Universidade Federal de Mato Grosso (2015) |
| | Percorso formativo Cursou a licenciatura em Geografia após a conclusão do bacharelado. Desenvolveu trabalho de conclusão de curso com tema sobre ensino de Geografia |
| | Atuação docente Entre quatro e cinco anos de experiência docente na Educação Básica |
| PROFESSORA 3  | Graduação Universidade Federal de Mato Grosso (2019) |
| | Percorso formativo Cursou a licenciatura em Geografia após a conclusão do bacharelado. Desenvolveu trabalho de conclusão de curso com tema sobre ensino de Geografia e participou do Programa Residência Pedagógica. |
| | Atuação docente Entre um e dois anos de experiência na Educação Básica. Experiência no ensino superior (curso de licenciatura e bacharelado em Geografia) |
| PROFESSORA 4  | Graduação Universidade Federal de Mato Grosso (2017) |
| | Percorso formativo Foi bolsista do PIBID durante o curso de formação inicial e desenvolveu trabalho de conclusão de curso sobre ensino de Geografia |
| | Atuação docente Entre três e quatro anos de experiência na Educação Básica |
| PROFESSORA 5  | Graduação Universidade Federal de Sergipe (2017) |
| | Percorso formativo Atuou como professora durante o curso de graduação (licenciatura em Geografia) e foi bolsista do PIBID |
| | Atuação docente Entre cinco e seis anos de experiência na Educação Básica |
| PROFESSORA 6  | Graduação Universidade Federal do Pará (2014) |
| | Percorso formativo Foi bolsista de iniciação científica em projeto sobre a história da Geografia e da Geografia escolar |
| | Atuação docente Entre cinco e seis anos de experiência na Educação Básica |
| PROFESSOR 7  | Graduação Universidade Federal de Goiás (2017) |
| | Percorso formativo Foi bolsista do PIBID durante o curso de formação inicial e desenvolveu trabalho de conclusão de curso sobre ensino de Geografia |
| | Atuação docente Entre quatro e cinco anos de experiência na Educação Básica |

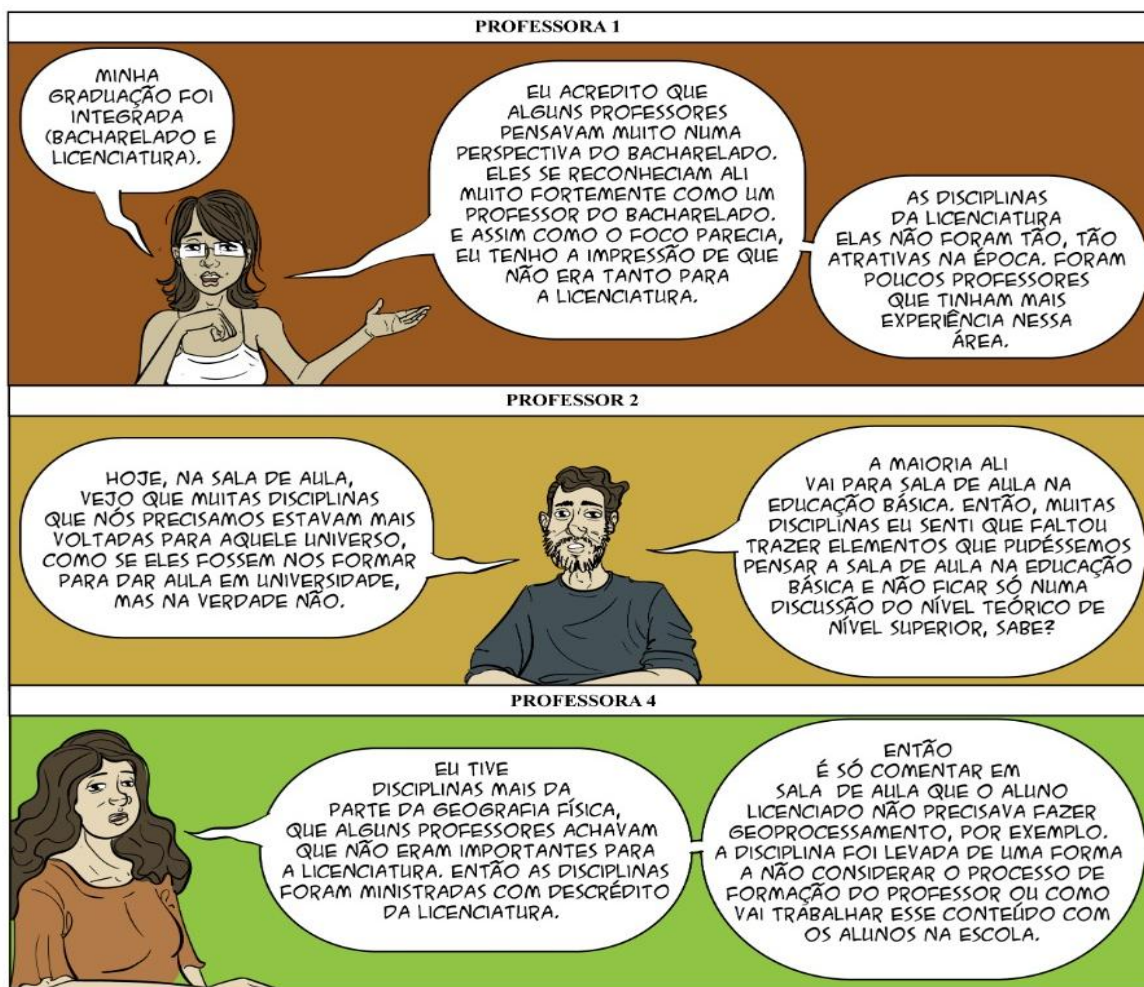
Organização: Lima Neto (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

Bem como exposto na figura 02, o universo de sujeitos interlocutores da primeira etapa da pesquisa é composto por cinco professoras e dois professores de Geografia em início de carreira, os quais serão referenciados de acordo com a sequência da ordem de realização das entrevistas. Para a composição desse grupo, foi realizado, inicialmente, um levantamento de acordo com os dados apresentados na relação de professores inscritos no processo de atribuição de aulas para o ano letivo de 2022 da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) para o município de Cuiabá.

Cabe destacar a diversidade do perfil formativo e de atuação profissional dos professores participantes: formação em diferentes instituições de ensino e com distintos percursos formativos e de experiência profissional. A sistematização desses perfis foi realizada a partir das informações coletadas junto aos professores e da consulta aos seus currículos profissionais, os quais constituem importante instrumento para situar o lugar de fala dos interlocutores da pesquisa. Nesse sentido, destacaram-se elementos que indicam professores que cursaram Geografia nas modalidades de bacharelado e/ou licenciatura (integrada, subsequente ou específica); participaram de programas e/ou projetos de pesquisa no decurso da formação inicial e com inserção no mercado de trabalho anterior à conclusão do curso, por entender que estes inserem contornos específicos à formação.

No conjunto das entrevistas transcritas e analisadas pelo pesquisador, foram organizados eixos para a discussão dos resultados — articulação entre conhecimentos específicos da Geografia e pedagógicos; debates sobre a Geografia escolar; experiências e articulações do estágio curricular supervisionado; programas institucionais de iniciação à docência – que, articulados, indicam os desafios da formação inicial. No processo de sistematização desses resultados, optou-se por mobilizar as falas dos professores iniciantes, agrupadas e ilustradas na sequência de figuras 03 até 11, iniciando-se com uma avaliação geral do percurso formativo inicial realizada pelos professores 1, 2, e 4 (figura 03).

Figura 3 – Percursos da formação inicial em Geografia



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

Os primeiros aspectos de avaliação e crítica dos professores sobre seus percursos formativos no curso de licenciatura estão relacionados ao distanciamento entre as disciplinas e as especificidades da profissão docente. Dentre as questões apontadas pelos professores nas entrevistas, destacam-se a ênfase sobre a formação do bacharel em detrimento da do professor de Geografia (professoras 1 e 4) e a prevalência de abordagem teórica e de pesquisa distante da realidade do ensino básico (professor 2). O conjunto dessas colocações dos professores insere uma provocação importante para os debates desta pesquisa: as propostas curriculares e pedagógicas dos cursos de licenciatura em Geografia têm propiciado uma formação com identidade e terminalidade própria (docência em Geografia na educação básica)?

Após vinte anos da publicação das diretrizes curriculares que impulsionaram o movimento de reforma da formação docente que defende uma identidade e terminalidade dos cursos de licenciatura, a presença dessas críticas nos discursos dos professores sinaliza um cenário desafiador: persiste uma perspectiva bacharelesca e academicista aplicada à formação

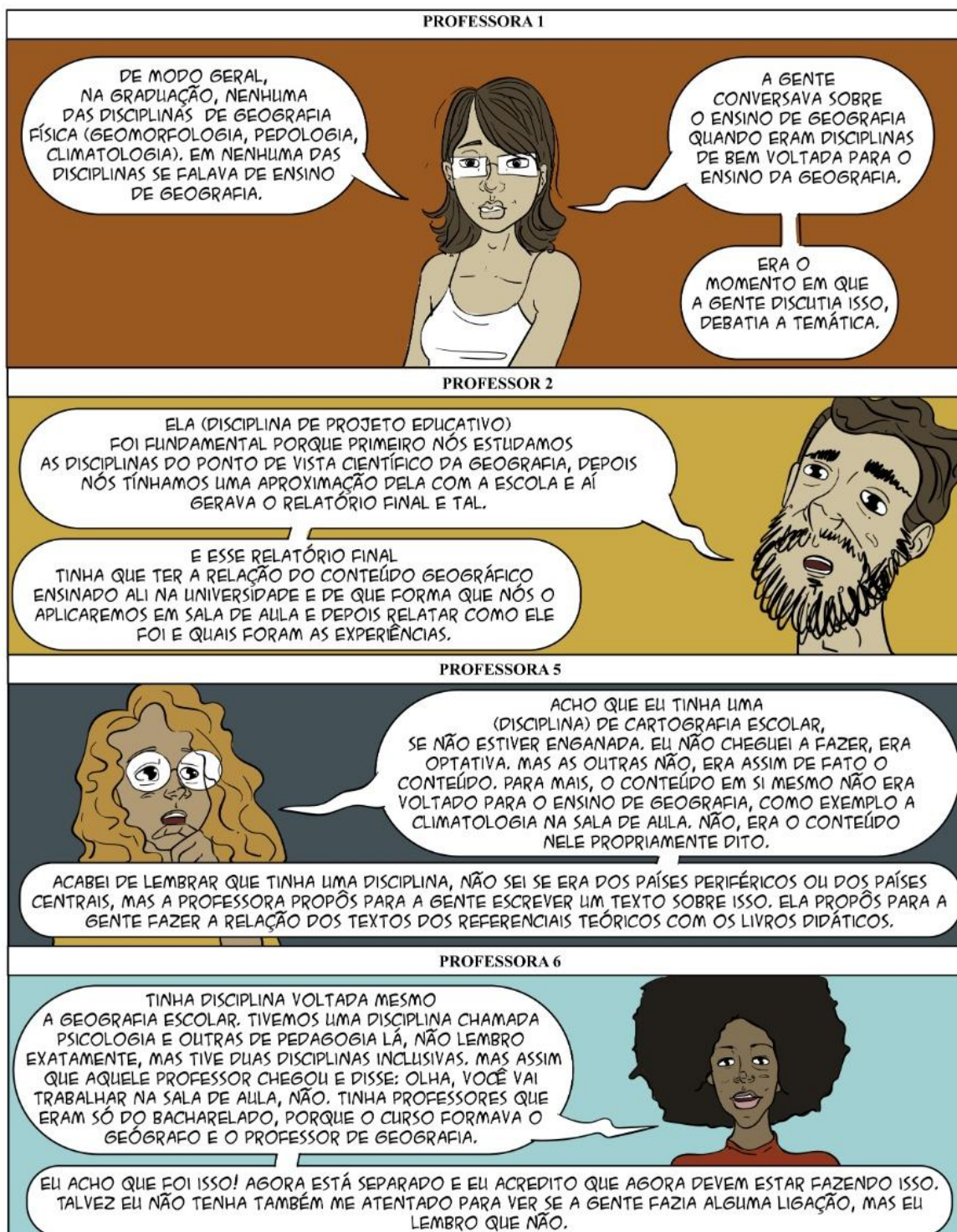
do professor. Acredita-se que os movimentos reformistas caminharam no sentido do tensionamento dos processos formativos no interior dos cursos e das instituições de ensino, no entanto, ainda não superaram, em sua totalidade, o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, o qual observa na atividade docente o campo para a aplicação dos conteúdos.

Outra leitura possível aponta para a estrutura organizacional e curricular dos departamentos e cursos de Geografia das universidades: estão estruturados em campos e disciplinas especializadas. Ao analisar o projeto pedagógico do curso da UFMT, onde a professora 4 se graduou, por exemplo, é possível afirmar que, na disciplina de Sensoriamento Remoto (exemplo da crítica apresentada), há o predomínio de uma aprendizagem para o domínio técnico (função, aplicações, identificação, classificação e produtos) do tratamento de imagens de satélite. A crítica da professora 1, egressa do mesmo departamento, indicia em sentido semelhante que o trabalho dos formadores é inclinado para a formação do bacharel.

As experiências dos professores interlocutores sinalizam que disciplinas específicas da geografia ainda são trabalhadas numa perspectiva de formação do bacharel (técnico), e que os encaminhamentos teóricos e metodológicos pouco se articulam às especificidades do trabalho docente na educação básica. Esse cenário evidencia que no interior dos cursos, ainda persistem resquícios de uma concepção de formação polarizada, na qual as disciplinas específicas são responsáveis pela abordagem do conhecimento geográfico, e as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionado, pela formação do professor. Ao abordar os conhecimentos geográficos de forma distante e dissociada da natureza e dos objetivos do ensino na escola de educação básica, restringe-se o curso de licenciatura à perspectiva de soma de conhecimentos (disciplinares + pedagógicos).

Ainda que as políticas curriculares implementadas no Brasil desde 2002 tenham impulsionado a reformulação curricular dos cursos de licenciatura e contribuído para a criação de currículos distintos em relação aos cursos de bacharelado, a tradição bacharelesca dos cursos de Geografia ainda influencia os processos formativos do professor. Os discursos apresentados pelos professores indicam que a abordagem dos conteúdos do curso de Geografia está associada à sua finalidade formativa e se situa entre aquilo que é destinado ao bacharel, ao pesquisador e ao professor. Nesse sentido, as críticas apresentadas colocam em xeque o encaminhamento adotado nas disciplinas de conteúdos geográficos e sua articulação com a dimensão pedagógica da profissão. Acerca das articulações entre esses conhecimentos (geográficos e pedagógicos), os apontamentos dos professores (figura 04) indicam:

Figura 4 – Articulações entre conhecimentos geográficos e pedagógicos



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

As falas dos professores expõem um desafio posto ao curso de formação inicial — a articulação do conhecimento específico e sua abordagem na escola de educação básica -, bem como as estratégias adotadas pelos cursos, como a criação de disciplinas com tal finalidade. Entende-se que esse cenário está relacionado à dimensão da prática como componente

curricular, instituída pelas diretrizes curriculares de 2002, que vislumbra inserir as especificidades da profissão docente como elemento articulador do currículo. A PCC, para além de seus fundamentos normativos, sinaliza para uma possibilidade de qualificação do processo formativo do professor de Geografia, por meio do diálogo entre conhecimentos geográficos e pedagógicos, numa perspectiva de consolidar uma organicidade para o curso.

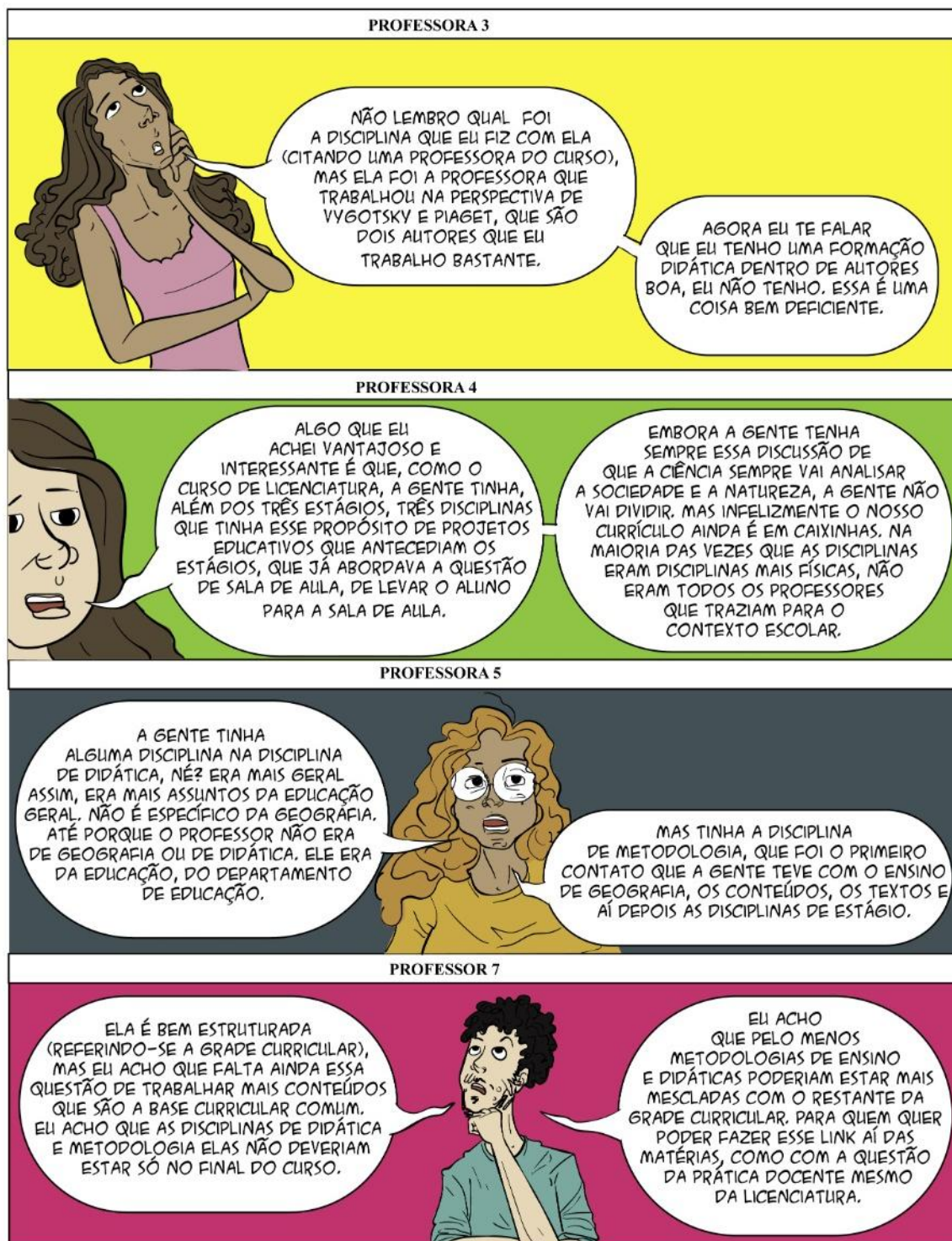
Bem como destacam Lima Neto (2018) e Gomes (2020), a inclusão da PCC nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia constituiu um processo conflituoso e que ainda é permeado de incompreensões sobre sua natureza e objetivos formativos e de resistências por parte de professores formadores. As pesquisas supracitadas observaram, em diferentes contextos, que, nas proposições sobre a PCC, tem prevalecido uma lógica de controle institucional e burocrático, e que ela não garantiu sua efetividade como instrumento formativo. Destacam-se duas estratégias adotadas pelos cursos para a implementação da PCC: a distribuição da carga horária entre os componentes curriculares e a criação de disciplinas articuladoras do currículo, a exemplo dos projetos educativos referidos pelo professor 2.

Nos casos em que a carga horária de PCC é distribuída entre as disciplinas do curso, cabe ao professor formador estabelecer diálogos e promover a integração entre os conhecimentos de base de suas disciplinas e os fundamentos do trabalho pedagógico do professor de Geografia na escola. No contexto dos resultados desta pesquisa, a dificuldade que as professoras 1 e 6 apresentaram em evidenciar atividades formativas internas às disciplinas, que propiciaram a articulação entre conhecimentos geográficos e pedagógicos, indiciam que a proposta da PCC ainda não está consolidada no interior dos cursos. Por outro lado, bem como expôs a professora 5, alguns formadores iniciam movimentos de inserção de atividades que intencionam articulações entre o conhecimento específico e o pedagógico. Infelizmente tais iniciativas ainda figuram como práticas de exceção (Lima Neto, 2018).

A criação de disciplinas articuladoras de conhecimentos específicos e pedagógicos nos currículos, para atender às disposições sobre a PCC nos cursos de licenciatura, implica duas questões: não supera o encaminhamento paralelo entre conhecimento geográfico e pedagógico e pouco contribui para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo no decurso das disciplinas de conhecimentos específicos. Ainda que essa seja uma alternativa que, em parte, garanta a efetividade das disposições normativas no interior dos cursos e insira tessituras próprias que marcam a formação docente (relato do professor 2), ela desloca o sentido e o objetivo da PCC e incorre no persistente paralelismo entre os conhecimentos docentes. Quer-se dizer que a estratégia de criação de disciplinas articuladoras pode atender às demandas normativas, porém, não evidencia uma mudança na concepção formativa.

Ainda no contexto deste debate, ao discorrerem sobre as discussões relativas à Geografia escolar no curso de formação inicial (figura 05), os professores as apontaram como momentos isolados e, em parte, restritos às disciplinas de formação pedagógica (didáticas e metodologias de ensino) e aos estágios curriculares supervisionados.

Figura 5 – Diálogos sobre a Geografia escolar



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

De modo geral, as críticas dos professores evidenciam que o trabalho com a Geografia escolar na formação é permeado por desafios que perpassam a proposta curricular e a prática pedagógica do professor formador. Quando discorreram sobre essa abordagem no curso de licenciatura, as questões apresentadas apontaram que a abordagem da Geografia escolar está associada à prática e aos encaminhamentos propostos por uma formadora (professora 3); que seus conteúdos se restringem a momentos e disciplinas específicos do núcleo didático-pedagógico (professoras 4 e 5); que o currículo da formação carece de maior articulação com os conteúdos escolares; e que o debate sobre o ensino de Geografia precisa perpassar todo o processo formativo dos professores (professor 7).

Em contraposição ao cenário evidenciado pelas professoras 3 e 5 — de que o ensino de Geografia se restringe às disciplinas de didática e metodologias de ensino ou à prática de uma professora formadora —, argumenta-se sobre a necessidade de que o debate sobre as bases teóricas e metodológicas da Geografia escolar esteja presente em todo o percurso formativo docente. Esse processo de isolamento da Geografia escolar está associado, dentre outras questões, à excessiva valorização do conhecimento geográfico em detrimento dos conhecimentos pedagógicos que, no jogo das disputas curriculares, insere a formação didático-pedagógica em segundo plano no processo formativo do professor de Geografia.

Ao direcionar suas críticas à organização curricular dos cursos, a professora 4 e o professor 7 evidenciam os processos mencionados anteriormente: a fragmentação disciplinar e o paralelismo do conhecimento geográfico e pedagógico. Ainda que os discursos travados na comunidade acadêmica reconheçam e defendam a unidade do conhecimento, a organização dos currículos dos cursos expressa fragmentações que, associadas ao distanciamento destes em relação aos conhecimentos pedagógicos, podem reverberar na dificuldade em operar com as ferramentas da Geografia escolar. Corrobora-se a premissa apresentada pelo professor 7, de que os conhecimentos sobre a Geografia escolar trabalhados nas disciplinas de didática e metodologias de ensino, por exemplo, precisam mesclar-se com as demais disciplinas do currículo do curso de licenciatura.

Os diálogos dos professores sinalizam para uma ausência ou insuficiência de articulações em dois níveis: sobre as bases e fundamentos teóricos e metodológicos dos conhecimentos (geográficos e pedagógicos) e em relação às disciplinas. Conforme exposto anteriormente, ao encaminharem as disciplinas de conhecimentos geográficos de modo distante e dissociado das especificidades da profissão docente, compromete-se o processo de construção do conhecimento pedagógico sobre os conteúdos geográficos. De modo

semelhante, ao operar a formação a partir de núcleos disciplinares, específicos e pedagógicos, que concorrem em paralelo, incorre-se em uma perspectiva formativa dicotomizada. Tal situação é evidenciada, por exemplo, quando os professores analisaram as articulações entre os estágios e as disciplinas do curso (figura 06).

Figura 6 – Articulações do Estágio Curricular Supervisionado



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

Ambos os interlocutores afirmam a inexistência de articulação entre os estágios e as disciplinas específicas que abordam os conhecimentos geográficos. Desvelam-se os limites da relação teoria e prática nos cursos de licenciatura em Geografia e a permanência de uma concepção formativa na qual as disciplinas e os estágios constituem espaços distintos no currículo. Tal como evidencia-se nas falas dos professores, as atividades desenvolvidas nos estágios não estabeleciam articulações e diálogos com as demais disciplinas do currículo, prevalecendo concepções como: no decurso das disciplinas, os estudantes iriam adquirir conhecimentos que seriam aplicados no estágio (professora 1); o estágio como continuidade do trabalho do professor na escola e roteiro de atividades e conteúdos preestabelecidos (professor 2 e professora 4); no estágio, o enfoque é didático-pedagógico (professora 5).

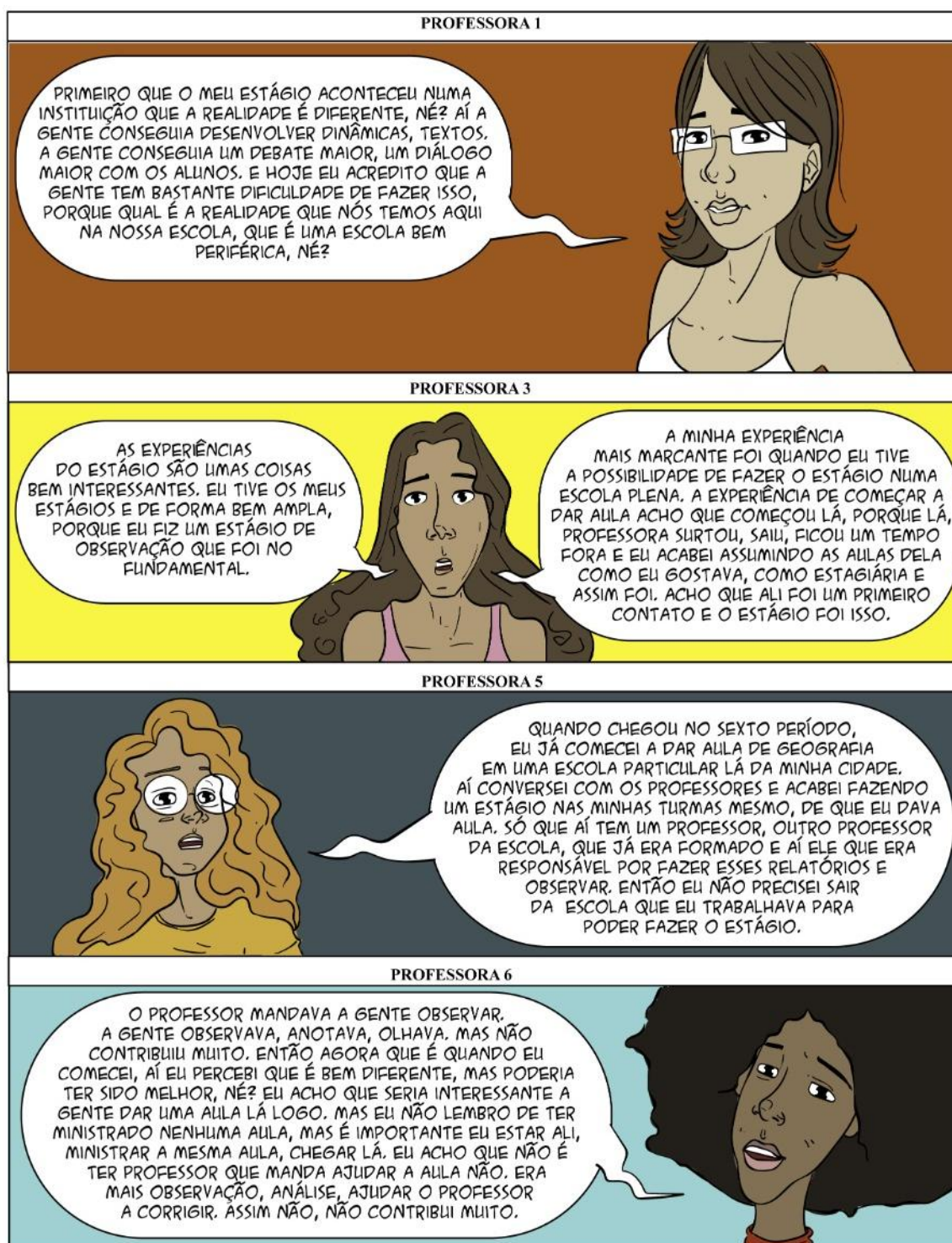
Infere-se a persistência de uma concepção aplicacionista de estágio, própria do modelo de racionalidade técnica, na qual os estudantes dos cursos de licenciatura recebem a formação teórica seguida de componente prático. Ainda que as atuais políticas curriculares estabeleçam que os estágios devam ocorrer a partir da segunda metade do curso, tais proposições ainda não provocaram uma significativa mudança nas concepções e práticas de estágio. Cavalcanti (2021) argumenta acerca da complexidade da docência — que não se restringe à aplicação dos conteúdos acadêmicos — e da defesa de que o curso de formação inicial deve oportunizar a construção de um quadro de referência teórico-prática sobre a profissão docente.

No processo de aprendizagem da docência, o estágio curricular supervisionado ocupa lugar de destaque por contemplar, de forma articulada, os conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos e a reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Geografia (Cavalcanti, 2021). Trata-se da defesa de uma concepção de formação de professores pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, que compreende o professor de Geografia como profissional teórico-prático, e que intenciona a superação da perspectiva tecnicista aplicacionista. Nessa linha de entendimento, o estágio não se restringe a momentos de aplicação de conhecimentos na prática escolar, não pode ser restrito e instrumentalizado por roteiros preestabelecidos e não se constitui apenas em um componente curricular de natureza didático-pedagógica, desvinculado dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.

Os estágios são, em sua maioria, organizados em torno de estudos sobre metodologias e processos de ensino e de atividades de observação, regência e intervenção na prática pedagógica, nos quais prevalecem a dimensão do conhecimento pedagógico, o qual se distancia do conhecimento geográfico que, a priori, fora trabalhado nas disciplinas precedentes. Nesse sentido, as questões apresentadas pelos professores trazem indícios do

processo descrito por Khaoule (2021) como o distanciamento e a ruptura com as bases teóricas da Geografia, bem como o coroamento de atividades de cunho pedagógico. Somam-se a esse processo, outros desafios na ordem dos encaminhamentos propostos para os estágios no interior dos cursos (figura 07).

Figura 7 – Experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

No contexto das experiências dos professores com o estágio curricular supervisionado, evidenciou-se que sua operacionalização na escola de educação básica é permeada por desafios que envolvem tanto a subversão de sua natureza formativa quanto a restrição de suas práticas. Nesse sentido, cabe destacar: as questões relacionadas ao distanciamento entre o contexto escolar no qual se desenvolveu o estágio e a realidade concreta de atuação profissional (professora 1); a ausência da figura do professor supervisor e a precarização do trabalho (professora 3); as flexibilizações adotadas no estágio, que comprometem sua natureza e especificidade (professora 5); e a crítica à ênfase sobre a observação da prática pedagógica em detrimento de outras atividades próprias da atuação docente (professora 6).

O primeiro ponto de destaque está relacionado a uma situação presente em muitos cursos de licenciatura: a realização dos estágios curriculares supervisionados ocorre em contextos escolares que não são representativos da totalidade e da complexidade da realidade da escola pública. Compreende-se a dificuldade que as universidades enfrentam em firmar parcerias com as escolas e redes de ensino para o desenvolvimento das atividades de estágio, de modo que poucas instituições e professores da educação básica assumem esse compromisso, selecionando unidades em virtude de fatores como localização e relações com a equipe escolar. Desse modo, a situação descrita pela professora pode ser explicada pela fragilidade da parceria universidade-escola.

Assevera-se que qualificar essa parceria é fundamental para o encaminhamento dos estágios, no quais o professor supervisor contribui significativamente no acompanhamento das atividades na escola (Rosa, 2014). Nesse sentido, a aceitabilidade de situações como a descrita pela professora 3 — assumir a responsabilidade pelas aulas sem a supervisão do profissional da escola — é reflexo de uma distorção da natureza supervisionada do estágio.

Concorda-se com os argumentos apresentados pela autora supracitada e defende-se a atuação ativa do profissional da educação básica na supervisão do processo de aprendizagem dos professores em formação. Ainda que a legislação educacional (Brasil, 2002; 2015) flexibilize o estágio para professores atuantes no ensino básico, como no caso descrito pela professora 5, entende-se que tal condescendência pode comprometer o processo.

Por sua vez, a fala da professora 6 sinaliza o anseio de estudantes no período de estágio pela prática, reflexo de uma perspectiva limitante sobre a natureza do trabalho pedagógico. Concorda-se que o estágio não deve limitar-se à observação de práticas de professores experientes, entretanto, a complexidade do trabalho docente requer que o processo esteja assentado em um conjunto diversificado de atividades teórico-práticas que atravessam a base de conhecimentos para o ensino (Shulman, 2014), como a matéria a ser ensinada; os

alunos e os contextos educacionais; os currículos, políticas e materiais escolares; o planejamento e as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem.

As experiências vivenciadas pelos professores que participaram do PIBID (figura 08) e suas avaliações em relação às contribuições (figura 9) indicam que, no âmbito uma parceria consolidada entre as instituições formadoras e o campo de atuação bem como da diversificação das atividades teórico-práticas, qualifica-se o processo formativo.

Figura 8 – Experiências do PIBID na formação inicial



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

As inferências realizadas pelos professores sinalizam importantes contribuições do PIBID para a formação inicial em Geografia, seja pela possibilidade de ampliação das oportunidades formativas, de aproximação e diálogo com os profissionais formadores da universidade e da escola, de imersão no contexto da profissão (professoras 4 e 5) ou pela diversidade de atividades teórico-práticas desenvolvidas (professor 7). Tais questões aproximam-se das discussões apresentadas por Woitowicz (2021) e revelam que as

experiências formativas desenvolvidas no âmbito desse programa contribuem para a construção da identidade docente, a familiarização com o futuro campo de atuação profissional, melhores desempenhos dos estudantes nas disciplinas do curso de licenciatura e nos estágios supervisionados, além de propiciar condições para a permanência do estudante na formação inicial e, posteriormente, na profissão docente.

Tal como evidenciaram as pesquisas de Santos (2016) e Woitowicz (2021), as ações desenvolvidas no programa intencionam uma imersão qualificada dos estudantes dos cursos de licenciatura nos contextos da escola e da sala de aula, ações fundamentadas na articulação entre teoria e prática, e orientadas pelo trabalho colaborativo entre professores formadores da universidade, professores atuantes na educação básica e estudantes em formação. Desse modo, a prática não se restringe a ir para a sala de aula, trata-se de ampliar espaços formativos que contemplem as especificidades da profissão docente e que, por intermédio de atividades de natureza teórico-prática, propiciem articulações entre formação e campo de atuação. Os professores são enfáticos sobre as contribuições desse programa (figura 09).

Figura 9 – Contribuições do PIBID para a formação inicial



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

Observa-se a emergência de um conjunto significativo de pesquisas que abordam as contribuições, os desafios e as experiências do PIBID nos cursos de formação de professores de Geografia, destacando-o como importante instrumento de qualificação do processo formativo (Santos, 2016; Freitas, 2016), e que se aproximam das discussões apresentadas por professores que participaram do programa. Dentre os destaques apresentados pelos interlocutores desta pesquisa, evidenciam-se: a concomitância com o PIBID (professora 4), a articulação entre teoria e prática (professora 5) e seus reflexos sobre o processo de inserção profissional e início da carreira (professor 7), aspectos que demarcam o processo formativo.

Bem como exposto por Freiras (2016), o PIBID constitui-se como importante espaço-tempo formativo do professor de Geografia, de modo que sua presença nas instituições de ensino superior disputa e ressignifica os sentidos de formação docente invisibilizados nos currículos de tradição bacharelesca. Ao ressaltar a concomitância com a sua participação no programa e o curso das disciplinas, a fala da professora 4 sinaliza o movimento dos tensionamentos e provocações que o PIBID insere no interior dos cursos e instituições formadoras: a busca e a defesa pela terminalidade e a identidade da licenciatura.

Ressalta-se que contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, constitui-se em um dos objetivos do programa, o que é reiterado pela professora 5. Trata-se de um debate recorrente no campo educacional, que defende uma interação qualificada entre essas instâncias nos cursos de licenciatura, bem como a superação da dicotomia entre teoria e prática. Em síntese, ao desenvolver ações que mesclam momentos de estudos individuais e coletivos; experiências de observação e socialização no contexto escolar; proposição e intervenções pedagógicas em sala de aula e sistematização de relatórios, o PIBID possibilita um movimento *continuum* de reflexão teórico-prática.

As efetivas contribuições do PIBID para promover a articulação entre teoria e prática são apresentadas na pesquisa de Santos (2016), que destaca, entre outras questões, os contributos do programa para o processo de construção de identidades docentes e para as possibilidades de superação da dicotomia teoria/prática, à medida que suas ações estejam orientadas pelo movimento de reflexão crítica e transformação da prática (práxis). Desse modo, ao possibilitar uma articulação contínua entre teoria e prática, o PIBID pode contribuir para a superação dessa persistente dicotomia e qualificar o processo formativo, constituindo um "divisor de águas" (professora 5) para os futuros professores.

Entende-se que uma formação distanciada da concreticidade da profissão docente implica desafios à prática dos professores em início de carreira, os quais perpassam desde a gestão das relações e do trabalho pedagógico até a mobilização e recontextualização dos

conhecimentos da Geografia escolar (Rosa, 2017). Nesse sentido, os pontos de destaque apresentados pelo professor 7 indicam que a participação no programa ressignifica o processo formativo inicial e pode contribuir para a construção de conhecimentos docentes, que atenuam parte do choque de realidade sentido por docentes em início de carreira.

Ao entender que um desafio persistente nos cursos de licenciatura em Geografia refere-se ao processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (Lopes, 2010; Santos, 2017), no decorrer das entrevistas os professores foram questionados em relação a outros espaço-tempos formativos — grupos de estudos e pesquisas, eventos, trabalho de conclusão de curso — destinados à discussão sobre a Geografia escolar.

O conjunto das respostas permite inferir que o PIBID impulsiona a participação de estudantes e professores em eventos científicos, bem como em grupos de estudos e pesquisas, embora apenas uma pequena parcela dos estudantes seja estimulada a desenvolver trabalhos científicos com temas relacionados ao ensino de Geografia. A figura 10 apresenta questões apontadas pelos professores em relação aos seus trabalhos de conclusão de curso.

Figura 10 – A Geografia escolar nos trabalhos de conclusão de curso



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023).

Bem como destacou o professor 02, desenvolver um trabalho de conclusão de curso com temas da Geografia escolar ainda é um desafio no curso de licenciatura em Geografia,

que pode estar relacionado à ausência de formadores para orientar tais temáticas e/ ou às questões de cunho teórico-metodológico do campo. Por outro lado, a professora 4 evidencia que a participação no PIBID pode constituir, como expresso anteriormente, um estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sobre a Geografia escolar. Em ambos os casos, assevera-se a importância desse movimento.

Defende-se que, para além dos espaços curriculares formalizados nas disciplinas e nos estágios, é preciso estimular a participação dos estudantes da licenciatura em outros espaços-tempos que tensionem temas da Geografia escolar e da profissão docente, de modo a ampliar as oportunidades formativas que corroborem a construção de conhecimentos docentes. Entende-se que a oportunidade de desenvolver um trabalho científico sobre a Geografia escolar, por exemplo, pode contribuir para a construção de seus conhecimentos docentes. Por fim, as avaliações realizadas por três professoras sobre o processo formativo inicial em Geografia (figura 11) podem conduzir a algumas considerações importantes sobre a organização curricular e os processos de construção dos conhecimentos docentes.

Figura 11 – Avaliação do processo de formação inicial em Geografia



Fonte: Entrevistas semiestruturadas (2022). Ilustração: Priscila Barbosa (2023)

A figura 11 expressa elementos de uma síntese das discussões apresentadas nesta seção: o conhecimento geográfico abordado nas disciplinas específicas do curso é constituinte fundamental e indispensável da base de conhecimentos docentes (professoras 4, 5 e 6) e, quando se articula às especificidades da Geografia escolar, potencializa o processo de construção dos conhecimentos pedagógicos sobre os conteúdos e, por suposto, a prática pedagógica do futuro professor de Geografia (professora 4). Desse modo, assinalar a persistência de um distanciamento entre a abordagem do conhecimento geográfico no curso de licenciatura em Geografia e a abordagem dos conteúdos na Geografia escolar (professoras 5 e 6) reflete uma compreensão dicotomizada da relação entre a teoria (pensamento) e a prática (ação) do professor de Geografia, que precisa ser superada.

A fala da professora 6, por sua vez, expressa uma compreensão limitante dessa relação, que polariza distintamente a universidade (lugar da teoria) e a escola (lugar da prática). Nesse sentido, reiterar a defesa de uma formação docente consubstanciada na indissociabilidade entre teoria e prática perpassa o reconhecimento de que, no interior dos cursos, ainda persistem discursos e práticas arraigadas nessa dicotomia e que, por conseguinte, expressam uma cultura formativa academicista e bacharelesca que precisa ser questionada. Trata-se de uma concepção que entende o curso de licenciatura como um apêndice da formação do bacharel (Freitas, 2016), deslocando o conhecimento geográfico da natureza e das especificidades da profissão docente (ensino de Geografia na escola).

Os diálogos com os professores evidenciam a persistência dessa cultura formativa quando, por exemplo, sinalizam que o trabalho com a Geografia escolar se restringe às disciplinas que compõem o núcleo de formação didático-pedagógico ou às atividades isoladas de alguns formadores; que a abordagem dos conhecimentos geográficos nas disciplinas do núcleo específico pouco se articulam ao ensino escolar; que teoria/prática constituem espaços distintos no currículo ou que os estágios não se articulam às demais disciplinas do curso. Desse modo, observa-se que as disciplinas que tratam dos conhecimentos geográficos e dos conhecimentos pedagógicos ainda caminham em paralelo nos cursos e, por suposto, implicam no desafio de construir o conhecimento pedagógico dos conteúdos.

De modo complementar, a presença do PIBID nos cursos tem implicações diretas no tensionamento dessa cultura formativa. Ao discorrerem sobre as experiências e contribuições do programa para sua formação, os professores apontam que o PIBID desenvolve um rol de atividades teórico-práticas que permitem ao estudante de licenciatura estabelecer

interconexões entre os conhecimentos geográficos trabalhados nas disciplinas na universidade e o ensino de Geografia na escola.

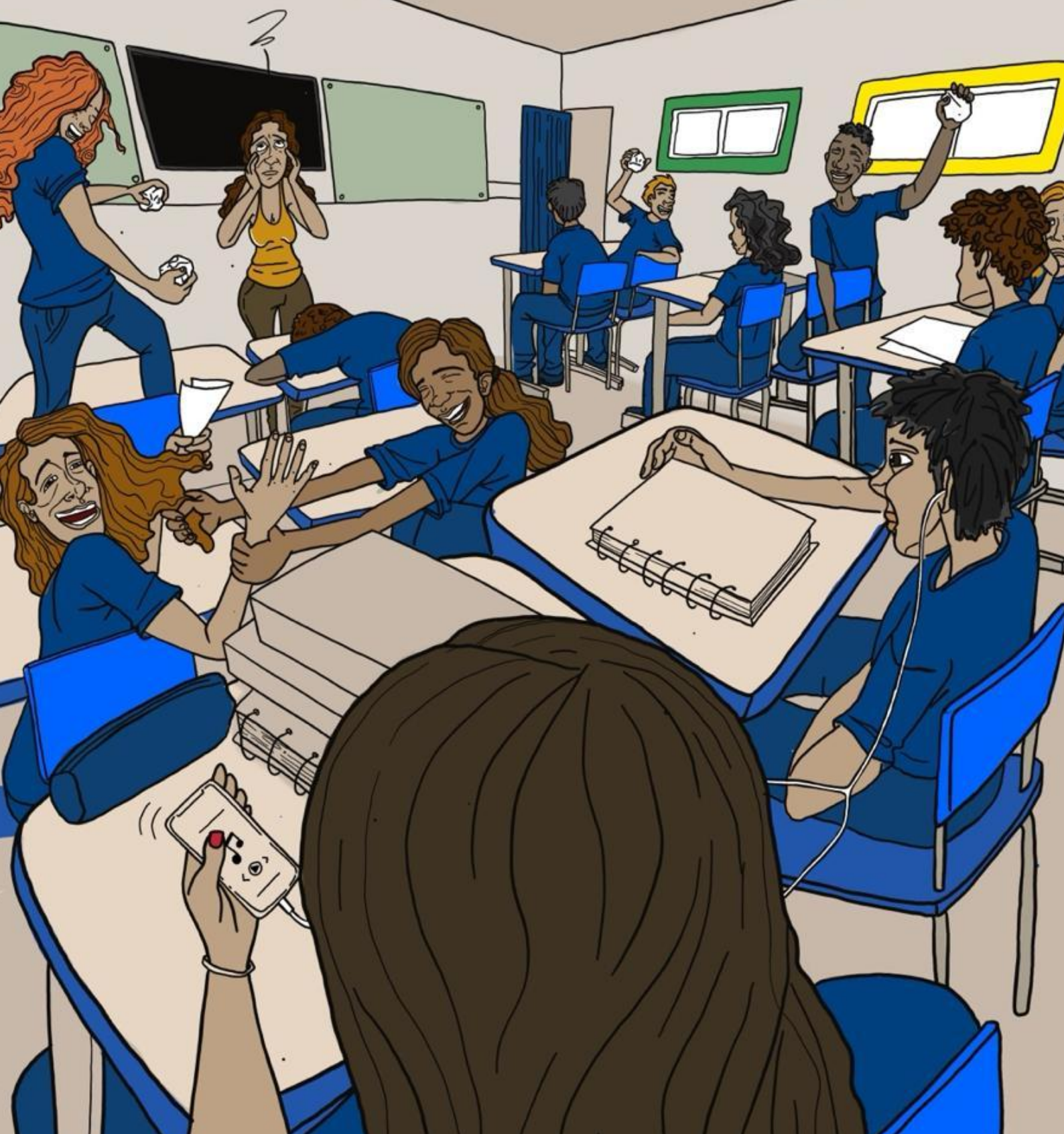
Trata-se de um importante instrumento de qualificação do processo formativo docente (Santos, 2016) com potencial para constituição de uma outra cultura de formação para os cursos de licenciatura em Geografia (Freitas, 2016). O PIBID amplia os espaços-tempos formativos do professor de Geografia e suas ações podem potencializar o processo de construção dos conhecimentos docentes, a serem mobilizados para a atuação profissional na educação básica.

As discussões apresentadas neste capítulo conduzem ao entendimento de que a persistência de dicotomias — componentes humanos e sociais versus componentes físico-naturais —; fragmentações — organização em disciplinas e campos especializados —; paralelismos — conhecimentos geográficos e conhecimentos pedagógicos — e distanciamentos — universidades e escolas —na formação do professor de Geografia implica no desafio de construir uma sólida base de conhecimentos teórico-práticos e pedagógicos-geográficos que consubstancie sua atuação com a Geografia escolar na educação básica. Nesse mesmo sentido, argumenta-se que a reforma curricular estabelecida na BNC-Formação pode adicionar outras nuances desafiadoras ao processo: subordinação dos cursos ao currículo da educação básica (expresso na BNCC) e esvaziamento da formação teórico-conceitual (Ximenes; Melo, 2022).

Ante os desafios e contextos expostos, no próximo capítulo, serão propostas reflexões sobre as políticas educacionais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso e suas implicações na prática pedagógica dos professores de Geografia. O constructo do capítulo resulta do cruzamento de informações coletadas na análise dos documentos que estabeleceram as referidas políticas e dos registros das observações realizadas pelo pesquisador sobre as aulas de três professores de Geografia que atuam em escolas da rede no município de Cuiabá (professor 2 e professoras 6 e 7).

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO



Neste capítulo, almeja-se adentrar o contexto de atuação profissional do professor de Geografia: a sala de aula da escola pública. As discussões apresentadas no capítulo objetivam discorrer sobre os desafios que permeiam a atuação profissional do professor de Geografia na rede estadual de ensino de Mato Grosso e estão organizadas em duas seções. A primeira seção é destinada à contextualização do trabalho docente no bojo das políticas educacionais e curriculares em curso na rede, tensionando elementos relacionados à proposta pedagógica adotada e à organização do trabalho docente nas escolas. A segunda seção analisa a prática pedagógica de três professores de Geografia que operam com o sistema estruturado de ensino, evidenciando desafios relacionados à destituição da autonomia e autoria docente e à padronização da prática pedagógica.

3.1 As políticas curriculares e educacionais implementadas pela SEDUC e suas implicações sobre o trabalho do professor de Geografia

A observação das práticas pedagógicas dos professores de Geografia possibilitou o entrecruzamento de informações contextuais da pesquisa, as quais indicam os desafios que permeiam o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, foram observadas 62 aulas de geografia, ministradas por três professores em turmas de 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, durante o segundo semestre letivo de 2023, em três escolas situadas no município de Cuiabá. No decurso das observações, foram registrados elementos relacionados às condições e organização do trabalho pedagógico, aos processos de mediação didática e cognitiva, às relações estabelecidas entre os sujeitos e aos temas e conteúdos abordados.

Para tanto, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos adotados para a tese, reitera-se o entendimento de que as configurações das práticas dos professores de Geografia são, essencialmente, influenciadas pelos projetos educacionais em disputa e moldadas em função dos respectivos instrumentos normativos, pedagógicos e administrativos implementados. Desse modo, antes de encaminhar a análise sobre os registros das práticas docentes e argumentar em função de seus desafios e perspectivas, se faz necessário ponderar sobre os caminhos das políticas educacionais implementadas na rede estadual de Mato Grosso no contexto recente, bem como suas implicações sobre o trabalho do professor de Geografia e a aprendizagem dos estudantes.

Para encaminhar as reflexões, tomar-se-á como ponto de partida o ano de 2018 — ingresso da primeira turma de professores aprovados no concurso público realizado em 2017 — para evidenciar que os instrumentos normativos implementados na rede estadual de ensino

estabeleceram mudanças significativas sobre a organização e as condições de trabalho dos professores nas escolas. Vale destacar que, à época do ingresso dos profissionais na rede estadual (iniciado em abril de 2018), havia um cenário institucional e organizacional distinto do atual, fruto da luta dos profissionais da educação pública, coordenada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP).

Dentre os pontos de defesa e pautas coletivas dos trabalhadores, materializadas na lei de carreira do magistério público (Lei Complementar 050/1998), destacavam-se a defesa pela jornada de trabalho de 30 horas semanais, com respeito à proporcionalidade de 1/3 destinada ao planejamento e formação continuada, à autonomia docente e à gestão democrática nas unidades escolares. Na mesma linha, havia um compromisso por parte do Governo do Estado de Mato Grosso com uma política de valorização profissional, por meio da ampliação do poder de compra dos profissionais da educação (lei 510/2013).

Fruto da negociação entre o sindicato e o governo no cenário pós-greve dos trabalhadores, a referida lei estabelecia percentuais de ajustes anuais até atingir a dobra dos salários dos profissionais da educação no período de 10 anos (Sintep, 2021). Tal proposta visava equiparar o salário dos profissionais da educação às demais carreiras do serviço público estadual.

Ao assumir o primeiro mandato como governador em janeiro de 2019, Mauro Mendes (DEM) decretou estado de calamidade financeira, o que resultou na suspensão dos reajustes salariais dos servidores públicos do poder executivo. Tal suspensão foi aplicada à Revisão Geral Anual (RGA) e aos percentuais previstos na Lei 510/2013 para o ano de 2019. Sem reajustes, os profissionais da educação iniciaram uma greve em junho de 2019 que, sem negociação com o governo e com cortes de ponto nos salários, foi encerrada após 79 dias de lutas, amargando a desvalorização da categoria (Sintep, 2022).

Tal episódio foi um dos primeiros passos para a ruptura do diálogo com a categoria e acenou para uma política de restrição salarial, além de gerenciamento e controle sobre o trabalho dos educadores — marcas de uma reforma empresarial em curso na educação pública de Mato Grosso.

De acordo com Freitas (2018), uma das marcas da reforma empresarial em curso na educação pública é o controle do processo educativo por meio da precarização do magistério (sobrecarga de trabalho, burocratização, destituição de autoria e autonomia). Nos moldes de uma administração empresarial, na rede estadual de ensino de Mato Grosso, o processo de precarização do trabalho docente é demarcado pela criação de instâncias de assessoramento e controle (diretorias regionais de ensino e seleção de gestores e coordenadores das unidades

escolares), aquisição do sistema estruturado de ensino e institucionalização de política salarial restritiva e de gratificação.

A pesquisa realizada por Costa, Jorge e Câmara (2024) sinaliza que, a partir de 2020, as reformas empresariais se intensificaram na educação pública mato-grossense, tendo como centralidade a reestruturação do sistema de avaliação e a aquisição do sistema estruturado de ensino, ambos em parceria e colaboração com instituições representantes do setor privado. Cabe salientar que o conjunto de políticas e estratégias adotadas toma os resultados nas avaliações e os índices educacionais como base para os argumentos que justificam a necessidade e relevância das reformas e mudanças em curso.

Nesse sentido, observa-se que, entre os anos de 2020 e 2023, a SEDUC implementou um conjunto de políticas institucionais que redefiniram os rumos da proposta pedagógica da rede, bem como da organização das escolas e do trabalho dos professores. A síntese destes instrumentos normativos é apresentada no quadro 06.

Quadro 6 – Políticas educacionais e curriculares implementadas na rede estadual de Ensino de Mato Grosso (2020 – 2023)

| Ano | Mudanças propostas e implementadas |
|------------|--|
| 2020 | Prioridade de aulas excedentes aos professores efetivos |
| 2020 | Mudanças no processo de seleção e designação dos diretores e secretários escolares |
| 2020 | Reestruturação da formação continuada e extinção dos CEFAPROs |
| 2021 | Aquisição do Sistema Estruturado de Ensino (Fundação Getúlio Vargas) |
| 2022 | Criação das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) |
| 2022 | Mudança no processo de seleção e designação dos coordenadores pedagógicos |
| 2023 | Flexibilização da carga horária dos professores e gratificação (direção e coordenação escolar) |
| 2023 | Criação da Gratificação por Eficiência e Resultados (GER) |
| 2023 | Redução de 60 para 50 minutos no cálculo da hora aula |

Elaboração: Lima Neto (2023)

Até o processo de atribuição de aulas e funções aos profissionais da rede estadual de ensino para o ano letivo de 2019 realizado em janeiro de 2019, as normas estabelecidas orientavam a atribuição de carga horária de 20 horas em aulas e 10 horas em atividade extraclasse, contabilizando, prioritariamente, uma jornada de 30 horas semanais de trabalho aos professores efetivos da rede. Tal perspectiva sinalizava uma compreensão de que a carga horária seria compatível com a manutenção da qualidade do trabalho docente desenvolvido. As aulas residuais nas escolas da rede eram destinadas à contratação temporária de professores participantes de processo seletivo.

A partir do processo de atribuição de aulas para o ano letivo de 2020, realizado entre janeiro e fevereiro de 2020, a SEDUC passou a priorizar a atribuição de aulas excedentes — até o limite de 20 aulas — aos professores efetivos em detrimento dos contratos temporários. Tal abertura, associada à ausência de reajuste salarial, levou os professores da rede a atribuírem um maior número de aulas, o que, conseqüentemente, resultou na sobrecarga de trabalho. Em contrapartida, houve uma redução significativa no quantitativo de aulas. Tal manobra adotada pela SEDUC promoveu uma sobrecarga de trabalho para os professores efetivos e deixou muitos professores interinos desempregados (Sintep, 2021).

A proposta representa um dos primeiros movimentos rumo ao estágio atual de precarização do trabalho do professor de Geografia na rede estadual, uma vez que, nas aulas excedentes, não são contabilizadas as horas destinadas às atividades de planejamento e formação. Um professor de Geografia que, por exemplo, atribuísse 20 horas excedentes, teria que cumprir jornada de trabalho de 50 horas semanais, distribuídas entre 40 horas em sala de aula — o dobro da carga horária em aulas e, conseqüentemente, de turmas atribuídas — e 10 horas em atividades extraclasse, o que representa apenas 20% da carga horária de trabalho para planejamento e formação.

Outras mudanças que influenciaram a organização do trabalho nas escolas estão relacionadas ao processo de seleção dos profissionais responsáveis pela gestão escolar, como diretores, secretários e coordenadores escolares. Até o ano de 2018, o processo de escolha dos diretores escolares ocorreu por meio de eleição democrática da comunidade escolar, composta por servidores, pais e responsáveis, o que resultou na designação dos gestores das unidades para o biênio 2019/2020. A partir da publicação do edital 005/2020, que dispõe sobre o processo seletivo de servidores para a função de diretor das unidades escolares da rede estadual de ensino em 23/10/2020, a SEDUC passa a estabelecer prova objetiva e análise curricular como instrumentos de seleção e classificação dos candidatos para a gestão escolar.

A partir da publicação, o referido edital se ampara no entendimento adotado pelo Supremo Tribunal Federal, que julgou a inconstitucionalidade da eleição direta para os cargos de direção escolar. Tal entendimento, bem como exposto por Corrêa (2020), se fundamenta no poder discricionário do chefe do poder executivo — no caso em análise, o Governador do Estado de Mato Grosso — sobre a admissão e demissão do servidor ocupante do cargo. O amparo legal da decisão está expresso na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 282, publicada no diário oficial da união em 12/11/2019, que declara a inconstitucionalidade do inciso IV do artigo 237 da Constituição do Estado de Mato Grosso, o qual previa a gestão democrática com eleição direta para diretores das unidades de ensino.

Os servidores aprovados no processo seletivo foram designados para os cargos de diretor escolar para o biênio (2021/2022) através da portaria 032/2021, publicada pela SEDUC no diário oficial do Estado em 14/01/2021. Posteriormente, em outubro de 2022, a SEDUC publicou a portaria 753/2022, que estabeleceu os critérios e requisitos para a prorrogação dos mandatos dos diretores escolares para o ano letivo 2023. Tal portaria foi objeto de críticas por parte do sindicato dos profissionais, que compreendeu a medida como expressão da arbitrariedade do governo e do desrespeito à Lei de Gestão Democrática (Lei 7.040/1998), reforçando a defesa do processo de eleição direta dos diretores como possibilidade de impedir o uso político do cargo (Sintep, 2022).

O título V da referida lei, ao tratar do processo de escolha dos diretores de escola pública estadual, determina que a seleção dos candidatos para os cargos de gestão deveria ocorrer em duas etapas: ciclo de estudos e votação pela comunidade escolar. Os sindicalistas questionam o processo adotado para a escolha dos gestores que, sob o argumento da meritocracia, exclui os espaços de discussão e a participação da comunidade escolar na escolha dos gestores, transformando, por conseguinte, a gestão da escola em uma extensão da secretaria de educação. Nessa lógica, os servidores designados para ocupar os cargos de gestão permanecem sob supervisão, e sua atuação e permanência na escola são condicionadas ao cumprimento das orientações e decisões formuladas pelas instâncias superiores.

Cabe salientar que o primeiro processo seletivo realizado em 2020 abarcou apenas os cargos de diretor escolar e secretário escolar. Até 2020, o cargo de secretário era de escolha e indicação do diretor da escola e, a partir do edital n.º. 002/2020, a SEDUC estabeleceu que a seleção dos candidatos à função de secretário escolar seria realizada por meio de provas objetivas e análise de documentos. Os candidatos aprovados foram designados para o cargo para o biênio 2021/2022 e reconduzidos para o ano letivo 2023, nos mesmos moldes do processo ocorrido com os profissionais ocupantes dos cargos de diretor escolar.

Em novembro de 2021, a SEDUC publicou o edital simplificado de seleção interna n.º. 009/2021 para a seleção de servidores a serem designados para o cargo de coordenador pedagógico das unidades escolares. O processo de seleção foi conduzido a partir da análise curricular e da experiência profissional (etapa de caráter classificatório) e entrevista com psicólogo (etapa eliminatória e classificatória). Os servidores selecionados foram conduzidos aos cargos para o ano letivo de 2022 e reconduzidos, conforme avaliação e aprovação da SEDUC, para o ano letivo de 2023. O referido processo seletivo demarca a ruptura na tradição de escolha (eleição) dos coordenadores pedagógicos por seus pares (professores) no início do ano letivo (durante a semana pedagógica).

No ano de 2023, a política de escolha dos gestores escolares se consolidou como ato discricionário do poder executivo. Em 05/06/2023, foi publicado o edital nº. 011/2023 do processo seletivo simplificado para prover os cargos de gestão escolar no quadriênio 2024/2027. O processo foi conduzido pelo Instituto Nacional de Seleções e Concursos (SELECON) e objetivou a seleção de profissionais para ocupar os cargos de secretário escolar, coordenador pedagógico e diretor escolar por meio de provas objetivas e entrevistas.

O processo de seleção foi objeto de críticas por parte dos representantes sindicalistas, que mantêm sua posição em defesa do cumprimento da Lei de Gestão Democrática, sinalizam a falta de transparência no processo e apontam que essa falta resultou em sua judicialização por parte de candidatos impedidos de participar no pleito (Sintep, 2023).

Ainda na transição do ano letivo de 2020/2021, a SEDUC propôs um redesenho no organograma da rede estadual de ensino, que culminou na extinção dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) em 2021. Os 15 polos dos CEFAPROs constituíam unidades administrativas, localizadas em municípios estratégicos, responsáveis pela implementação da política de formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual de ensino. Seu quadro era constituído por professores formadores de diferentes áreas do conhecimento. A criação e gestão dos referidos centros constituíam uma política de Estado direcionada à formação continuada dos profissionais da educação, trazendo relevantes contribuições à rede estadual de ensino (Gobatto; Beraldo, 2014).

Estruturado a partir de núcleos com professores formadores das diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Geografia, os CEFAPROs ofereciam assessoria e organizavam cursos e eventos para a formação continuada dos professores, abordando diferentes temáticas correlatas aos campos disciplinares. A presença de professores formadores com formação nos distintos campos disciplinares possibilitava a oferta de cursos direcionados a grupos específicos de profissionais, como os professores de Geografia. A ausência de cursos e formação sobre temas específicos da Geografia na atual proposta formativa da SEDUC foi objeto de críticas por parte de uma das professoras durante a pesquisa.

No bojo do redesenho administrativo da rede estadual de ensino, o Governo de Mato Grosso publicou o decreto 823 em 15 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre a criação e estruturação das regionais de educação no âmbito da SEDUC. O referido decreto inicia o processo de transição para a criação — a partir da incorporação das assessorias pedagógicas e CEFAPROS — das Diretorias Regionais de Educação (DRE), instituídas oficialmente pela Lei 11.668 de 11 de janeiro de 2022 e regulamentadas pelo decreto 1.293 de 15 de fevereiro de 2022.

Em suma, foram criadas 15 diretorias regionais alocadas em municípios estratégicos para a gestão da política educacional no Estado: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Querência, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra e Várzea Grande (incorporada à Diretoria Regional de Educação de Cuiabá a partir de 2024, culminando na criação da DRE Metropolitana).

A estrutura das DRES é organizada a partir de três níveis: direção superior (diretoria e diretoria adjunta); execução programática (coordenadorias de formação continuada, gestão pedagógica e gestão escolar e rede) e administração sistêmica (coordenadorias administrativa e financeira, gestão de pessoas e infraestrutura, patrimônio e tecnologias da informação). A atuação de gestão da política de formação continuada dos profissionais, que cabia ao extinto CEFAPRO, na atual estrutura, permanece a cargo da coordenadoria criada subordinada à coordenadoria de formação da SEDUC. As formações continuadas passam a ser oferecidas em parceria com outras instituições (a exemplo da Fundação Getúlio Vargas), sendo geridas pela respectiva coordenadoria na DRE.

Do ponto de vista pedagógico, o contrato de impacto social assinado em dezembro de 2021 entre o Governo do Estado de Mato Grosso e a Fundação Getúlio Vargas para a aquisição do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) demarca um novo cenário para o fazer pedagógico na rede estadual de ensino. O SEE, implantado nas escolas da rede a partir de fevereiro de 2022, integra cinco eixos: adequação e produção de material didático (apostilas); sistema de avaliações sistemáticas; cursos de formação continuada aos profissionais da educação; implantação de plataforma educacional e adoção do circuito de gestão da aprendizagem (FGV, 2022). A adoção do SEE nas escolas representou um redesenho na política educacional da rede que, amparada nos argumentos sobre a melhoria da aprendizagem, insere os professores como implementadores da proposta.

Observa-se que um dos principais aspectos da proposta reside na adoção do material didático consumível para todos os estudantes da rede. Elaborada pela equipe da Obá Editorial, a coleção didática integra o Sistema Maxi de Ensino e é constituída por quatro volumes anuais, um por bimestre, os quais contemplam textos e atividades relativas às disciplinas específicas da matriz curricular de referência. Os cadernos pedagógicos, assim como são nomeados, apresentam um conjunto significativo de propostas e atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do ciclo de estudos (por bimestre letivo) e são consumíveis com campos para registro das respostas de parte das atividades.

A adoção de materiais didáticos formulados originalmente para o sistema privado de ensino também se sustenta em argumentos que defendem as necessidades de mudanças nas metodologias e a busca pela melhoria da qualidade do ensino. Em virtude da implementação recente do sistema, ainda não foram identificadas pesquisas que avaliaram qualitativamente os impactos do material didático sobre a qualidade do ensino, todavia, os diálogos com os professores participantes da pesquisa indicam os limites pedagógicos do sistema, os quais serão objeto de discussão adiante. Cabe salientar que, desde a recepção das apostilas nas escolas da rede em fevereiro de 2022, as unidades recebem orientações pela não recepção dos livros didáticos oriundos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Um dos índices que integram o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia MT) é o resultado das provas realizadas pela FGV no contexto do SEE, as quais resultam no Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA – MT). As primeiras avaliações realizadas no âmbito do sistema focalizaram a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 2024, as avaliações passaram a englobar as demais áreas do conhecimento e campos disciplinares, com proporção média de questões por disciplina específica. A avaliação realizada em outubro de 2024, por exemplo, contemplou questões específicas de Geografia que avaliaram a consolidação de duas habilidades correlatas à BNCC, cujo conteúdo esteve presente no terceiro bimestre letivo, conforme relato de uma das professoras participantes da pesquisa.

Os respectivos materiais didáticos, bem como as avaliações e seus resultados, estão disponíveis para acesso por parte de professores e estudantes em plataforma digital projetada pela SOMOS Educação, grupo privado do setor educacional que oferece soluções educacionais para escolas de educação básica. Denominada de Plataforma Plurall, apresenta como principais funcionalidades e recursos: acesso aos materiais didáticos (apostilas do sistema estruturado); materiais pedagógicos de apoio para as aulas (apresentações, atividades e propostas didáticas); ambiente virtual de aprendizagem para a turma (inserção e registro de aulas e atividades) e sistema de avaliação (com recurso para o acompanhamento dos resultados ranqueados por unidades escolares e turmas).

Cabe salientar que, durante o período de pesquisa nas escolas, foi possível observar que a plataforma também constitui instrumento de monitoramento sobre o trabalho dos professores. No contexto da cobrança para que professores e estudantes acessem a plataforma digital, os registros de acesso resultam no ranqueamento das turmas e profissionais, o qual foi disponibilizado para consulta em mural nas salas dos professores (cenário observado em duas

escolas). De modo semelhante, a partir dos resultados das avaliações realizadas, é possível monitorar e ranquear pontos de fragilidade, de modo que os resultados que permanecerem abaixo de determinados percentuais (metas) devem ser objeto da elaboração de um plano de recomposição da aprendizagem por parte dos professores.

No processo de implementação do SEE, os profissionais da educação foram cadastrados para participação em diversos cursos de formação continuada, os quais abarcaram diferentes temáticas, dentre elas, a organização e estrutura do sistema. A SEDUC passa a ofertar um conjunto de cursos intitulados de “Trilhas formativas do Sistema Estruturado de Ensino” via Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (Plataforma AVADEP), que incluem formações de cunho geral e específico aos professores das diversas disciplinas e etapas de ensino, bem como aos demais profissionais da educação (técnicos e apoio administrativo). Na plataforma, incluem-se também formações com temas correlatos aos campos administrativos e de gestão da sala de aula.

Dentre as formações disponibilizadas no AVADEP, é ofertada a Trilha de Geografia, que engloba três cursos: pensamento científico (30 horas), comunicação em diferentes materialidades (30 horas) e lendo o mundo por meio da Geografia: pensamento crítico e raciocínio geográfico no ensino fundamental e médio (40 horas). Os primeiros constituem a formação geral para todos os professores da rede (com carga horária de 60 horas) e o segundo é específico para professores de Geografia. A parte específica da Geografia integra discussões relacionadas às contribuições da Geografia e seus princípios, competências, habilidades e objetos de conhecimento da Geografia, as formas de representações do espaço e os estudos sobre geopolítica no ensino fundamental e médio.

Outro ponto de destaque na proposta de implementação do SEE é o serviço de assessoramento realizado pela FGV. Desde fevereiro de 2022 uma equipe de 15 assessores contratada pela FGV atua diretamente nas DRE's, sob a supervisão da Coordenadoria de Gestão Pedagógica, com a função de auxiliar os diretores regionais na supervisão do SEE. De acordo com a SEDUC (2022), a equipe atua com “questões estatísticas, indicadores, avaliação, intervenção pedagógica e resultados relacionados à gestão da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e médio”. A atuação da equipe está inserida no Circuito de Gestão da Aprendizagem, integrante do contrato firmado com a FGV, o qual representa o papel da instituição contratada no monitoramento e avaliação dos resultados do SEE.

Em 2023, também inserida no contexto das reformas, o Governo de Mato Grosso editou a Lei Complementar 756 de 14 de fevereiro de 2023, que acrescenta dispositivos à lei de carreira do magistério (Lei Complementar 050/1998) ao incluir a proposta de flexibilização

da jornada de trabalho dos professores efetivos, atualizar a política de gratificação para as funções de dedicação exclusiva (diretor de escola, secretário escolar e coordenador pedagógico) e criar a Gratificação Anual por Eficiência e Resultados (GER). Tais alterações, acrescidas da preferência pela atribuição das horas excedentes aos professores descrita anteriormente, mudaram significativamente a política de remuneração dos profissionais da educação e tensionaram as relações de trabalho.

Por um lado, os professores passam a ter a possibilidade de alterar sua jornada de trabalho de concurso (redução para 20 horas ou ampliação para 40 horas) e, por outro, a alteração na política de gratificação torna as funções gerenciais mais atrativas aos profissionais da educação, criando cenários de concorrência. A atual política salarial prioriza a meritocracia e quem atribui maior carga de trabalho, tal como é expresso na tabela abaixo.

Tabela 1 – Remuneração dos professores da rede estadual de Mato Grosso (2018 – 2024)

| Ano | Salário (B1, 30h) | Horas excedentes | | Coordenação pedagógica | Direção Escolar | G.R. |
|---------------|-------------------|------------------|--------------|------------------------|-----------------|-------------------|
| 2018 | R\$ 4.349,55 | ---- | ---- | 33% (40h) | 33 % + DE | ---- |
| 2019 | R\$ 4.349,55 | ---- | ---- | 33% (40h) | 33 % + DE | ---- |
| 2020 | R\$ 4.349,55 | Até 20h | R\$ 2.899,70 | 33% (40h) | 33 % + DE | ---- |
| 2021 (+2%) | R\$ 4.436,54 | Até 20h | R\$ 2.957,69 | 33% (40h) | 33 % + DE | ---- |
| 2022 (+7%) | R\$ 4.747,10 | Até 20h | R\$ 3.164,73 | 33% (40h) | 33 % + DE | ---- |
| 2023 (+5,79%) | R\$ 5.021,94 | Até 20h | R\$ 3.347,96 | 33% + DE | 33 % + DE | Até R\$ 10.043,88 |
| 2024 (+4,62%) | R\$ 5.253,95 | Até 20h | R\$ 3.502,63 | 33% + DE | 33 % + DE | Até R\$ 10.507,90 |

Fonte: Tabelas salariais da SEDUC/ MT. Organização: Lima Neto (2024)

A derrota amargada pela categoria nos dias de luta da greve de 2019, alinhada à ausência de reajustes salariais, levou professores da rede estadual a atribuírem, a partir de 2020, maior carga horária de trabalho a título de aulas excedentes. A princípio, a portaria normativa do processo de atribuição abriu a possibilidade para que os professores, caso desejassem, atribuísem até 20 horas de aulas excedentes, a serem pagas no valor proporcional ao piso inicial da carreira (professor com licenciatura, nível 1), perfazendo o valor de até R\$ 2.899,70. Os profissionais que aderiram à proposta em seu quantitativo máximo passaram a cumprir jornada de trabalho de 50 horas semanais, sendo 40 horas em aula e 10 horas em atividade extraclasse (cenário de sobrecarga de trabalho).

O reajuste aplicado a título de Revisão Geral Anual em 2021 (2%) não possibilitou a recuperação das perdas salariais dos profissionais no período (2019/2020) e manteve um cenário crescente do número de professores que aderiram à proposta da atribuição de aulas adicionais. Ainda que não sejam divulgados dados quanto à carga horária de trabalho dos

profissionais da rede, um indício de comprovação do cenário ocorre quando todos os professores efetivos que participaram da etapa de entrevistas da pesquisa em 2022 estavam atribuídos com aulas excedentes. Tal como nas demais propostas do governo, o sindicato se manifestou contrário a essa política que levou os professores à sobrecarga de trabalho.

Bem como expresso na primeira coluna da tabela, atualmente o governo aplica uma política de reajuste mínimo (com percentual calculado sobre o Índice Nacional de Preços ao Consumidor – IPCA), desconsidera as perdas inflacionárias no período da pandemia COVID-19 e não acompanha as propostas de reajustes do Piso Nacional Salarial dos Professores da Educação Básica na rede pública (Lei Federal nº 11.738/08).

A política salarial aplicada em Mato Grosso é pauta permanente da agenda sindical da categoria, cujos representantes acusam recorrentemente a indisponibilidade e a recusa do governo em recebê-los para a negociação. O SINTEP reitera que, nos últimos cinco anos, a equipe do governo se recusa a dialogar com os servidores da educação e ignora as demandas da categoria (Sintep, 2023).

Se por um lado ocorre a política de restrição salarial, por outro, o governo estabelece uma política meritocrática que gratifica servidores que atuam em funções de gerenciamento, conforme os interesses da administração, e aqueles que alcançam as metas traçadas. Ao atualizar a tabela de gratificações dos cargos de gestão escolar, o governo torna essas posições substancialmente atrativas aos profissionais da educação, em virtude dos percentuais aplicados à remuneração — como a gratificação de 30% sobre o salário, a título de dedicação exclusiva, pago aos coordenadores pedagógicos a partir de 2023. O pagamento desses valores, associado à natureza do processo de seleção aos cargos, estimula maior aderência dos profissionais às propostas e diretrizes estabelecidas pela SEDUC e retifica seu papel gerencial sobre a escola e o trabalho dos professores.

Em consonância com o projeto em curso, o governo cria, a partir de 2023, a Gratificação Anual por Eficiência e Resultados (GR) aos profissionais da educação básica. A iniciativa de pagar incentivos financeiros, a título de gratificação ou bônus, aos profissionais da educação, adotada em diversas redes pelo Brasil está fundamentada nos “princípios da competitividade, da meritocracia e da responsabilização (Silva, 2016, p. 510).

A exemplo das redes estaduais de São Paulo (Bonificação por Resultados - BR), Goiás (Bônus por Produtividade), Paraná (Bônus de Resultado de Aprendizagem – BRA) e Espírito Santo (Bônus Desempenho), a SEDUC de Mato Grosso passa a pagar uma gratificação, em parcela única anual, condicionada ao alcance das metas estabelecidas em decreto governamental.

Libâneo (2011, p. 06), ao analisar a proposta de reforma educacional da rede estadual de Goiás (Pacto pela Educação: reforma educacional goiana), que apresenta moldes semelhantes à proposta em curso na rede de Mato Grosso, salienta que: "os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras".

O autor ressalta que políticas dessa natureza responsabilizam e remuneram os professores em função dos resultados da aprendizagem dos estudantes, desconsiderando o conjunto de fatores associados aos processos pedagógicos que escapam ao controle dos professores, bem como estimulam o clima de competição entre as escolas e seus profissionais. A título de exemplo, atentar-se-á às metas e critérios estabelecidos pela SEDUC na base de cálculos da GR no ano de 2024 (tabela 02).

Tabela 2 - Base de cálculo para a Gratificação por Resultados dos professores (2024)

| Crítérios | Meta | Pontuação | Valor GR |
|--|--------------------------------------|------------------|----------------------|
| Contribuição para Redução do Absenteísmo (CRA) | De 11 até 20 dias inassiduidade | 30 | R\$ 315,24 |
| | De 4 até 10 dias inassiduidade | 150 | R\$ 1.576,19 |
| | 1 até 3 dias inassiduidade | 250 | R\$ 2.626,98 |
| | Não teve afastamento | 300 | R\$ 3.152,37 |
| Meta Escolar (IPEA) | Nota acima da atual e abaixo da Meta | 180 | R\$ 1.891,42 |
| | Atingiu a Meta | 360 | R\$ 3.782,84 |
| | Superou a Meta em até 20% | 405 | R\$ 4.255,70 |
| | Superou a Meta em mais de 20% | 450 | R\$ 4.728,56 |
| Formação | 100 até 130 h | 54 | R\$ 567,43 |
| | 131 até 180 h | 90 | R\$ 945,71 |
| | 181 até 199 h | 126 | R\$ 1.324,00 |
| | 200 h ou mais | 150 | R\$ 1.576,19 |
| Redução da Evasão Escolar | Evasão até 6,5% | 30 | R\$ 315,24 |
| | Evasão menor que 4% | 100 | R\$ 1.050,79 |
| Total | | 1000 | R\$ 10.507,90 |

Fonte: Decreto 984, de 27 de agosto de 2024.

Em todos os diálogos realizados com os professores no decurso da pesquisa, houve questionamentos e queixas em relação à dificuldade em atender às metas estabelecidas para o recebimento da GR, principalmente naquelas relacionadas ao absenteísmo e aos resultados de aprendizagem dos estudantes nas avaliações. No tocante ao primeiro critério adotado, a queixa está associada às necessidades de afastamentos, ainda que eventuais, para o acompanhamento médico de diversas naturezas. Consideradas as jornadas de trabalho dos professores que, majoritariamente, demandam presença em período integral nas escolas, a exigência de que não ocorra afastamento para perfazer o valor integral na modalidade penaliza os profissionais que venham a necessitar de atendimento médico, por exemplo.

Os critérios de atendimento às metas relacionadas ao Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem (IPEA) são orientados por faixa percentual relacionada ao alcance de determinados resultados nas avaliações dos estudantes. Na proposição, a recompensa está atrelada ao índice de aprendizagem dos estudantes, ou seja, constitui elementos de uma política que responsabiliza individual e coletivamente a escola e seus profissionais. Reitera-se o entendimento apresentado por Libâneo (2011) sobre os riscos da responsabilização dos professores, uma vez que o processo pedagógico, dada sua complexidade, é influenciado por fatores humanos e sociais que fogem ao controle dos professores, como aqueles decorrentes das desigualdades socioespaciais nas quais os estudantes estão inseridos.

As políticas de avaliação e responsabilização, denominadas *accountability*, detêm centralidade nas reformas educacionais em curso e mobilizam o discurso pela melhoria da qualidade da educação — mensurada por sistemas de avaliação em larga escala — como justificativa para a implementação de gratificação e/ou bonificação como instrumento de valorização dos profissionais da educação, em contraponto ao real investimento na melhoria das condições de trabalho nas escolas. Bem como exposto por Silva (2016, p. 522-523), "a implantação de políticas de bonificação sem a melhoria dessas condições, não consegue valorizar o professor, pois a valorização da docência está atrelada à melhoria das condições de trabalho, das condições salariais e da carreira".

Desse modo, compreende-se que a implantação da política de gratificação por si só não reverbera na valorização da categoria. Falar em valorização dos profissionais da educação é, também, investir na qualificação dos profissionais e nos planos de carreira e salários, dialogar com a categoria e seus representantes, prezar pela autonomia e autoria docente sobre o trabalho pedagógico, fortalecer o caráter solidário e colaborativo entre os profissionais.

A política educacional em curso se distancia da real valorização dos profissionais na medida em que precariza as relações de trabalho, restringe a política salarial, destitui a autonomia e a autoria dos professores sobre suas aulas, responsabiliza os profissionais pelos resultados e submete escolas à lógica do gerenciamento empresarial.

Por fim, no bojo das políticas implementadas na rede, a tramitação das matrizes curriculares em 2023 reverberou na alteração do cálculo da hora aula (redução de 60 para 50 minutos). Desse modo, os professores com carga horária de concurso de 30 horas semanais, que atribuíam 20 horas em sala de aula (correspondentes a 20 aulas até 2023), passaram a atribuir 24 aulas a partir do ano letivo de 2024 (que corresponde ao acréscimo de 4 aulas por professor).

Desse modo, os professores de Geografia que atribuíam, por exemplo, 10 turmas de ensino fundamental com duas aulas semanais, passaram a atribuir 12 turmas. Ainda que tal procedimento esteja em concordância com a legislação, respeitando a proporcionalidade de 30% de carga horária a título de hora atividade, a atuação diretiva da SEDUC na imposição da mudança gerou descontentamento entre a categoria (Sintep, 2023).

O estudo desenvolvido por Costa, Jorge e Câmara (2024, p. 13) evidenciou que as políticas educacionais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso "se constituem em fortes amarras normativas e institucionais que imobilizam sujeitos coletivos e inviabilizam ações e proposições de cunho democrático e progressista como contraponto ao projeto hegemônico do capital em curso na educação".

Na sequência, ao analisar os registros das observações realizadas durante a pesquisa, evidencia-se que os desafios postos às práticas pedagógicas dos professores, responsáveis por fragilizá-las dos pontos de vista teóricos e metodológicos, advêm de um projeto de educação hegemônico, no qual os resultados das avaliações, o sistema estruturado de ensino, a gestão escolar, a meritocracia e as premiações prevalecem em detrimento da autonomia e autoria docente.

Diante do exposto, cabe salientar que as discussões apresentadas não têm o intuito de esgotar o debate em torno das políticas educacionais em curso na rede estadual de Mato Grosso. As discussões propostas objetivam apresentar o contexto no qual se produzem as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, as quais são objeto de análise na pesquisa. Entende-se que os professores atuam em contextos específicos e que suas práticas profissionais são delineadas a partir das orientações e proposições das políticas educacionais em curso na rede. Desse modo, dar-se-á atenção às análises e problematizações acerca das práticas pedagógicas de três professores de Geografia, durante o segundo semestre letivo de 2023, em três escolas pública situadas em Cuiabá – Mato Grosso.

Cabe salientar que a pesquisa prezou pela compreensão dos desafios postos à prática pedagógica dos professores de Geografia e busca tecer considerações sobre aspectos comuns do fenômeno, sem se deter nas particularidades de cada docente. A opção por tal abordagem parte do entendimento de que o projeto educacional em curso tem conduzido a um processo de modelagem e padronização das aulas nas escolas, restringindo a prática pedagógica do professor de Geografia, e que, portanto, carece de atenção e tensionamentos. Nesse sentido, as discussões apresentadas discorrem sobre aspectos metodológicos das aulas de Geografia, a estrutura e utilização do material do SEE e a mobilização do conhecimento geográfico por parte dos professores durante as aulas.

3.2 Configurações da prática pedagógica do professor de Geografia

Até aqui as discussões conduzem ao entendimento de que os professores de Geografia estão inseridos em contextos de precarização, sobrecarga de trabalho, ausência de autonomia e autoria sobre as aulas, responsabilidade pela implementação do sistema estruturado de ensino na escola, bem como pelos resultados sobre o rendimento escolar dos estudantes, refletidos nas avaliações e estatísticas educacionais. Tal ênfase se faz necessária não no sentido de justificar a fragilidade observada nas práticas pedagógicas dos professores, mas opera no sentido de contextualizá-las no âmbito de um projeto de educação hegemônico, que caminha em sentido contrário àquele que se defende e que pode auxiliar na explicação e compreensão do fenômeno.

Parte-se do entendimento de que o professor de Geografia atua dentro de um sistema de ensino e que opera segundo determinado projeto de educação. Portanto, discorrer sobre as práticas desses professores — e sobre se elas conduzem, ou não, à efetiva aprendizagem dos estudantes e, quiçá, contribuem para o desenvolvimento do pensamento geográfico — requer atenção aos contextos e às condições de trabalho docente. Nesse sentido, o quadro 07 apresenta uma caracterização dos três professores de Geografia que participaram da etapa de observação das aulas durante o segundo semestre letivo de 2023, em três escolas no município de Cuiabá. Os professores constituem parte do grupo de interlocutores da etapa anterior (entrevistas), portanto, permanecem com a mesma identificação (professor 2 e professoras 5 e 6).

Quadro 7 – Professores participantes da etapa de observações de práticas pedagógicas

| Profissional | Nível de atuação | Carga horária semanal | Turmas observadas | Aulas observadas |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------|-------------------|------------------|
| Professor 2 | Ensino fundamental e Ensino Médio | 50h | 6° e 7° EF | 22 |
| Professora 5 | Ensino fundamental e Ensino Médio | 50h | 7° ano EF | 12 |
| Professora 6 | Ensino fundamental | 46h | 6° ano EF | 28 |

Elaboração: Lima Neto (2023)

Destaca-se que dois participantes atuam em escolas que ofertam ensino fundamental e médio, e somente a professora 6 atua apenas com o ensino fundamental. Ao dialogar e articular a participação dos professores na etapa de observações, optou-se por acompanhar as aulas nas turmas de sextos e sétimos anos do ensino fundamental, em virtude de serem turmas

nas quais ambos atuam e que guardam similaridades em relação aos conteúdos e perfil dos estudantes.

Todos os professores estavam atribuídos com hora excedente e apenas a professora 6 não atuava com carga horária máxima de 50 horas. Em relação à jornada de trabalho, as professoras 5 e 6 atuavam nos turnos matutino e vespertino e o professor 2 atuava também no noturno, com educação de jovens e adultos. A quantidade de aulas observadas se difere em decorrência do calendário escolar e das demandas postas aos professores, que alteraram os cronogramas das aulas de Geografia (avaliações externas e projetos coletivos da escola).

Cabe salientar que, no período da etapa de observações, os demais professores que participaram da etapa das entrevistas foram contactados e informaram indisponibilidades em razão de afastamentos e licenças médicas, atribuições de função fora de sala de aula e a não atribuição de aulas (professora que ficou sem aulas no ano letivo de 2023). Outro destaque a ser realizado é o de que os professores participantes da etapa de observações também se afastaram das salas de aula a partir do ano letivo de 2024 em virtude da atribuição em cargos de gestão escolar (coordenação pedagógica e direção de escola). Esse fenômeno de afastamento dos professores das aulas resulta da atratividade das gratificações para os cargos de gestão implementadas pela SEDUC e que foram discutidos anteriormente.

As observações realizadas pelo pesquisador foram registradas em caderno de campo e, posteriormente, transcritas e analisadas. O destaque em relação às observações decorre da recorrência de registros sobre a utilização do material do sistema estruturado de ensino (apostilas) durante as aulas de Geografia.

Os registros evidenciam que os professores de Geografia tendem a utilizar a apostila na maior parte de suas aulas e, nos diálogos travados com o pesquisador, os professores afirmam que são cobrados pela gestão das escolas pelo uso do material. Ante a utilização massiva do material didático do SEE nas aulas, surgiram duas indagações: qual é a mediação adotada pelo professor em relação à apostila? O material didático possibilita a mediação do conhecimento geográfico?

A análise inicial dos registros das observações indica que prevalece um processo de mediação didática do tipo mecânica por parte dos professores em relação ao material didático. A mediação didática é mecânica quando o professor, em seu fazer pedagógico, não se dá conta da intencionalidade de suas ações (D'ávilla, 2008). Ao utilizar as apostilas seguindo roteiros ou propostas preestabelecidas, ou desenvolvendo atividades e exercícios de forma que o material didático se sobressaia ao papel mediador do professor, ocorre o que a autora supracitada denomina de mediação didática mecânica com uso de material didático.

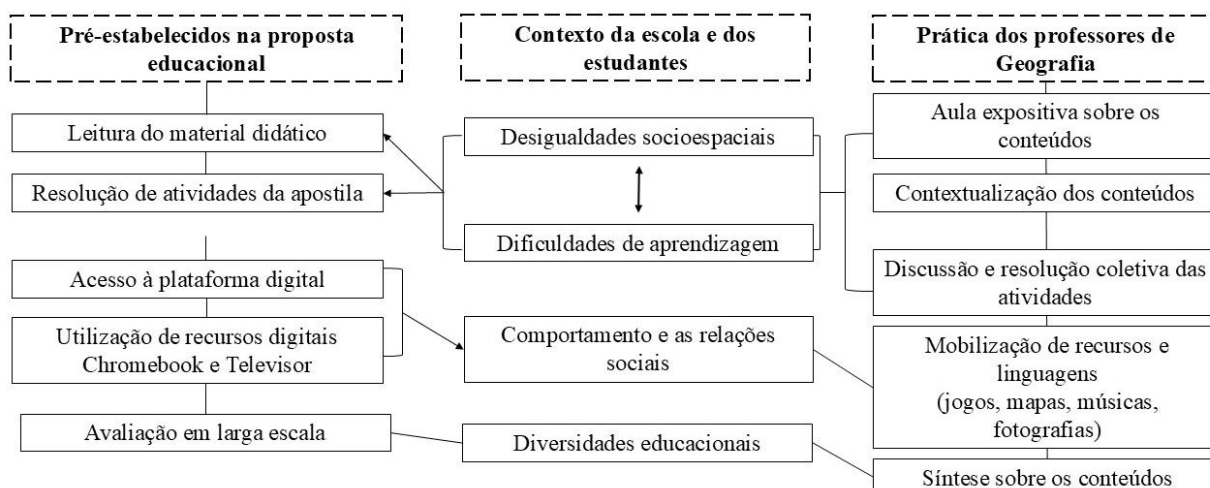
No decurso das observações, em diversos momentos nas aulas de Geografia, foram propostas atividades em que os estudantes deveriam realizar a leitura de textos de base conceitual dispostos no material didático, seguida de breve explicação (ou não) por parte dos professores, e responder aos exercícios dispostos no final da apostila.

Em processos pedagógicos como esse, por exemplo, o material didático figura como o principal instrumento de mediação entre o sujeito (estudantes) e o objeto de conhecimento (os conteúdos), e o papel do professor como mediador é reduzido. Quando o material didático do SEE se sobrepõe ao papel mediador do professor de Geografia e assume a condução do processo pedagógico, caracteriza-se a mediação didática mecânica com o uso do material.

Esse cenário pode expressar um entendimento de que, uma vez que o objeto de conhecimento já está estruturado e disposto no material didático, o professor é responsável por gerir o encaminhamento da aula seguindo roteiros que podem ser pensados e preestabelecidos por outrem. Destituir o conhecimento do professor é um caminho perigoso para a profissão docente!

Não significa dizer, entretanto, que as práticas dos professores se restringem (até o momento em análise) à mediação mecânica. Os registros também indicam as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, que extrapolam os limites do material didático e constituem práticas que potencializam a aprendizagem dos estudantes. A figura 12 indica os elementos estruturantes para as análises das aulas de Geografia, os quais estão organizados em três eixos que se atravessam: os pré-estabelecidos na proposta pedagógica oficial, os contextos das escolas e dos estudantes, e aqueles próprios da prática pedagógica dos professores.

Figura 12 – Elementos para a análise sobre as aulas de Geografia



Fonte: Registros das práticas dos professores (2023).

Como ponto de partida, a figura 12 foi estruturada de forma a evidenciar as inter-relações entre as dimensões curriculares oficiais (expressas pela proposta materializada no SEE) e as que se efetivam na prática pedagógica dos professores e que, por conseguinte, são atravessadas pelos contextos das escolas e dos estudantes. A estrutura apresentada busca evidenciar que, mesmo que a proposta institucional oficial apresente dimensões prescritivas que objetivam guiar a atuação do professor em sala de aula, o currículo posto em prática pelos professores é resultado das condições concretas nas quais se desenvolve o processo educativo. As observações apontam indícios de que as práticas dos professores ultrapassam os limites da proposta oficial, evidenciando a importância da defesa da autonomia docente.

No que se refere ao material didático do sistema estruturado, ao analisar as indicações dispostas no manual do professor do sexto ano do ensino fundamental, por exemplo, é possível identificar um conjunto de orientações a serem adotadas pelos professores na condução das aulas. Tais orientações são organizadas em forma de roteiro, apresentadas em sequência de aulas indicando as ações a serem realizadas pelos professores. Ainda que as propostas de aulas se distingam em alguns aspectos metodológicos, de modo geral guardam entre si proposições recorrentes: exposição e explicação de conceitos conforme dispostos nos textos de base da apostila, desenvolvimento e correção de exercícios e mobilização recursos tecnológicos (televisor e Chromebook).

Por exemplo, as propostas apresentadas no material indicam, de forma recorrente, que os professores iniciem as aulas a partir da correção das tarefas desenvolvidas na aula anterior; expliquem determinado conceito, apresentem elementos gráficos ou visuais disponíveis ou sugeridos na apostila (com projeção em lousa ou televisor); e finalizem a aula com o desenvolvimento de atividades. Cabe salientar que, nessa proposta, o material didático figura como a principal referência para o encaminhamento das aulas: os conceitos, os exemplos, os fenômenos, os recursos visuais, as tarefas e as sugestões estão todos disponíveis na apostila. Trata-se de uma perspectiva que entende o professor como um profissional responsável por implementar uma proposta pensada por outrem.

Ainda que o discurso em prol da implementação do sistema estruturado enfatize que a adoção do material didático utilizado na rede privada de ensino possa conduzir a uma significativa melhoria na qualidade da educação pública, os contextos da escola pública e de seus sujeitos são distintos. Tal como apresentado na figura 12, a prática pedagógica dos professores de Geografia da rede estadual de ensino de Mato Grosso é, ao mesmo tempo, condicionada pela política educacional vigente, influenciada pelos contextos das escolas e dos

estudantes e, em determinada medida, reelaborada em movimentos criativos autorais. Quer-se dizer que, embora as propostas preestabelecidas tendam a moldar a prática dos professores, ainda é possível falar em resistência e autoria docente.

As práticas dos professores são atravessadas pelos contextos das escolas e dos estudantes. No processo de observação, foi possível constatar que, embora o material didático constitua a principal referência para o encaminhamento das aulas, sua plena implementação esbarra, entre outros fatores, nas confluências decorrentes dos contextos nos quais o fazer pedagógico ocorre. A escola pública se constitui na diversidade de sujeitos (profissionais, estudantes, comunidade) e contextos (socioespaciais) e, portanto, a prática pedagógica ali desenvolvida é por eles influenciada em diferentes instâncias. Este constitui a base de um argumento contrário à proposta implementada: reproduzir o sistema privado na escola pública é desconsiderar as diversidades que a constituem.

Ao tomar como referência a proposta do material didático, pode-se inferir que o principal signo de mediação cognitiva entre os estudantes e o conhecimento geográfico é a palavra, nesse caso, os textos de base conceitual e os exemplos apresentados na apostila. Em suma, as propostas encaminham o processo em dois sentidos complementares: a leitura dos textos e a explicação por parte dos professores. Durante as observações, o encaminhamento metodológico das aulas ocorreu por meio da leitura do material, explicação e exemplificação dos conceitos pelos professores e resolução de tarefas. Tal encaminhamento reincidente esbarra em um desafio crucial que compromete o processo: as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no campo da linguagem.

Obviamente as dificuldades de aprendizagem não se restringem ao campo da linguagem, todavia, quer-se evidenciar que, em uma proposta pedagógica na qual o texto escrito constitua centralidade na mediação cognitiva, se os estudantes não detiverem o mínimo de domínio sobre o código linguístico, todo o processo estará comprometido. Em diversos momentos durante a pesquisa (observações e diálogos com professores), tal cenário foi expresso pela queixa de que os estudantes chegam às séries finais do ensino fundamental sem saber ler e escrever corretamente. Por exemplo, em uma aula em que se propôs que os estudantes realizassem a leitura de um texto sobre as características dos diferentes biomas brasileiros, vários não conseguiram desenvolver atividades que requeriam a interpretação básica do enunciado e a associação entre características e imagens.

Bem como exposto anteriormente, o sistema estruturado de ensino contempla, além do material didático entregue às escolas, as plataformas digitais e o sistema de avaliação da aprendizagem. As tecnologias digitais se fizeram presentes em diversos momentos durante as

aulas observadas, seja na exposição dos conteúdos, quando os professores utilizaram seus computadores, data show e televisores para apresentar vídeos e imagens ou projetar o espelho do material didático. Parte dessas apresentações contemplam as sugestões apresentadas no próprio material didático — a exemplo da aula em que o material indica o link de um vídeo a ser apresentado e discutido junto aos estudantes — e buscam dinamizar as aulas e, como expresso pelos professores, mobilizar a atenção e o interesse dos estudantes pelo conteúdo.

De fato, o uso dos recursos tecnológicos integra o discurso e é objeto dos investimentos realizados pelo Governo de Mato Grosso nas escolas. Nas propagandas realizadas pela SEDUC, são enfatizados os investimentos de mais de R\$ 400 milhões na aquisição dos *Chromebook* e televisores, justificando-se com o discurso de que a tecnologia “facilita o aprendizado e torna as aulas mais dinâmicas” (SEDUC, 2024). Diante do investimento, surge a expectativa, se não a exigência, de que os recursos sejam mobilizados pelos professores em suas aulas, e tal expectativa se materializa nas sugestões apresentadas no material didático do SEE, nas cobranças pela utilização das plataformas digitais e pela utilização do *Chromebook* no processo de avaliação.

Na proposta do SEE, professores e estudantes têm acesso à sala de aula virtual na plataforma plurall. Trata-se da ferramenta intitulada Maestro, inserida na referida plataforma, na qual os professores podem inserir seus planejamentos, materiais de estudo, sugestões de recursos, atividades e avaliações para serem acessadas pelos estudantes. Ainda que não haja um documento normativo publicado explicitando a obrigatoriedade do uso da plataforma, os índices dos registros de acesso são cobrados pela equipe de assessores da FGV durante as orientações nas escolas (segundo relatos de professores e coordenadores) e são utilizados como ferramenta de vigilância. Em duas escolas os índices foram utilizados para ranquear professores, e seus resultados expostos para o coletivo.

Para além de seus contributos no processo de ensino e aprendizagem, a tecnologia digital também possibilita o monitoramento do trabalho docente, cujos registros podem ser acessados e monitorados pelas gestões das escolas, diretorias regionais de educação, SEDUC e FGV. Os registros de frequência e planejamento no Sistema de Gestão Educacional (durante quase todas as aulas, os professores realizam o registro da presença diretamente no sistema); os registros de acesso à sala de aula digital e às atividades disponibilizadas na Plataforma Plurall; e os resultados das avaliações dos estudantes (que atualmente são realizadas diretamente em plataforma digital). Não se trata de advogar contra a tecnologia na escola, mas de destacar sua dupla função: colaborar e monitorar.

Ao referenciar que a proposta educacional oficial é atravessada pelos contextos reais, é preciso se ater a aspectos próprios das relações entre os sujeitos, que interferem diretamente sobre o processo pedagógico. Ainda que o tema do comportamento dos estudantes não seja novidade no debate em torno dos desafios postos à prática pedagógica dos professores, é um ponto de destaque nos registros das observações por duas razões: sua influência sobre o desgaste no trabalho dos professores e o possível reflexo de uma política de aprovação massiva. Do primeiro, pontua-se que os comportamentos tidos como inadequados ao ambiente escolar (desrespeito, excesso de conversas paralelas, brigas, conflitos e discussões) requerem intervenção constante por parte dos professores.

Os comportamentos dos estudantes implicam na interrupção das aulas em diversos momentos e, imersos em uma corrida contra o tempo para cumprir cronogramas e desenvolver o conjunto de atividades propostas, os professores tendem a protelar parte dos conteúdos. Somado a esse cenário, observa-se que vários comportamentos dos estudantes extrapolam o nível de desrespeito à função do professor e, quiçá, a sua dignidade — com destaque para o registro de uma aula na qual uma estudante de doze anos usou termos de baixo calão para ofender uma das professoras durante a aula. As palavras proferidas pela estudante sequer merecem ser reproduzidas, mas evidenciam que o desrespeito ao qual os professores estão submetidos carece de atenção por ferir sua condição humana e como trabalhador.

Ainda que a professora em questão tenha se virado ao pesquisador e verbalizado ao pesquisador: “ela já fez isso com os outros professores e nem adianta mais convocar a família dela na escola”, trata-se de um cenário preocupante. A situação em questão, como em outras registradas, evidentemente afetou a professora e contribuiu para um sentimento de desvalorização e desmotivação da docência (em outros diálogos, a professora expressou o desejo de abandonar a carreira docente e se dedicar a outra profissão). A referência ao registro desse caso é para evidenciar que os aspectos comportamentais dos estudantes também desafiam o trabalho do professor na escola e são objeto de reflexão sobre os compromissos com o processo de ensino e aprendizagem e sobre os reflexos das políticas em curso.

Nos diálogos com os professores sobre o cenário desafiador da sala de aula, é possível afirmar que há uma compreensão de que parte dos comportamentos dos estudantes são resultados dos conflitos travados nas relações entre sujeitos na escola e contextos de vida (situação socioeconômica, fragilidades das relações familiares, inserção em ambientes violentos). Um aspecto que chama a atenção é a crítica ao compromisso dos estudantes e das famílias com o processo educativo: os professores atribuem que parte desses comportamentos

deriva de uma certeza já consolidada de que não haverá implicações. Expresso de outra forma: os estudantes não demonstram interesse pelos estudos, pois serão aprovados de qualquer maneira e estão na escola para outras finalidades.

A crítica dos professores pode parecer uma justificativa banalizada, mas apresenta fundamento no caminho da política adotada na rede. Paira um entendimento compartilhado pelos estudantes, que se evidencia na prática, de que, independentemente do percurso (ocorrendo ou não a aprendizagem), todos serão aprovados ao final do processo. O descompromisso dos estudantes e o desvio das finalidades da escola (objeto de crítica por parte dos professores) constituiriam uma discussão mais ampla, o que não é o objeto central da pesquisa. O que se quer destacar é que a aprovação massiva dos estudantes — com referência às cobranças para que escolas e professores realizassem alterações de resultados anuais — pode ter implicações nesse problema (descompromisso pedagógico).

Tem-se aqui a expressão de uma encruzilhada na qual os professores se encontram: o confronto entre o compromisso da profissão e a responsabilização pelos resultados. Por um lado, a concepção neoliberal que orienta a formulação das políticas educacionais tenta restringir o trabalho do professor à atividade prática de um executor de propostas e programas curriculares preestabelecidos e o responsabiliza pelos resultados do processo (expresso pelos índices educacionais).

Por outro lado, tem-se o compromisso da profissão docente com a humanização e emancipação dos sujeitos (construção de conhecimentos e transformação da realidade). Deriva desse compromisso, por exemplo, a defesa de que o trabalho desenvolvido pelo professor de Geografia contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Diante das questões postas até aqui, é preciso destacar duas leituras do cenário: a primeira é a de que a proposta pedagógica expressa no sistema estruturado de ensino precisa ser observada a partir do conjunto das políticas implementadas na rede, e a segunda é a de que existem movimentos, nas práticas dos professores, que podem indiciar resistência do compromisso político dos professores.

O primeiro destaca parte do entendimento de que a política educacional constitui uma teia com amarras que tendem a estabelecer a adesão à proposta: o professor de Geografia na rede está com sobrecarga de trabalho, atua com um material didático de um sistema estruturado, e seu desempenho é mensurado a partir dos resultados das avaliações externas e que, por suposto, é tomado como referência no sistema de bonificação em dinheiro. Resistir às amarras no sistema não é tarefa fácil.

Mas também é preciso destacar que o compromisso dos professores ainda resiste: a atuação dos professores em sala é permeada de práticas que avançam em relação à proposta oficial e evidenciam a importância do professor no processo de mediação. Aspectos relacionados, principalmente, à exposição e leitura crítica dos conteúdos, à mobilização de outros recursos e linguagens e à proposição de sínteses autorais sobre os conteúdos são evidências de que o professor é sujeito ativo no processo de ensino, e sua autonomia precisa ser defendida. Ainda que, conforme destacado anteriormente, prevaleça nas aulas uma perspectiva de mediação didática mecânica, as ações propositivas dos professores são importantes referências para a formação dos estudantes.

Os professores de Geografia utilizaram as apostilas do sistema estruturado de ensino em quase todas as suas aulas e, em alguns momentos, mobilizaram estratégias e linguagens de ensino para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Um dos primeiros aspectos a ser pontuado, bem como expresso anteriormente, está relacionado ao trabalho com os conteúdos dispostos na apostila em formato de texto: muitos estudantes apresentam dificuldades no domínio do código linguístico (não sabiam ler ou compreender o texto lido). Diante desse cenário, uma estratégia adotada por dois professores é a leitura e discussão coletiva dos textos em sala de aula: propunha-se que alguns estudantes lessem fragmentos dos textos em voz alta, e o professor realizava destaques, explicações, pontuação e contextualização dos conceitos.

Um dos professores, em diálogo com o pesquisador, expressou preocupação com o domínio da leitura e da escrita por parte dos estudantes e reafirmou que busca inserir, quando consegue, atividades que colaboram com o desenvolvimento da linguagem. Entende-se que a preocupação do professor está coerente com o seu compromisso com a aprendizagem dos estudantes e parte também da compreensão de que a linguagem (oral e escrita) corrobora com os processos de ensino e aprendizagem nos demais campos disciplinares, a exemplo da Geografia. O professor expressou ainda uma possível explicação para o cenário: os estudantes do sexto ano em 2023 tiveram parte do seu percurso escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, comprometido pela pandemia da COVID – 19, que suspendeu as aulas entre os anos de 2020 e 2021.

A dificuldade dos estudantes reflete também no desafio da resolução dos exercícios da apostila, a qual requer leitura, compreensão e reelaboração autoral de um conceito, por exemplo. A alternativa traçada por professores é a resolução coletiva das atividades: alguns estudantes podem enunciar em voz alta as respostas que redigiram ou indicar os fragmentos dos textos correspondentes ao que foi solicitado no exercício, e os professores problematizam

a questão e inserem a resposta no quadro. A estratégia descrita pode ser compreendida em dois sentidos: foi positiva a proposição de resolução de atividade que dê abertura para a colaboração dos estudantes, mas também foi perceptível um número significativo de outros estudantes que permaneceram no aguardo da elaboração da resposta pelo professor.

No contexto do trabalho com o material estruturado, a análise das observações permite realizar uma defesa: a atuação propositiva dos professores na abordagem dos conteúdos é evidência da importância da defesa da autonomia docente. A proposta oficial, amparada no discurso de que a padronização dos conteúdos para toda a rede (materializada no SEE), poderia contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, insere o professor na condição de um profissional que reproduz uma aula, segue roteiros, organiza rotinas e implementa um sistema pré-estabelecido. Bem como expresso anteriormente, de fato, o SEE tem se constituído como a principal referência para as aulas de Geografia, entretanto, salienta-se que, foi possível extrair dos registros movimentos que resgatam a autonomia do professor, bem como contextualizações e sínteses dos conteúdos e a mobilização de outros recursos pedagógicos.

Em primeiro plano, cabe destacar o que se considera um aspecto fundamental da profissão docente: o conhecimento do professor. O material do SEE apresenta conceitos importantes que podem e devem ser mobilizados pelos professores de Geografia, mas não podem se restringir a ele. Em uma das aulas, por exemplo, a professora abordou os conteúdos relacionados à ilha de calor e projetou mapas de Cuiabá na lousa para explicar e espacializar a ocorrência do fenômeno. É nesse sentido que se evidencia a importância da atuação dos professores na mediação: considera-se que as explicações e contextualizações apresentadas pelos professores avançam em relação ao conceito posto na apostila, além de contribuir para que os estudantes consigam, conforme o exemplo citado, identificar os pontos de ocorrência das ilhas de calor na cidade em que moram.

O conhecimento do professor constitui a base de sua profissão e precisa ser valorizado em quaisquer propostas ou política educacional. O material pedagógico utilizado, a exemplo da apostila do SEE, deve ter função de apoio e não se constituir como o núcleo central da aula. Os momentos nos quais os professores de Geografia contextualizaram os conteúdos e estabeleceram correlações entre o objeto de estudo e o cotidiano; e entre as práticas sociais dos estudantes e a espacialidade dos fenômenos em Cuiabá, (re)inserem o professor em seu lugar de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo que expressa esse cenário é uma aula sobre os biomas brasileiros, na qual o professor recorreu às fotografias do

seu acervo pessoal, oriundas de trabalhos de campo, para apresentar as paisagens e discutir sobre as fitofisionomias dos biomas pantanal e cerrado em Mato Grosso.

Ainda no contexto da expressão do conhecimento do professor de Geografia, destaca-se a produção de sínteses autorais sobre os conteúdos, aspecto muito presente nas aulas da professora 5. Todos os professores participantes da etapa da observação de diferentes formas produziram sínteses autorais sobre os conteúdos das aulas apresentados para os estudantes: o professor 2 produziu sínteses para as respostas das atividades da apostila; a professora 5 produziu mapas conceituais dos conteúdos junto com os estudantes e a professora 6 produziu textos de síntese de conteúdos dispostos nas apostilas e os reproduziu na lousa. Em diferentes níveis, as sínteses apresentadas pelos professores expressam um domínio dos conteúdos e estabelecem conexões entre outros temas, contextos e fenômenos.

Por exemplo, ao redigir as chaves de respostas para as questões apresentadas na apostila sobre o conceito de ilha de calor, o professor 2 indicou (a título de exemplo) a ocorrência e as causas do fenômeno em uma região próxima da escola. A professora 5 demarcou sua prática docente com a produção de mapas conceituais com os estudantes, durante as aulas, como forma de sistematização dos conteúdos — os mapas foram construídos a partir de palavras-chave, indicadas pelos estudantes e articuladas pela professora.

A professora 6, por sua vez, apresentou um texto síntese sobre os biomas brasileiros e destacou o Cerrado e o Pantanal Mato-Grossense, com as principais características fitofisionômicas e a localização (regiões e municípios do Estado). Os elementos aqui referenciados caracterizam movimentos de produção de sínteses por parte dos professores com contribuições dos estudantes.

Outro destaque que evidencia a autoria das práticas pedagógicas dos professores é a produção e mobilização de recursos pedagógicos e linguagens. Para além das sugestões apresentadas no material do SEE sobre recursos a serem apresentados nas aulas, os professores também recorrem a outros recursos e linguagens que consideram adequados e pertinentes ao trabalho com determinados conteúdos (seleção autoral).

O exemplo referenciado anteriormente é característico desse processo, quando o professor buscou em seu acervo pessoal um conjunto de fotografias que retratam a paisagem do pantanal e do cerrado em Mato Grosso, ou ainda, a aula de uma professora que apresentou um documentário sobre o Pantanal Mato-Grossense aos estudantes. Ambas as estratégias ultrapassam as sugestões oficiais e são fruto de seleção dos professores.

As discussões apresentadas até aqui buscam traçar as linhas iniciais para argumentar em dois sentidos: o primeiro é a centralidade que o material didático do SEE tem na

configuração das práticas pedagógicas dos professores de Geografia, e o segundo é o de que o professor, quando tem espaço curricular para exercer sua autonomia e autoria sobre suas aulas, expressa seu potencial para articular e construir alternativas pedagógicas e ensinar Geografia numa perspectiva mais próxima daquela que se defende (para o desenvolvimento do pensamento geográfico). Como ponto de partida, deve-se ater a uma breve análise do material didático do SEE, utilizado pelos professores no período das observações, cujos elementos analíticos gerais são apresentados no quadro 08, o qual destaca elementos sobre a estrutura geral da apostila e a organização do capítulo de Geografia.

Quadro 8 – Elementos analíticos sobre a apostila do Sistema Estruturado de Ensino

| Eixo | Observações em relação à apostila do Sistema Estruturado de Ensino |
|-----------------------------|---|
| Estrutura geral da apostila | <p>Caderno multidisciplinar: linguagens (língua portuguesa e artes), matemática, ciências da natureza e ciências humanas (geografia e história);</p> <p>Cada unidade didática é composta por: descrição das habilidades da BNCC, textos de base para abordagem dos conteúdos, glossários com termos em destaque, diferentes linguagens (mapas, imagens, quadros, tabelas, gráficos, quadrinhos), ícones e espaços reservados para indicações de relação entre o conteúdo nos diferentes componentes curriculares, curiosidades, atualidades e links de acesso à materiais digitais complementares, atividades e tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes e sínteses dos conteúdos trabalhados ao longo de cada unidade didática e exercícios de revisão;</p> <p>Espaços reservados para atividades e exercícios reflexivos associadas ao desenvolvimento das competências gerais da BNCC (autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação).</p> |
| Organização das unidades | <p>O capítulo de Geografia está organizado em quadro unidades didáticas (Atmosfera e climas do planeta, mudanças climáticas, biomas do mundo e do Brasil e biosfera e impactos ambientais) distribuídos em 49 páginas;</p> <p>Sequência didática está coerente com a proposta curricular (DRC -MT) e as unidades de estudo estabelecem relações entre si;</p> <p>Os conteúdos são apresentados a partir de textos, imagens e esquemas de representação, fotografias, mapas, gráficos e quadros;</p> <p>A linguagem adotada nos textos é clara e utiliza glossário para a compreensão de termos e conceitos apresentados;</p> <p>Atividades e tarefas compostas por questões objetivas e discursivas sobre a análise dos conteúdos, propostas de pesquisas individuais e coletivas e elaboração de recursos de representação (maquete);</p> |

Fonte: Caderno 3, Séries finais, 6º ano. Organização: Lima Neto (2023).

O quadro referência os elementos de estrutura e organização da apostila adotada no SEE. Trata-se de um material didático consumível, multidisciplinar e com periodicidade bimestral, ou seja, ele deve ser utilizado pelos professores e estudantes no período do bimestre, uma vez que as apostilas são distribuídas quatro vezes por ano, antes do início de cada bimestre. O material destaca que sua produção está de acordo com as propostas curriculares nacionais (BNCC) e faz referência às habilidades correspondes a cada unidade

didática. Sua estrutura contempla elementos como glossários, curiosidades e sugestões de atividades ou links de acesso externo a materiais complementares. Como livro consumível, apresenta espaços para o desenvolvimento e o registro das tarefas e atividades.

No que concerne ao capítulo de Geografia em análise, é possível destacar alguns aspectos positivos: a linguagem adotada é clara e apresenta glossário para termos e conceitos específicos; apresenta linguagens visuais, informações e dados contextuais — a exemplo de dados do IBGE — que se articulam aos conteúdos em estudo; e a organização da sequência didática dos conteúdos apresentados dialoga com as propostas curriculares oficiais (BNCC e DRC – MT). Em contrapartida, a abordagem dos conteúdos de Geografia apresenta questões que são objeto de crítica por parte dos professores: a insuficiência de referências à ocorrência dos fenômenos em escala local e regional, e a leitura fragmentada da Geografia, na qual os componentes físico-naturais estão dissociados das relações humanas e sociais.

Em relação às representações dos fenômenos, é preciso ponderar a crítica: o questionamento dos professores decorre do fato de que, na abordagem de temas e conteúdos apresentados na apostila, seria possível estabelecer importantes conexões com a ocorrência dos fenômenos em escalas próximas à realidade e ao cotidiano dos estudantes (uma professora citou o exemplo das ilhas de calor em Cuiabá). A proposta em questão parte do entendimento de que o material didático poderia mobilizar e representar os fenômenos em escala local e regional. A crítica dos professores se válida pelo contexto da proposta educacional: ocorre um investimento financeiro considerável na aquisição do SEE e, portanto, seria pertinente que, no processo de elaboração dos materiais, fosse possível deslocar a referência de exemplificação dos fenômenos para o Centro-Oeste e, especificamente, para o Mato Grosso.

O capítulo de Geografia está dividido em quatro unidades temáticas e contempla 49 páginas do Caderno 3. A partir da leitura e análise do caderno, é possível constatar que a apostila em questão tem como característica uma apresentação direta de conceitos (a definição do conceito no texto), com pouca articulação entre o conceito e a manifestação do fenômeno. Como referência espacial, são apresentados apenas dois exemplos no texto sobre tempo atmosférico (São Paulo e Porto Alegre): os mapas representados em escala mundial (movimentos de massa entre os continentes, tipos de clima, biomas e cobertura florestal, La Niña e El Niño) e no Brasil (biomas), e as paisagens dos biomas (que, no caso do Mato Grosso são apresentadas uma do cerrado em General Carneiro e outra do Pantanal em Poconé).

A segunda crítica apresentada pelos professores constitui pauta no debate sobre a Geografia escolar: a persistente dissociação entre os componentes físico-naturais e os aspectos humanos e sociais. De fato, a análise da apostila revela o zelo pela apresentação do conceito. Todos os conteúdos postos ao estudo apresentam conceitos e suas respectivas definições. Tratando-se de um capítulo que se dedica a abordar temas dos componentes físico-naturais (clima e biomas), ocorre o enfoque no tratamento das dinâmicas próprias do fenômeno e de seus conceitos correspondentes.

As interações entre esses componentes e as dinâmicas humanas e sociais não são abordadas. Essa fragilidade da apostila reflete, por exemplo, a importância do professor, como mediador do processo, em buscar as interlocuções ausentes e propor abordagens mais integradas e geográficas dos fenômenos. O quadro 9 apresenta uma correlação entre os temas e conteúdos apresentados na apostila do SEE e indicações dos professores de Geografia sobre abordagens potenciais para a análise geográfica dos fenômenos estudados pelos estudantes.

Quadro 9 – Conteúdos apresentados na apostila 3 do SEE e síntese das indicações apresentadas pelos professores no mapa de conteúdo (2023)

| UND | Temas e conteúdos apresentados na apostila do Sistema Estruturado de Ensino | Indicações apresentadas pelos professores no mapa de conteúdo |
|--------------------------|--|---|
| Atmosfera e Clima | <p>Atmosfera (extensão, composição, características e importância);</p> <p>Tempo atmosférico, massas de ar (polares, tropicais e equatoriais);</p> <p>Clima: elementos climáticos (temperatura, umidade, ventos e pressão atmosférica) e fatores climáticos (latitude, altitude, maritimidade e continentalidade, correntes marítimas e massas de ar);</p> <p>Ciclos da água e tipos de chuva (convectiva, frontal e orográfica);</p> <p>Climas do mundo (equatorial, tropical, semiárido, desértico, temperado, mediterrâneo, subtropical, frio, frio de montanha e polar);</p> <p>Climas e massas de ar no Brasil (equatorial, tropical litorâneo, tropical de altitude, semiárido, tropical e subtropical);</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1: As chuvas na cidade de Cuiabá e os impactos sobre a vida das pessoas (mobilização de relatos dos estudantes) 2: Dinâmica climática em Cuiabá (raros dias frios e muitos dias secos) e as implicações na vida dos estudantes (saúde), as variações de temperatura nos diferentes pontos da cidade, equipamentos urbanos que contribuem a qualidade de vida (exemplos dos parques); 3: Os episódios variação climática em Cuiabá e que foram influenciadas pela massa de ar polar (quando a sensação térmica ficou abaixo de 10°); 4: A influência da Chapada dos Guimarães no clima de Cuiabá e as variações de temperatura entre as duas cidades (relação com a vivência dos estudantes). 5: Baixa umidade do ar e suas consequências para a saúde da população cuiabana que depende dos serviços públicos |

Organização: Lima Neto (2024).

Quadro 9 – Conteúdos apresentados na apostila 3 do SEE e síntese das indicações apresentadas pelos professores no mapa de conteúdo (2023) (Continuação)

| UND | Temas e conteúdos apresentados na apostila do Sistema Estruturado de Ensino | Indicações apresentadas pelos professores no mapa de conteúdo |
|--------------------------------|--|--|
| Mudanças climáticas | <p>Efeito estufa (definição, características, composição e importância para a vida);</p> <p>Aquecimento global (ação antrópica e emissão de gases na atmosfera);</p> <p>Chuva ácida (ciclo de formação e consequências);</p> <p>Ilhas de calor (emissão de gases, retenção de calor, construções e redução das áreas arborizadas nas cidades);</p> <p>Inversão térmica (poluição, circulação do ar e implicações para a saúde);</p> <p>Fenômenos atmosféricos (El niño e El niña);</p> <p>Desmatamento da floresta amazônica</p> | <p>1: Ilhas de calor no município de Cuiabá (Centro da cidade, bairro CPA e proximidades ao Shopping Pantanal);</p> <p>2: As implicações das queimadas no pantanal sobre a ocorrência das chuvas ácidas que ocorrem em Cuiabá e os riscos para a saúde;</p> <p>3: Abordagem da inversão térmica em Cuiabá a partir do trabalho com imagens da cidade que retrata a fumaça que fica aprisionada pelo ar frio no mês de agosto;</p> <p>4: Apresentação de fotografias ou documentário sobre o desmatamento na floresta amazônica e relacionar com os desmatamentos no cerrado e no pantanal;</p> <p>5: Os desmatamentos a partir de reportagens que tratam da ocorrência nas terras indígenas e suas consequências.</p> |
| Biomias do mundo e do Brasil | <p>Conceito e classificação dos biomas;</p> <p>Biomias do mundo (pradaria, savana, tundra, deserto, florestas tropicais, temperadas e boreal e taiga);</p> <p>Biomias do Brasil (Amazônia, mata atlântica, cerrado, pantanal, caatinga e pampas);</p> <p>Outras formações vegetacionais no Brasil (mata dos cocais, mata das araucárias, mangues e restingas);</p> | <p>1: Relacionar as experiências dos estudantes e as paisagens que apresentam as características do bioma cerrado (proximidades de Cuiabá) e Pantanal (Poconé);</p> <p>2: Projetos pedagógicos com fotografias das paisagens dos biomas brasileiros para trabalhar suas características;</p> <p>3: As características dos biomas brasileiros, mapeamento e os modos de vida das pessoas;</p> <p>4: A atividade agrícola no cerrado mato-grossense (distribuição espacial, condições do solo, impactos ambientais) e a importância na economia;</p> <p>5: Aspectos da biodiversidade e cultura do pantanal;</p> |
| Biosfera e impactos ambientais | <p>Conceitos de biodiversidade e desenvolvimento sustentável;</p> <p>Desmatamentos no Brasil e no mundo (taxas de desmatamento, perdas na cobertura florestal, biodiversidade e nutrientes do solo);</p> <p>Queimadas e incêndios florestais (indicadores de queimadas no Brasil e implicações para a saúde pública);</p> <p>Ocupação humana e expansão das fronteiras agrícolas;</p> | <p>1: Os fatores que motivam o desmatamento no Brasil e onde ocorrem (a exemplo da expansão das atividades agrícolas e agropecuárias em Mato Grosso);</p> <p>2: As queimadas no pantanal e no cerrado e suas implicações sobre o clima urbano de Cuiabá (exemplos da fumaça e os problemas respiratórios);</p> <p>3: Os eventos de queimadas que ocorrem nas proximidades de Cuiabá, a atuação do poder público e as atitudes das pessoas (aproximação com educação ambiental);</p> <p>4: As fronteiras agrícolas no estado de Mato Grosso e os casos dos municípios do Norte (a exemplo de Alta Floresta);</p> <p>: A atividade agrícola no contexto da economia do estado de Mato Grosso e a contradição com as desigualdades socioeconômicas (exemplo da fila do osso em Cuiabá em 2020).</p> |

Organização: Lima Neto (2024).

Ao reconhecer os limites da abordagem dos conteúdos na apostila do SEE, a construção desse quadro síntese surge como alternativa para traçar possibilidades de abordagens e destacar a importância do papel do professor. Para a sistematização desse quadro, foram realizadas reuniões individuais com os professores colaboradores da pesquisa para discutir a abordagem dos conteúdos apresentados na apostila e a proposição de abordagens potenciais para a análise geográfica. As sínteses apresentadas foram propostas como forma de evidenciar que os professores de Geografia compreendem a dimensão integradora do conhecimento geográfico e das possibilidades de abordagens articuladoras dos conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais e aos aspectos humanos e sociais.

Dentre as proposições dos professores, pode-se destacar a referência à abordagem das implicações e a inter-relação entre os fenômenos e a vida das pessoas e o contexto da cidade de Cuiabá. Por exemplo, quando da abordagem dos conteúdos relacionados ao clima na apostila, os professores reconhecem que é possível ultrapassar o texto conceitual apresentado e articular as discussões à dinâmica climática da cidade de Cuiabá (pontos de calor no centro e em bairros próximos à escola, eventos ocasionados por inversão térmica no mês de agosto, as fumaças decorrentes das queimadas e suas implicações para a saúde da população). Nessa mesma linha, destaca-se também que as questões propostas pelos professores indicam leituras de viés crítico. A título de exemplo, ao discutir as implicações da fumaça para a saúde da população, as questões indicam a discussão sobre o acesso aos serviços públicos de saúde.

Cabe salientar que os conteúdos apresentados na quarta unidade do capítulo de Geografia do SEE (biosfera e impactos ambientais), têm potencial para articular os conteúdos abordados nas unidades anteriores (mudanças climáticas e biomas). Por exemplo, é possível abordar as queimadas no pantanal e no cerrado e os incêndios florestais e suas implicações para a dinâmica climática (elementos que influenciam o clima urbano de Cuiabá), ou ainda, discutir a expansão da atividade agrícola em Mato Grosso e os índices de desmatamento.

Reitera-se que os capítulos são apresentados em uma sequência didática coerente, na qual a atuação é fundamental para articular as conexões entre eles e para avançar no sentido da proposição de abordagens integradas entre os componentes físico-naturais e os aspectos humanos e sociais. Como forma de evidenciar esses limites da abordagem apresentada na apostila, a figura 13 representa o exemplo das queimadas em Poconé (Mato Grosso). A representação resulta do cruzamento entre os elementos apresentados na leitura proposta pela apostila (evidentes) e das proposições dos professores (ocultos na proposta oficial). A figura destaca sete pontos para a análise.

Figura 13 – Representação dos impactos ambientais das queimadas em Poconé – Mato Grosso (2024)



Organização: Lima Neto (2024). Ilustração: Priscila Barbosa (2025).

Como referido anteriormente, a título de explicação, a ilustração apresentada no mapa 01 apresenta duas camadas: os elementos coloridos representam aqueles que compõem o conteúdo dos objetos de estudos no material didático, e os elementos na segunda camada (em cor acinzentada) representam os objetos de conhecimento que estão ausentes e que constituem diferentes possibilidades de articulação e discussão para as aulas de Geografia. Dito de outro modo, a camada em cor representa objetos de estudos estabelecidos na proposta educacional oficial, e a camada oculta refere-se aos objetos de conhecimento propostos pelos professores de Geografia, os quais caminham no sentido de corroborar uma análise geográfica do fenômeno. As questões propostas pelos professores ampliam o horizonte das possibilidades que a Geografia oferece para a análise dos fenômenos.

Inicialmente, a análise da ilustração remete à camada em destaque com as cores que correspondem à representação da queimada e seus impactos sobre a biodiversidade e a expansão da agricultura, processos referenciados na legenda como 1 e 2, respectivamente. Na apostila, quando se discute as queimadas e incêndios florestais, o texto discorre sobre o desmatamento associado às queimadas, com enfoque sobre os índices e percentuais de áreas afetadas, estabelecendo uma breve correlação entre o desmatamento e a expansão da agricultura e insere, no eixo temático de atualidades, uma reportagem sobre os impactos das queimadas na saúde. A referência espacial às queimadas em Poconé antecede a unidade quatro e está presente no capítulo sobre biomas, no qual é apresentada uma fotografia que retrata uma área devastada em Poconé. Trata-se de uma fotografia aérea que retrata árvores queimadas e animais em fuga.

Os primeiros destaques a serem feitos estão relacionados à importância da referência e do trabalho com exemplos da ocorrência dos fenômenos (objetos de estudo) em Mato Grosso e aos limites da abordagem dos conteúdos. Ao operar a partir desses exemplos, seria possível aproximar o objeto de conhecimento do cotidiano dos estudantes, por exemplo, no período de seca, entre os meses de julho e setembro, o tema das queimadas e incêndios florestais são abordados de forma recorrente na mídia mato-grossense, a qual muitos alunos têm acesso, o que poderia ser utilizado pelos professores para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, indica-se que a opção por enfatizar a discussão dos fenômenos em questão, a partir da ênfase nos índices, não reflete o amplo leque de potencialidades que a Geografia oferece para a sua análise.

Considera-se que as proposições dos professores podem ser vistas como o movimento de puxar o fio condutor presente no material didático e de ampliar as possibilidades de análise do fenômeno. Algumas das proposições feitas pelos professores no trabalho com as temáticas,

bem como expresso no quadro 9, constituem-se em avançar o debate sobre os índices de desmatamento e estudar os fatores que o ocasionam (a exemplo da expansão da agricultura), abordando as implicações das queimadas, com enfoque na saúde da população em Cuiabá, a discussão sobre a expansão das fronteiras agrícolas no norte de Mato Grosso etc. É preciso destacar as possibilidades de ramificações que podem surgir a partir de cada tema, por exemplo, a propositura de um dos professores é avançar e discutir as implicações das queimadas na saúde da população que depende dos serviços públicos.

Enquanto o material didático apresenta uma breve menção ao uso das queimadas no processo de expansão da agricultura, o professor de Geografia consegue avançar o debate em torno dos processos de mecanização da agricultura; das redes técnicas que se formam para atender ao agronegócio; da importância para a economia do Estado de Mato Grosso; da expansão da fronteira agrícola etc.

Ao tratar das queimadas e listar algumas doenças que podem decorrer do contato com a fumaça, o professor de Geografia tem potencial para trabalhar com a poluição atmosférica e a escala do impacto (como as queimadas que ocorrem em Poconé podem influenciar a formação densa de fumaça que encobriu o céu de Cuiabá em agosto). Esses são apenas indicativos de que o material didático pode apresentar um fio condutor, mas o professor de Geografia precisa ter espaço e autonomia para evidenciar suas ramificações.

Um aspecto fundamental a ser pontuado diz respeito ao potencial de leitura crítica sobre os fenômenos: a atuação do professor de Geografia pode evidenciar e trabalhar as contradições e as desigualdades socioespaciais que permanecem ocultas no material didático. Por exemplo, ao abordar as implicações das queimadas em relação à saúde da população, é preciso evidenciar que o nível do impacto estabelece estreita relação com o contexto socioespacial e a condição econômica das pessoas. As pessoas que residem em áreas periféricas da cidade e dependem dos precários serviços públicos de saúde estão mais vulneráveis a doenças respiratórias do que aquele grupo de sujeitos que consegue se desviar do contato direto com a poluição do ar.

Outro exemplo pode ser expresso pela abordagem das contradições quando se trata de temas relacionados à agricultura e ao agronegócio. É preciso avançar para a perspectiva que apenas enuncia que a queimada é utilizada como instrumento para a expansão da agricultura: o professor de Geografia pode expandir as discussões em direção aos interesses, sujeitos e processos de expansão do agronegócio e suas implicações sobre a dinâmica econômica em Mato Grosso, bem como a produção das desigualdades decorrentes.

Ensinar sobre o agronegócio é também ensinar sobre suas contradições, que produzem uma realidade na qual Cuiabá se apresenta como “a capital do agronegócio”, enquanto ocorre a fila do osso (referência ao episódio ocorrido em 2020, quando pessoas se reuniam para receber doação de ossos em açougues).

As questões apresentadas buscam traçar as linhas para argumentar em defesa da autonomia docente: no exercício da profissão, o professor precisa ter espaço curricular para exercer sua autonomia e autoria e ensinar Geografia. Bem como exposto, se a prática do professor se restringir às prescrições curriculares e ao material padronizado, o ensino de Geografia pode recuar

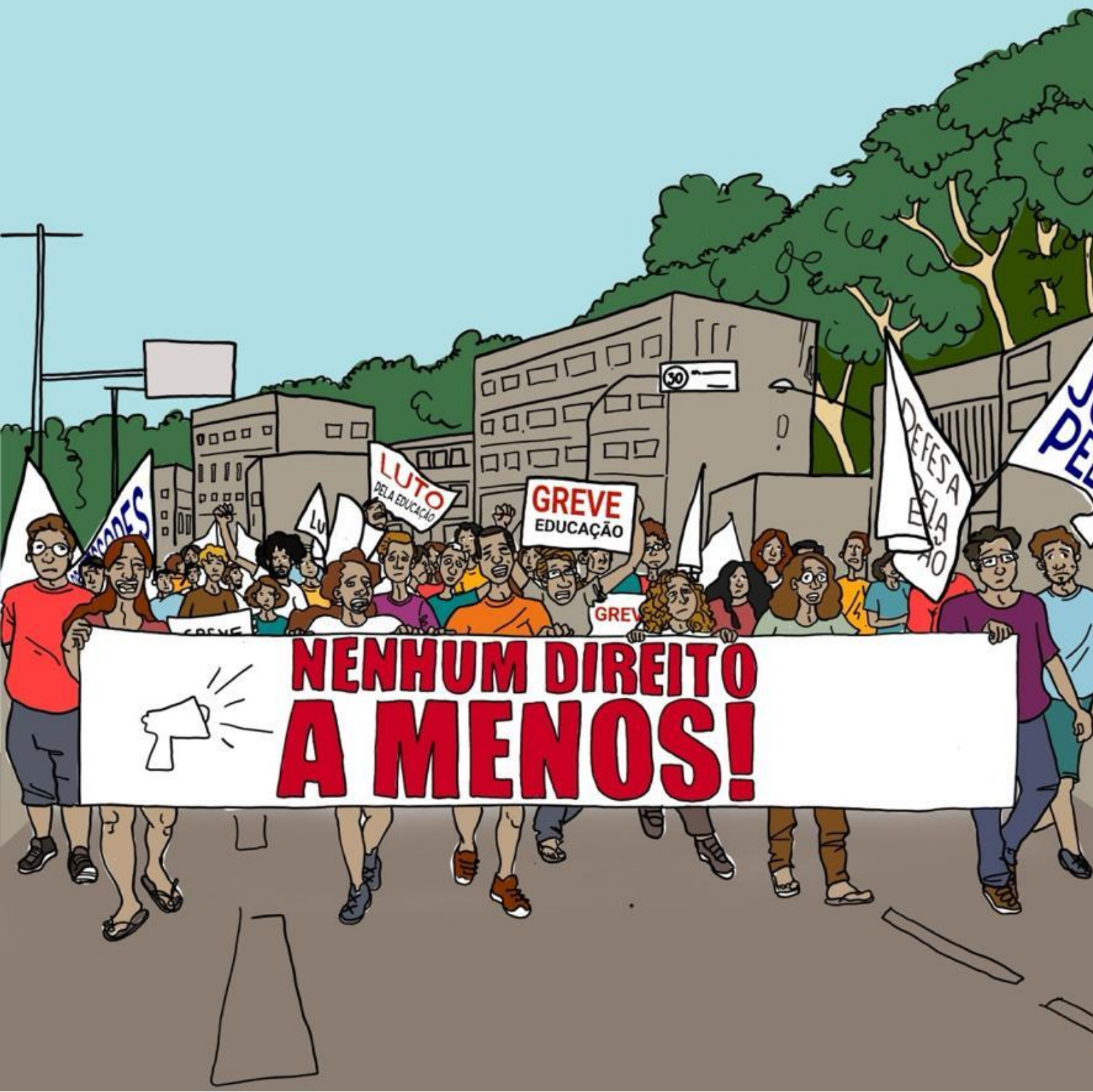
No caso em análise, destaca-se a restrição a enunciados de conceitos, exemplos distantes da realidade e do cotidiano dos estudantes; a fragmentação dos temas/ conteúdos; e a dicotomização entre componentes físico-naturais e aspectos humanos e sociais da ciência. Na prática autônoma e autoral dos professores reside um potencial instrumento de articulação para a Geografia escolar, por isso, ela precisa ser objeto de disputa inegociável na agenda.

Nesse sentido, as discussões apresentadas no decurso deste capítulo conduzem às seguintes conclusões: as políticas educacionais em curso na rede estadual de Mato Grosso inserem tessituras próprias na prática pedagógica nas escolas; os professores estão imersos em outras formas de precarização do trabalho (horas excedentes, política de *accountability*, controle e vigilância); e a aquisição do material didático do sistema estruturado e a inserção das plataformas digitais inserem novas demandas na atuação dos professores, as quais tendem à padronização da prática docente. Em contrapartida, evidencia-se também que, quando têm espaço para exercer sua autonomia e autoria, os professores apontam para práticas potenciais de ensino da Geografia de forma mais articulada e integrada.

Ante o exposto, a linha de defesa que se trilha é a de que é preciso enfrentar o processo de precarização do trabalho do professor na rede estadual e avançar na defesa da autonomia e da autoria docente. Desse modo, o próximo capítulo busca sistematizar três argumentos em defesa da escola pública, da carreira docente e da autonomia do professor de Geografia, os quais seguem um viés contra-hegemônico.

CAPÍTULO 4

ARGUMENTOS EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, DA CARREIRA DOCENTE E DA AUTONOMIA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA



Neste capítulo, são propostas reflexões em torno de caminhos possíveis para uma resistência propositiva às políticas neoliberais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso. O capítulo foi organizado com base em quatro argumentos construídos a partir de ações a serem empreendidas coletivamente: questionar, resgatar, (re)construir e encaminhar, os quais mobilizam um conjunto de dados e informações que os corroboram.

As discussões sistematizadas afirmam a necessidade de: questionar a lógica neoliberal que orienta as políticas educacionais em curso, bem como seus impactos sobre a escola e a carreira docente; resgatar a intelectualidade e a autonomia do professor; reconstruir a agenda coletiva de luta e resistência; e direcionar a formação inicial e continuada de professores de Geografia para a defesa da disciplina na educação básica.

4.1 É preciso questionar a lógica neoliberal e seus impactos sobre a escola e a carreira docente

A imagem de capa deste capítulo foi inserida com o intuito provocativo e de mobilização dos profissionais da educação básica para a luta e resistência ao avanço das políticas educacionais que se alinham à lógica neoliberal. Nesse sentido, o primeiro argumento que se quer defender é o da necessidade de tomar o cenário da rede estadual de ensino como objeto de reflexão permanente, reiterando que é preciso questionar os objetivos, os interesses e os impactos dessas políticas na escola pública e em seus profissionais. Qual o interesse em fechar escolas? Quais modalidades ou instituições são priorizadas? Quantos estudantes ficam fora da equação no processo? E a situação dos professores? Quantos perdem o emprego? Existe valorização profissional? Esses são exemplos de questões provocativas que precisam ser retomadas no debate da categoria.

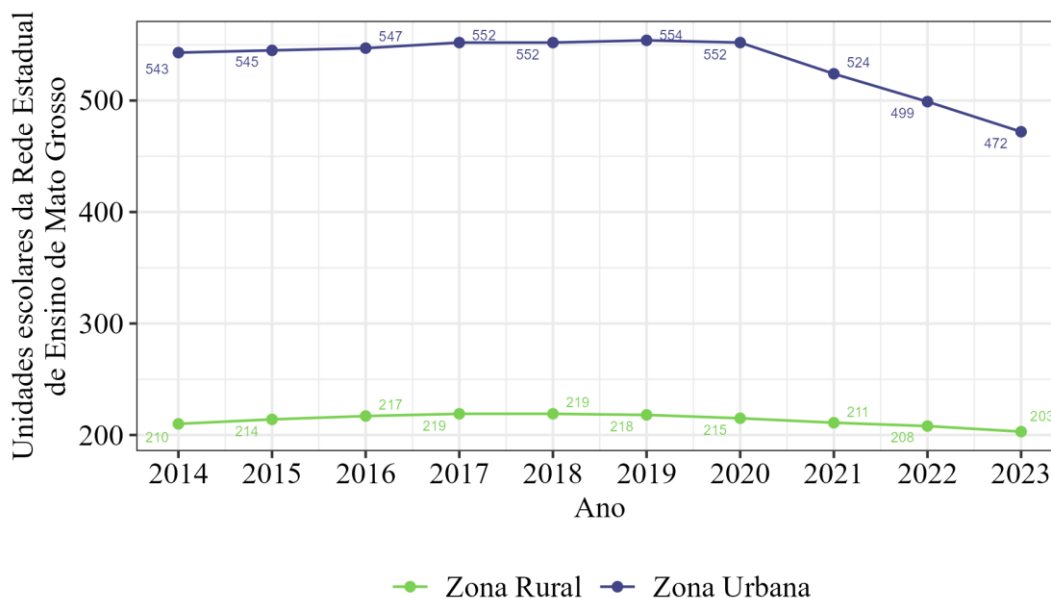
O ponto de partida para a construção desse argumento será o tratamento e análise de alguns dados que refletem a realidade concreta da rede: fechamento de escolas, redução do número de matrículas, prioridade do ensino de tempo integral e da militarização em detrimento de outras modalidades (EJA e Educação do Campo), redução significativa do número de professores (e conseqüente redução dos postos de trabalho) e política salarial restritiva. Os gráficos apresentados a seguir foram construídos a partir dos dados da sinopse estatística do censo escolar (período entre 2014-2023) e das tabelas salariais dos professores da educação básica (valores praticados entre 2014 e 2023). Propor discussões sobre esses dados não tem o intuito de encerrar o debate, pelo contrário, visa ao seu tensionamento.

O movimento de fechamento de escolas é o primeiro fio conduíte para provocar os professores: por que fechar escolas? Quais motivos e interesses em encerrar as atividades em

uma unidade da rede? E o que acontece com os estudantes e profissionais? E a comunidade? Obviamente perseguir respostas para essas questões poderia (e deveria) levar a outras pesquisas, o que não é o objetivo aqui. Ocorre que o processo de fechamento de escolas é iniciado pela SEDUC, sem diálogo ou tempo hábil para mobilização e resistência, sendo imposto à comunidade escolar. Os argumentos oficiais, nem sempre apresentados à comunidade escolar afetada, têm base economicista: fechar escolas “ociosas”, redimensionar os estudantes para outras unidades escolares e economizar recursos.

O cerne das críticas a esse processo, presente nos manifestos e debates do SINTEP, é a ausência de transparência no processo: as informações relacionadas às escolas envolvidas, aos motivos e às diretrizes adotadas em relação ao redimensionamento dos estudantes, por exemplo, sequer são publicizadas pela SEDUC. As decisões de encerrar as atividades dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em diversas cidades, por exemplo, foram comunicadas ao final do ano letivo de 2020, durante a pandemia de COVID 19, às vésperas das férias coletivas dos profissionais. Na ausência de um banco de dados institucional sobre o fechamento de escolas, é possível observar o movimento através do censo escolar (gráfico 01).

Gráfico 1 – Número de escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso (2014-2023)



Fonte: Sinopse estatística do Censo Escolar (2014-2023). Organização: Lima Neto (2025).

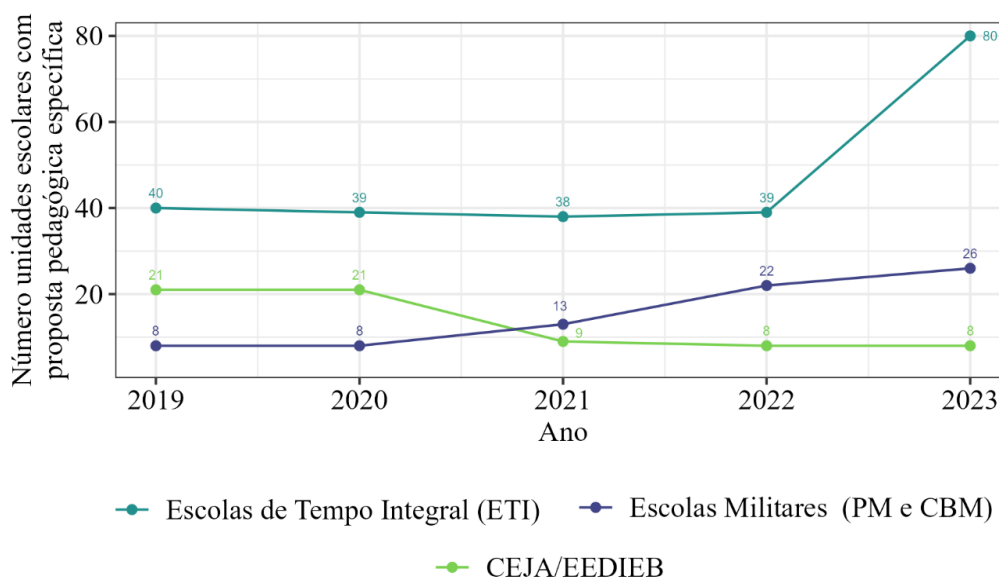
O número de unidades escolares da rede estadual de ensino se manteve constante ou teve um aumento tímido entre os anos de 2014 e 2019. O marco para a mudança desse cenário

é o início da gestão do governador Mauro Mendes em 2019, que estabeleceu um conjunto de políticas de base economicistas no âmbito da SEDUC (a exemplo daquelas apresentadas no capítulo anterior). Os fechamentos de escolas nos últimos anos têm sido alvo de críticas e questionamentos por parte dos educadores e sindicalistas, os quais chegam a mobilizar o aparato judicial na tentativa de manter o funcionamento de algumas escolas, como no caso da Escola Estadual Mario de Andrade (unidade do campo no município de Castanheira) que teve o encerramento das atividades programadas para o ano de 2025. O coletivo da escola ingressou com ação judicial para garantir a manutenção das atividades na unidade (Sintep, 2025).

As ações de extinção das unidades escolares vêm ocorrendo a conta-gotas e de forma silenciosa desde o ano de 2020 (Sintep, 2024). Bem como destaca o sindicato, esse movimento foi impulsionado pela publicação do Decreto Estadual 723/2020, que trata do redimensionamento das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental para as redes municipais, o qual, amparado no discurso de reestruturação/reorganização da rede e economia de recursos, promoveu a extinção de escola em diversos municípios do Estado.

Interessa destacar ainda que esse movimento atinge escolas urbanas e do campo: entre os anos de 2019 e 2023, houve uma redução de aproximadamente 15% das unidades situadas na zona urbana e 7% na zona rural. Esse processo também representou o desmonte das unidades escolares específicas do atendimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (representado no gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de escolas com propostas pedagógicas específicas (2019-2023)



Fonte: Sinopse estatística do Censo Escolar (2014-2023). Organização: Lima Neto (2025).

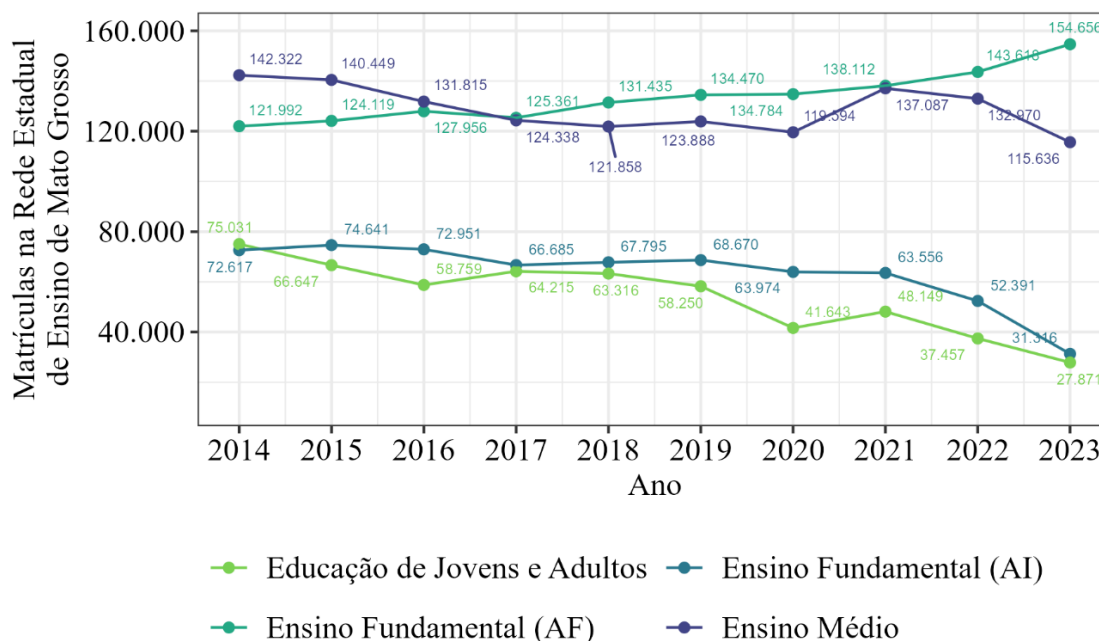
O gráfico 2 evidencia um cruzamento de informações sobre o número de unidades escolares que apresentam propostas pedagógicas específicas, como é o caso das Escolas de Tempo Integral (ETI), das Escolas Militares (vinculadas à Polícia Militar e ao Corpo de Bombeiros Militar) e da Educação de Jovens e Adultos — anteriormente oferecida pelos extintos Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, cujas algumas unidades foram reestruturadas como Escolas de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB).

Em relação às escolas de EJA, a SEDUC anunciou em novembro de 2020 a proposta de “remodelar” o atendimento na modalidade para “ampliar os locais de oferta de aulas e provas” (SEDUC, 2020), processo que culminou na extinção de 12 unidades e na reestruturação de outras 9, convertidas em EEDIEB. Em sua nova configuração, as unidades, até então exclusivas para atendimento à modalidade EJA, passam a ofertar o ensino regular nos turnos diurnos e o EJA à noite.

Outro destaque importante é que, ao mesmo tempo em que se extinguem unidades exclusivas de EJA, a SEDUC investe esforços na integralização — com o impulsionamento das ETI — e na militarização de unidades, entregando sua gestão à Polícia Militar ou ao Corpo de Bombeiros. Tal como é destacado no mapa, o número de escolas militares saltou de 8, em 2019 para 26, em 2023, e o total de escolas de tempo integral dobraram no mesmo período. Os movimentos de integralização e militarização das escolas públicas se inserem na agenda das políticas educacionais: o primeiro está exposto na meta 6 do Plano Nacional de Educação (oferecer ensino em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas) e o segundo é estimulado pelo Decreto Federal 10.004/2019 (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares) e reforçado pela Lei Estadual 12.388/2024 (Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso).

Ante a esses movimentos de fechamento de escolas, redimensionamento de matrículas, extinção dos CEJA’s, integralização e militarização de unidades, algumas questões são postas aos educadores: qual arranjo quer-se estabelecer na rede estadual de Mato Grosso? A quem interessa integralizar ou militarizar a escola pública? Quais as implicações desses processos? Como ficam os estudantes? E os profissionais que atuam nessas escolas? Certamente, responder a essas questões iria requerer uma agenda robusta de pesquisa e avaliação da política educacional da rede, por ora, é possível sinalizar duas pistas: os estudantes são postos fora da equação no cálculo econômico, e há uma redução de postos de trabalho. Acerca do primeiro, o gráfico 3 apresenta o fluxo de matrículas da rede entre 2014 e 2023.

Gráfico 3 – Número de matrículas na rede estadual de ensino de Mato Grosso (2014-2023)



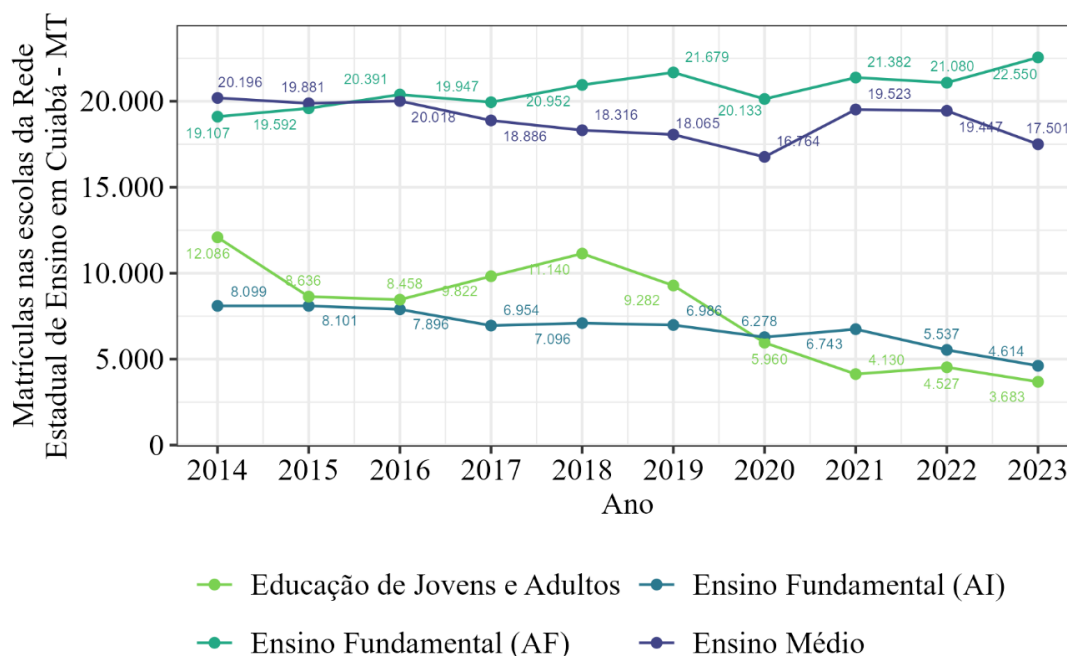
Fonte: Sinopse estatística do Censo Escolar (2014-2023). Organização: Lima Neto (2025).

As linhas em declínio representam os impactos de duas ações da SEDUC: o redimensionamento das matrículas nos anos iniciais e a extinção dos CEJA's. Tal como previsto no Decreto 723/2020, as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental foram reduzidas progressivamente a partir de 2021, e o redimensionamento deveria ser concluído até 2027, entretanto, os municípios com capacidade de atendimento estão em fase de finalização do processo. Em relação às matrículas na EJA, é evidente que, entre os anos de 2020 (pandemia COVID-19) e 2021 (pós-extinção dos CEJA's), ocorre uma redução drástica no número de estudantes, que continua nos anos seguintes, resultando na redução de 52% no período entre 2019 e 2023. É preciso questionar: o que significa essa redução de 30 mil matrículas na EJA em Mato Grosso? O que acontece com os estudantes público-alvo da EJA?

Não obstante, como reflexo do redimensionamento, as matrículas nos anos finais do ensino fundamental se elevaram gradativamente e representam um acréscimo de 13% nas matrículas entre 2020 e 2023. A crítica ao redimensionamento formulada pelo sindicato e corroborada pelos educadores da rede está relacionada à imposição do redimensionamento, que, muitas vezes, desconsidera a capacidade e as condições financeiras dos municípios para o atendimento (Sintep, 2023). O sindicato aponta, dentre outros argumentos, que os valores de financiamento repassados pelo Ministério da Educação são maiores para as matrículas nos

anos finais, tornando-os mais atrativos (novamente, o critério econômico toma frente). Observa-se os impactos desses processos no município de Cuiabá (gráfico 4).

Gráfico 4 – Número de matrículas nas escolas estaduais em Cuiabá (2014-2023)



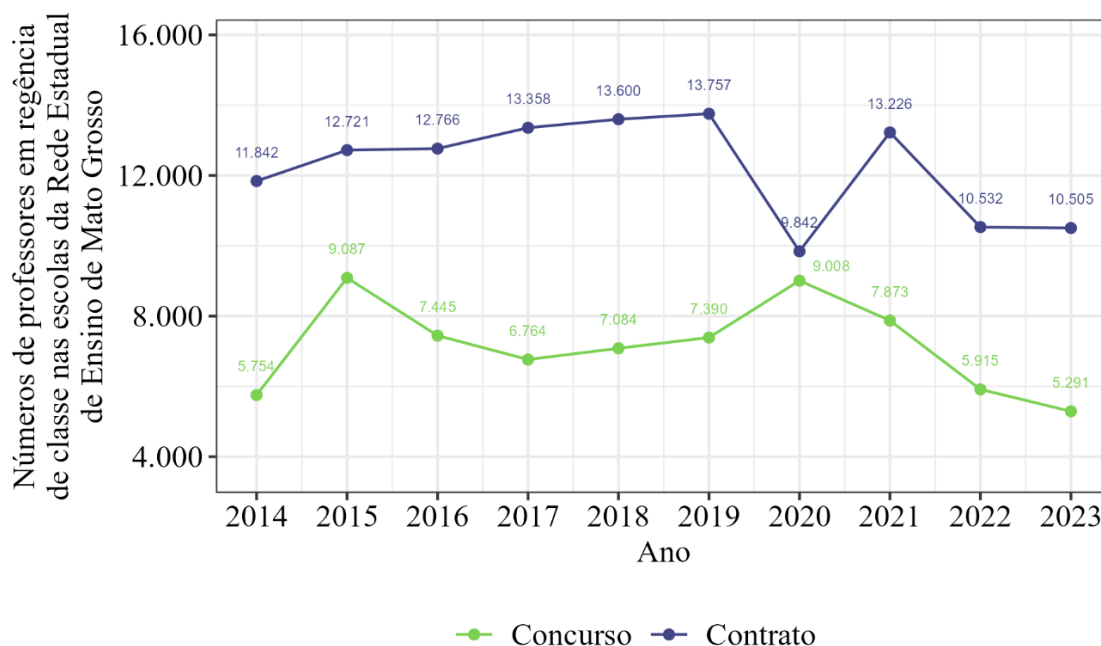
Fonte: Sinopse estatística do Censo Escolar (2014-2023). Organização: Lima Neto (2025).

Em Cuiabá, os movimentos dessas políticas apresentam implicações semelhantes nos demais municípios: a redução significativa de matrículas na EJA e nos anos iniciais do ensino fundamental e o crescimento tímido das matrículas nos anos finais. Em se tratando do redimensionamento, por exemplo, observa-se que a redução no número de matrículas nos anos iniciais se acentua entre 2022 e 2023. Ainda que os dados do Censo Escolar de 2024 não estejam fechados, há indícios de que o redimensionamento já foi (quase) concluído na capital, em virtude da restrição à abertura de turmas dos anos iniciais no ano letivo de 2024. As matrículas na EJA, por sua vez, estão em declínio desde 2018 (quando atingiram 11.140) e chegaram em 2023 com uma redução acumulada de aproximadamente 67% (- 7.457).

Em suma, os números aqui apresentados, buscam evidenciar processos de extinção, integralização e militarização de escolas, os quais refletem métodos excludentes, resultando na redução significativa de matrículas, o que, por sua vez, impacta diretamente no trabalho dos professores: reduzir escolas e matrículas, conseqüentemente, reduz os postos de trabalho. O gráfico 5 apresenta os quantitativos de professores em atividade na rede no

período entre 2014 e 2023, de acordo com os tipos de vínculo. Cabe destacar que o número representa os professores em sala de aula e não o total de servidores com perfil de professor.

Gráfico 5 – Números de professores em regência de classe nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2014-2023)



Fonte: Sinopse estatística do Censo Escolar (2014-2023). Organização: Lima Neto (2025).

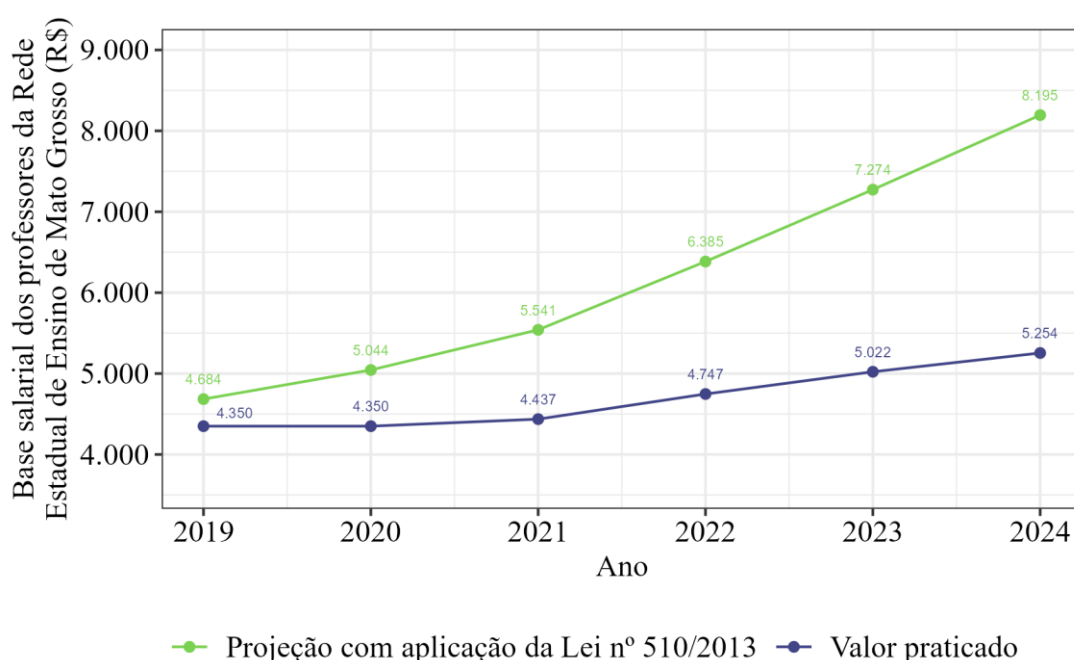
O gráfico chama a atenção ao evidenciar a desproporcionalidade entre os vínculos de trabalho (efetivo e estável, com ingresso por concurso e contrato temporário, com ingresso por processo seletivo) e os declínios acentuados da curva nos últimos anos. Em plano geral, pode-se destacar que o número de professores com contrato temporário apresenta-se, em determinados momentos, superior ao dobro do número de efetivos em sala de aula e a redução de mais de 5 mil professores em atividade docente na rede. Algumas ações da SEDUC (que já foram apresentadas) podem servir de explicação para este cenário: fechamento de escolas, redimensionamento e atribuição de horas excedentes. Na mesma lógica de gestão de uma empresa, busca-se “maior eficiência” operando com um número reduzido de trabalhadores.

Assim como no caso do redimensionamento das matrículas, os dados do Censo Escolar de 2024, quando publicizados, deverão apontar mudanças nesse quadro em virtude da mudança nos cálculos do tempo de aula, implementada a partir de 2024, e que, a priori, resultou no aumento de 4 horas/aula por professor. Outro ponto de destaque é o decréscimo no número de professores com vínculo efetivo estável (concurados) em sala de aula, o que pode ser reflexo de dois cenários: o primeiro, tal como em outras redes, é o da emergência da

realização de concurso público para recomposição do quadro de servidores, e o segundo, como resultado das políticas de gratificação, a permanência em sala de aula é pouco atrativa e parte dos profissionais efetivos deixa a sala para ocupar outras posições administrativas.

Como último objeto de provocação, o gráfico 6 apresenta a elevação do piso salarial dos professores, praticado em relação à projeção da Lei 510/2013 (lei da dobra do poder de compra) durante a atual gestão do governo (2019-2023).

Gráfico 6 – Base e projeção salarial dos professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (2019-2024)



Fonte: Tabelas salariais do Governo de Mato Grosso (2019-2024). Organização: Lima Neto (2025).

Conforme expresso no capítulo anterior, a restrição dos reajustes aplicada aos servidores (sem ganho real), bem como a suspensão da Lei 510/2013, incorreu no arroxamento salarial dos servidores da educação, os levando, por exemplo, ao aumento da carga horária de trabalho como mecanismo para a manutenção do poder de compra. O cenário projetado com a aplicação dos reajustes previstos na referida lei, por exemplo, resultaria no salário base de R\$ 8.195,00 em 2024, quase R\$ 3.000,00 a mais do que o valor praticado, o que, no atual cenário, corresponde a 16 horas excedentes. Significa dizer que, caso os reajustes da lei fossem aplicados, os professores não precisariam sucumbir ao excesso de trabalho com a atribuição de horas excedentes. Reitera-se que a política de remuneração é um aspecto importante da valorização dos profissionais da educação e precisa ser retomada.

Falar na valorização dos profissionais da educação em Mato Grosso é também tensionar a política de gratificação por eficiência e resultados. Nos cálculos de projeção apresentados na cartilha salarial produzida pelo sindicato em 2023, por exemplo, é possível vislumbrar um cenário em que os valores propostos para o pagamento da referida gratificação sejam diluídos e incorporados na remuneração mensal dos servidores.

No caso dos professores, se o governo fracionasse o montante de R\$ 10.507,90 (valor referente ao ano de 2024), seria possível aplicar um reajuste de valor superior a R\$ 800,00 mensais. Ocorre que em Mato Grosso, sob o discurso de “valorização profissional”, formulam-se e implementam-se políticas que restringem reajustes e condicionam pagamentos em virtude de resultados.

As breves discussões travadas até aqui de forma alguma esgotam os debates em torno das implicações das políticas educacionais em curso na rede, mas buscam apenas apresentar elementos que os mobilizem e induzam a questionamentos importantes, quais sejam: a quem interessa extinguir escolas? Quais grupos ou perfis de estudantes estão inseridos como prioridade da agenda política e quais estão postos à margem? O que acontece com os estudantes? E com os professores? Professores perderam postos de trabalho? Ocorre valorização dos profissionais da educação na rede? O discurso economicista não pode imperar ou sobrepor o debate em defesa da escola pública, acessível, gratuita e de qualidade! É preciso, em primeiro plano, retomar o debate, questionar e reconstruir a luta pela educação pública.

Na sequência, o segundo argumento sobre o qual quer-se operar é o da necessidade de resgate da intelectualidade e da autonomia do professor de Geografia. Para delinear as discussões, parte-se de uma breve análise sobre os perfis e a situação funcional dos professores efetivos de Geografia da rede estadual lotados no município de Cuiabá e argumenta-se em defesa de seu potencial para operar pontos importantes da política.

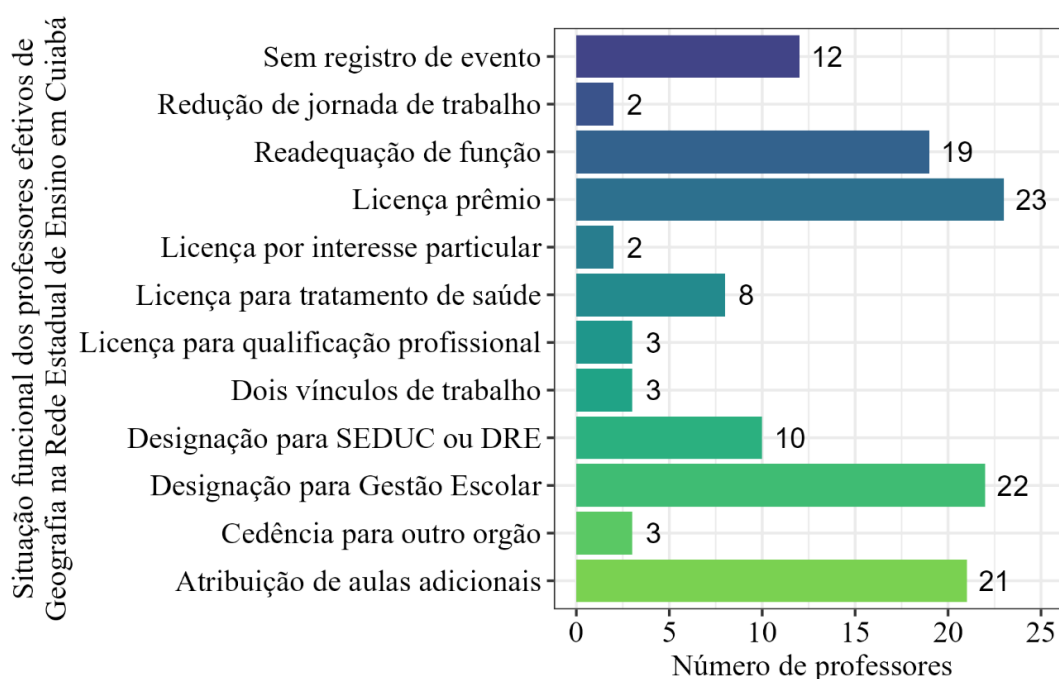
4.2 É preciso resgatar a intelectualidade e a autonomia do professor

A proposição deste argumento é resultado do processo evidenciado no capítulo anterior da tese: a intelectualidade, a autonomia e a autoria dos professores estão sob ameaça. A inserção do SEE nas escolas da rede estadual, associada às demais políticas em curso, estabelece uma nova configuração para a prática dos professores, qual seja, a de implementar uma proposta curricular e educacional pré-estabelecida e sobre a qual eles têm pouca ou nenhuma autonomia ou autoria. Quer-se, a partir do SEE, definir todo o processo pedagógico

em sala de aula (conteúdos, abordagem didática, mobilização de recursos, avaliação), o qual insere-se em um contexto de vigilância e controle burocrático sobre a atuação do professor (gestão escolar, plataformas digitais, assessorias externas). É preciso, ante o cenário, traçar caminhos para o resgate da intelectualidade e autonomia dos professores.

O ponto de partida para essa empreitada será a análise da situação profissional dos professores de Geografia da rede. Para tanto, consideraram-se como recorte os servidores com vínculo de trabalho efetivo/estável lotados nas escolas de Cuiabá. Nesse sentido, buscou-se, a partir do cruzamento de dados e informações institucionais publicizadas pela SEDUC (listas nominais dos professores da rede e unidades de lotação) e dos eventos funcionais publicados na Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (IOMAT) durante o ano de 2024. O gráfico 7 apresenta uma síntese dessas informações e aporta alguns caminhos argumentativos.

Gráfico 7 – Situação profissional dos professores de Geografia efetivos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso em Cuiabá (ano letivo 2024)



Fonte: Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (2024). Organização: Lima Neto (2025).

As informações sintetizadas no gráfico permitem inferir, ao menos, três argumentos, os quais, por suposto, podem se desdobrar em outros. O primeiro deles é a referência ao processo que também foi objeto de discussão anteriormente: a atribuição de aulas adicionais, que resulta na sobrecarga de trabalho dos docentes efetivos e na redução dos postos de trabalho para outros professores. O segundo é a designação de professores de Geografia para ocupar cargos de gestão escolar nas escolas ou cargos de apoio na Diretoria Regional

Metropolitana ou na SEDUC, que é reflexo da atratividade da gratificação financeira. O terceiro está associado ao cenário de adoecimento dos professores, considerando os professores que solicitaram licença para tratamento de saúde ou readequação de suas funções. Somados os quantitativos relativos aos professores nessas três situações (aulas adicionais, designação de função e adoecimento), esses representam 62% dos professores.

Dentre os argumentos que podem ser formulados a partir desse cenário, por exemplo, um é o de que: a condição dos professores que atribuem aulas adicionais ou funções gratificadas pode ser analisada por meio de dois caminhos: a dependência e o alinhamento ou possibilidade de resistência propositiva. O primeiro é o de que a condição de dependência (principalmente financeira) contribui para o alinhamento desses professores à política estabelecida, dificultando atos de resistência. Os servidores que não atendem aos moldes das demandas estabelecidas pela SEDUC estão sujeitos à revogação da atribuição de aulas adicionais ou da designação de suas funções. O segundo, por sua vez, parte do entendimento de que ao ocupar cargos na cadeia administrativa ou de decisão (mesmo parcial), os professores, cientes de seu compromisso político, poderiam empreender ações de resistência.

Significa dizer que um professor de Geografia que ocupa um cargo de gestão escolar (coordenadores ou diretores), por exemplo, poderia deslocar o sentido de sua atuação de vigilância e controle para o de acompanhamento e orientação da prática pedagógica, prezando pela sua autonomia e autoria no interior das escolas. Ou ainda, um professor de Geografia que ocupa cargo de assessoria na SEDUC poderia tentar articular a proposição e condução das demandas curriculares, pedagógicas e formativas de seus pares.

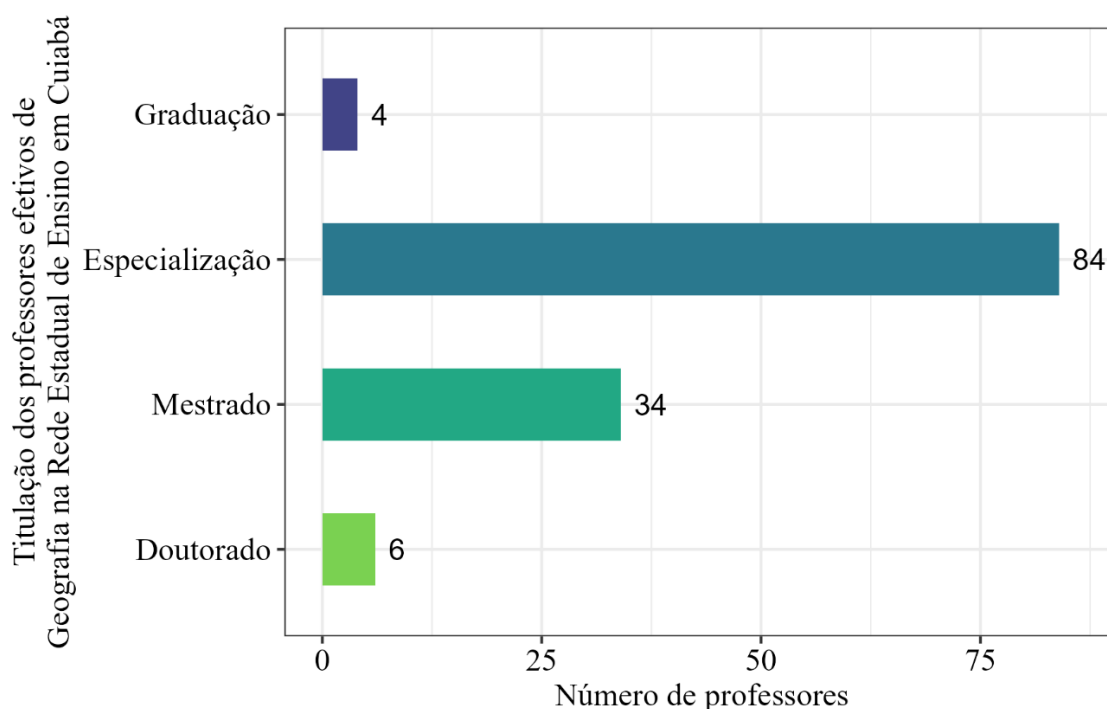
Isso não significa, de forma alguma, transferir a responsabilidade pela resistência a indivíduos isolados na máquina administrativa, mas, assumir sua posição como possibilidade de corrosão do sistema imposto. A resistência ao sistema não pode restringir-se à prática isolada de um professor em sala de aula, é preciso ocupar os cargos e posições na cadeia decisória e articular-se.

Ainda na análise do gráfico 7, é preciso salientar que os professores que estão categorizados como “sem registro” são aqueles cujos nomes não retornaram resultados no IOMAT de 2024 e que, possivelmente, permaneceram em sala de aula com a carga horária de concurso (30 horas semanais). Outras situações funcionais regulamentares que afastam os professores de suas atribuições são as licenças-prêmio (alguns professores estavam atribuídos com aulas adicionais e solicitaram a revogação para usufruir a licença-prêmio), a qualificação profissional e o interesse particular. Também no âmbito da política de flexibilização da jornada de trabalho, dois professores solicitaram jornada e não foram identificados registros

de ampliação no período. Ademais, três professores de Geografia foram designados para atuação em outros órgãos ou entidades da administração pública.

Também do cruzamento das informações oficiais, foi possível construir um perfil de formação dos professores (expresso no gráfico 8). Obviamente os dados apreciados representam apenas um recorte específico da rede estadual (professores de Geografia, efetivos e de Cuiabá) e não se quer menosprezar ou retirar os professores em contrato temporário da equação. O recorte foi estabelecido em virtude de estabelecer a linha de fidedignidade das informações apresentadas (publicadas em imprensa oficial). Ao destacar as formações desses professores, por exemplo, não se ignora o fato de que os professores temporários da rede também apresentam titulações semelhantes.

Gráfico 8 – Titulação dos professores de Geografia efetivos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso em Cuiabá (ano letivo 2024)



Fonte: Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (2024). Organização: Lima Neto (2025).

Distante da ideia de estabelecer uma cadeia de hierarquia entre os títulos dos professores, o intuito desse gráfico é chamar atenção para a qualificação do corpo docente de Geografia da rede estadual de ensino. Destoante de um cenário de formação precarizada e que, em alguns casos, é utilizado para justificar interferência externa na condução do processo pedagógico e desmoralizar os professores, o gráfico evidencia um cenário em que todos os professores apresentam formação em nível superior, quase a totalidade com pós-graduação.

Tal como em outras redes de ensino, o grupo é formado majoritariamente por professores especialistas (pós-graduação lato sensu) e com destaque significativo para professores com pós-graduação stricto sensu (34 mestres e 6 doutores).

Ao identificar esse cenário, coube uma indagação: seria possível traçar possibilidades de resgate da intelectualidade dos professores de Geografia? A resposta afirmativa advém do entendimento de que o professor é um intelectual orgânico, que opera a partir dos aportes teórico-metodológicos da Geografia, portanto, sua base de conhecimentos precisa ser posta a serviço da qualificação do processo educativo na escola pública. Ante o exposto, a aposta que se faz é a de que um caminho possível para operar um movimento contra-hegemônico no interior do Sistema Estruturado de Ensino seria realocar o professor de Geografia no processo de elaboração, revisão e/ou avaliação do material didático, por exemplo. Os professores de Geografia da rede têm condições de contribuir (teórica e metodologicamente) com o material didático do SEE e não restringem a meros executores de proposta.

Para o tratamento das informações, foram cruzadas as informações funcionais dos professores (pontuação do processo de atribuição correspondente ao título), reelaborada a lista nominal dos servidores com titulação de mestre ou doutor e feita a busca dos respectivos currículos na base de dados da Plataforma Lattes. Na sequência, foram analisados os currículos dos professores e listados os títulos das dissertações e teses para busca individual nos repositórios institucionais das universidades e do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. De modo geral, é possível destacar que os professores de Geografia concluíram os cursos majoritariamente em universidades públicas brasileiras (com destaque para a UFMT - campus Cuiabá) e uma professora concluiu em universidade privada, e um professor concluiu o doutorado no exterior.

Após a apreciação dos currículos dos professores, a busca pelos trabalhos resultou em 28 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, concluídas em programas de pós-graduação em Geografia, Educação e Interdisciplinares. Não foi localizada a totalidade dos trabalhos em virtude de possíveis falhas nos registros de títulos ou de indisponibilidade dos arquivos nos repositórios digitais. A lista nominal dos trabalhos encontrados é apresentada no quadro 10, organizada em ordem cronológica de acordo com o ano de defesa.

Quadro 10 – Relação de teses e dissertações defendidas por professores de Geografia de Cuiabá – Mato Grosso

| Ano | Documento | Curso | Instituição | Professor(a) | Título do trabalho |
|------|-------------|---------------------|-------------|--------------------------------|---|
| 2008 | Dissertação | Agronegócios | UNB | Luiz Rodrigues de Oliveira | Serviços ambientais da agricultura familiar: contribuições para o desenvolvimento sustentável da Amazônia |
| 2011 | Dissertação | Educação | UFMT | Edinaldo Gomes de Sousa | Educação popular na escola pública: conflitos, limites e possibilidades |
| 2012 | Dissertação | Geografia | UFMT | Adriano Sebastião Lucas Santos | Análise de cenários de precipitação dos modelos ETA CCS e HadRM3P (PRECIS) em Mato Grosso |
| 2012 | Dissertação | Geografia | UFMT | Marcia Borges Oliveira | As transformações urbanas econômicas e sociais no entorno do Pantanal Shopping, nos bairros Jardim Aclimação, Bosque da Saúde, Terra Nova, Canjica e Bela Vista |
| 2013 | Dissertação | Educação | UFMT | Isaias de Oliveira Xavier | A política de formação continuada de professores de Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do CEFAPRO |
| 2014 | Dissertação | Geografia | UFMT | Ingrid Regina da Silva Santos | Olhar dos moradores da Comunidade Estirão Comprido sobre as mudanças ocorridas no Rio Cuiabá - MT |
| 2014 | Dissertação | Geografia | UFMT | Valdiney Vieira da Silva | Abordagem sobre as políticas públicas e o planejamento urbano na cidade de Sinop - MT |
| 2014 | Dissertação | Geografia | UNESP | Aguinaldo Nascimento | No vazio caberiam, casas, parques, fábricas...caberia muita cidade |
| 2015 | Dissertação | Geografia | UFMS | André Pessoa Rodrigues | Ponta Porã: segurança e violência |
| 2015 | Dissertação | Geografia | UFMT | Felipe Abrão Franco | Indicadores do potencial poluidor das indústrias no estado de Mato Grosso: série histórica 2000-2010 |
| 2015 | Dissertação | Geografia | UFMT | Pedro Moreira dos Santos Neto | A produção do espaço agrário em Confresa-MT: expansão agropecuária, conflitos socioespaciais e resistência camponesa no Vale do Araguaia |
| 2015 | Dissertação | Ciências Ambientais | UNEMAT | Ione Cristina de Souza | Bacia hidrográfica do córrego Salobra: caracterização ambiental, uso e ocupação da terra e dinâmica fluvial - município de Porto Estrela - Mato Grosso |
| 2015 | Dissertação | Geografia | UFMS | Tiago Rossi de Moraes | Pesca Artesanal no Rio Vacacaí, RS: Influências da Orizicultura Irrigada e os Potenciais Territórios de Conflitos |
| 2016 | Dissertação | Geografia | UNESP | Jéssica de Sousa Baldassarini | Contribuição ao estudo da dinâmica de perda de solo por meio de técnicas diretas e indiretas de estimativa em propriedades rurais de Getulina e Vera Cruz - SP |
| 2016 | Dissertação | Geografia | UFMT | Guslene Tertuliana Ribeiro | A resistência pelo direito à cidade: regularização fundiária no loteamento quarta-feira em Cuiabá-MT |
| 2017 | Dissertação | Geografia | UEL | Fábio de Souza Oliveira | Inserção das pequenas cidades de Sertanópolis e Jataizinho na região metropolitana de Londrina - PR |
| 2017 | Dissertação | Educação | UFMT | Priscilla Mona de Amorim | Latas d'água nas cabeças: percepções sobre a água na comunidade quilombola de Mata Cavalo |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações das Instituições formadoras. Organização: Lima Neto (2024).

Quadro 10 – Relação de teses e dissertações defendidas por professores de Geografia de Cuiabá – Mato Grosso (continuação)

| Ano | Documento | Curso | Instituição | Professor(a) | Título do trabalho |
|------|-------------|-----------|-------------|-------------------------------------|---|
| 2017 | Dissertação | Geografia | UFG | Manoel Victor Peres Araújo | Cidadania, segregação e desigualdades sociais: desafios e possibilidades da Geografia escolar em bairros periféricos da cidade de Goiânia-GO |
| 2017 | Dissertação | Geografia | UNEMAT | Henrique Nicolau Grillaud Maranholi | Influência das ilhas de calor na fenologia de espécies arbóreas em Cuiabá - MT, Brasil |
| 2018 | Dissertação | Geografia | UFMT | Thamires Cristine Corrêa | Uma interpretação do Espaço Geográfico a partir das manifestações culturais em São Gonçalo Beira Rio - Cuiabá - MT: As práticas culturais do lugar e seus contextos |
| 2018 | Dissertação | Educação | UFMT | Eronaldo Assunção Valles | Conflitos socioambientais que afetam a soberania alimentar de comunidades do cerrado do Pantanal-MT |
| 2018 | Dissertação | Geografia | UEM | Samuel Matiazio | Evolução espaço-temporal de voçorocas na bacia hidrográfica do córrego Jatuquara (1980-2016), Terra Rica – PR |
| 2019 | Dissertação | Geografia | UFMT | Gracielle Patricia de Moraes | Análise integrada da paisagem no contexto geomorfológico da Bacia Hidrográfica do Córrego Ibó – MT |
| 2019 | Tese | Geografia | UNESP | Aguinaldo da Silva Nascimento | Os espaços não ocupados: reflexões sobre as lógicas de expansão territorial em cidades médias |
| 2019 | Tese | Geografia | UFG | Ingrid Regina da Silva Santos | A vida ribeirinha no lugar: da degradação do rio Cuiabá à introdução de peixarias em São Gonçalo Beira Rio e Bonsucesso - MT |
| 2019 | Tese | Geografia | UFG | Pedro Moreira dos Santos Neto | O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na Educação Básica |
| 2020 | Dissertação | Educação | UFMT | Joilson Gonçalo Ventura | "De 'conto de fadas' a 'ruptura dos guetos'": análise da educação das relações étnico-raciais no curso de Geografia da UFMT – 2013 a 2019 |
| 2020 | Dissertação | Geografia | UFMT | Samuel Silva Chaves | Análise socioespacial da obesidade em escolares de Cuiabá, MT, 2019 |
| 2021 | Tese | Geografia | UNESP | Jéssica Baldassarini | As crises da relação sociedade-natureza: um diálogo em busca das (re)conexões |
| 2021 | Dissertação | Ensino | UNIC | Marcela Curado Moraes de Almeida | Ensino de Geografia em sala de aula: repensando a prática docente nos ensinos fundamental (anos finais) e médio |
| 2022 | Dissertação | Geografia | UFMT | Nathalia Costadelle Pacheco | Paisagem e literatura na geografia: diálogos a partir do legado de Eidorfe Moreira (1912-1989) |
| 2023 | Dissertação | Geografia | UFMT | Aline Celestina dos Santos Silva | Uma Geografia Emocional do Nordeste na sala de aula: o sertão de Luiz Gonzaga |
| 2023 | Tese | Educação | UFMT | Priscilla Mona de Amorim | Ciganos Kalon: pássaros livres entre voos e pousos na emergência climática e educação ambiental |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações das Instituições formadoras. Organização: Lima Neto (2024).

Esse grupo de professores de Geografia se dedica, ou se dedicou em algum momento de sua carreira e formação continuada, a pesquisas no campo da Geografia, da Educação e da Didática da Geografia e propôs discussões e reflexões sobre diversos temas e objetos de estudo. Os temas dos trabalhos desenvolvidos por esse grupo de professores-pesquisadores da educação básica foram categorizados em três eixos temáticos: componentes físico-naturais, componentes humanos e sociais e educação e ensino de Geografia, os quais foram elencados em temas específicos da pesquisa (resultado expresso no quadro 11).

Quadro 11 – Temas abordados nas pesquisas dos professores de Geografia

| Eixos temáticos | Temas abordados |
|--------------------------------|---|
| Componentes físico-naturais | Dinâmicas fluviais, precipitação, uso, ocupação e perda de solo, vegetação, ilhas de calor, bacia hidrográfica e formação geomorfológica |
| Componentes humanos e sociais | Dinâmica e produção do espaço urbano, direito à cidade, moradia, equipamentos urbanos, expansão urbana, cidades médias e pequenas, desigualdades socioespaciais, segregação, cidadania, planejamento urbano, economia e processos de produção industrial, segurança, violência, produção do espaço agrário, conflitos socioambientais e territoriais, dinâmicas e manifestações culturais e relação sociedade e natureza. |
| Educação e ensino de Geografia | Políticas de formação continuada, desafios e perspectivas da prática docente, temas e conteúdo no ensino, linguagens para o ensino de Geografia, diversidades educacionais, inclusão escolar e educação ambiental. |

Organização: Lima Neto (2024)

Ao realizar a leitura dos metadados das pesquisas (títulos, palavras-chave e resumos), é possível afirmar que seis pesquisas dos professores de Geografia abordaram temas relacionados aos componentes físico-naturais; dezesseis discutiram sobre aspectos humanos e sociais; e onze versaram sobre temas da educação e/ou específicos do ensino de Geografia. Dentre os objetos de investigação do primeiro grupo, destacam-se as dinâmicas relacionadas a bacias hidrográficas (Souza, 2015; Matiazo, 2018; Moraes, 2019), clima (Santos, 2012; Maranholi, 2017) e perda de solo associado à atividade agrícola (Baldassarini, 2016). A leitura dos metadados das pesquisas também permite duas considerações importantes sobre seus contextos e potenciais articulações teórico-metodológicas. A primeira consideração está relacionada à espacialização dos objetos de pesquisa, quatro estão localizados em Mato Grosso, um no Paraná e um em São Paulo (objetos que podem ser tomados como exemplo para a construção do material didático do SEE).

A segunda consideração, por sua vez, é a de que parte das pesquisas estabelece pontos de articulação entre os componentes físico-naturais e suas implicações sobre a vida das

pessoas (aspectos humanos e sociais) e/ou a análise integrada dos componentes. Bem como evidenciado no capítulo anterior, os pontos de articulação intrínsecos à análise geográfica (físico-naturais e humanos e sociais) constituem lacunas e fragilidade no material didático do SEE, sobre os quais esses professores pesquisadores poderiam fornecer contribuições. A título de exemplo, a pesquisa desenvolvida por Souza (2015), ao realizar a análise sobre a bacia hidrográfica do córrego Salóbra, localizada em Porto Estrela (interior de Mato Grosso), apresenta reflexões sobre reforma agrária e atividades econômicas. Em direção semelhante, o trabalho de Moraes (2019) propõe reflexões a partir do estudo integrado da paisagem (clima, vegetação, relevo, uso e ocupação do solo).

O grupo de pesquisas categorizado pela abordagem de temas dos componentes humanos e sociais apresenta a maior variedade de objetos e contextos investigativos. Neste, podem-se destacar os trabalhos que versam sobre dinâmicas urbanas e econômicas (Oliveira, 2012; Silva, 2014; Nascimento, 2015 e 2019; Rodrigues, 2015; Franco, 2015; Ribeiro, 2016; Oliveira, 2017), questões agrárias e conflitos socioambientais (Oliveira, 2008; SANTOS NETO, 2015; Valles, 2018) e dinâmicas culturais e populações tradicionais (Santos, 2014 e 2019; Moraes, 2015; Corrêa, 2018). Um destaque pertinente é que 9 dessas investigações foram desenvolvidas em Mato Grosso, e as demais foram desenvolvidas em São Paulo (3), Mato Grosso do Sul (1), Rio Grande do Sul (1) e Paraná (1). Em relação às nove pesquisas desenvolvidas em Mato Grosso, sete objetos se localizam em Cuiabá e entorno e dois no interior do Estado (municípios de Sinop e Confresa).

Na premissa do entendimento de que, ao desenvolver pesquisas na pós-graduação stricto sensu, os professores da educação básica investem esforço intelectual para a compreensão de determinados fenômenos, quer-se argumentar que esses profissionais constroem bases teórico-metodológicas que podem, e quiçá devem, ser mobilizadas para a qualificação do trabalho docente na escola pública. Podem ser tomadas como exemplo: as pesquisas desenvolvidas por Oliveira (2012), que apresentam importantes reflexões sobre o processo de produção do espaço urbano de Cuiabá; as pesquisas de Ribeiro (2016), que questionam o direito à cidade, negado à população residente na periferia da capital; ou ainda, as pesquisas de Corrêa (2018) e Santos (2019), que se dedicaram a estudar e sistematizar conhecimentos sobre a comunidade tradicional São Gonçalo Beira Rio (também em Cuiabá). Essas pesquisas expressam potencial para a proposição de reflexões sobre a Geografia cuiabana e podem ser levadas para a sala de aula.

O terceiro eixo de categorização agrupa as pesquisas que discorrem sobre temas e fenômenos no campo educacional em plano geral e o ensino de Geografia, de modo

particular. As temáticas abordadas nessas pesquisas estão relacionadas ao campo da formação inicial e continuada de professores (Xavier, 2013; Ventura, 2020) e da prática pedagógica do professor na escola (Almeida, 2021), bem como de temas, conteúdos e linguagens no ensino (Amorim, 2017; SANTOS NETO, 2019; Pacheco, 2022; Silva, 2023). Com exceção da pesquisa desenvolvida por Pires (2017) em escolas públicas na periferia de Goiânia, as demais apresentam reflexões e tensionamentos sobre processos educativos em Mato Grosso, com destaque para o ensino de Geografia nas escolas da rede estadual de ensino em Cuiabá.

Trata-se de investigações que, em seu cerne, expressam problemáticas que envolvem a prática profissional dos professores de Geografia. A título de exemplo, podem ser destacadas a pesquisa de Santos Neto (2019), que apresenta as bases teórico-metodológicas para a elaboração de uma linguagem alternativa (mapa em libras) para ensinar Geografia na escola; as dissertações de Pacheco (2022) e Silva (2023), que evidenciam as potencialidades da literatura e da música para expressar a diversidade cultural nas aulas de Geografia; e o trabalho de Chaves (2020), que apresenta reflexões importantes sobre as condições de saúde de estudantes da educação básica com quadro de obesidade. Importa ressaltar que os quatro trabalhos referenciados aqui foram desenvolvidos em linhas ou eixos de pesquisas inseridos em programas de pós-graduação em Geografia.

As universidades públicas e seus programas de pós-graduação desempenham papel importante no processo de construção de conhecimentos e de progresso da ciência no país, logo, devem constituir-se em espaços propícios a problematizações e proposições que vislumbrem alternativas de resistência ao avanço do neoliberalismo e do desmonte da escola pública. Ao inserir as pesquisas dos docentes da rede estadual no debate desta tese, quer-se apontar caminhos para resgatar a intelectualidade dos professores de Geografia e defender seus potenciais aportes para a qualificação do material didático adotado nas escolas. Em outras palavras, a defesa que se delineia é a de que é preciso disputar a elaboração e revisão do SEE, bem como de que os professores de Geografia compõem a comunidade científica do campo e detêm condições para contribuir de forma significativa nesse processo.

Advogar pela imediata revogação do SEE e retomada do Programa Nacional do Livro Didático nas escolas, dado o contexto político da rede, poderia não surtir os efeitos almejados e necessários. Em contrapartida, entende-se que um caminho para a resistência pode ser o da disputa e negociações no processo de elaboração e revisão do sistema estruturado. Seria preciso, em primeiro plano, realocar os professores no processo de autoria para, em seguida, operar uma reforma interna que vislumbre, dentre outras pautas, a abertura e flexibilização das propostas pedagógicas, de modo a resguardar a autonomia e a autoria dos professores

sobre suas aulas e a qualificar a abordagem teórico-metodológica da Geografia. Essa seria uma possibilidade para reestabelecer caminhos contra-hegemônicos.

Certamente poderiam ser projetados outros caminhos para o enfrentamento propositivo, os quais são válidos e necessários serem postos ao debate coletivo. Para o momento, as discussões apresentadas neste tópico podem ser sintetizadas da seguinte forma: o resgate da intelectualidade e autonomia dos professores perpassa a defesa da carreira e as condições postas aos professores nas escolas (controle e vigilância, gerenciamento e sobrecarga de trabalho) e um caminho possível seria o das disputas para a elaboração e revisão do material didático. De modo complementar, o argumento que se segue tensiona a necessidade de (re)construção da agenda coletiva de lutas e resistência pela educação pública.

4.3 É preciso (re)construir a agenda coletiva de luta e resistência

Ao inserir o prefixo (re) para se referir ao processo de construção de uma agenda de lutas e resistência, quer-se demarcar que o movimento já existe e precisa ser fortalecido coletivamente. Tal como citado no capítulo 3, o movimento sindical dos trabalhadores da educação pública amargou a desvalorização da categoria por parte dos gestores governamentais, decorrente dos episódios da greve realizada em 2019 (corte de pontos, desmoralização na mídia e recusa do diálogo). Além de não terem suas reivindicações atendidas (revisão geral anual, revisão da reforma previdenciária e cumprimento da Lei 510/2013), a categoria encerrou o movimento desmotivada e em situação financeira delicada, em virtude da atitude antissindical do poder executivo com o aval do poder judiciário.

Reforçam-se as reflexões apresentadas por Almeida (2021) sobre a intransigência do governo em negociar a pauta com os educadores e da omissão de Ordem dos Advogados do Brasil/ Seção Mato Grosso no apoio à luta e defesa dos direitos dos trabalhadores (direito à greve e associação sindical, por exemplo). O autor salienta que o governo agiu com intransigência, tentou criminalizar o movimento, com apoio do poder judiciário para decretar sua ilegalidade e empreender o corte dos salários dos trabalhadores, e direcionou ameaças de abertura de processos administrativos e demissão de servidores contratados. Após a greve de 2019, o movimento sindical dos trabalhadores da educação foi marginalizado e excluído da agenda do Executivo, ao mesmo tempo em que o governo incentiva a criação de uma entidade paralela — a Associação Mato-grossense dos Servidores Públicos da Educação —, que se alinha diretamente aos seus interesses e, por conseguinte, não atua na luta e resistência.

O ocorrido na greve de 2019, sem dúvidas, gerou a desmotivação da categoria, entretanto, não significa que a luta tenha parado. Ainda que o governo permaneça indisponível ao diálogo com os trabalhadores da educação, o SINTEP permanece em estado de luta e articula as agendas. O quadro 12 apresenta uma síntese dos eventos organizados pelo sindicato no período entre 2019 e 2024, bem como as principais pautas de reivindicações.

Quadro 12 – Agenda de luta do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (2019-2024)

| Data | Evento | Pauta de reivindicações |
|-------------|----------------------|--|
| 24/04/2019 | Mobilização Estadual | Defesa da educação pública; <i>Cumprimento da lei da dobra do poder de compra (510/2013);</i> Melhoria das condições de trabalho; Contra a reforma da previdência; Contra a retirada de direitos dos servidores. |
| 30/04/2021 | Paralisação Estadual | Educação integral e escolas de tempo integral; Aplicação correta e ampliação dos recursos da educação; Fortalecimento da gestão democrática na educação; Garantia do piso, jornada única e carreira digna; Profissionalização dos funcionários; Melhoria na infraestrutura e equipamentos das escolas; Articulação do PNE e PEE às necessidades locais; <i>Aplicação da lei 510 (lei da dobra do poder de compra);</i> Revisão da política fiscal no estado e dos investimentos. |
| 28/09/2022 | Paralisação Estadual | Abertura do diálogo entre o governo e as categorias de servidores; Pagamento integral da RGA; <i>Política de valorização profissional nos moldes da lei 510/2013;</i> Formação permanente de funcionários de escolas; Fim do confisco de 14% das aposentadorias e pensões; Concurso público. |
| 26/04/2023 | Paralisação Nacional | Política salarial com ganho real; <i>Retomada da lei 510/2013;</i> Pagamento integral RGA; Fim do confisco das aposentadorias (14%); Oferta do curso pró-funcionário aos servidores da educação; Manutenção dos vigias nas unidades escolares (segurança); Recomposição do quadro de apoio (merendeiras e limpeza); Defesa da gestão democrática nas escolas; Concurso público na educação. |

Organização: Lima Neto (2025)

Quadro 12 – Agenda de luta do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (2019-2024)
(continuação)

| Data | Evento | Pauta de reivindicações |
|------------|------------------|--|
| 20/05/2024 | Assembleia Geral | Garantia de reajuste salarial pela política de ganho real; Fim do confisco das aposentadorias e pensões; Garantia de Concurso Público para o ano de 2024. Enfrentamento às demandas presentes nas escolas: cerceamento à atuação dos professores em sala de aula, aumento da desvalorização profissional e boicote à atuação sindical dos funcionários; Descaso e omissão do governo Mauro Mendes e da pasta da Educação e a recusa em negociar a pauta salarial da categoria. |

Organização: Lima Neto (2025)

A análise do quadro permite inferir sobre pautas permanentes das lutas dos profissionais da educação que, no atual cenário de arroxo financeiro, têm destaque as lutas pela recomposição das perdas salariais e a retomada de uma política de reajuste com ganho real. É possível destacar que a luta pela retomada da Lei 510/2013 (dobra do poder de compra) é permanente e constitui a pauta de todos os eventos apresentados. A aprovação dessa lei é fruto da luta dos trabalhadores, empreendida à época, e parte de uma defesa de equiparação histórica dos salários dos profissionais da educação às demais carreiras do serviço público estadual. A tabela salarial da categoria ainda é desproporcional em relação às demais. Por exemplo, um profissional técnico de ensino superior em serviços de saúde recebe aproximadamente 20% a mais que os professores da rede (considerada a tabela de graduação e jornada de 30 horas).

Diferentemente do que propõe a política de gratificação por eficiência e resultados, a proposta da lei 510/2013 constituía-se como uma política de valorização dos profissionais da educação e convergia, por exemplo, com a meta 17 do Plano Nacional de Educação, que trata da equiparação dos salários dos educadores ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente). A aprovação e implementação da política de dobra do poder de compra não foi um presente do governo, pelo contrário, foi resultado de lutas e resistência dos trabalhadores, e sua retomada não seria diferente. Ainda que o poder judiciário tenha deferido o pedido realizado pelo governo do Estado por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade que suspendeu os efeitos da referida lei, a luta por uma política de valorização com ganho real não pode parar. A lei 510/2013 não pode ser esquecida na memória dos trabalhadores, é preciso resistir!

Outras pautas também constituem pontos importantes na luta dos educadores, como a melhoria das condições de trabalho, com garantia de piso salarial, jornada única de 30 horas e

uma carreira digna; o enfrentamento à reforma previdenciária, que culminou no confisco de aposentadorias (14% da remuneração); a resistência às ameaças de retirada de direitos; a defesa da autonomia e da gestão democrática nas escolas; e a realização de concurso público para a recomposição do quadro de servidores. Cabe destacar que, nos últimos anos, as pautas da luta têm se repetido, sem avanços no diálogo e na negociação, em virtude da intransigência do Governo do Estado. Uma das formas encontradas para exigir explicações sobre as ações autoritárias dos gestores foi a mobilização do Poder Legislativo estadual.

Na recusa de abertura de diálogo e negociações com o sindicato, representante oficial da categoria de trabalhadores — e sim, em um cenário de emergência de criação de uma entidade paralela, é necessário reafirmar o lugar do sindicato —, o caminho adotado foi a articulação com o Deputado Estadual Lúdio Cabral (PT) para exigir explicações em relação às ações da SEDUC que impactam diretamente a vida dos trabalhadores nas escolas.

É o caso, por exemplo, da convocação elaborada pelo deputado e direcionada ao secretário de Educação, Alan Porto, para uma reunião no dia 1º de novembro de 2023, como o objetivo de prestar esclarecimentos sobre os problemas da rede estadual — como o fechamento de escolas e turmas, a transferência dos estudantes, alterações nas matrizes curriculares e o aumento da carga de trabalho dos professores.

Como representante da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, o deputado apresenta convocações recorrentes para a SEDUC prestar esclarecimentos sobre suas ações e políticas adotadas na rede: audiência pública sobre possibilidade de nomeação do cadastro reserva do concurso público realizado em 2017 (05/07/2021); convocação dos gestores da SEDUC para prestar esclarecimentos sobre a educação estadual (24/11/2022); convocação do secretário de educação para prestar esclarecimentos sobre fechamento e militarização de escolas estaduais (14/02/2023); e esclarecimentos sobre a portaria da SEDUC que altera os parâmetros adotados para a atribuição de cargos de merendeira, limpeza e vigilância nas escolas (13/11/2024). A categoria encontrou na articulação política a possibilidade de fazer com que suas vozes e reivindicações ecoem.

Para além dessa articulação com o poder legislativo, o SINTEP também ajuizou ações coletivas no poder judiciário e/ou acionou o Ministério Público (MP) em pautas que visam resguardar direitos da categoria e combater o desmonte da escola pública. As ações ingressadas disputam, dentre outras questões, direitos a adicionais de periculosidade e insalubridade para os profissionais de vigilância e limpeza, pagamento de adicionais de 1/3 de férias sobre 45 dias (conforme estabelece a legislação estadual), reversão de descontos nos salários de professores que participaram de ato sindical e inconstitucionalidade da política de

redimensionamento dos anos iniciais do ensino fundamental para os municípios. O sindicato também já acionou o MP para enfrentar o fechamento de escolas, solicitar apoio na cobrança da realização de concurso público e denunciar a aprovação automática de estudantes.

Seja nos atos coletivos na rua, na articulação política ou na instância judiciária, o sindicato tem promovido atos de resistência que atuam em diferentes frentes, as quais perpassam carreira, política salarial, condições de trabalho nas escolas e gestão democrática, bem como enfrentamentos a questões amplas do sistema educativo, tais quais: as propostas pedagógicas, financiamento educacional, fechamento de escolas e inserção do setor privado na escola pública. Ainda que se reconheça o importante papel que o sindicato desempenha na defesa da educação pública e de seus profissionais, as outras instituições não podem esquivar-se desse compromisso político com a sociedade mato-grossense, como é o caso das universidades públicas. Reitera-se o entendimento de que estas são campos políticos férteis para gestar e articular movimentos de luta e resistência diante do desmonte da educação.

No caso de Mato Grosso, as Universidades Federais de Mato Grosso (UFMT) e Rondonópolis (UFR) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituições formadoras de professores da educação básica e produtoras de pesquisas e conhecimentos, também precisam assumir o compromisso político da luta. A defesa que se faz é a de que os departamentos e cursos de Geografia, bem como os sujeitos que os constituem, precisam envolver-se ativamente na luta. O envolvimento destes com as demandas da escola pública ocorre em níveis baixos, conforme demonstra a síntese analítica da atuação dos pesquisadores destas instituições, apresentada na tabela 3.

Tabela 3 – Índicios da articulação entre as universidades e os desafios da escola pública

| Instituição de Ensino | Docentes de Geografia | Atuação profissional articulada à educação básica | | | |
|------------------------|-----------------------|---|---------|-------------|-------------|
| | | Projetos | Eventos | Publicações | Orientações |
| UNEMAT - Cáceres | 21 | 57% | 43% | 48% | 43% |
| UNEMAT - Sinop | 17 | 65% | 41% | 35% | 65% |
| UFMT - Barra do Garças | 09 | 33% | 22% | 22% | 66% |
| UFMT - Cuiabá | 23 | 26% | 17% | 43% | 52% |
| UFR - Rondonópolis | 12 | 25% | 17% | 25% | 33% |

Organização: Lima Neto (2025).

Os índices apresentados na tabela foram calculados a partir das informações publicadas nos currículos (Plataforma Lattes) dos professores vinculados aos cinco cursos de

Licenciatura em Geografia das universidades públicas de Mato Grosso (UNEMAT, UFMT e UFR). Esses índices correspondem às atividades dos docentes — participação em projetos de pesquisa e extensão e em eventos científicos, orientações de estudantes na graduação e pós-graduação e de publicações científicas — desenvolvidas em articulação com os temas do ensino de Geografia e a atuação do professor na escola de educação básica. O índice pode representar o nível de articulação entre os formadores dos departamentos de Geografia das universidades e o campo de atuação de seus egressos (as escolas de educação básica).

No plano geral, é possível afirmar que aspectos como a participação dos professores universitários em eventos e as publicações — enquanto expressão do conhecimento sistematizado — que tematizam a educação básica apresentam baixos níveis. O envolvimento com os temas da escola pública ocorre, de forma mais acentuada, por meio da participação em projetos, incluindo os programas Residência Pedagógica e PIBID, e nas orientações de pesquisas. Uma possível explicação para esse cenário é a estrutura organizacional das universidades que inserem os docentes em campos de pesquisa hiperespecializados dentro dos departamentos e que, por conseguinte, orienta e direciona sua atuação: propõe projetos, orienta e publica sobre temas correlatos a sua área de atuação e participa de eventos igualmente especializados.

A partir da leitura dos currículos dos professores que apresentam atuação articulada aos temas da escola básica, é possível afirmar que o maior envolvimento ocorre com aqueles que atuam com pesquisa e com disciplinas de didática e estágio supervisionado, com coordenadores da Residência Pedagógica e do PIBID e com os que possuem experiência como docente na escola de educação básica. Em geral, essas experiências estão atreladas a um perfil de professor universitário: pesquisadores do campo da didática da Geografia que lecionam as disciplinas de formação pedagógica específica e atuaram como coordenadores dos programas institucionais supracitados. Outro ponto de destaque é o quantitativo considerável (total de 25) desses professores universitários que já atuaram na educação básica, inclusive vinculados à própria rede estadual de ensino de Mato Grosso e que, por suposto, compreenderiam as nuances dos desafios do trabalho na escola pública.

Entretanto, observa-se que a maior articulação entre a universidade e a escola pública ocorre na prática de formadores com perfis específicos, conforme descrito anteriormente, e não figura como pauta coletiva no interior dos cursos de licenciatura em Geografia. O espaço universitário desempenha um papel fundamental para o avanço da ciência — no caso, da Geografia —, e se materializa de forma concreta nos cursos de formação de professores (nas

licenciaturas) e, por conseguinte, possui uma relação de retroalimentação com a escola de educação básica. A manutenção dos cursos de Geografia nas universidades (com todo o seu aparato de pesquisa) está intimamente associada à demanda pela formação de professores, portanto, é perigoso desvincular suas ações da realidade concreta da educação básica.

As ameaças que pairam sobre a escola pública de Mato Grosso, mesmo que a longo prazo, podem afetar diretamente os departamentos de Geografia das universidades. Mesmo que pareça um discurso pessimista, diante do atual sistema educacional padronizado, que requer cada vez menos o trabalho intelectual do professor, o conhecimento sobre as bases e fundamentos teórico-metodológicos da Geografia não é valorizado e, portanto, poderiam se empreender reformas no ensino superior para atender ao novo perfil de trabalhador: uma formação generalista para executores de propostas curriculares e educacionais pré-estabelecidas. Obviamente um cenário como esse afetaria também as demais áreas de conhecimento, no entanto, a inércia dos departamentos de Geografia em propor e avançar na articulação e participação ativa em defesa do ensino na escola pública é preocupante. A luta do professor de Geografia da escola pública também precisa ser a luta de seus professores formadores que atuam nas universidades.

A construção de um movimento de resistência face ao projeto neoliberal em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso deve ser coletiva, e a universidade pública pode contribuir, por exemplo, com a institucionalização de espaços para o debate e a articulação política (eventos, cursos, grupos de estudos e pesquisas etc.), ou ainda na disputa por projetos de formação continuada dos professores da rede, hoje entregues às instituições do setor privado. O enfrentamento aos desmontes da escola pública não pode restringir-se aos espaços das faculdades e institutos de educação, mas é preciso constituir-se como compromisso coletivo de todos aqueles que se envolvem profissionalmente com a formação de professores nas diversas áreas de conhecimento. Advoga-se pela articulação institucional das universidades ao movimento de resistência e lutas travado pelos trabalhadores da educação.

A desvalorização e desmoralização amargadas pelos trabalhadores da educação no movimento grevista de 2019 ainda apresenta reflexos no interior das escolas. Arrisca-se dizer que a intransigência do governo resultou no recuo do movimento de resistência que, atualmente, teme a mobilização de outras paralizações em virtude de represálias — com referência, por exemplo, ao corte de ponto nos salários dos servidores que aderiram à paralização em agosto de 2024. A intransigência do governo não pode impedir a luta dos trabalhadores, é preciso articular politicamente instituições e espaços de resistência, é preciso

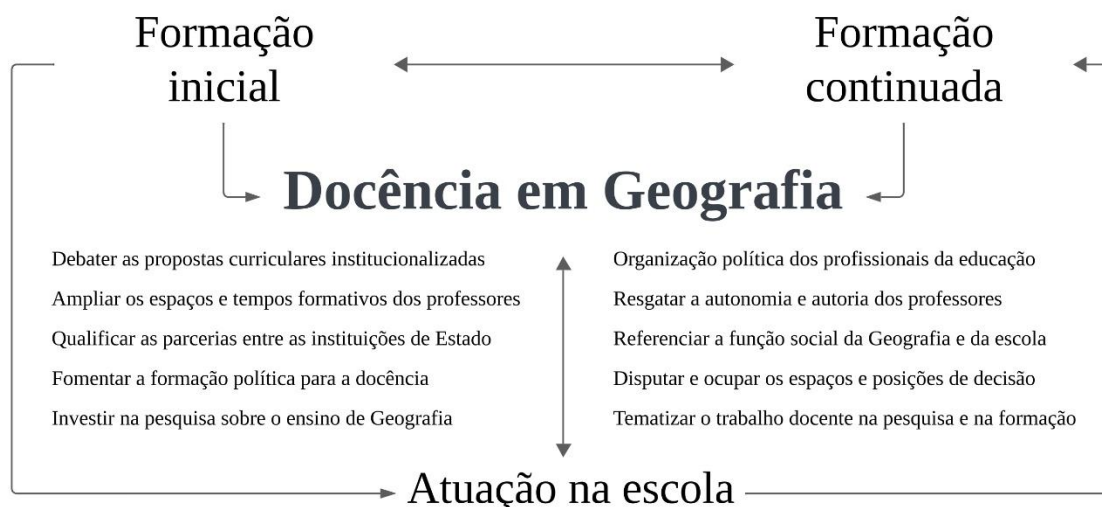
(re)construir uma agenda de lutas e resistência em defesa da escola pública, da carreira docente e da autonomia dos professores.

4.4 É preciso uma formação inicial e continuada de professores de Geografia para uma defesa da disciplina na Educação Básica

As informações coletadas no percurso da pesquisa, analisadas e discutidas nos capítulos que compõem esta tese, contribuem para elucidar um conjunto de desafios relacionados à formação e à atuação dos professores de Geografia na escola de educação básica. Em suma, no campo da formação inicial, persistem desafios curriculares e pedagógicos, expressos na dicotomia e fragmentação da Geografia no currículo universitário, no paralelismo entre os conhecimentos geográficos e pedagógicos, e no distanciamento entre universidades e escolas. Na atuação profissional, os desafios estão relacionados à precarização das condições de trabalho, à destituição da autonomia e à perda da autoria docente.

As argumentações apresentadas nas três primeiras seções do quarto capítulo, por sua vez, enfocam questionamentos a serem propostos diante dos impactos da política educacional neoliberal em curso na rede estadual de Mato Grosso, do lugar dos professores de Geografia e da necessidade de rearticulação da agenda de luta e mobilização. Ante os argumentos e tensionamentos expostos até aqui, no arremate da tese, argumenta-se sobre a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores de Geografia com vistas à defesa dessa disciplina na educação básica. A argumentação empreendida foi sistematizada na forma de dez estratégias que podem ser referenciadas na formação docente (figura 14).

Figura 14 – Estratégias para a formação inicial e continuada de professores de Geografia



Organização: Lima Neto (2025).

O primeiro destaque sobre a figura 13 diz respeito ao alicerce da docência em Geografia: a atuação dos professores na escola de educação básica. Reitera-se o entendimento da complexidade do trabalho docente, o qual tem função social, compromisso político, opera a partir de bases de conhecimentos historicamente constituídos, e requer domínio teórico-metodológico dos campos disciplinares (da Geografia) e da educação e formação acadêmica (inicial e continuada). A formação inicial é o ponto de partida para a atuação dos professores na escola, o que, dada sua complexidade, requer dos profissionais a continuidade do processo formativo ao longo da carreira.

Ao retomar as discussões apresentadas na tese e, em resposta aos desafios apresentados no segundo capítulo, destacam-se a necessidade e a relevância de debater as propostas curriculares institucionalizadas no âmbito dos cursos de Geografia. Para além das revisões dos currículos dos cursos de licenciatura com vistas à adequação à legislação educacional vigente (a exemplo da implantação da resolução 04/2024), é preciso impulsionar uma revisão das matrizes e propostas curriculares que estão institucionalizadas no interior das universidades. O debate acerca dos currículos desses cursos precisa contemplar, dentre outros aspectos, a unidade do conhecimento geográfico, a função social desse campo científico e do compromisso político de seus profissionais, as especificidades e a identidade da formação.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura em Geografia, propõe-se uma segunda estratégia: a ampliação dos espaços e tempos formativos dos professores de Geografia. Reitera-se a defesa apresentada por Curado Silva (2018, p. 40) sobre a necessidade de constituir projetos de formação de professores “de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível”, os quais devem ultrapassar as fronteiras da sala de aula. Aposta-se na premissa de que a formação dos professores de Geografia precisa ser desenvolvida em instituições universitárias de qualidade, que propiciem a articulação dos pilares do ensino, pesquisa e extensão. É salutar, por exemplo, que os futuros professores participem de grupos e projetos de pesquisa e extensão, programas institucionais, eventos e espaços coletivos.

Ao defender a Geografia como disciplina escolar e campo científico de formação e pesquisa na universidade, torna-se necessário qualificar as parcerias entre as instituições de Estado (universidades e escolas de educação básica) e seus profissionais. O movimento de defesa e resistência aos avanços das políticas neoliberais que os ameaçam precisa ser coletivo e, nesse contexto, as instituições não podem ser isoladas. Os profissionais das escolas, assim como das universidades, não lutam sozinhos: são sujeitos que operam dentro de um campo científico e que apostam na relevância social e no compromisso da Geografia com a sociedade. As parcerias entre as instituições precisam ultrapassar a perspectiva de abertura

pontual para o desenvolvimento de estágios, programas ou projetos. É preciso que haja compartilhamento, colaboração mútua e articulação política.

Nesse contexto, emerge a necessidade de retomar o debate em torno daquilo que justifica e precisa orientar o trabalho dos profissionais da Geografia: a função social que esse campo de conhecimento desempenha na sociedade e, de forma mais específica, na formação na educação básica. É preciso retomar os clássicos da Geografia crítica, como Milton Santos, para referenciar a relevância social dessa disciplina na escola. Em tempos de negacionismo científico, é preciso reiterar o papel do conhecimento geográfico para desvelar, por exemplo, as “cortinas de fumaça” que encobrem os processos de produção do espaço e que se materializam em desigualdades socioespaciais. Referenciar a função social da Geografia e da escola como fundamento para a formação e atuação dos professores pode contribuir com a defesa desse campo de conhecimento na escola e na universidade.

Ter clareza sobre a função social da escola e da Geografia e referenciá-la em sua atuação profissional possibilita caminhar na contraposição ao projeto educacional neoliberal, o qual também requer formação e articulação política. Compartilha-se da premissa de que “se o professor pensa em mudança, tem que pensar politicamente” (Fernandes, 2019, p. 80), de modo que o compromisso com a mudança da sociedade e com a emancipação dos sujeitos constitua a base do trabalho docente. Nesse sentido, argumenta-se que, para traçar linhas e estratégias para uma resistência aos processos de precarização da formação e da carreira docente, é preciso tomar consciência das relações de opressão na sociedade capitalista; analisar e compreender as conjunturas e projetos societários em disputa; questionar interesses antagônicos; pensar e agir politicamente para transformar a realidade.

A atuação política dos profissionais da educação se dá em diferentes instâncias e espaços que perpassam a formação acadêmica e o seu trabalho nas escolas, abarcando desde questões próprias das lutas sindicais dos trabalhadores até os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Em tempos de padronização da prática pedagógica por meio da conjunção entre as reformas curriculares, plataformização e adoção de sistema de ensino estruturado, é preciso empreender estratégias que vislumbrem o resgate da autonomia e autoria dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem. O trabalho docente em Geografia constitui-se em uma ação intencional e consciente de um grupo de profissionais, que operam com e a partir de bases científicas e que compartilham o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com as mudanças na sociedade.

Referenciar a necessidade de luta em defesa do resgate da autonomia e da autoria docente é questionar toda e qualquer proposta de padronização que retire das mãos dos

professores as atribuições de definir os conteúdos, as linguagens, as estratégias de ensino e a avaliação, ao mesmo tempo em que os insere como meros executores de programas pré-estabelecidos em sistemas apostilados e os responsabiliza pelos resultados expressos em avaliações externas e índices educacionais. A defesa que se delineia é a de que é preciso investir na autonomia intelectual dos professores, a qual, por sua vez, perpassa os caminhos da formação. É preciso constituir sólidas bases teórico-metodológicas que subsidiem a crítica aos movimentos e reformas em curso na educação.

Concorda-se com a argumentação apresentada por Fernandes (2019) sobre a relação entre a formação dos professores e sua aderência ou resistência aos projetos em curso. Quanto mais inocentes eles forem em relação às dimensões políticas do trabalho docente, mais acomodáveis e acomodados serão. Os cursos de formação de professores de Geografia (inicial e continuada) precisam tensionar a dimensão política do trabalho docente e corroborar a constituição de sólidas bases teórico-metodológicas que possibilitem, por exemplo, a análise crítica dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos estabelecidos e a proposição de estratégias de ensino para uma mediação didática crítica com o uso do livro (D'Ávila, 2008).

Defender a Geografia como disciplina escolar requer a qualificação do processo formativo de seus professores e a articulação política entre os profissionais da educação, o que exige que esses disputem e ocupem espaços e posições de tomada de decisão. Para alcançar transformações nos caminhos da política educacional neoliberal, é preciso que os professores atuem em diversas frentes, que disputem diferentes níveis de poder para a tomada de decisão. É preciso atuar na articulação com os pares dentro das escolas, universidades e sindicatos e disputar espaços que permitam que as vozes desses profissionais ecoem sobre a política educacional (a exemplo dos espaços da secretaria e do conselho estadual de educação).

Os profissionais da educação precisam romper o ciclo de aderência e submissão e caminhar na análise crítica dos contextos e conjunturas para construir os movimentos de resistência. Traçar os caminhos para essa análise perpassa o investimento em pesquisas que avaliem as implicações das políticas neoliberais no trabalho dos professores, bem como os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. A presente tese refletiu sobre os desafios que permeiam os processos formativos e a atuação profissional dos professores de Geografia no contexto das reformas políticas educacionais e curriculares em curso, as quais carecem de outros olhares e problematizações. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas no campo da didática da Geografia, que tematizem, dentre outros objetos, as condições do trabalho docente nas escolas e a avaliação do sistema estruturado de ensino e suas implicações na aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das diversas tentativas de iniciar a redação desta seção da tese, retomar a leitura das considerações apresentadas na dissertação de mestrado em 2018 trouxe algumas provocações. Inicialmente, uma reflexão sobre os pontos de partida e de chegada entre o projeto da pesquisa e os resultados da tese: fruto do percurso acadêmico-científico durante o curso de graduação e do mestrado, as preocupações que instigaram a proposição da pesquisa estavam circunscritas ao campo da formação inicial dos professores de Geografia e, mais especificamente, às diversas facetas da problemática da relação teoria e prática e dos conhecimentos e especificidades da profissão docente. A interlocução entre a formação e a atuação profissional emerge como desafio e possibilidade no processo de construção e desenvolvimento da pesquisa de doutorado.

Nesse sentido, a premissa de base adotada na formulação do projeto da pesquisa é a de que, no processo da reforma educacional em curso no Brasil desde a década de 1990, observa-se a proposição de um conjunto de políticas curriculares que alinham os processos formativos na educação básica e na formação de professores às metas e diretrizes estabelecidas por organismos econômicos multilaterais. A partir do seu desenvolvimento, a conjunção dos resultados corrobora a tese de que as reformas curriculares e educacionais em curso precarizam os processos formativos e o trabalho do professor de Geografia na educação básica, conduzindo à progressiva destituição de intelectualidade, autonomia e autoria docente sobre o trabalho com a Geografia escolar e, por conseguinte, podem comprometer o processo de desenvolvimento do pensamento geográfico na escola.

O ponto de partida para a construção da pesquisa foi a problematização das reformas curriculares em curso, que representam implicações na formação e na atuação profissional docente na educação básica. Sistematizadas no primeiro capítulo da tese, as discussões sobre o ideário neoliberal que orienta a formulação das referidas políticas desde a década de 1990 evidenciam as nuances dos interesses político-econômicos nas reformas educacionais em curso no Brasil. É do jogo de articulações e negociações políticas entre sujeitos e instituições que emerge o conjunto de documentos curriculares que busca definir os caminhos da formação de professores e do trabalho docente na escola. Esses documentos expressam os interesses do capital sobre um projeto societário e educacional em disputa.

Cabe salientar que, do percurso de pesquisa anterior ao doutorado, emerge um conjunto de reflexões e tensionamentos sobre a formação inicial de professores de Geografia, os quais foram retomados e consolidam parte dos argumentos apresentados, principalmente,

no segundo capítulo da tese. Os conhecimentos construídos no curso de mestrado, por exemplo, subsidiam as análises propostas sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia, bem como as reflexões acerca dos desafios e contribuições do estágio supervisionado, da prática como componente curricular e dos programas institucionais de iniciação à docência. É possível inferir que os resultados da atual pesquisa se aproximam dos resultados apresentados na dissertação de mestrado e podem ser sintetizados na afirmativa: os conhecimentos específicos e pedagógicos pouco dialogam no interior dos cursos.

Os resultados das análises dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia indicam a persistência de dois desafios, descritos dicotomias e paralelismos. Ao referenciar as persistentes dicotomias, busca-se tensionar a dimensão do campo epistemológico da Geografia, constituído a partir campos disciplinares especializados, que distinguem as abordagens entre os componentes físico-naturais (Geografia Física) e os humanos e sociais (Geografia Humana). No caso dos cursos de formação de professores de Geografia (as licenciaturas), insere-se também o desafio das configurações curriculares que organizam a partir de núcleos disciplinares (conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos) que concorrem em paralelo

Não significa dizer, entretanto, que o cenário é o mesmo das configurações curriculares da década de 1990 (modelo de formação 3+1). Os resultados da pesquisa indicam que existem movimentos que são travados no interior dos cursos e que tensionam as possibilidades e necessidades de constituir a identidade e terminalidade específica dos cursos de licenciatura de Geografia. A presença do PIBID e a consolidação da pesquisa no campo da didática da Geografia, por exemplo, expressam esses movimentos ao tensionar práticas formativas institucionalizadas que não têm como objetivo a integração do conhecimento geográfico do curso universitário com as nuances e especificidades da Geografia escolar. Fortalecer o debate da Geografia escolar no interior dos cursos de licenciatura é uma possibilidade de tensionar os resquícios de uma cultura formativa bacharelesca.

Argumenta-se pela necessidade de ampliar os espaços e os tempos formativos do professor de Geografia nas universidades: participar de programas institucionais como o PIBID; consolidar políticas e práticas de estágio supervisionado; organizar eventos e grupos de estudos e pesquisas sobre os temas da didática da Geografia; ampliar o debate em torno da prática como componente curricular e da interconexão entre os conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos são caminhos para tal empreita. Trata-se de uma defesa consolidada no

campo da didática e da formação do professor de Geografia: é preciso integrar os conhecimentos específicos da Geografia às especificidades do trabalho na escola.

As discussões apresentadas na tese conduzem ao entendimento de que as reformas curriculares em curso apresentam implicações também na prática pedagógica dos professores de Geografia nas escolas. A análise das políticas implementadas na rede estadual de ensino de Mato Grosso indicam a precarização do trabalho docente a partir de mudanças nas relações de trabalho — possibilidade de ampliação das cargas de trabalho, restrição dos reajustes salariais, controle sobre a gestão das escolas e política de gratificação por resultados — e na prática pedagógica — padronização do material didático, vigilância e controle por intermédio de plataformas digitais, política de avaliação em larga escala. A adoção dessas políticas está alinhada às parcerias com instituições representantes do setor empresarial e responde aos interesses e às diretrizes neoliberais formuladas por organismos multilaterais.

Dentre as políticas atuais da rede, a adoção do Sistema Estruturado de Ensino constitui a base de uma mudança sobre o trabalho docente. Trata-se de uma proposta de padronização da prática pedagógica dos professores, a partir de estreito alinhamento entre o material didático adotado e os recursos de plataformas digitais, avaliações periódicas e assessoramento externo para o monitoramento e o controle de resultados. A adoção desse sistema é recente na rede e a avaliação de suas implicações sobre a aprendizagem dos estudantes é campo profícuo para futuras pesquisas e tensionamentos. Por ora, a presente pesquisa apresentou algumas problematizações sobre os argumentos em torno de sua adoção, da mobilização desse material por parte dos professores de Geografia e de uma avaliação (parcial) do conteúdo.

O conjunto das discussões apresentadas no terceiro capítulo conduz ao entendimento de que as políticas educacionais em curso na rede estadual de ensino de Mato Grosso implicam, dentre outras questões, em: sobrecarga de trabalho dos professores, reajustes salariais mínimos; intransigência em relação às lutas e pautas da categoria; controle sobre os processos de gestão das escolas e destituição da gestão democrática, padronização do material didático, plataformização, responsabilização das escolas e dos profissionais por índices e resultados das avaliações. Infere-se que o pano de fundo dessas políticas está baseado nos interesses político-econômicos, os quais se mascaram por meio de argumentos em defesa da busca pela qualidade da escola, da melhoria dos índices educacionais e da gestão dos recursos públicos.

A adoção de critérios de base econômica para a tomada de decisões no setor público apresenta outras implicações que são tensionadas sobre a afirmativa de que é preciso

questionar a lógica neoliberal e seus impactos sobre a escola e a carreira docente (primeira seção do quarto capítulo). A partir da análise dos dados do censo escolar, publicados pelo INEP, é possível observar que, na rede estadual, as ações adotadas pela SEDUC conduzem a processos que carecem de problematizações: redução do número de escolas e professores; extinção dos centros de educação de jovens e adultos e escolas do campo; queda do número de matrículas na modalidade EJA; redimensionamento de matrículas para os municípios; investimentos e ampliação do número de escolas em tempo integral; e modelos militar e cívico-militar. Esses processos expressam um conflito entre os critérios adotados e a defesa do interesse público na educação.

No quarto capítulo, também são sistematizados outros argumentos que podem corroborar o debate em torno da defesa da escola pública, da carreira docente e do trabalho do professor. Destaca-se a necessidade de resgatar a intelectualidade do professor de Geografia, de ressaltar sua base intelectual e de evidenciar possibilidades de resistência: os professores de Geografia poderiam contribuir, por exemplo, com a qualificação do sistema a partir da produção e revisão do material didático.

É preciso também reconstruir a agenda de luta coletiva da categoria para a defesa, dentre outras pautas: da organização da carreira, da retomada da política salarial, da valorização dos profissionais, da gestão democrática e da autonomia dos professores. Argumenta-se em defesa da organização política da categoria e das instituições para a retomada da luta em defesa da escola pública e de seus profissionais.

No arremate do quarto capítulo, argumenta-se em defesa de uma formação inicial e continuada de professores de Geografia que vislumbre a relevância da disciplina na escola e para a formação dos estudantes. Dentre os argumentos apresentados, destacaram-se a defesa da intersecção entre as instituições em defesa da ciência, bem como o resgate dos fundamentos e da função social do conhecimento geográfico e da escola como referência para a formação docente.

Trata-se de argumentações propositivas em torno de uma defesa que se delinea no campo científico, mas que tem ressoado nas práticas escolares: o trabalho com a Geografia na escola pode contribuir com o desenvolvimento de um modo de pensar próprio (geográfico) que remete ao necessário domínio teórico-metodológico da ciência, alinhado ao compromisso político da profissão docente e à luta por condições de trabalho com autonomia e autoria.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves.; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva.; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ALMEIDA, Cláudia Simone Lemos. **A relação entre Geografia Escolar e Geografia Acadêmica: impactos na formação de professores**. 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

ALMEIDA, Emilson Campos. **A Ordem dos Advogados do Brasil foi omissa à greve da educação pública estadual de 2019?** 2021. 10 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, 2021.

ALMEIDA, Marcela Curado Moraes. **Ensino de Geografia em sala de aula: repensando a prática docente nos ensinos fundamental (anos finais) e médio**. 2021. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2021.

AMORIM, Priscilla Mona. **Latas d'água nas cabeças: percepções sobre a água na comunidade quilombola de Mata Cavalo**. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARAÚJO, Manoel Victor Peres. **Cidadania, segregação e desigualdades sociais: desafios e possibilidades da Geografia escolar em bairros periféricos da cidade de Goiânia-GO**. 2017. 146 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BALDASSARINI, Jéssica de Sousa. **Contribuição ao estudo da dinâmica de perda de solo por meio de técnicas diretas e indiretas de estimação em propriedades rurais de Getulina e Vera Cruz - SP**. 2016. 313 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 02/1998**, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 03/1998**, de 26 de julho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 09/2001**, de 9 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 28/2001**, de 2 de outubro de 2001. Duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 04/2010**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP 02/2017**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da Educação Básica. Brasília, 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04/2024**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

CAETANO, Maria. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CARVALHO, Christina Vargas Miranda.; SILVEIRA, Hélder Eterno. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 02, p. 141-156, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8102>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A relação teoria e prática nas orientações de estágios curriculares em cursos de Licenciatura em Geografia. **Cadernos de Estágio**, Natal, v. 3, n. 2, p. 123-132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/27582>. Acesso em: 20 dez. 2022.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 185–207, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract> Acesso em: 08 abr. 2025.

_____. **Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática crítica**. Goiânia: Alfa comunicação, 2024.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico-crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 01, p. 193–203, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6563>. Acesso em: 14 abr. 2025.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa comunicação, 2019.

CHAVES, Samuel Silva. **Análise socioespacial da obesidade em escolares de Cuiabá, MT, 2019**. 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. 2019. 272 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2019.

_____. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n.4 p. 01-24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/84116>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CORRÊA, Thamires Cristine. **Uma interpretação do Espaço Geográfico a partir das manifestações culturais em São Gonçalo Beira Rio - Cuiabá - MT: as práticas culturais do lugar e seus contextos**. 2018. 94 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Decisões jurisprudenciais sobre a inconstitucionalidade das eleições diretas para escolha dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p. 961-978, set.- dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56868>. Acesso em: 30 out. 2024.

COSTA, Regis Clemente. A práxis marxista e o intelectual orgânico em Gramsci: a emancipação humana como horizonte. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 235-247, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33635>. Acesso em: 14 fev. 2023.

COSTA, Marilda; JORGE, Samara; CÂMARA, Elda. O receituário empresarial para a educação em Mato Grosso: avaliação e qualidade, *accountability* e premiação como “almas” do negócio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75247>. Acesso em: 20 nov. 2024.

D'ÁVILLA, Cristina Maria. **Decifra-me ou devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Competências**: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. 2002. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

_____.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/5.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes.; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 02, 2019, p. 291-306. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 22 dez. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FARIAS, Cristiane dos Santos.; RUFATO, Gláucia Botan.; RUIZ, Maria José Ferreira. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 01, 2023. p. 1-19. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/127053>. Acesso em: 22 dez. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil**: uma análise territorial e de situação. 2013. 361 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FRANCO, Felipe Abrão. **Indicadores do potencial poluidor das indústrias no estado de Mato Grosso: série histórica 2000-2010**. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacheleiros**: a cultura do PIBID de Geografia da UNICAMP. 2016. 163 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso. 2022. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/projeto/sistema-estruturado-de-ensino-do-mato-grosso>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Revista Motri-Vivência**, Florianópolis, v. 3, n. 8, p. 31-45, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e a reforma curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022, p. 339-356. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GOBATTO, Márcia Regina.; BERALDO, Tania Maria Lima. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6572/2707>. Acesso em: 28 out. 2024.

GOMES, Viviane Caetano Ferreira. **A prática como componente curricular: formação inicial e constituição da identidade docente nos cursos de licenciatura em Geografia - UFU e UFTM**. 2020. 249 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

GOMES, Rodrigo Dutra.; VITTE, Antônio Carlos. Geografia: sobre a sua unidade e fragmentação. **Terra Livre**, v. 2, n. 39, p. 121-148, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/448>. Acesso em: 18 abr. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HARVEY, David. Neoliberalismo como destruição criativa. **Interfacehs: Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 01-30, 2007.

Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

_____. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **O estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas**. 2021. 324 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos.; CAVALCANTI, Lana de Souza. Políticas educacionais neoliberais, geopolíticas, currículo nacional e ensino de geografia no Brasil. In: FABREGAT, Clemente Herrero.; SILVA, Augusto César Pinheiro (Orgs.). **Dinâmicas socioespaciais em redes interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2023. p. 242-271.

LIBÂNEO, José Carlos. Considerações Críticas sobre o Documento Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana. Setembro de 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

LIMA NETO, João Carlos de. **A Prática como Componente Curricular na formação de professores de Geografia**. 2018. 125p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lucíola. Institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Belo Horizonte, Proposições*, v. 13, n. 1 (37), 2002. p. 92-110. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643971/11427>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MALANCHEN, Júlia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

_____.; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

_____. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**. v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 7 dez. 2024.

MARANHOLI, Henrique Nicolau. **Influência das ilhas de calor na fenologia de espécies arbóreas em Cuiabá - MT, Brasil**. 2017. 120 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

MARTINS, André Silva.; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MASCARENHAS, Aline.; FRANCO, Maria Amélia. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 30 nov. 2022.

MATIAZO, Samuel. **Evolução espaço-temporal de voçorocas na bacia hidrográfica do córrego Jatuquara (1980-2016), Terra Rica – PR**. 2018. 116 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MELLO, Maria Aparecida. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 23, p. 72–89, 2020. Disponível em: <https://uesb.br/aprender/article/view/7317/5105>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MENDONCA, Francisco Assis. Dualidade e Dicotomia da Geografia Moderna - a especificidade científica e o debate recente da geografia brasileira. **RA EGA: o espaço geográfico em análise**, Curitiba, v. 1, p. 153-166, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/18004>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v. 13, n. 01, p. 7-28, 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7921>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MORAES, Tiago Rossi. **Pesca Artesanal no Rio Vacacaí, RS: Influências da Orizicultura Irrigada e os Potenciais Territórios de Conflitos**. 2015. 141 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORAES, Gracielle Patrícia. **Análise integrada da paisagem no contexto geomorfológico da Bacia Hidrográfica do Córrego Ibó – MT**. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

MORAES, Eveline Ferreira.; CRUZ, Jucelino Gabriel; CASAGRANDE, Ana Lara. A privatização da educação como projeto: setor privado e Ensino Médio em Mato Grosso. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-21, e-23215.030, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 05 fev. 2025.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.; ALVES, Adriana Olívia.; BUENO, Miriam Aparecida. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Geografia após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 170 – 186, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55870>. Acesso em: 30 nov. 2022.

_____.; RICHTER, Denis.; CAVALCANTI, Lana de Souza.; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. Formação de Professores de Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.; RICHTER, Denis (orgs.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: Alfa Comunicações, 2020. p.13-48.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton. **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 35-49.

MOREIRA, Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

NASCIMENTO, Aguinaldo da Silva. **No vazio caberiam, casas, parques, fábricas...caberia muita cidade**. 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

_____. **Os espaços não ocupados: reflexões sobre as lógicas de expansão territorial em cidades médias**. 2019. 205 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

NUNES, João Osvaldo Rodrigues. **Práxis geográfica e suas conjunções**. 2014. 145 p. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Rodrigues. **Serviços ambientais da agricultura familiar: contribuições para o desenvolvimento sustentável da Amazônia**. 2008. 153 p. Dissertação (Mestrado em Agronegócio) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Marcia Borges. **As transformações urbanas econômicas e sociais no entorno do Pantanal Shopping, nos bairros Jardim Aclimação, Bosque da Saúde, Terra Nova, Canjica e Bela Vista**. 2012. 105 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, Fábio de Souza. **Inserção das pequenas cidades de Sertanópolis e Jataizinho na região metropolitana de Londrina - PR**. 2017. 198 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PACHECO, Nathalia Costadelle. **Paisagem e literatura na geografia: diálogos a partir do legado de Eidorfe Moreira (1912-1989)**. 2022. 65 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEÇANHA, Valéria Lopes. Pedagogia das competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. **JORNADA DO HISTEDBR**, 12.; SEMINÁRIO, 10., 2014, Caxias, MA. Anais [...]. Caxias, MA, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 1995. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.html>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PIRES, Manuella de Aragão.; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RABELO, Jackeline.; JIMENEZ, Susana.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. *In*: RABELO, Jackeline.; JIMENEZ, Susana.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Organizadoras). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Nelson. A unidade (divisão) da Geografia e o sentido da prática. **Terra Livre**, São Paulo, n. 2, p. 91-114, 1987. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37805>. Acesso em: 7 dez. 2022.

RIBEIRO, Guslene Tertuliana. **A resistência pelo direito à cidade: regularização fundiária no loteamento quarta-feira em Cuiabá-MT**. 2016. 100 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ROCHA, Ana Angelita da. O raciocínio geográfico tem lugar num currículo progressista? Para começar um debate sobre a revisão da BNCC. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 25-36, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1665>. Acesso em: 12 abr. 2025.

RODRIGUES, André Pessoa. **Ponta Porã: segurança e violência**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira.; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 18, p. 01-14, 2014. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

_____. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, p. 5-23, 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/458>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O estágio na formação do professor de Geografia: relação universidade e escola**. 2014. 122p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

_____. **Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica**. 2017. 198 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora da USP, 1978.

_____. Alguns problemas atuais da contribuição marxista à Geografia. In: SANTOS, Milton. **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1981a. p. 131-139.

_____. Novos rumos para a Geografia brasileira. In: SANTOS, Milton. **Novos Rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1981b. p. 209-219.

_____. **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Florianópolis: XII Encontro Nacional de Geógrafos, 2000.

SANTOS, Adriano Sebastião Lucas. **Análise de cenários de precipitação dos modelos ETA CCS e HadRM3P (PRECIS) em Mato Grosso**. 2012. 101 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTOS, Ingrid Regina Silva. **Olhar dos moradores da Comunidade Estirão Comprido sobre as mudanças ocorridas no Rio Cuiabá - MT**. 2014. 123 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

_____. **A vida ribeirinha no lugar: da degradação do rio Cuiabá à introdução de peixarias em São Gonçalo Beira Rio e Bonsucesso - MT**. 2019. 252 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SANTOS, Luline Silva Carvalho. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: propostas e experiências formativas**. 2016. 160 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

_____. **Pensamento Geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia**. 2020. 218 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Robson Alves. **O professor de Geografia e o conhecimento docente: diálogos na construção do conhecimento profissional**. 2017. 174 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/>. Acesso em 20 dez. 2024.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **A produção do espaço agrário em Confresa-MT: expansão agropecuária, conflitos socioespaciais e resistência camponesa no Vale do Araguaia**. 2015. 196 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

_____. **O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na Educação Básica**. 2019. 325 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, n. 2, p. 5-20, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Seduc planeja remodelar Cejas para aumentar locais de aulas e provas. 2020. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/15870574-seduc-planeja-remodelar-cejas-para-aumentar-locais-de-oferta-de-aulas-e-provas>. Acesso em: 03 fev. 2024.

_____. Assessores da FGV iniciam segunda etapa de capacitação para auxiliar diretores regionais na gestão da aprendizagem. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/19151464-assessores-da-fgv-iniciam-segunda-etapa-de-capacitacao-para-auxiliar-diretores-regionais-na-gestao-da-aprendizagem>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes.; JIMENEZ, Susana. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: RABELO, Jackeline.; JIMENEZ, Susana.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Organizadoras). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 45-57.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 04, n. 02, p. 196-229, 2014.

SILVA, Aline Celestina dos Santos. **Uma Geografia Emocional do Nordeste na sala de aula: o sertão de Luiz Gonzaga**. 2023. 104 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SILVA, Andreia Ferreira da. Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 509-526, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59520>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A epistemologia da práxis na formação de professores: a perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de letras, 2018.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.); ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo (Org.); SUANNO; Marilza Vanessa Rosa (Org.); ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte. **Formação de professores: dilemas e desafios da relação teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2013.

SILVA, Maria Abádia. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e gerenciamento das políticas educacionais. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 6, p. 35-53, 2000. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/100/125>. Acesso em: 22 nov. 2023.

_____. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017. v. 1, p. 39-59.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Valdiney Vieira. **Abordagem sobre as políticas públicas e o planejamento urbano na cidade de Sinop - MT**. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO. **Síntep-MT cobra cancelamento de seletivo para profissionais interinos da educação**. Cuiabá, 12 novembro 2021. Disponível em https://www.sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-cobra-cancelamento-de-seletivo-para-profissionais-interinos-da-educacao-de-mt/i:1098. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. **Governo descumpre lei da gestão democrática com edital que prorroga mandato de diretores.** Cuiabá, 07 outubro 2022. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governo-descumpre-lei-da-gestao-democrtica-com-edital-que-prorroga-mandato-de-diretores/i:1953. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. **Sintep-MT cobra soluções para os desafios e inconsistências no processo de atribuição de aulas.** Cuiabá, 25 outubro 2023. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-cobra-solucoes-para-os-desafios-e-inconsistencias-da-atribuicao-de-aulas-2024/i:2875#:~:text=No%20Sintep-MT%20chegam%20mensagens,mais%20uma%20turma%20para%20os. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. **Desmorte educacional: três anos de redimensionamento da rede escolar e ilegalidade em Mato Grosso.** Cuiabá, 20 dezembro 2023. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tres-anos-de-redimensionamento-da-rede-escolar-e-inconstitucionalidade-em-mt. Acesso em: 03 fev. 2025.

_____. **Campanha salarial: é preciso avançar no xadrez truncado com o governo.** Cuiabá, 22 dezembro 2023. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/campanha-salarial-x-mm-as-estrategias-do-sintep-mt-para-avancar-no-xadrez-truncado-com-o-governo/i:3016. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. **Quatro anos de desmorte são evidenciados com divulgação da extinção de 11 escolas estaduais.** Cuiabá, 09 fevereiro 2024. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/quatro-anos-de-desmontes-sao-evidenciados-com-divulgacao-da-extincao-de-11-escolas-estaduais/i:3104. Acesso em: 03 fev. 2023.

_____. **Governo e SEDUC ignoram decisão da justiça e mantêm fechada escola do campo em Castanheira.** Cuiabá, 29 janeiro 2025. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governo-e-seduc-ignoram-decisao-da-justica-e-mantem-fechada-escola-do-campo-em-castanheira/i:3856. Acesso em: 03 fev. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **ANDES-SN conquista compromisso do ministro da Educação de revogar BNC-Formação até o final do ano.** Brasília, 01 novembro 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/regionais-leste-e-rio-de-janeiro-do-aNDES-sN-realizam-encontros-em-novembro1>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOARES, Sebastião Silva. Novos cenários e velhos debates no campo da política de formação de professores no Brasil. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 57-75, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8045>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUZA, Ione Cristina. **Bacia hidrográfica do córrego Salobra: caracterização ambiental, uso e ocupação da terra e dinâmica fluvial - município de Porto Estrela - Mato Grosso.** 2015. 175 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12, p. 6-63, 2005. Disponível em: <https://cadernosgeograficos.paginas.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-Geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Goiânia, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**, Cuiabá, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**, Belém, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**, São Cristóvão, 2009.

VALLES, Eronaldo Assunção. **Conflitos socioambientais que afetam a soberania alimentar de comunidades do cerrado do Pantanal-MT**. 2018. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, Joilson Gonçalo. **"De 'conto de fadas' a 'ruptura dos guetos'": análise da educação das relações étnico-raciais no curso de Geografia da UFMT – 2013 a 2019**. 2020. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

VIANA, Nildo. Breve história do neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**, n. 5, p. 04-10, 2008. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/renf/article/download/792/755>. Acesso em: 22 nov. 2023.

_____. **O capitalismo na era da acumulação integral**. Aparecida: Editora ideias e letras, 2009.

WOITOWICZ, Eliete. **A formação e o trabalho do professor de Geografia para os egressos do PIBID no estado do Paraná (2010-2017)**. 2021. 196 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

XAVIER, Isaias de Oliveira. **A política de formação continuada de professores de Mato Grosso: percepções de um grupo de professores/formadores do CEFAPRO**. 2013. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva.; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJp/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Inicialmente, gostaria de pedir que você discorra sobre as experiências no curso de licenciatura em Geografia que, na sua opinião, foram marcantes em seu processo formativo. Você pode relatar uma experiência que contribuiu para sua formação como professor(a), uma que pouco contribuiu e outra que não apresentou contribuições.
- 2) Como você analisaria a organização curricular e didático-pedagógica do seu curso? Qual o lugar da geografia escolar nesta proposta?
- 3) Você poderia relatar alguma(s) de suas experiências(s) no curso que trataram sobre a Geografia escolar? Ou que não trataram?
- 4) Que disciplina(s) do seu curso desenvolveu articulação entre conhecimentos geográficos e pedagógicos? Qual foi marcante para você? Por quê?
- 5) Relate suas experiências durante o estágio curricular supervisionado e a relação com sua prática docente atual. O que superou?
- 6) Fale sobre as articulações do estágio curricular com outras disciplinas do curso.
- 7) Você participou do PIBID e/ou da Residência Pedagógica durante o curso de formação inicial? Caso a resposta seja positiva, discorra sobre as práticas desenvolvidas no âmbito desses programas e de sua participação. Que situações marcaram sua experiência nesse programa?
- 8) Como você avalia as contribuições desses programas para a sua formação?
- 9) O que você diria sobre a relação entre sua formação na licenciatura em Geografia e sua prática atual?

Apêndice 2

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

| | |
|---|---|
| Caracterização/ identificação | Data, escola, professor(a) e turma observada |
| Planejamento escolar | Análise do plano de aula e/ ou plano de ensino e suas articulações teóricas e metodológicas à proposta curricular, à geografia escolar e aos objetivos de aprendizagem. |
| Encaminhamentos | Desenvolvimento da proposta pedagógica, abordagem e utilização de recursos didáticos. |
| Mediação | Processos cognitivos e relações de ensino-aprendizagem. |
| Dimensão geográfica | A proposta da aula envolve análise e/ou compreensão de uma situação e/ou fenômeno geográfico? O que caracteriza sua dimensão geográfica? |
| Abordagem teórico-conceitual | Conceitos e categorias geográficas mobilizadas para a compreensão da situação e/ou fenômeno em estudo. |
| Mobilização dos conhecimentos profissionais docentes | Mobilização de conhecimentos pedagógicos gerais e pedagógicos sobre os conteúdos geográficos. |
| Espacialidade do fenômeno | Abordagem dos conhecimentos geográficos numa perspectiva integrada que possibilite a interpretação da espacialidade dos fenômenos. |