



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MAURÍCIO DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**O ensino da Geografia, a formação do educador e educadora e as
dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério**

CUIABÁ-MT, 2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MAURÍCIO DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**O ensino da Geografia, a formação do educador e educadora e as
dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
vinculado ao Instituto de Geografia, História
e Documentação – IGHD / UFMT, com
vistas à obtenção do título de Mestre em
Geografia.

Mestrando: Maurício Dos Santos De Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Fernanda Cantóia

CUIABÁ-MT, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48e Oliveira, Maurício Dos Santos De.
O ensino da Geografia, a formação do educador e educadora e as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério / Maurício Dos Santos De Oliveira. -- 2022
117 f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Fernanda Cantóia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós- Graduação em Geografia, Cuiabá, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Covid-19. 2. Educação. 3. Educadores. 4. Precarização. 5. Trabalho. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada à fonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "O ENSINO DA GEOGRAFIA, A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E EDUCADORA E
AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NOS PRIMEIROS ANOS DE MAGISTÉRIO".**

AUTOR: MESTRANDO MAURICIO DOS SANTOS DE OLIVEIRA
Dissertação defendida e aprovada em 1º de julho de 2022

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA SILVIA FERNANDA CANTOIA

(PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTORA CLEUSA APARECIDA GONÇALVES PEREIRA ZAMPARONI

(MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTOR CLEBERSON RIBEIRO DE JESUZ

(MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. DOUTOR ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI

(MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Cuiabá-MT, 01/07/2022



Documento assinado eletronicamente por **SILVIA FERNANDA CANTOIA**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 06/07/2022, às 16:45, 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 **CLEBERSON RIBEIRO DE JESUZ**, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 06/07/2022, às 17:25, 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 **Cleusa Aparecida Gonçalves Pereira Zamparoni**, Usuário Externo, em 06/07/2022, às 18:37, 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 **Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini**, Usuário Externo, em 07/07/2022, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4874887** eo código CRC **B35A90DC**.

AGRADECIMENTOS

À Ivoneides Maria, amada esposa que tanto me ajudou nesta incrível caminhada, muito obrigado Didiane.

À querida Prof.^a Dr.^a. Sílvia Fernanda Cantóia, orientadora que brilhantemente me conduziu pelos meandros desta investigação científica. Muito obrigado Silvinha.

A composição da banca com os Professores Prof.^a Dr.^a Cleusa Aparecida Gonçalves Pereira Zamparoni, Prof. Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini e o Prof. Dr. Cleberson Ribeiro de Jesus.

Aos meus amados pais Sr. Antônio Elias e Sr.^a Maria Senhora, fundamentais neste e em todos os meus projetos. Amo vocês.

À Eida minha amada irmã e Fernandinha minha filha e sobrinha. Obrigado.

Ao Pedro e a Ana Maria, Nilton e Gustavo. Amo vocês. Que esta dissertação possa inspirá-los.

Ao coordenador do programa de Pós-Graduação em Geografia Prof. Dr. José Carlos Ugeda Júnior.

Aos professores e professoras da Pós-Graduação em Geografia em especial as Doutoradas Sônia Regina Romancini, Giseli Dalla Nora e Cleusa Aparecida Gonçalves Pereira Zamparoni.

Ao professor Paulo Martins meu compadre e amigo. Ao Ivonelsom João Batista, que me ajudou muito durante os dias de estudo.

À Michely Eliane Kim e Ercília Verônica Barcelo, técnicas administrativas que sempre me orientaram e informaram sobre a parte administrativa, importantíssimas durante o distanciamento social. Obrigado.

Aos colegas que responderam os questionários, aos novos amigos e amigas do curso de mestrado, à Escola Marlene Marques de Barros e todos que me deram muita força.

Ao meu amado Tio Antônio Damacena e Abigail, que agora tem um sobrinho mestre. Obrigado.

A toda minha família e amigos. Compartilho com vocês essa vitória.

Resumo

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Geografia vinculado ao Instituto de Geografia, História e Documentação – IGHD / UFMT-Cuiabá, está inserida na linha de pesquisa Eixo Transversal: Ensino de Geografia e tem como objetivo geral a análise do ensino de geografia a formação de educadores e educadoras dando ênfase aos desafios do início de carreira. Dentre os objetivos específicos, analisamos o estudo e sistematização do ensino de geografia na Universidade Federal de Mato Grosso campus Cuiabá, compreendendo a maneira que procede a formação de professores e professoras do curso de licenciatura em geografia, além de investigar quais as principais dificuldades enfrentadas no início da carreira dos docentes desta disciplina. A pesquisa foi realizada durante o período pandêmico causado pela Covid-19, o que demandou novas metodologias para superar as adversidades e atingir as metas propostas. Entre as ações metodológicas realizou-se constante revisão bibliográfica e fundamentação teórica, acrescida de análises documentais e aplicação de questionários que tornou possível desenvolver uma pesquisa organizada em quatro capítulos que abordam os estudos dos aspectos relacionados á formação a atuação dos profissionais da educação, passando no pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de geografia, a formação dos professores e professoras de geografia na UFMT Cuiabá. Também analisam quais são as principais dificuldades do início de carreira dos profissionais desta área de conhecimento e por fim foram feitas as análises geográficas evidenciando que o ensino de geografia a formação de educadores e educadoras e os problemas no início de carreira, são situações que demandam inúmeras discussões e análises, que pode trazer melhoras significativas aos processos de formação e atuação dos docentes consequentemente beneficiando o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Covid-19, Educação, Educadores, Precarização, Trabalho.

Abstract

This research is part of the Graduate Program in Geography linked to the Institute of Geography, History and Documentation - IGHD / UFMT-Cuiabá, it is part of the research line Axis Transversal: Teaching Geography and has as its general objective the analysis of the teaching of geography the training of educators, emphasizing the challenges of the beginning of their careers. Among the specific objectives, we analyze the study and systematization of the teaching of geography at the Federal University of Mato Grosso campus Cuiabá, understanding the way in which teachers and professors of the degree course in geography are trained, as well as investigating the main difficulties faced in the beginning of the career of teachers in this discipline. The research was carried out during the pandemic period caused by Covid-19, which required new methodologies to overcome adversities and achieve the proposed goals. Among the methodological actions, a constant bibliographic review and theoretical foundation were carried out, in addition to document analyzes and the application of questionnaires, which made it possible to develop a research organized into four chapters that address the studies of aspects related to training the performance of education professionals, passing through the by the National Common Curricular Base (BNCC), the teaching of geography, the training of geography teachers at UFMT Cuiabá. They also analyze what are the main difficulties in the beginning of the career of professionals in this area of knowledge and finally the geographic analyzes were carried out, showing that the teaching of geography, the training of educators and the problems at the beginning of their careers, are situations that demand countless

discussions and analyses, which can bring significant improvements to the processes of formation and performance of teachers, consequently benefiting teaching and learning.

Keywords: Covid-19, Education, Educators, Precariousness, Work.

Resumen

Esta investigación forma parte del Programa de Posgrado en Geografía vinculado al Instituto de Geografía, Historia y Documentación - IGHD/UFMT-Cuiabá, forma parte de la línea de investigación Eje Transversal: Enseñanza de la Geografía y tiene como objetivo general el análisis de la enseñanza de geografía la formación de educadores, enfatizando los desafíos del inicio de sus carreras. Entre los objetivos específicos, analizamos el estudio y sistematización de la enseñanza de la geografía en la Universidad Federal de Mato Grosso campus Cuiabá, comprendiendo la forma en que se forman los profesores y profesores de la carrera de geografía, así como indagando las principales dificultades enfrentados en el inicio de la carrera de los docentes de esta disciplina. La investigación se llevó a cabo durante el período de pandemia ocasionado por el Covid-19, lo que requirió de nuevas metodologías para superar las adversidades y alcanzar las metas propuestas. Entre las acciones metodológicas se realizó una constante revisión bibliográfica y fundamentación teórica, además del análisis documental y la aplicación de cuestionarios, lo que permitió desarrollar una investigación organizada en cuatro capítulos que abordan los estudios de aspectos relacionados con la formación del desempeño. de profesionales de la educación, pasando por la Base Curricular Común Nacional (BNCC), la enseñanza de la geografía, la formación de profesores de geografía en la UFMT Cuiabá. También analizan cuáles son las principales dificultades en el inicio de la carrera de los profesionales de esta área del conocimiento y finalmente se realizaron los análisis geográficos mostrando que la enseñanza de la geografía, la formación de los educadores y los problemas al inicio de la sus carreras, son situaciones que demandan innumerables discusiones y análisis, que pueden traer mejoras significativas a los procesos de formación y actuación de los docentes, beneficiando consecuentemente la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Covid-19, Educación, Educadores, Precariedad, Trabajo.

LISTA DE SIGLAS

ALMT - Assembleia Legislativa de Mato Grosso
AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil
BID - o Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNCFP - Base Nacional Comum para a Formação Professores da Educação Básica
CAPES/MEC
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAD – Educação à distância
FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FMI – Fundo Monetário Internacional
ICLC - Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá
LDB - Lei De Diretrizes e Bases
LC - Lei Complementar
MT – Mato Grosso
OCs -Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PET - Programa de Educação Tutorial
Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PD - Prática de Disciplina
PCC - Prática como Componente Curricular
PAC - Prática de Aula de Campo
PCNs - Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs - Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPS- - Processo Seletivo Simplificado
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP - Universidade de São Paulo
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo-1 Da formação e atuação dos profissionais da educação.....	11
1 A formação de professores e professoras no Brasil.....	11
1.2 A formação de professores e professoras de Geografia no Brasil.....	17
1.4 O trabalho dos professores e professoras no estado de Mato Grosso.....	28
1.5 O trabalho frente à Pandemia da Covid-19.....	35
1.6 A ajuda que não chegou.....	41
Capítulo- 2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de geografia, a formação dos professores e professoras de geografia na UFMT Cuiabá	44
2.1 A Base Nacional Comum Curricular	44
2.2 O curso de licenciatura Geografia UFMT Cuiabá	50
2.3 O plano político pedagógico do curso e o currículo na Geografia UFMT Cuiabá, análises da teoria e a prática na formação profissional	53
2.4 O plano político-pedagógico de curso (PPC) o currículo de formação e os componentes curriculares	55
2.5 Os currículos de atuação.....	66
2.6 O desenvolvimento do currículo	69
2.7 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID	70
Capítulo- 3 O início da carreira profissional.....	74
3.1 As dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério.....	74
3.2 Os docentes, a promoção da educação à distância e o ensino remoto	77
3.3 Os discentes, a promoção da educação à distância e o ensino remoto.....	87
Capítulo- 4 Investigações Geográficas.....	91
4.1 Produções, testes e aplicações dos questionários	91
4.2 As análises, estruturação e interpretação dos dados obtidos	92
4.3 O Ensino de Geografia na UFMT-Cuiabá	95
4.4. As relações teoria e prática e a precarização do trabalho dos profissionais docentes.....	98
5-Considerações Finais	106
6- Bibliografia	109
Apêndice 1.....	118

Trajetória

Ao realizar o segundo vestibular da minha vida, fiz a escolha correta decidindo pelo Curso de Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso campus Cuiabá, já se foram 24 anos, nunca imaginei que a Geografia iria me proporcionar tantas realizações, atualmente sou professor desta disciplina e atuo na educação básica em nível estadual.

Em vários momentos pensei o que estou fazendo da minha vida. Quais os motivos que me levaram à docência? Felizmente as respostas foram bem rápidas, sou um professor e me orgulhoso de tudo que vivenciei. Tempo depois resolvi buscar a pós-graduação, o mestrado e foi exatamente enquanto aluno especial na disciplina Perspectivas para ao Ensino de Geografia, ministrada em 2019, pela professora Sílvia Fernanda Cantóia, que surge à ideia de pesquisar o ensino da geografia, a formação do educador e educadora e as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério.

A partir desta ideia foi apresentado o projeto de pesquisa a professora Silvinha, assim, iniciaram-se os estudos para a seleção do mestrado em Geografia da UFMT-Cuiabá, no final de todas as fases veio à aprovação ao curso de pós-graduação. Com as aulas previstas para iniciar no primeiro semestre de 2020, tudo parecia encaminhado, no entanto, a pandemia da Covid-19 alterou todos os planejamentos.

Isolamento e distanciamento social, o *lockdown*, suspensão de eventos, aglomerações, adequações de calendários, suspensão de aulas presenciais, ações que foram tomadas no sentido de preservar a vida e não disseminar o vírus que transmite a terrível doença. Novos planos foram traçados, metodologias foram estabelecidas, os desafios para desenvolver uma pesquisa de mestrado durame o período pandêmico está sendo superado, como as aulas remotas, o uso de novas abordagens didáticas, adequações as pesquisas.

Introdução

A proposta de desenvolver uma pesquisa científica envolvendo o ensino da geografia e a educação surge a partir de situações vivenciadas na educação básica estadual, pois, as funções desempenhadas por professores e professoras de geografia no país, assim, como no estado de Mato Grosso exige esforço e dedicação justamente porque os desafios são muitos. Os profissionais educadores de geografia, da formação à atuação passam por situações que merecem ser analisadas, sistematizadas, compreendidas e investigadas, especialmente na educação básica, responsável pelo início da formação educacional dos indivíduos.

Com o objetivo geral analisar o ensino de geografia a formação de educadores e educadoras e os problemas no início de carreira estabelecem-se os objetivos específicos que são sistematizar o ensino de geografia na Universidade Federal de Mato Grosso campus Cuiabá; compreender a maneira que procede a formação de professores e professoras do curso de licenciatura em geografia e investigar quais as principais dificuldades enfrentadas no início da carreira dos docentes desta disciplina.

A constituição desta investigação traz no primeiro capítulo as abordagens sobre as situações referentes à formação e atuação dos profissionais da educação no Brasil e em Mato Grosso, fundamentando-se a respeito dos requisitos para que os profissionais se formem e os problemas que enfrentam, considerando especialmente a pandemia da Covid-19 e seus desafios.

No segundo capítulo as considerações foram realizadas com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de geografia, a formação dos professores e professoras de geografia na UFMT Cuiabá. Passando pela história do curso que completou o jubileu de 50 anos em 2016 destacando sua importância histórica na concepção de educadores e educadoras, analisaram-se também os planos políticos do curso (PPC) e como se estruturam os currículos de formação, de atuação e os demais programas realizados para a formação dos profissionais.

Seguindo a pesquisa, no terceiro capítulo as investigações foram direcionadas as principais dificuldades encontradas nos primeiros anos de magistério, onde debatemos sobre o programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), examinando como se procede à inserção do graduando na experiência profissional e os obstáculos que encontram no início da carreira docente.

No quarto capítulo foram realizadas as análises geográficas evidenciando as dificuldades encontradas por professores e professoras de geografia no início de carreira, neste momento a técnica utilizada foram os questionários que acordo com GIL (2009, p.121) podem ser usados “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações”, assim, com as restrições imposta pelo período pandêmico o uso do *Google¹ forms*, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, foi possível pesquisar, coletar informações e aplicar os questionários, combinando técnica e metodologia.

Procedimentos metodológicos

No desenvolvimento de uma investigação científica, um estudo por meio de pesquisa é necessário esclarecer qual a metodologia a ser empregada, considerando as palavras de Silva (2017, p.18):

Cada pesquisa segue uma metodologia de trabalho para descobrir ou comprovar uma verdade, de acordo com a sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento. Para isso, são utilizados diferentes procedimentos que respondam com coerência, credibilidade, consistência e confiabilidade ao problema de pesquisa.

Desta maneira nas análises que fazem parte desta pesquisa abordaram diferentes procedimentos metodológicos tendo início com uma constante revisão bibliográfica, o que permite segundo Sposito (2004, p.67) “contextualizar aquilo que estamos utilizando como fonte bibliográfica”, observando que o contexto para Sposito (2004), pode ser compreendido naquilo que é conhecido como realidade, realizado por meio da leitura de livros, periódicos, artigos, sites na internet, legislações, ações que se estabeleceram em todas as etapas da pesquisa uma constante revisão bibliográfica necessária para iniciar a presente investigação.

As análises documentais configurando-se como parte importante desta pesquisa com as leituras e apreciações de leis que normatizam a educação escolar, como aspectos relacionados ao ensino de geografia, formação e atuação de professores e professoras no país, destacando os currículos de formação e atuação juntamente com planos políticos

¹ *Google LLC* é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro principalmente através da publicidade.

pedagógicos do curso de Geografia licenciatura da UFMT-Cuiabá, completados com diretrizes, pareceres, que permitem considerar situações sobre o ensino de geografia a formação e atuação dos educadores no modelo de educação escolar no Brasil.

Completando o conjunto de ações metodológicas a coleta e análises de dados tem início com a produção e testes dos questionários, estratégia necessária devido às restrições impostas pela pandemia da covid-19. Logo com os questionários produzidos, analisados, testados e aplicados com professores e professoras graduandos no departamento de Geografia UFMT câmpus Cuiabá, foram realizados treze questionamentos que estão analisados no quarto capítulo deste trabalho.

Ressaltando que o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu simultaneamente com o período críticos da pandemia de Covid-19 no Brasil, entre 2020 e 2021, sendo necessário repensar procedimentos metodológicos para a execução dos trabalhos, o distanciamento social, a quarentena, o fechamento de universidades, escolas, instituições, o cancelamento de eventos e outras aglomerações, se estabeleceram como as principais recomendações da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde do Brasil, para conter o avanço da Covid-19. De acordo com o Ministério da Saúde (2020), na “modalidade distanciamento social avançado, todos e todas devem praticar as medidas de distanciamento”. Ficar em casa se tornou fundamental para não disseminação do vírus.

Tais atitudes foram consideradas no seguimento desta investigação, como aulas *on-line*, *lives*, participação em congressos e eventos de forma virtual, conversas com professores e orientações efetivadas a distância, análises geográficas realizadas com o auxílio de aplicativos e plataformas digitais, atitudes metodológicas necessárias para desenvolver uma pesquisa científica respeitando as situações impostas pela pandemia.

Como afirma Morin (2020, p.21) “um minúsculo vírus surgido de repente numa longínqua cidade da China criou um cataclismo mundial. Paralisou a vida econômica e social em 177 países e engendrou uma catástrofe sanitária cujo saldo nacional e mundial é sombrio e alarmante”, portanto, novas atitudes passaram a ser tomadas no dia a dia das populações.

Capítulo-1

Da formação e atuação dos profissionais da educação

1 A formação de professores e professoras no Brasil

A formação de professores e professoras é um assunto muito debatido atualmente, dada sua importância para toda a sociedade, firmando-se nos meios acadêmicos. Com relevância os estudos sobre a formação dos educadores se ampliam a cada dia, gerando reflexões importantes sobre este tema, como afirma Nóvoa (2017, p.17):

O campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente.

É incontestável que existe nas últimas décadas o incremento no campo de formação do professorado, a quantidade de publicações sobre os assuntos, o cuidado com a profissionalização, alguns incentivos às pesquisas, dentre outras situações que de fato tem passado por transformações, porém, ainda existem muitos problemas que prejudicam a formação inicial e continuada dos educadores.

Problemas como as dificuldades de acesso às universidades, aos cursos de graduação e pós-graduação, a constante desvalorização profissional, a dicotomia entre teoria e prática, os baixos salários, poucos incentivos às pesquisas, a formação inicial e continuada, estes e outros tantos problemas fazem parte de situações referentes à formação dos docentes e às precariedades, que desqualificam a profissão, como afirma Nóvoa (2017, p.18):

Nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição sócio profissional dos professores.

Este fosso que o autor faz referências, não surge por acaso ele é aprofundado por políticas, por ações que se constituíram no intuito de que as condições para o

desenvolvimento da educação básica no Brasil e da formação dos profissionais educadores e educadoras se estabeleçam voltadas aos interesses dos grupos econômicos, políticos e sociais dominantes. Segundo Pontuschka et al., (2017, p.90).

Durante muitos anos, a formação docente no país representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estadual sobre o professorado.

Essa tutela do estado sobre a educação é institucionalizada ao longo da história do desenvolvimento dos países em especial nos países que foram colônias de exploração. No Brasil essa tutela se fortalece principalmente a partir do século XX, afirma Nóvoa (2017, p.19), “percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação”, ações que atendem a interesses capitalistas.

As ações ligadas aos processos de educação escolar nos países mais pobres e principalmente no Brasil foram desencadeadas com intenções capitalistas, a ideia é transmitir a ilusão de que pela educação vem à ascensão econômica e social, no entanto, é através da educação que se estabelecem e se perpetuam as práticas de dominação capitalista. E ficam mais evidentes nas observações de Mészáros (2005, p.35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta.

Portanto, é possível observar que a educação institucionalizada em um século e meio, ressaltam a dominação do estado sobre a educação escolar e a formação dos indivíduos, na intenção que estes perpetuem seus conceitos e ideais, mantendo a hegemonia do sistema capitalista.

Continua Mészáros (2005, p.45) “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente

sancionados”, assim, as ações educacionais legalmente existentes não irão contra a lógica do capital.

Desta forma, para manter a dominação social, política e econômica, os indivíduos são educados à manutenção da conformidade. Os processos educacionais existentes são desencadeados com muitas dificuldades, principalmente os processos referentes à formação de professores e professoras, justamente porque, quem está no poder deseja manter-se no poder e não almeja formar indivíduos capazes de se rebelarem contra as características do sistema dominante.

Sendo assim, a formação dos profissionais que irão ensinar outros indivíduos, é desenvolvida intencionalmente com muitas dificuldades, portanto, entre muitas situações que afetam os processos de formação docente, a desprofissionalização é algo que se apresenta fragilizando esse procedimento.

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em medidas de valor acrescentado, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade. (NÓVOA, 2017, p. 19).

Desta maneira, a desprofissionalização dos professores e professoras mostra-se como alternativa eficiente nos processos de sustentação de ideologias capitalistas e neoliberais, os educadores e educadoras encontram dificuldades na formação inicial e continuada, pois, irão replicar essas dificuldades na formação de outros indivíduos, mantendo assim, pequenos grupos na dominação política, econômica e social do país, como afirma Neto (2011, p.24):

Assim, durante mais de duas décadas o imperialismo implantou planos de ajustes neoliberais na educação, que alguns denominam reformas ou contrarreformas, no Brasil, América Latina, África e Ásia, através de organismos multilaterais, como Banco Mundial (BIRD), FMI, UNESCO, BID² etc. Os impactos dessas medidas são desiguais de um

² FMI é o Fundo Monetário Internacional criado na Conferência de Bretton Woods (1944), visa à cooperação econômica em escala global. Possui 188 membros e sua sede fica em Washington, nos EUA. Entre seus objetivos, estão: adotar medidas para gerar emprego, garantir a estabilidade financeira beneficiar as relações comerciais internacionais, buscar a redução da pobreza e incentivar a sustentabilidade.

BIRD é o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial, com sede em Washington (EUA), fornece linhas de financiamento para governos, destinadas exclusivamente à infraestrutura de transporte, energia, saneamento básico etc., visando ao desenvolvimento socioeconômico. UNESCO é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Busca construir a paz por meio da cooperação internacional em

país para outro, mas as diretrizes são semelhantes: redução da participação do estado e realização de parcerias, com fundações, ongs, empresas e sociedade civil na área educacional.

Outro fato que enfatiza a desqualificação do docente e sua formação é a culpabilização do professor pelo fracasso escolar, conforme Victor (1995, p.14), “um desses fatores de fracasso escolar, que vem recebendo mais atenção dos estudiosos da educação, tem sido a formação do professor”, existem discussões, estudos, pesquisas que estão dinamizando essa temática, na intenção de chamar a atenção da sociedade, pois, o fracasso escolar não é somente culpa do professor e da sua formação acadêmica, a educação pública no Brasil passa por severas dificuldades, como escreve Freire (1997, p. 34) “é óbvio que problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros” o que é um reflexo da estrutura educacional, da sociedade e das políticas de governos.

Assim, a desprofissionalização do professorado prejudica de tal maneira o labor que chegamos, segundo Nóvoa (2017,p. 22) “regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham notório saber de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão”, assim, como escreve Girotto (2017, p.435).

A ideia de permitir a entrada na carreira de profissionais não certificados implica em não reconhecer as características próprias desta formação e, com isso, em um intenso retrocesso na luta pela profissionalização docente, uma vez que é na identificação e reconhecimento destas características que se assenta o estatuto de qualquer profissão.

Portanto, como evidenciado a formação dos professores e professoras, nunca foi prioridade para os governos e no Brasil, as políticas educacionais não são constituídas tendo como ênfase a formação necessária para atuação como educador.

As considerações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 apontam a necessidade de inovações no âmbito da formação do profissional docente, criando os institutos superiores de educação, para atender todas as etapas da educação

básica, prioritariamente, em nível superior, ou seja, trata da importância do conhecimento científico para atender a sociedade, porém, ressaltamos que, a formação do futuro professor, professora deve sempre ocorrer em instituições de ensino superior.

Em lugar de uma listagem de disciplinas obrigatórias concebidas como mínimos curriculares e com respectivas cargas horárias, lógica que persistiu, durante muitos anos, as políticas de estabelecimento do currículo dos cursos superiores, o novo modelo orienta para o estabelecimento de linhas gerais capazes de definir um conjunto de competências e habilidades que deverão compor o perfil do profissional a ser formado (PONTUSCHKA, et al., 2017 p.95).

Há uma profunda imprescindibilidade nas transformações dos processos de formação docente, estes não estão sendo formados como profissionais, afirma Nóvoa (2018, p.02) “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, como ocorre em outras formações, como o engenheiro, o médico. Para que estes se formem inúmeras ações ou situações são levadas em consideração, os erros, os acertos as experiências adquiridas ao longo do tempo. Novamente temos as colaborações de Nóvoa (2018, p.05).

A importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

A inovação buscando um contexto de responsabilidade profissional embasada em experiências já presenciadas por outros educadores deveria permear os cursos de formação inicial e contínua, trazendo aos profissionais conhecimentos relevantes para o desempenho da sua profissão, assim, cabe à formação de professores e professoras ponderar situações que possam enfatizar três tipos de saberes, como afirma Martins (2015, p. 253).

Saberes da experiência, que se referem aos saberes produzido na prática pelos professores no seu cotidiano docente; saberes do conhecimento, que dizem respeito ao entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade; saberes pedagógicos que, juntamente com a experiência e os conhecimentos específicos, resultam nos saberes necessários ao saber ensinar.

De tal maneira, necessitamos da formação de professores e professoras que vislumbre tais características, do resgate da profissionalidade, a luta por condições de trabalho, passando pela valorização salarial, somente assim, serão formados educadores e educadoras, com condições de executarem suas funções de ensino, proporcionando aprendizagens significativas, atendendo e compreendendo as motivações, os interesses, as necessidades dos educandos.

Para isso, professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação o novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, p. 12, 1998).

Para Libâneo será preciso um novo profissional, que tenha sua concepção inicial e continuada considerando aspectos didáticos, habilidades e competências que entendam as realidades que serão inseridas, dominando novas tecnologias, vivenciando novos comportamentos, características que irão colaborar para que se possa almejar uma sociedade com direitos e deveres igualitários.

Formar e, sobretudo profissionalizar os professores e professoras é um dos caminhos para atenuar os problemas existentes na educação pública nacional, pois, será através da educação escolar que as transformações sociais, econômicas e políticas acontecerão e será o início da constituição de uma sociedade menos segregadora e mais humana, como afirma Freire (1997, p.35) “é bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá”, desta forma é preciso transformar modelos institucionais.

Portanto, as ações políticas, sociais e econômicas precisam ser radicalmente transformadas, analisando novamente Mészáros (2005), seria necessário acabar com o capitalismo para apreciarmos transformações na sociedade atual, na educação e na formação de professores e professoras. Situação difícil de ser observada justamente porque vivemos em uma sociedade onde o sistema político, econômico e social é o capitalismo.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de

rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

O rasgar a camisa de força que o autor faz referências é algo que está muito distante da realidade social, política e econômica. Seriam as mudanças educacionais radicais e a formação educacional realizada a partir de novos paradigmas que poderiam transformar o sistema. Pelas mudanças radicais e pela profissionalização que se darão as estratégias de rompimento do controle social exercido pelo capital.

1.2 A formação de professores e professoras de Geografia no Brasil

Os primeiros professores e professoras de Geografia no Brasil são formados a partir da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934 e do departamento de Geografia em 1946, tais instituições são fundamentais na formação dos primeiros licenciados em Geografia no país, pois antes disso não existiam professores e professoras de Geografia aptos ao ensino dessa ciência,

Antes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, não existia no Brasil o bacharel e o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essa disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia, principalmente advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. (PONTUSCHKA, et al., 2017, p. 45).

Com forte influência francesa a Geografia no Brasil evolui passando por transformações, foram criadas cátedras e os institutos de geografia, o que estimularam a formação de geógrafos e principalmente professores da disciplina, como afirmam Pontuschka et al., (2017, p. 48) “esse novo professor foi procurar espaço no mundo profissional, tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos”, ampliando os conhecimentos geográficos, as pesquisas, a formação docente e o desenvolvimento da Geografia como disciplina na educação básica pelo país.

Outra instituição relevante ao processo de crescimento dos conhecimentos geográficos no Brasil é a Associação dos Geógrafos do Brasil, fundada ao mesmo tempo em que a Universidade de São Paulo (USP), a AGB se caracteriza como uma das

mais importantes organizações brasileiras de incentivo ao ensino e a produção de conhecimento geográfico. Para Antunes (2009, p. 65) “é inegável a articulação da formação da AGB com a criação dos cursos universitários de Geografia”, cursos que formam os profissionais da geografia no Brasil.

Cooperando nas ações de desenvolvimento do ensino de geografia em diferentes níveis, a AGB agrega geógrafos, professores, professoras, estudantes, técnicos, especialistas de diversas áreas científicas, promovendo as pesquisas, divulgando assuntos relevantes para esta área de conhecimento, possibilitando a socialização da geografia.

A AGB é uma entidade que nasceu com a proposta de promover o desenvolvimento da Geografia no Brasil, congregando geógrafos de todas as partes do país para discutirem as problemáticas espaciais do território brasileiro, e também para pensar os rumos do pensamento geográfico brasileiro. (SPOSITO, 2004, p. 157).

Nos processos de promoção do desenvolvimento da Geografia no Brasil é pertinente destacar a importância das produções científicas como dissertações, artigos e principalmente periódicos que complementavam programas e ementas de curso de formação de educadores. Como destaca Lopes (2019, p. 04) estes periódicos “além de difundirem o pensamento geográfico de um determinado período, é provável que eles também registrassem as ideias que ocasionaram rupturas ou continuidades com o saber escolar”, assim as produções que partiram da AGB se caracterizam como uma influência nos processos de ensino, formação e aprendizagens.

Por um longo tempo, os periódicos da AGB e do IBGE foram os principais meios de divulgação do conhecimento geográfico no país, seus textos compunham a ementa dos cursos de formação de professores de geografia nas universidades e nas secretarias de ensino. Os artigos da AGB trataram de diferentes temas: pedologia, economia, geologia, regionalização e outros. (LOPES, 2019, p. 03).

Outra circunstância marcante entre a AGB, o ensino de geografia e a formação de educadores é a institucionalização da Geografia no Brasil. Segundo Machado (2009, p.34) com o advento da Associação dos Geógrafos Brasileiros a institucionalização desta área de conhecimento “está diretamente associado ao desenvolvimento da profissionalização do geógrafo e da formação de seu campo científico-disciplinar”. Assim o conceito de institucionalização se liga diretamente a ideia de:

Profissionalização, quando se fala em institucionalização da Geografia, na realidade está sendo mencionado o processo de formação de seu campo científico-disciplinar, que por sua vez está diretamente relacionado à implementação de novas instituições de ensino e pesquisa que possibilitaram a formação de profissionais especializados em Geografia orientados pelas modernas concepções e práticas científicas (MACHADO, 2002, p. 34).

Instituições como a Universidade de São Paulo, a Associação dos Geógrafos do Brasil, estão diretamente ligada às ações de consolidação, disseminações dos conhecimentos relacionados à ciência geográfica, evidente que foram muitos os desafios, porém, ao longo de décadas de trabalho e dedicação estabeleceu-se a institucionalização desta ciência no país e especialmente formando educadores e educadoras. Assim, é preciso refletir sobre a mediação ou transposição didática, sobre a teoria e a prática, entre o agir e o pensar no ensino da geografia, na formação dos docentes e as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de carreira.

Como nas situações referentes à dicotomia entre teoria e prática que se apresenta como obstáculo na formação destes profissionais, é necessário que o desenvolvimento da teoria esteja pautado na prática e a prática na teoria, pois é muito difícil trabalhar na educação básica fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A “profissão de professor professora precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”, este desempenho diário de ações teóricas e práticas é parte da concepção profissional dos professores e professoras, exatamente por isso ressaltamos que aliar teoria e prática é algo difícil.

Especialmente na transição de aluno para professor, pois, em alguns casos a formação dos profissionais educadores e educadoras não reflete a realidade em que atuarão, é necessário entender que nem sempre o que a ciência ensina é o que vivenciam as comunidades escolares, como afirma Lopes (2008, p.46) é necessário que exista “à identificação entre disciplina escolar e disciplina científica e à consequente transposição de interpretações da integração das disciplinas científicas para a realidade da escola”, propiciando ao futuro educador compreender as situações do seu cotidiano de trabalho.

Isto significa saber utilizar-se do conhecimento adquirido durante sua formação e adequá-lo a sua atuação, pois, de acordo Lopes (2008, p.46) “as relações de poder engendradas no campo científico são diferentes das engendradas no contexto escolar”, o que referida pesquisadora chama de transposição didática, onde os conhecimentos

científicos passam a serem empregados nos cotidianos escolares, considerando que conhecimentos escolares não são referenciados somente em conhecimentos científicos.

São vários os saberes de referência, incluindo também as chamadas práticas sociais de referência: atividades sociais diversas de pesquisa, produção, engenharia, bem como atividades domésticas e culturais [...]. Trata-se de um duplo trabalho de didatização e de axiologização: na medida em que são didatizados, os saberes incorporam determinados valores sociais. (LOPES, 2008, p.54)

Desta forma a transposição didática defendida por Lopes (1999, p. 229) “são modificadores do conhecimento científico, principalmente por significarem a tradução da linguagem formal em linguagem não formal, mas também por organizarem padrões explicativos que sequer interessam aos cientistas”, portanto é necessário ajustar didaticamente informações teóricas com circunstâncias práticas reais do dia a dia realizando a transposição didática.

Como esclarece Freire (1997, p.47) que “é necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação obviamente de forma disciplinada” mediando sempre os conhecimentos científicos com as ações cotidianas educacionais.

Assim, o aliar teoria com a prática, a transposição didática acontecerá naturalmente considerando os conhecimentos adquiridos durante a formação científica dos profissionais educadores, que necessitam ter a:

Compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um exaustivo trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática. (LOPES, 1999, p.206).

Partindo deste pressuposto os profissionais educadores devem planejar suas ações e estar seguro dos encaminhamentos didáticos e metodológicos e às vezes até prevendo situações adversas, considerando a ideia de que:

Toda aprendizagem vem interferir com um ‘já-existente’ conceitual que, ainda que falso num plano científico sirva de sistema de explicação eficaz e funcional para o aprendiz, o ensino de ciências deixa de ser encarado como mera transmissão de conceitos, para ser compreendido como um processo de transformação de concepções dos alunos. (LOPES, 1999, p.202).

Evidentemente que existem outras dificuldades em realizar as transposições didáticas ou aliar teoria e prática na educação pública brasileira, situações como o acesso á cultura, baixos índices de desenvolvimento humano, o deslocamento e ingresso as escolas, elevados índices de violência, a vulnerabilidade de alunos e alunas, precarização da formação inicial, continuada e do trabalho de professoras e professores, problemas familiares são apenas algumas das dificuldades que caracterizam e dificultam a educação pública nacional.

Desta maneira as relações de ensino aprendizagem, a transposição didática as atitudes entre agir e pensar, as ações dos professores e professoras, especialmente na área de ciências humanas, precisa respeitar o contato social, as vivências, as experiências, os locais, o dia a dia dos indivíduos, pois isso se configura como uma ferramenta necessária nos processos educacionais.

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto do trabalho quanto sociais, culturais, éticas. (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

O professor de ciências humanas deve estar atento às várias conjunturas laborais, portanto, a formação destes profissionais liga-se as multiplicidades de situações, problemas, ações que a carreira do professor da professora pode oferecer. De acordo com Libâneo (1998, p. 19), “o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas”, o profissional docente deve atualizando-se sempre.

Portanto, a formação de profissionais educadores e educadoras para atuarem na educação básica, deve considerar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no Art. 61 “a associação entre teorias e práticas, mediante capacitação em serviço”. Essa capacitação mediante serviço se dará com os cursos superiores, Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, (BRASIL LDB, 1996, p.41), desta forma, a própria legislação contempla a necessidade de aliar a teoria e a prática dentro da formação universitária.

Porém, como desenvolver a formação de professores e professoras aliando teoria e prática? Como formar profissionais capazes de lidar com situações onde a teoria não se aplica a prática ou a prática a teoria? De acordo com Nóvoa (2017, p. 24):

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um lugar híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.

Assim, considerando a articulação entre teoria e prática, o ideal seria um espaço universitário com ligações, conexões externas, a universidade deve estar em consonância com as populações periféricas. As universidades, os cursos de formação de professores e professoras, não devem estar fechadas aos atos, fatos, acontecimentos locais, elas devem dialogar com as comunidades.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 24), “as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas”. Esse comprometimento universitário que Nóvoa, faz referências é o ato de trazer a realidade local para os processos formativos, pois, o recém-formado deve conhecer a realidade das populações que irá atuar, amenizando a dicotomia teórica e prática.

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. É neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. (NÓVOA, 2017, p. 24/25).

Os professores e professoras de ciências humanas em especial da Geografia devem ter contemplado na sua formação, a concepção entre as relações teóricas e

práticas, o pensar e agir da melhor maneira possível, potencializando o ensino e dinamizando a aprendizagem.

Por conseguinte, os professores e professoras devem estar conectados, inseridos, ligados às comunidades, as escolas que irão trabalhar, o lugar onde seus alunos e alunas vivem, estabelecendo vínculos de pertencimento, manifestar-se como parte da comunidade e das situações cotidianas.

O profissional educador deve contextualizar o ensino, trazer o que a ciência ensinou para realidade do alunado, como afirma Lopes (2008, p.143) “a ideia de contextualização também aparece ligada à valorização do cotidiano: é defendida a relação intrínseca entre os saberes escolares e as questões concretas da vida dos alunos”. Desta maneira, o conhecimento da realidade local, o entendimento sobre os aspectos religiosos, políticos, éticos, ambientais, culturais dentre tantos outros viabilizará com menos resistência às ações educativas formais.

Estas ações educativas constituem as funções trabalhistas dos professores e professoras, portanto, as relações de ensino aprendizagem, as transposições didáticas, os planejamentos, a formação inicial e continuada, têm segundo Lopes (1999, p.206) o objetivo explícito de fomentar uma concepção científica, ao mesmo tempo em que possui por objetivo implícito constituir o conhecimento do dia-a-dia, fazendo com que os alunos e alunas incorporem cotidianamente, não apenas conhecimentos científicos, mas valores e princípios de uma determinada sociedade, viabilizando e educação formal.

Como escreve Freire (1997, p. 45) quando os alunos e alunas tem a percepção de que o “educador não é um ser invulnerável é tão gente, tão sentimento e emoção quanto o educando” e que estes educadores estão envolvidos em seus cotidianos, mantendo é claro uma divisão entre profissionalismo e respeito, acaba provocando no discente a percepção de que eles são fundamentais nos atos educativos e o que é proposto passa ter sentido, agregando significados às ações de ensino e aprendizagem.

Desta forma, partir do local, da realidade que os alunos estão inseridos para o global, mostrar os fatos, os acontecimentos, as informações do mundo, apresentar conteúdos, conhecimentos significativos aos discentes, pode ser um bom exemplo de como a formação de professores e professoras deve ser alicerçada.

Sendo assim, é preciso “estudar o lugar para compreender o mundo” Callai, (2002), neste sentido a formação dos professores e professoras de geografia devem contemplar inúmeras situações, no entanto, conhecer o lugar, as suas especificidades e a

partir deste lugar conhecer o mundo, são ações fundamentais na construção de professores e professoras.

Os docentes precisarão estar sempre atentos a questões do mundo contemporâneo, como a distribuição mais justa de renda, a conservação da natureza, a valorização do trabalho humano, as relações comerciais no mundo e a interferência na vida da escola de seus alunos. Para tanto, os professores de Geografia necessitam ter sólida formação científica, pedagógica e humanista. (PONTUSCHKA, et al., 2017, p. 27).

Na formação de professores e professoras de Geografia há a necessidade de estar atento aos fatos e atos que estão ocorrendo na política, na economia, no meio ambiente, nas sociedades, se embasando cientificamente, se reciclando, aprendendo, perpetrando a formação contínua, buscando recursos pedagógicos que possam auxiliá-lo no desempenho das atividades e sendo humano, se colocar no lugar do aluno, respeitando seus limites, considerando suas dificuldades e exaltando o seu potencial, pois, de acordo com Arroyo (2002, p. 54), “podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos”, neste sentido o trabalho docente em Geografia deve contemplar o ser humano.

1.3 Os estágios obrigatórios e os projetos de extensão, e o trabalho de campo na formação dos docentes

Os estágios são fundamentais na construção dos profissionais principalmente na área da educação, pois segundo Martins (2015, p.20) “o estudante adquire experiência prática no campo de trabalho, mesmo ainda fazendo o curso”. Os sistemas de ensino e as instituições que formam educadores e educadoras são responsáveis pela execução dos estágios,

O artigo 82 da Lei nº 9.394/96, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi alterado pela lei nº 11.788, passando a dispor que os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observando a lei federal sobre a matéria. A lei federal sobre a matéria é a Lei nº 11.788/08. (MARTINS, 2015, p.33).

A Lei Federal nº 11.788/08, dispõem sobre os estágios dos estudantes estabelecendo algumas diretrizes a serem expressas nos atos de formação de estudantes e os estágios obrigatórios. Ficando assim, descrito:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Principalmente na formação de professores e professoras os estágios se apresentam como uma ferramenta aliada neste processo, ajudando os recém-formados a transporem com mais facilidade a ruptura entre ser aluno e ser professor, essa ruptura deve ser realizada, considerando aspectos humanos e principalmente técnicos da profissão, pois, o início da carreira pode definir o permanecer ou não na profissão.

Principalmente nas universidades que realizam a formação de profissionais nas mais diversas áreas de conhecimento e atuação consideram leis, regras e normatizações legais para a realização dos estágios, na UFMT a RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 117, de 11 de agosto de 2009, dispõe sobre o Regulamento Geral de Estágio da Universidade Federal de Mato Grosso.

Art.1º - O estágio na Universidade Federal de Mato Grosso é caracterizado como, uma atividade prática curricular, componente da formação profissional realizada em ambiente de trabalho, que faz parte do Projeto Pedagógico do Curso, sob a orientação da instituição de ensino. (RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 117, de 11 de agosto de 2009).

Caracterizando atividade de prática curricular as ações que envolvem os estágios obrigatórios fazem parte da estrutura que compõem os programas de formação dos profissionais, aprovados mediante o Projeto Pedagógico do Curso, estabelecendo o que prevê as diretrizes de cada curso. Além da prática curricular que é requisito na graduação os profissionais adquirem a partir dos estágios experiência no campo de atuação profissional, compreendendo vivências laborais, aperfeiçoando aspectos e as relações humanas, despertando o comprometimento social que a atuação profissional necessita. Como estabelece os objetivos da RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 117, de 11 de agosto de 2009 em seu Capítulo II, Art. 2º:

Art.2º. - O estágio terá como objetivo oportunizar ao aluno a realização de atividades práticas em situações de trabalho, enquanto componente da formação profissional que envolve o desenvolvimento tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social. (RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 117, DE 11 DE AGOSTO DE 2009).

A oportunidade da realização de atividades práticas em situações de trabalho traz ao futuro profissional experiência para suas práticas laborais. No curso de geografia Licenciatura UFMT- Cuiabá, os estágios obrigatórios estão estruturados seguindo o Plano Político Pedagógico do Curso, como serão analisados no capítulo 2.

A respeito dos projetos de extensão na educação superior, tais ações constituem parte da prática curricular de formação dos profissionais e de outras atividades das universidades os projetos de extensão regulamentados pela RESOLUÇÃO nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, compreendendo todas as ações realizadas pelas universidades dentro das comunidades que se inserem, constituindo uma ligação entre as universidades e a sociedade, inserindo em projetos o público em geral.

No capítulo 1 da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, Art. 3º é estabelecido à concepção, as diretrizes e os princípios da extensão universitária:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Compondo no mínimo 10% do total da carga horária curricular dos estudantes das graduações, as atividades estão inseridas dentro das matrizes dos cursos, oportunizando a troca de conhecimentos e experiências e, sobretudo levando o aprendizado acadêmico as comunidades.

Um exemplo de extensão universitária no curso de Licenciatura Geografia UFMT-Cuiabá, é Projeto de Extensão A Geografia Das Ações Políticas de Enfrentamento à Covid-19 em Mato Grosso³, promovido pelo Departamento de

³ Informações e relatórios técnicos sobre o projeto A Geografia Das Ações Políticas de Enfrentamento à Covid-19 em Mato Grosso estão disponíveis em: <http://geografiaufmt.com.br/index.php/pt-br/covid-geografia-aco-es-politicas/>

Geografia/UFMT, desenvolvendo ações como pesquisa e discussões teóricas e práticas; elaboração do diagnóstico das desigualdades sociais como os professores da rede pública MT; elaboração do diagnóstico dos conteúdos das desigualdades sociais como discentes da Geografia/UFMT; produção de materiais didáticos; elaboração e apresentação dos relatórios técnicos das ações políticas de enfrentamento à Covid-19 e elaboração do *websig*⁴.

O projeto foi realizado no período de 01/04/2020 a 31/12/2020, com carga horária total de 410 horas e coordenado pelo Professor do Departamento de Geografia Dr. Cleberson Ribeiro De Jesus, tendo como parceiros de projeto a Associação de Geógrafos Brasileiros - Seção Local Cuiabá AGB/Cuiabá, e o Centro Acadêmico de Geografia da UFMT, campus Cuiabá. Ressaltando que a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência – PROCEV apresenta o Catálogo das Ações de Enfrentamento a Covid-19⁵ realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2020, onde fica esclarecido que o projeto de extensão A Geografia Das Ações Políticas de Enfrentamento à Covid-19 em Mato Grosso:

Visa dar luz ao embate político entre o direito à vida e a economia nesse momento de pandemia mundial provocada pelo surto do novo corona vírus, causador da Covid-19. Entende-se que, esse embate se reflete em ações políticas, expressas por meio de leis, decretos, portarias, atos e outros instrumentos legais, dos diferentes poderes governamentais e que afetam diretamente a sociedade. Por isso, torna-se fundamental o monitoramento das ações políticas de enfrentamento à Covid-19 no estado de Mato Grosso, onde se propicie o debate central dos conflitos e as desigualdades sociais no contraponto do direito à vida universal. (UFMT-CATÁLOGO DAS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO A COVID-19, 2020, p.39).

As ações que expressam as extensões realizadas pelas universidades estão previstas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos se caracterizam como programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços e o Projeto de Extensão A Geografia Das Ações Políticas de Enfrentamento à Covid-19 em Mato

http://geografiaufmt.com.br/media/attachments/2020/08/06/relatorio-tnico_abril_geografia_ufmt.pdf /

http://geografiaufmt.com.br/media/attachments/2020/05/14/relatorio_tecnico_geografia_ufmt.pdf

⁴ Sistema de Informações Geográficas para Web.

⁵ PROCEV- Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência. Catálogo das Ações de Enfrentamento a Covid-19 realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2020. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/extensao-procev/pagina/catalogo-de-acoes-covid-19/3051> /Acesso em: 27 dezembro 2021.

Grosso, mostra necessidade destas ações tanto para conhecimento da sociedade como na formação dos estudantes universitários.

Sobre os trabalhos de campo configuram-se como ações didáticas e pedagógicas que abrangem características de inserção ou consolidação de conhecimentos fora da sala de aula tradicional e são consideradas como prática de campo. Presentes principalmente nas metodologias próprias da ciência geográfica a prática de campo deve oportunizar ao estudante o contato com o espaço, com o local, com a realidade vivenciada, essa ação ajuda na compreensão dos fatos, assuntos e temas estudados.

Sendo assim, de acordo com o Plano de Pedagógico de Curso (2019-2026) de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso o procedimento de atividade de campo:

Envolve ações relacionadas à leitura do espaço geográfico na sua integral, levando em consideração o conhecimento prévio adquirido nas aulas teóricas propriamente ditas, fato um tanto necessário para a efetivação das atividades práticas no contexto dos conteúdos da ciência geográfica necessários à formação do profissional Licenciado em Geografia. (PPC GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA UFMT-CUIABÁ, 2019-2026, p. 49).

Neste sentido o trabalho de campo deve possibilitar a docentes e discentes circunstâncias de ensino e aprendizagens significativas as suas funções. Especialmente aos discentes o trabalho de campo deve promover maior compreensão dos conhecimentos abordados.

Portanto, de acordo com Plano de Pedagógico de Curso, (2019-2026, p. 49) o trabalho de campo no curso de Licenciatura em Geografia tem por objetivo inicializar o processo prático da construção do conhecimento geográfico necessário para a formação do professor em geografia.

1.4 O trabalho dos professores e professoras no estado de Mato Grosso

O trabalho dos professores e professoras no estado de Mato Grosso está fundamentado igualmente nas leis e diretrizes que regem a educação nacional, assim as políticas nacionais de educação são articuladas pelo Governo Federal em consonância com os Estados, com Distrito Federal e com os Municípios de todo o país. De acordo com a LDB:

A União chama a si a coordenação da política nacional da educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino, conforme expressa a letra da Lei no artigo 8º §1º:

Art. 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º - Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, 9.394/96).

Outro aspecto importante sobre a postura laboral dos educadores em Mato Grosso, são as Orientações curriculares da área de ciências humanas (2012, p. 51), onde fica esclarecido que:

Os professores precisam ser criativos e perceptivos, devem saber adequar os métodos, alicerçados na forma como percebem que seus estudantes aprendem. Devem assumir uma postura centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos estudantes, entendendo-se também como partícipes do processo educativo. De acordo com as especificidades de sua disciplina, os professores, a partir de então, serão capazes de criar ou recriar formas mais adequadas para estimular a produção/ressignificação do saber.

Pois, como afirma Barbosa (2011, p.15) “os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social”, essa função vai muito além de transferir ou mediar o conhecimento, colaborando com estas afirmações Freire (1997, p.33) esclarece que “a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental”, pois, a prática educativa, os processos de ensino e aprendizagem são importantíssimos, justamente por que:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p.32)

Os professores e professoras estão diretamente vinculados nos atos educativos, colaborando diretamente com o desenvolvimento do conhecimento, assim, novamente dialoga-se com Freire, (1996, p. 52), escrevendo que dentro de uma sala de aula o professor a professora deve ser aberto “a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a ele ensinar e não a de transferir conhecimento”, portanto, sob o mesmo ponto de vista.

É importante ressaltar que não existe método único de ensinar-aprender, independentemente da área de conhecimento ou disciplina. Há necessidade, portanto, do constante diálogo entre os professores da área, nos momentos de planejamento de ensino, acompanhamento e avaliação dos estudantes, quando serão traçados os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos propostos. (MATO GROSSO CIÊNCIAS HUMANAS, 2012, P 51).

Similarmente, são desenvolvidas as atividades laborais de professores e professoras no estado de Mato Grosso, cumprindo o que determinam as leis, desenvolvendo uma sólida formação humana, possibilitando aos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, respondendo aos desafios da vida em sociedade.

Os problemas, as dificuldades na execução das funções trabalhistas dos docentes no estado de Mato Grosso, são muitos, realizar análises sobre as mesmas é algo de fundamental importância. Especialmente sobre a situação de professores e professoras contratados, pois, estes vivenciam de maneira intensa os problemas enfrentados no início da carreira.

Analisando as classes que vivem do trabalho na educação, os professores e professoras contratados do estado de Mato Grosso observam-se que as condições de desemprego, instabilidade, terceirização, longas jornadas de trabalho, baixos salários, desorganização sindical, precarização, são situações reais presentes no dia a dia desses profissionais.

Essas questões são duplamente vivenciadas na educação: pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de formação de professores, afetando, sobretudo, o trabalho docente. (ALVES, 2009, p. 25)

A precarização, a vulnerabilidade do trabalho, é uma realidade frequente na área da educação em todo o país, existem professores e professoras que vivenciam condições degradantes no seu cotidiano laboral e questionamentos precisam ser feitos sobre as questões desiguais e desestruturantes que impactam a educação básica de forma perversa, sendo assim, indagamos:

Porque no estado de Mato Grosso, existe número maior de profissionais docentes atuando na condição de contratados? Quais as conveniências para o estado na manutenção deste quadro? Como isso impacta a vida dos professores interinos?

Essa situação de precarização é enfatizada em Mato Grosso observando a quantidade de docentes interinos. De acordo com dados da SEDUC⁶- Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, em 2018, atuaram o total de 22.454 professores na rede estadual, desse total 13.356 com contratos temporário e apenas 9.098 efetivos ou concursados.

Consequentemente o fato de exercerem suas funções trabalhistas na condição de contratados, os professores e professoras sofrem com a instabilidade laboral, pois, não têm segurança na continuidade de suas atividades desenvolvidas ao longo dos contratos, a cada início de ano letivo os docentes nunca sabem se continuarão nas mesmas escolas, muitas vezes, existem o rodízio de professores que mudam de escola e comunidade.

Os dados conceituados retratam a precarização e a vulnerabilidade, que estão expostos os professores e professoras contratados no estado de Mato Grosso, os números revelam que a quantidade de interinos, professores, professoras contratadas são maiores que os efetivos, retratando parte das dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes.

Diante desta realidade é necessário perpetrar uma profunda reflexão sobre as condições de trabalho e a partir destas reflexões traçarem caminho para debatermos e entendermos o modo que a precarização e a vulnerabilidade, prejudica os processos educacionais e a partir das ponderações tentarem realizar análises e reflexões no sentido de melhorar as condições do trabalho na educação, especialmente no nível do ensino básico do estado de Mato Grosso.

Portanto, é necessário entender que as leis estaduais embasadas na Constituição Federal, permitem que o número de professores e professoras contratados seja maior

⁶Secretaria de Estado de Educação. Números de profissionais nas unidades educacionais do Estado. SEDUC-MT. 2018. Disponível: <http://www.seduc.mt.gov.br> / Acesso em: 24 julho 2019. Não foi possível atualizar o número de profissionais educadores nas unidades educacionais do estado, pois não temos acesso a dados atualizados.

que o número de professores e professoras efetivas. Na Lei Complementar Nº 104, de janeiro de 2002, alterada pela LC 117/02/Vide LC 165/04, alteram dispositivos da Lei Complementar nº 50 de 1º de outubro de 1998, a qual dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso.

Art. “79 Em caso de necessidade comprovada, conforme Lei Complementar nº 12, de 13 de janeiro de 1992, poderão ser admitidos servidores temporários, para exercerem o cargo de professor na rede pública estadual”. § 1º A admissão de que trata este artigo deverá observar as habilitações inerentes ao cargo do profissional substituído, priorizando o candidato com o maior nível de habilitação ou grau de escolaridade. A partir dessa Lei o Governo do Estado pode contratar servidores, estes atuam na forma de interinos durante a vigência dos contratos. (LEI COMPLEMENTAR Nº 104, DE JANEIRO DE 2002).

Neste sentido, a necessidade é comprovada quando se depara com os números referentes à quantidade de escolas e alunos matriculados, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso⁷, “em 2019, eram 768 unidades educacionais” e segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁸ foram matriculados na rede estadual do Mato Grosso, “em 2019, um total de 387.397 alunos”, evidenciando que existe a necessidade de contratar professores e professoras temporários.

Existem diversas conveniências favoráveis para o estado na manutenção do número professores e professoras contratos, pois, limitando o número de profissionais concursados, o governo gasta menos com salários e os direitos trabalhistas como o fundo de garantia por tempo de serviço o FGTS⁹. A efetivação de servidores por concursos públicos, especialmente na educação básica significa mais gastos para o governo estadual. Os números demonstram que é mais fácil manter a quantidade de servidores contratados do que efetivá-los via concurso público.

Justamente por que quando os profissionais docentes exercem suas funções laborais por meio de um contrato trabalhista não agrega benefícios ou direitos importantes na forma de progressões de carreira, elevações de níveis que acrescentam

⁷Secretaria de Estado de Educação. Unidades educacionais em Mato Grosso. SEDUC-MT. 2019. Disponível: <http://www.seduc.mt.gov.br> Acesso em: 24 agosto 2019.

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019. [recurso eletrônico] Brasília2020. Disponível: <portal.inep.gov.br> / Acesso em: 15 de agosto 2020.

⁹ O Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) foi criado com o objetivo de proteger o trabalhador demitido sem justa causa, mediante a abertura de uma conta vinculada ao contrato de trabalho. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/beneficios-trabalhador/fgts> / Acessado em; 13 de março 2022.

valores aos salários, licença médica, licença maternidade, licença para qualificação, afastamentos sem ônus, aposentadoria por invalidez, aposentadoria por idade e tempo de serviço, férias e décimo terceiro pagos de forma integrais, e a estabilidade empregatícia, o que é benéfico para a vida social, econômica e emocional dos servidores. Sem a efetivação com os concursos públicos o governo gasta menos com servidores, pois, todos estes direitos foram de alguma forma subtraídos.

Manter as ações educacionais negando direitos trabalhistas, realizando poucos concursos públicos é uma maneira de economizar para o governo, no entanto se expressa a forma mais cruel da precarização e vulnerabilidade dos trabalhadores.

Ressaltamos que no caso de licenças os profissionais docentes em situação de contrato, não tem a mesma estabilidade dos efetivos, isto se torna um problema, pois estes não estão assegurados pelo estatuto dos servidores efetivos, não tendo os mesmos direitos trabalhistas, quando necessitam ser amparados, serão resguardados pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e o governo estadual, novamente, tem menos custos.

Outro fato que potencializa a sustentação dos contratos, são as longas jornadas de trabalho no Brasil e em Mato Grosso, é fato que os docentes, no desempenho de suas funções, trabalham muito além da carga horária para qual são contratados, extrapolando seus horários, para dar conta de realizar o trabalho.

Os professores não terminam seus afazeres quando acabam as aulas, existe uma demanda de serviços extraclasse, como a obrigatoriedade da formação continuada, os planejamentos mensais, semanais e anuais, atendimento aos familiares, coordenadores, alunos e comunidade.

Atribuições designadas pela profissão, que nem sempre são reconhecidas na carga horária, são quase mais uma jornada realizada fora do local de trabalho, isso tem implicações sobre as condições de saúde, a relação com a família e qualidade do trabalho, essa longa jornada, sem as devidas condições, causa o adoecimento, físico, psíquico dos professores e professoras, provocando o afastamento dos profissionais efetivos ou interinos. Assim, continua Gouvêa¹⁰ (2009, p. 209).

No que se refere à sobrecarga de trabalho e à saúde dos professores, dois elementos determinantes para a deflagração de processos de

¹⁰ Outras informações sobre a sobrecarga de trabalho e à saúde dos professores e os processos de adoecimento estão disponíveis em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406349550017>

adoecimento podem ser citados. Um deles é a diminuição ou a falta de tempo livre fora do trabalho para outras atividades da vida e para o lazer. O outro é a realização do trabalho em condições de estresse, que pode levar a implicações previsíveis para a saúde, porquanto expõe os trabalhadores a situações extremas.

Neste processo perverso, que causa o adoecimento e afastamento dos profissionais, surgem as novas atribuições que foram sendo incorporadas além das obrigações já estabelecidas, intensificando ainda mais o trabalho dos professores e professoras, como as múltiplas funções e diversos papéis que o professor a professora necessitam exercer, que extrapolam para além de sua formação, neste sentido estes profissionais desempenham funções de agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outras, tais atribuições sobrecarregam o professorado.

Estas situações agregadas à falta de infraestrutura das escolas, os baixos salários, o desprestígio profissional, a violência, a indisciplina, a cobrança por resultados, a carga emocional das novas atribuições que integradas à profissão provocam o adoecimento, os afastamentos, as licenças para tratamentos de saúde, aumentando a demanda por novos profissionais e pouco se discute, sobre a realidade destes trabalhadores que estão submetidos aos processos de precarização e vulnerabilidade.

Por meio deste cenário o governo realiza o chamado enxugamento do estado, característica presente na atual fase do sistema capitalista, onde o neoliberalismo impera, no sentido de consolidar cada vez mais esta conjuntura, que dilacera o trabalhador e o aliena.

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscal e monetária sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI e o BIRD, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, dos quais a cultura “pós-moderna” é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital. (ANTUNES 2009 p. 187).

Tais características neoliberais de enxugamento do estado atendem a interesses econômicos, pautados ao sistema político econômico, vigente, como afirma Frigotto (1993 p.100) “o estado é intervencionista como articulador dos interesses capitalistas”, não expressando nenhuma ação no sentido de consolidar o compromisso com os

profissionais contratados, a manutenção destas condições trabalhistas vão de encontro às ações políticas, econômicas e sociais impostas pelo sistema capitalista, diminuindo as obrigações governamentais que poderiam amenizar problemas na situação laboral destes trabalhadores.

1.5 O trabalho frente à Pandemia da Covid-19

A vulnerabilidade e a degradação do labor podem ser ainda mais terríveis, Freitas (1993, p.47), cita dois pontos para que isso ocorra, “pode-se degradar uma profissão basicamente por dois mecanismos, pagando pouco ou formando mal, ou melhor, ainda, as duas coisas ao mesmo tempo”. Além desses dois fatores elencados pelo autor ampliam-se estas análises, a reflexão sobre a situação dos professores e professoras contratados no estado de Mato Grosso e a pandemia da Covid-19 que se abateu sobre o mundo.

Em 30 de janeiro de 2020, o surto da doença causada pelo novo corona vírus constitui uma emergência de saúde pública de importância internacional, o mais alto nível de alerta da organização mundial da saúde, “então o corona entra pela porta da frente como um monstro familiar”, (Davis, 2020, p.6), esse monstro familiar em escala global altera profundamente a rotina das populações, principalmente as que vivem do trabalho informal, contratados temporariamente, diaristas os mais vulneráveis do sistema econômico.

As notícias mostram que todos os setores econômicos foram afetados, desde a extração de matérias primas, agricultura, pecuária, passando pela indústria, cada grupo em escalas maiores ou menores, todos enfrentam problemas, no entanto, chamamos a atenção para a prestação de serviços, o terceiro setor, pois, nem todos os trabalhadores puderam enfrentar a pandemia global nas mesmas condições políticas, econômicas e sociais. Uma grande parte da população mundial sofre drasticamente os seus efeitos.

Aqueles com bons planos de saúde que também podem trabalhar ou ensinar de casa estão confortavelmente isolados, desde que sigam salvaguardas prudentes. Os funcionários públicos e outros grupos de trabalhadores sindicalizados com cobertura decente terão de fazer escolhas difíceis entre renda e proteção. Enquanto isso, milhões de trabalhadores com baixos salários, trabalhadores rurais, desempregados e sem teto estão sendo jogados aos lobos. (DAVIS, 2020, p. 6).

Entre os milhões de trabalhadores e trabalhadoras que estão à mercê do estado, os professores e professoras interinos ou contratados se caracterizam como vulneráveis diante da situação da pandemia. Informação publicada pelo Portal Gazeta Digital em 1º de abril de 2020¹¹, nos indicam que “no estado de Mato Grosso mais de nove mil profissionais da educação foram diretamente afetados, pela não contratação para exercerem as funções laborais”, junto a estes profissionais todos aqueles que dependem deles, famílias inteiras ficaram sem seus empregos e renda.

Muitas informações sobre a contratação de professores e professoras temporários para a rede estadual foram divulgadas, no entanto, a própria a Secretaria de Educação admite que:

Em virtude do reordenamento escolar e do grande número de professores efetivos remanescentes, o processo de atribuição de aulas dos servidores efetivos para o 2º calendário letivo de 2020 ainda não foi concluído. Assim, considerando que o início das atividades desse calendário previsto para iniciar-se em 23/03/2020 foi suspenso em decorrência dos Decretos Governamentais nº. 407 de 16 de março de 2020 e nº. 432 de 31 de março de 2020, a Secretaria de Estado de Educação não possui amparo legal para a realização de contratação temporária por ausência de fato geradora que consiste no exercício imediato das atividades laborais do contratado em sala de aula. (www.gazetadigital.com.br, 2020).

Com base nos Decretos Governamentais nº. 407 de 16 de março de 2020 e nº. 432 de 31 de março de 2020 a secretaria de estado de educação, não realizou a contratação de interinos, pois, o ano letivo estava em processo de reordenamento e organização com atribuição dos professores e professoras efetivos, além do calendário letivo de 2020 que teria início em 23 de março de 2020, interrompidos pelos decretos, ocasionado o desemprego de nove mil profissionais.

Este calendário letivo de 23 de março de 2020 foi necessário devido à greve trabalhista efetuada a partir de 27 de maio de 2019, durando 74 dias, com seu fim determinada em 13 de agosto de 2019, considerada umas das mais duradouras greves da história da educação do estado de Mato Grosso, houve necessidade de repor os dias sem aulas, desta forma a secretária de educação do estado estipulou dois calendário letivos um para as escolas que não aderiram à greve que iniciarão normalmente o ano letivo em fevereiro 2020 e outro para as escolas que estavam paralisadas, cujo ano letivo está previsto para começar por volta de 23 de março 2020.

¹¹ Disponível <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/politica-de-mt/01/04/2020/> Acesso em: 28 de agosto 2020.

Fato que a greve mesmo sendo um direito dos servidores, na luta por melhores condições de trabalho, tornou-se um gerador de conflitos para a contratação dos professores e professoras, pois, o ano letivo foi prorrogado garantindo a reposição dos dias de greve, consequentemente houve a necessidade de estipularem dois calendários, dividindo a categoria entre os grevistas e não grevistas, tornando-se uma retaliação do governo para enfraquecer a categoria e culpabilizar o movimento grevista que lutava por direitos trabalhistas.

Com a portaria nº 719/2019 a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso determinou as ações para o início do ano letivo de 2020, quando os profissionais interinos que estavam nas escolas que participaram da greve, teriam suas atribuições, isto é, quando seriam realizados os contratados, os decretos governamentais nº. 407 de 16 de março de 2020 e nº. 432 de 31 de março de 2020, que estabelecem as regras a serem cumpridas durante a pandemia foram publicados, impedindo as contratações.

Dispõe sobre o Calendário Escolar das unidades escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino, para o ano letivo de 2020, e dá outras providências. Art. 5º para as unidades educacionais da rede estadual fica estabelecido o início do ano letivo em 03.02.2020 e o término em 11.12.2020, com exceção das unidades escolares da rede estadual que aderiram ao movimento paredista que terão início do ano letivo em 23.03.2020 e termino em 22.01.2021. (PORTARIA Nº 719/2019/GS/SEDUC/MT).

Essa ação do governo causou impactos econômicos, políticos e sociais, na sustentação das atividades, a classe que vive do trabalho na educação, os professores e professoras interinos, encontraram-se desempregados, durante a pandemia, sem subsídio, sem perspectivas de ajuda por parte dos gestores governamentais.

Estes cidadãos foram deixados de lado, sem a menor expectativa de trabalho e de salário, tornando-se um exemplo da precarização, vulnerabilidade e proletarização do professorado, descaso com o ensino público, com alunos, familiares, comunidade, com a população em geral que contribui diariamente com o pagamento de impostos e tributos. Neste sentido o estado colabora diretamente para a massificação da vulnerabilidade e proletarização do professorado.

Para Enguita (1989, p.55), “a origem da proletarização docente tem início nos processos de urbanização e criação de escolas mais complexas estruturalmente, quando se inicia uma tendência de divisão e hierarquização do trabalho dos professores”, essa divisão é ocasionada pelo sistema que forma professores, mais não oferece condições de

trabalho para todos os profissionais, constituindo dois grupos distintos, um grupo pequeno de efetivos e um grande grupo de interinos.

As funções dos professores e professoras tanto efetivos como interinos são as mesmas, porém, a forma de acesso ao trabalho é diferenciada, provocando a desestabilidade e a insatisfação na classe que vive do labor educacional. Como exemplo citamos aqueles que participaram do movimento paredista em 2019, os profissionais efetivos, estabilizados, estão empregados e trabalhando, porém, o interino, os professores e professoras contratados foram os mais prejudicados pós-greve, abandonados pelo governo, em meio à pandemia de Covid-19, deixados de lado, mesmo após anos de contribuições, trabalho e dedicação exclusiva para a formação dos cidadãos.

Portanto, fica evidente que os profissionais educadores tiveram seus direitos subtraídos como afirma Contreras (2002, p. 87) “a proletarização se constitui na subtração progressiva de uma série de qualidades que levam o professor a perder tanto o controle quanto o sentido de seu trabalho”, estabelecendo a precarização do labor e a vulnerabilidade na vida destes profissionais, mesmo trabalhando em Mato Grosso um estado rico, onde os números da economia ascendem a cada ano, proporcionados principalmente pelo agronegócio.

Os índices econômicos demonstram um alto potencial financeiro que o agronegócio representa para o Mato Grosso, segundo o Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária “o valor bruto da produção de R\$ 79,8 bilhão em 2019, número que representa um crescimento econômico de 126,7% nos últimos sete anos”, mesmo assim os profissionais não foram contratados, ficaram sem trabalho, desamparados frente à pandemia de Covid-19.

A pandemia da Covid-19 mostrou claramente a precarização, vulnerabilidade e proletarização do professorado.

A grande questão é: quanto tempo isto vai durar? Pode ser mais de um ano e quanto mais tempo durar, mais desvalorização, inclusive da força de trabalho. Os níveis de desemprego subirão, seguramente, para níveis comparáveis aos da década de 1930, na ausência de intervenções estatais maciças que terão de ir contra o neoliberalismo. As ramificações imediatas para a economia, bem como para a vida social diária, são múltiplas. (HARVEY, 2020, p.22)

A situação desses professores e professoras, somada ao cenário incerto de retorno das atividades econômicas e educativas, coloca a categoria diante de uma situação absurdamente preocupante. É necessário que o estado atenda as exigências do sindicato dos professores e garanta imediatamente aos professores eventuais, àqueles que estão sem o contrato durante o período da pandemia o piso salarial da categoria ou auxílio emergencial. É necessário utilizar-se da soberania estatal para garantir aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, as mínimas condições de superarem este período e viverem dignamente como contribuintes, pois eles servirão a sociedade quando requisitados.

A pandemia da Covid-19 que propagou sobre o mundo e não fez distinção entre as nações, porém, nos países mais pobres, destacando o Brasil, ela deixa severas consequências, principalmente as populações mais vulneráveis. E uma das principais consequências é a clara evidencia que o poder político, econômico e social se concentra nas mãos de uma minoria.

Essa minoria que detém a riqueza, os meios de produção, as grandes empresas, as fábricas, os bilionários que dominam o mundo, esse pequeno grupo tornando-se ainda mais ricos durante a pandemia, segundo a organização não governamental, Oxfam Brasil (2020), “entre 18 de março e 12 de julho, o patrimônio dos 42 bilionários do Brasil passou de US\$ 123,1 bilhões para US\$ 157,1 bilhões”, ações como diminuição da mão de obra assalariada, demissão de funcionários, redução salarial, cortes de benefícios dos trabalhadores, isenções de impostos, acordos econômicos com os governos foram realizados, ajuda financeira dos bancos, são alguns exemplos de como a categoria que detém o poder foram ajudadas durante a pandemia, mantendo seus lucros, seu poder.

Assim, a pandemia chega de forma diferente para as populações, evidentemente que os ricos e bilionários não sofreram tanto os seus efeitos, já a porção formada pelas maiorias, os assalariados, os trabalhadores e trabalhadoras sofrem drasticamente os efeitos do vírus, aqueles que só têm a força de trabalho e precisam arriscar na manutenção de seus afazeres, as populações em condições vulneráveis, os invisíveis, saem em busca do trabalho e das garantias mínimas de sobrevivência, são os mais afetados.

A classe que dependia diretamente do trabalho, a parcela da população que por vários motivos foram para a informalidade laboral ou estão desempregados, sobrevivem

na improdutividade, sem salários fixos, sem vínculos empregatícios, no subemprego, estes têm que encarar o risco proporcionado pela pandemia diariamente.

A classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para o uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais valia (ANTUNES, 2009, p. 102).

A grande maioria da população os trabalhadores e trabalhadoras de uma hora pra outra se viram em quarentena, no isolamento social, seguindo regras rígidas impostas por estados e municípios, dentre os mais afetados estão os entregadores de aplicativos, manicures, diaristas, camelôs, entre outros que atuam diretamente no contato com o outro, disponibilizando serviços informais, antes da pandemia representavam de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), 41,1% dos brasileiros que trabalham estão na informalidade, foram diretamente e muito mais afetados com a pandemia que obrigou o afastamento e o isolamento social.

Ao voltarmos para o estado de Mato Grosso, pensando na realidade dos professores e professoras interinos, que não foram contratados pelo governo, estes se somam a outro dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) mostrando que somente em Mato Grosso, existem atualmente “345 mil pessoas trabalhando sem carteira assinada, enquanto 148 mil estão desempregados”, assim, a situação a vulnerabilidade, a precarização do trabalho atinge principalmente as maiorias, a grande parcela da população que vive do trabalho, trabalhadores que consomem, que mantém o Estado e outras instituições funcionando.

A população representada como "coleção de seres humanos" é um trunfo, um recurso para o Estado, para as empresas, as igrejas, os partidos etc. Trunfo sobre o qual se busca a posse, a dominação, ou ainda o controle, de maneira a integrá-lo, sob diversas formas, em processos. (RAFFESTIN, 1980, p. 41).

A eles foram negados o direito de participarem dos meios de produção, pois, a única oferta que detém é a sua força de trabalho, segundo Sposito (1988, p. 44) “a história da criação de uma oferta necessária à produção capitalista deve, portanto, ser a história de como os trabalhadores foram privados dos meios de produção”. A pandemia

da Covid-19, além do massacre de milhões de vidas, incrementa a exploração dos trabalhadores, muitos foram obrigados a trabalhar com o salário reduzido, foram demitidos, aceitaram o trabalho em condições insatisfatórias causando ainda mais a divisão social. Outra situação que interferiu negativamente nas funções laborais dos servidores contratados ou efetivos foi a trabalho remoto durante a pandemia de Covid-19, situação que será analisada no tópico sobre os docentes, a promoção da educação à distância e o ensino remoto no capítulo 03.

1.6 A ajuda que não chegou

Na intenção de atenuar as diferenças sociais e econômicas durante a pandemia de Covid-19 e a situação vivida pelos professores e professoras interinos, do estado de Mato Grosso, a Comissão Constituição, Justiça e Redação da Assembleia Legislativa do Estado, aprovou e encaminhou para apreciação em plenário o projeto, (13 de maio de 2020) que aprova o pagamento de um auxílio emergencial de R\$ 1,1 mil (um mil e cem reais) aos professores interinos do ensino público estadual. Todos aqueles profissionais que participaram do processo de atribuição SEDUC-MT 2020, que não foram contratados deveriam receber este auxílio.

Aprovado na comissão de trabalho o substitutivo 02 que inclui o pagamento de um auxílio emergencial de R\$ 1,1 mil, devendo ser implementado a partir de 01 de abril de 2020 e mantido enquanto perdurar o estado de calamidade pública no âmbito da administração pública estadual, em razão dos impactos socioeconômicos e financeiros decorrentes da pandemia causada pelo agente corona vírus. (SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. ALMT 2020).

Com a aprovação do auxílio para os professores e professoras interinos a intenção seria reduzir impactos causados pela não contratação, aprovado para ser pago a partir de 1º de abril de 2020, no entanto, isto não ocorreu. O governo do Mato Grosso, mais uma vez de posse do poder de decisão e alheio a realidade dos professores que atuam na educação do Estado, alega não ter recursos financeiros para cumprir a lei, deixando de realizar suas atribuições governamentais e oferecer condições mínimas para a sobrevivência dos profissionais, mantendo os professores e professoras em condições de precariedade e vulnerabilidade.

Diante de fatos que estão modificando globalmente a vida em sociedade existe a necessidade de pensarmos além do capital, não é somente lucro, riqueza, competições, pensar numa sociedade solidária que se preocupe e atenda às necessidades destes trabalhadores e trabalhadoras e de tantas outras pessoas que passam por situações semelhantes. Seria utópico pensar em uma sociedade que a riqueza possa ser distribuída em forma de ações que melhorem a qualidade de vida das populações mais pobres.

Mas talvez outro vírus ideológico, muito mais benéfico, se espalhe e nos contagie o vírus do pensamento em termos de uma sociedade alternativa, uma sociedade para além do Estado-nação, uma sociedade que se atualiza sob a forma de solidariedade e cooperação global. (ZIZEK, 2020, p.43).

Chegou o momento de abandonar o tradicionalismo, o autoritarismo, patriarcalismo, pensar no próximo, nas maiorias populacionais e iniciar a metamorfose no sistema político, econômico e social contemporâneo, como afirma Zizek:

À epidemia do corona vírus é uma espécie de técnica de cinco pontos para explodir um coração destinado ao sistema capitalista global. É um sinal de que não podemos continuar no caminho em que temos estado até agora, de que é necessária uma mudança radical (ZIZEK, 2020, p.44).

Infelizmente isto não será possível, uma mudança radical somente pode advir a partir de rompimentos com o sistema político, econômico e social, seria necessário transformações sociais principalmente no campo da educação escolar, no entanto, existe um sistema educacional que foi concebido para atender e promover os interesses das minorias dominantes.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégios, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. (ROMANELLI, 2014, p. 24).

Utilizar-se dos atos educacionais formais para alvitrar alternativas que provocassem o rompimento com as ideias capitalistas dominantes seria incrível no campo das transformações econômicas, políticas e sociais, pensar um contexto social onde os direitos, os deveres, os acessos a bens e serviços poderiam ser distribuídos

igualmente entre os cidadãos, no entanto, para que isto ocorra, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Essa alternativa educacional diferente poderia trazer as luzes uma sociedade diferente, humanizada, com direitos, deveres, acessos igualitários.

Capítulo- 2

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de geografia, a formação dos professores e professoras de geografia na UFMT Cuiabá

2.1 A Base Nacional Comum Curricular

A Base nacional Comum curricular é definida por Pereira (2017, P.03) como “um documento de caráter normativo, que define, organiza o currículo de todas as etapas de modalidades da educação básica a fim de atender ao previsto na Lei De Diretrizes e Bases da Educação” e sua concepção segundo o movimento-revista de educação (2018, p.273) “adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa”, onde muitas das ações que estavam propostas no documento já estavam definidas por especialistas designados pelo governo. Não houve uma concepção participativa ou mesmo um marco de referência para início das proposições sobre a BNCC.

Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os micros dados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. (MOVIMENTO-REVISTA DE EDUCAÇÃO, 2018, p.273).

Diagnóstico que deve permear as situações que fazem parte dos processos educacionais brasileiros, promovendo os debates, as discussões as reflexões sobre o que é possível e o que é necessário, observando particularidades, considerando aspectos diversos do território nacional.

É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, as utopias de resgate da dívida histórica do Estado brasileiro para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (MOVIMENTO-REVISTA DE EDUCAÇÃO, 2018, p.273).

Não é possível a adoção de conceitos, objetivos, padronização de medidas ou o estabelecimento de competências e habilidades a serem adquiridas sem um

planejamento alicerçado as referências e análises sobre os problemas na educação no Brasil, como explica o movimento-revista de educação (2018) a BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejada assim, é imprescindível entender que uma base nacional curricular comum deve ser fruto de estudos, pesquisas e debates que considerem profundamente o que precisamos enquanto sociedade.

Componente curricular da área de ciências humanas, o ensino de geografia em conjunto com as demais disciplinas da área científica, é descrito na Base Nacional Comum Curricular como “uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, abordando as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” Brasil (2018, p.359). Descrita desta forma tal ação parece algo simples de ser desenvolvida dentro do ensino de geografia, pois:

Os estudantes são desafiados a pensar e fazer uma leitura do mundo, desenvolvendo o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, que promova a formação de cidadão críticos, participativos, numa perspectiva dialógica sendo protagonistas, e agindo com diferentes olhares no espaço vivido, concebido e percebido. (LIMA, 2021, p.33)

No entanto o que se observa é que a BNCC traz um esvaziamento da ciência geográfica, conceitos fundamentais dentro da geografia estão sendo suprimidos, causando à irrelevância de conhecimentos científicos importantes a formação dos indivíduos, Girotto (2018, p.27) comenta que “um dos elementos que mais nos provocou estranhamento na análise da parte do documento que se refere à geografia é a ausência do conceito de sociedade como um dos principais na construção do conhecimento geográfico”, assim, não é possível realizar a leitura do mundo, essa supressão de conceitos, o estabelecimento de habilidades e competências pré-determinadas, causam o engessamento do ensino e da aprendizagem.

Além disso, o documento refirma uma geografia que hegemoniza a visão ocidental de mundo, ocultando as outras geografias produzidas e resinificadas a partir do debate descolonial, que tem ganhado destaque neste campo de pesquisa e ensino nas últimas décadas. Por isso, os debates sobre América Latina e África continuam sendo tratados como adendos das discussões acerca da formação territorial da Europa e dos Estados Unidos. (GIROTTTO, 2018, p.27)

A reorganização dos componentes curriculares sobre o ensino da ciência geográfica, proposto no documento da Base Nacional Comum Curricular traz conceitos que viabiliza o olhar ou a influência neoliberal sobre o mundo, portanto, de acordo com Giroto (2018, p. 18) no caso específico da geografia.

È possível encontrar um discurso curricular que contribui para difundir uma visão de mundo pautado nos valores próprios da subjetividade neoliberal, reforçando uma abordagem conceitual que pouco provoca alunos e professores a pensarem sobre temas fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo, em duas diferentes escalas de apropriação e vivência.

Desta forma o esvaziamento dos conhecimentos científicos da área geográfica, faz o contrário do que prega o documento, pois a com ausência de conhecimentos significativos não é possível, estabelecer que os docentes e discentes possam desenvolver, atingir as habilidades e competências que são determinados na base nacional comum curricular, para Pereira (2017, p.04):

É fato que a BNCC se constituirá como a referência nacional para a formulação dos currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal, mas o documento tem seus limites, e não acredito que o mesmo possa assegurar o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas de cada etapa da educação básica.

O desenvolvimento de habilidades e competências, que estão inseridos nos processos educacionais parte da realidade de cada indivíduo, das suas condições cognitivas, das suas realidades econômicas, sociais, éticas, políticas e da interação entre os que então comprometidos com os processos de ensino aprendizagem.

Portanto quando a BNCC normatiza os currículos estabelecendo metas, objetivos ela não garante o acesso ao conhecimento, esclarece Pereira (2017, p.04) que a BNCC é um documento e desta maneira “não é capaz de assegurar domínio de conteúdo ou assegurar o desenvolvimento de competências. Um documento pode sinalizar orientar, nortear, propor, sugerir e até estabelecer marcos os normativos, mas não reúne a força necessária para assegurar” que o conhecimento seja transmitido e assimilado.

Garantir igualdade de condição e oportunidades para os estudantes do sistema educacional brasileiro está no escopo de uma política educacional mais ampla, onde a BNCC está inserida, mas não é fim em si mesmo. A política e o sistema educacional envolvem todos os

entes federativos e necessitam de pactuação política e econômica, com o objetivo de fortalecimento da nação por meio de uma educação igualitária em um país com desigualdades sócio espaciais tão marcantes. (PEREIRA, 2017, p.06)

Como uma receita pronta para sanar os problemas da educação a BNCC se apresenta como uma ferramenta a ser utilizada estipulando habilidades e competências que parecem simples de serem aplicadas, propondo inovações e estratégias metodológicas determinando objetivo a serem alcançados, transmitindo a impressão que muitos dos problemas da educação serão rapidamente resolvidos, no entanto a realidade do dia a dia nas residências, nas escolas, nas salas de aulas do Brasil é que não foram considerados.

Outro aspecto considerado pela Base Nacional Comum Curricular a respeito da educação geográfica é o conceito de:

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

Como desenvolver habilidades e competências que construam valores como identidade, vivência, coletividade, cultura com tantas disparidades políticas, econômicas e sociais, principalmente em um país com um território imenso e cheio de particularidades. Sobre as particularidades a Base Nacional Comum Curricular não contempla a integralidade das diversidades de características que formam o nosso país, desta forma, situações, planejamentos, estratégias e metodologias que são utilizadas nas ações educacionais são diferentes de uma região para outra. O engessamento que a BNCC traz dificulta o desenvolvimento da educação básica, do ensino de geografia e da formação de professores e professoras especialmente por que é um documento que define a normatização das ações.

Desta forma, desenvolver habilidades e competências estipuladas pela base nacional em escolas sucateadas, com professores e professoras mal remunerados, sem laboratórios de ensino, com elevados índices de violência, a indisciplina nas escolas, as longas jornadas de trabalho, a falta de concursos públicos, entre tantos outros problemas existentes na educação pública é algo incoerente.

No caso da docência em ciências humanas a BNCC (2018) é complementada pela Base Nacional Comum para a Formação Professores da Educação Básica, portanto a BNCCFP (2019, p. 02) esclarece deve existir “o alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores”. No entanto, alinhamento das ações políticas educacionais, vão muito além de leis, pareceres e normativas.

Esse alinhamento das políticas e ações educacionais e das políticas de formação inicial e continuada de professores e professoras somente ocorrerá minimizando problemas como as dificuldades de acesso e permanência nos cursos de formação, com mais concursos nas universidades públicas efetivando professores que irão formar outros professores, valorização profissional, aumento de subsídios como salários, aumento de bolsas de estudos, incentivo aos futuros universitários que buscam os cursos de formação de professores, formação continuada adequada à realidade educacional, algumas das situações que precisam ser observadas para a definição de uma Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC é o primeiro passo para a mudança do currículo nacional, e sua materialização no chão das escolas brasileiras deverá ser acompanhada de intenso debate, reflexão e novas propostas a partir das variadas e distintas realidades brasileiras. Esperamos que a BNCC traga abertura para as melhorias de qualidade e infraestrutura das escolas, aprimoramento do trabalho docente e políticas para permanência dos estudantes. A mudança do currículo pode modificar o sistema educacional do Brasil e colocar em pauta outras questões pertinentes ao ensino, à escola e à educação em geral. (PEREIRA, 2017, p.18)

De tal modo, ao estabelecer uma base nacional comum para os currículos de ensino para formação dos brasileiros, antes seria necessário, o aprofundamento com análises, estudos, pesquisas a respeito das características de cada região, considerando índices de desenvolvimento humano, o acesso a bens e serviços, distribuição de renda, dados econômicos, aspectos culturais, éticos, ambientais e muitos outros, pois, como escreve Girotto (2017, p.426) o currículo é:

Diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização. O currículo não pode ser compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É, antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções (políticas, filosóficas, ética, estética, etc.). Pressupõe, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma determinada formação. Sem

esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias.

Somente a partir da popularização dos diálogos, com análises, pesquisas que demonstrem a realidade e as especificidades da educação pública nacional e dos cursos de formação de educadores que deveria existir uma proposta de base comum curricular. Novamente considerando Giroto (2017, p.18) destacando que em nenhum dos documentos apresentados durante o processo de discussão da base:

Houve a apresentação, por parte dos formuladores, de um amplo diagnóstico acerca das condições objetivas das escolas públicas, o que permitiria uma melhor problematização da desigualdade educacional e a construção de uma base curricular que pudesse dialogar, de forma mais objetiva, com a realidade das unidades escolares em todo o país.

Consequentemente, mesmo sem este diagnóstico sobre as condições relacionada aos atos educacionais no Brasil, é preciso à ampliação das análises e debates sobre a BNCC e os currículos de formação e especialmente de atuação dos professores e professoras, ampliando as dimensões do documento que deseja normatizar e padronizar os currículos nacionais, pois a lógica curricular como está sendo proposta,

Não possibilita o entendimento da escola enquanto um espaço-tempo em construção, diversa em seus sujeitos, saberes e práticas. Ao contrário, busca um controle desde fora com o intuito de normatizar tais práticas e reduzi-las a um conjunto de conteúdos dados como portadores de certa legitimidade científica, reforçando assim um processo de não relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares. (GIROTO, 2017, p.426)

Ressaltando que as ações, as metas, as estratégias propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Base Nacional Comum para a Formação Professores da Educação Básica (BNCFP, 2019), nas leis, nas diretrizes que visam permitir aos futuros educadores a obtenção de qualificações necessárias para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, são muito bem articuladas na teoria e existe um percurso a percorrer até a prática, no entanto o que se observa de acordo com Giroto, (2018, p. 17) na apresentação destes documentos são ações políticas empregadas com a intenção de estender o domínio governamental, pautados no neoliberalismo “sobre as unidades escolares e o trabalho docente, bem como estratégia para ocultar as diferentes

responsabilidades pelo fracasso verificado em diferentes redes e sistemas educacionais no país e as desigualdades inerentes ao modelo econômico hegemônico”.

Desta maneira será preciso definir claramente o que se pretende com a BNCC quando faz referências ao respeito do trabalho, a formação inicial e continuada dos docentes e também do ensino de geografia, pois, como afirma Charlot (2012, p.103), “formar professor sem termos uma definição precisa do seu trabalho é muito difícil”, assim, não será através de padronização, de definição de objetivos que problemas educacionais serão amenizados. Entender as dinâmicas educacionais, como estão professores, professoras, alunos, alunas e também suas realidades individuais, coletivas, financeiras, psicológicas, cognitivas, respeitando as diferenças e compartilhando as semelhanças são ações fundamentais na promoção de atos educacionais qualitativos.

2.2 O curso de licenciatura Geografia UFMT Cuiabá

Os cursos superiores voltados à formação de professores e professoras devem estruturar-se de maneira a promover a formação dos indivíduos embasando-se na ética, na disciplina, no profissionalismo e, sobretudo consubstanciando fundamentação teórica e prática consistente, estabelecidos a partir da formação crítica, embasa na ciência, dialogando com procedimentos didático-metodológicos que viabilizem o ensino e aprendizagem, valorizando o ser humano, formando profissionais ao mercado de trabalho e vida em sociedade.

Ressaltando o inciso II, do Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a Educação Superior tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, colaborando para sua formação contínua”, assim, formaram-se profissionais para atuarem nas diferentes áreas de conhecimento e também na educação básica pública.

De tal modo, será a partir da boa formação de educadores e educadoras, que a educação básica será promovida, como afirma Durkheim (2010 p.15), “através da educação, o ser individual transforma-se em ser social”, portanto, será a partir da educação que se iniciará as bases de uma sociedade menos individualista e segregadora.

Portanto, a investigação científica o ensino da Geografia, a formação do educador e educadora e as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério,

realizam análises do Curso de Licenciatura em Geografia da UFMT Cuiabá, considerando suas importantes colaborações na formação de professores e professoras de geografia para atuarem no ensino básico nacional.

O Curso de Licenciatura em Geografia da UFMT Cuiabá, marca a história da educação em Mato Grosso, a obra *O Curso de Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso 52 anos de História e Memória (1966-2018)*, lançado em 2020, traz contribuições importantes sobre a história do curso de Geografia, como afirma Siqueira¹² no prefácio do livro.

Somente se ama aquilo que se conhece, e o presente livro oferece aos leitores uma boa base para se pensar e avaliar a trajetória do curso de Geografia, desde suas origens no ICLC até os dias atuais. Portanto, consubstancia um trajeto interessantíssimo e sustentado por muita dedicação e esforço, necessários para levar à frente o curso durante 50 anos.

Para conhecermos os fatos que marcam a gênese do curso de Geografia é primordial regressarmos ao conjunto de concepção da própria Universidade Federal de Mato Grosso.

A Universidade Federal de Mato Grosso iniciou seu funcionamento reunindo os cursos superiores já existentes em Cuiabá, oriundos da Faculdade de Direito e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (ICLC). Particularizando o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá – (ICLC), verificamos que ele surgiu ligado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, enquanto Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mato Grosso e, posteriormente, como Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. (ROMANCINI, et al., 2020, p. 24).

Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, “O ICLC, no ano de 1966, iniciou suas atividades com quatro cursos, Geografia, História Natural, Letras e Matemática, os quais só mais tarde foram reconhecidos pelo Ministério de Educação”. Com a fundação da Universidade Federal no Estado de Mato Grosso (UFMT), no início da década de 1970, “exigiu a reunião dos cursos existentes: Direito, Economia e daqueles vinculados ao ICLC”. Romancini, et al., (2020, p.27/30), oferecendo continuidade aos cursos agora no campus da Universidade Federal.

Cinquenta anos se passaram, desafios foram superados, inúmeros professores e professoras de Geografia se formaram e o curso de graduação em Geografia permanece colaborando para a formação de docentes ao ensino básico no país.

¹² Mestre em História e doutora em Educação e professora aposentada pela Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e da Academia Mato-grossense de Letras.

Atualmente, o Departamento de Geografia é composto pelos Cursos de Graduação - Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Geografia; Programa de Pós Graduação em Geografia stricto sensu – Mestrado em Geografia, na área de concentração de Ambiente e Desenvolvimento Regional, além do Curso de Segunda Licenciatura em Geografia (PARFOR). Possui também grupos do Programa de Educação Tutorial – PET, desde 2007, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid, desde 2011. (ROMANCINI, et al., 2020, p.60).

O curso de Geografia faz parte da área conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais ou Humanidades, com o objetivo de estudar o homem como um ser social, reunindo campos de conhecimentos interdisciplinares, voltados aos aspectos sociais das variadas realidades da humanidade, tentando entender quais são as necessidades e consequências da vida em sociedade. No Curso de Geografia da UFMT Cuiabá, tanto na licenciatura como no bacharelado, espera-se:

Predisposição para a pesquisa, produzindo, divulgando e desenvolvendo conhecimentos, comprometido com os resultados de sua atuação enquanto profissional do ensino. Está alicerçados, neste sentido, em critérios humanísticos e de rigor científico, sem perder de vista os referenciais éticos e legais, consciente da realidade em que vai atuar, enquanto agente de transformação da realidade, na responsabilidade, na preservação da biodiversidade, assumindo a condição de defensor e promotor do patrimônio da humanidade. (ROMANCINI, et al., 2020, p. 61).

Importante na formação de educadores e educadoras para a educação básica, o curso de Geografia Licenciatura Plena, no seu jubileu de 50 anos, continua afirmando sua característica de formador de professores e professoras, um dos exemplos desta característica é o Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia, criado em 2011 “tem como objetivo analisar o desenvolvimento da educação e do ensino no Mato Grosso, para que possa contribuir com o curso de Licenciatura em Geografia e possibilitar efetiva intervenção nas redes públicas de ensino”, Romancini, et al., (2020, p.70), portanto, o curso tem grande relevância na formação de profissionais para o exercício da docência no ensino básico.

A docência do ensino básico é fundamental para o desenvolvimento dos educandos, desta forma os processos de ensino e aprendizagem devem ocorrer a partir de profissionais capacitados e o curso de Geografia licenciatura plena da UFMT Cuiabá, com mais de 50 anos tem colaborado com a formação de professores e professoras,

como afirma Arroyo (2002, p.183), “nosso ofício na educação básica é plural, que como humanos desenvolvam-se plenamente”, sobretudo, é através de uma sólida formação acadêmica que teremos profissionais aptos ao exercício do magistério, fundamentais a concepção de indivíduos que possam se desenvolver como bons seres humanos.

2.3 O plano político pedagógico do curso e o currículo na Geografia UFMT-Cuiabá, análises da teoria e a prática na formação profissional

Com as análises do Plano Político Pedagógico do curso de Geografia UFMT-Cuiabá pretende-se entender como a formação acadêmica, o currículo de formação e de atuação tem colaborado a gênese dos profissionais educadores. As análises permitem compreender a ampliação das funções de formação e trabalho dos docentes, como afirma Arroyo (2013, p.30), “a ampliação da função profissional ensinar-educar exige uma revisão radical das políticas de trabalho e de formação”, portanto, os cursos, os currículos são estruturados e reestruturando de acordos com o tempo e as leis vigentes.

O curso de licenciatura de Geografia da UFMT-Cuiabá, os currículos de formação e de atuação devem viabilizar a aquisição e construção de conhecimentos geográficos que abordem as especificidades da geografia, além, de possibilitarem o entendimento de conhecimentos interdisciplinares e multidisciplinares. Permeando as situações políticas, econômicas, sociais, éticas, estéticas, ambientais que fazem parte da realidade das sociedades.

Assim, possibilitar a construção de currículos de formação que contemplem saberes, experiências, conhecimentos e significados que possam ser empregados nos currículos de atuação é algo essencial aos processos de formação e desempenho de professores e professoras. Os currículos devem formar os educadores e educadoras valorizando a autonomia, despertando a astúcia, onde o ensino o aprendizado ocorra de forma natural, novamente Arroyo (2013, p.51), deixa claro que “ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, à vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas”, desta maneira os currículos de formação e de atuação dos profissionais docentes deveriam ser concebidos.

No entanto, mudanças nas políticas educacionais à construção de currículos de formação e de atuação são pensadas para atender interesses e acordos entre o governo

brasileiro e organizações internacionais que representam espacialmente o neoliberalismo.

As mudanças na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, inserem-se em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outras) e acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas, entre outras) que exercem influência na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. (PEREIRA, 2017, p.03)

Deste modo, quando normatizações, parâmetros, leis são propostos ou impostos para a concepção de currículos de formação e de atuação, tanto na educação básica como nos cursos de formação de professores e professoras todos perdem autonomia e passam a seguir rituais pré-estabelecidos. Tais atitudes são desencadeadas porque existem interesses em retirar a autonomia de quem promove os atos educacionais em nosso país. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular é um exemplo desta situação.

A necessidade de parâmetros educacionais é um elemento que temos acordo, mas a forma como esses parâmetros são construídos e a abrangência desses conteúdos deve ser repensada, a fim de dotar a educação brasileira de uma autonomia tanto do professor quanto dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, pois sem esses elementos de construção dessa autonomia a educação brasileira jamais irá superar o paradigma da educação bancária em sala de aula. Os parâmetros são construídos em escalas nacionais, negligenciando as realidades locais e desconsiderando totalmente a fragmentação do nosso sistema educacional. (SOUSA, 2016, p.29)

Quando normatizações e parametrizações são desenvolvidas em escala nacional e não levam em consideração as situações locais, causa impactos negativos na educação na gênese dos profissionais educadores. É preciso entender que o fortalecimento da educação no Brasil somente terá início com políticas de valorização dos atos educativos em todos os sentidos, viabilizando currículos que contemplem as realidades, executando planos políticos pedagógicos coerentes, aprimorando a profissionalização do professorado.

2.4 O plano político-pedagógico de curso (PPC) o currículo de formação e os componentes curriculares

Para as análises do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Geografia UFMT-Cuiabá foi utilizado os PPCs de 2013/2018 e o 2019/2026. O primeiro concebido a partir das Diretrizes Curriculares dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, definidas pelo Ministério da Educação (MEC) para os cursos de Geografia de acordo com a Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002. E o segundo reelaborado a partir da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 2/2015), que em julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério para a Educação Básica.

Ambos os Projetos Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia UFMT, campus Cuiabá, tem como objetivo a formação de professores e professoras para atuarem na educação básica nacional, formando profissionais de maneira competente e comprometida com a ética, a profissionalidade com um olhar crítico e inovador sobre as demandas sociais, políticas, econômicas e ambientais.

Os professores e professoras formados no curso de Licenciatura em Geografia UFMT, campus Cuiabá assumem a perspectiva de que a partir da formação estão habilitados para ensinar e produzir conhecimentos no campo geográfico, desenvolvendo habilidades e competências necessárias à profissão. As competências priorizam os profissionais que devem atuar com profissionalidade e postura ética, sendo capaz de antecipar e solucionar as diferentes situações relacionadas às suas atribuições laborais, valorizando as ações individuais e coletivas.

As habilidades que devem ser desenvolvidas pelos profissionais formados no curso relacionam-se ao domínio de artifícios metodológicos, didáticos e pedagógicos que dinamizem os atos de ensino-aprendizagem, estimulando o ensino da geografia em suas diferentes atribuições inclusive incorporando a pesquisa às ações educativas.

O ensino de geografia argumenta sobre a multiplicidade das relações sociedade e natureza, essa argumentação tem por objetivos a constituição da sociedade ativa e crítica, neste sentido o professor a professora de geografia, são profissionais que tem a tarefa de orientar os discentes a respeito das informações geográficas, auxiliando a construção do conhecimento.

O Plano Pedagógico de Curso (PPC) de Graduação Geografia Licenciatura UFMT-Cuiabá, 2013/2018 está organizado em quatro eixos estruturantes, estão divididos em núcleos de fundamentos teóricos do conhecimento geográfico, núcleo de conteúdos básicos e instrumentais de análise geográfica, núcleo de disciplinas e atividades complementares e profissionalizantes, núcleo de disciplinas optativas, inserida nestes núcleos existe a presença da prática como componente curricular.

No Plano Pedagógico de Curso de Graduação Geografia Licenciatura UFMT, Cuiabá, 2019/2026, a organização dos conteúdos básicos e complementares se configura a partir de três núcleos, os fundamentos teóricos do conhecimento geográfico, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores. É possível observar que houve a reestruturação dos núcleos que estruturam os currículos e definem os conteúdos básicos ao comparar os PPCs de 2013/2018 e o de 2019/2026.

No entanto os documentos mantêm a mesma gênese, determinando a inserção de conteúdo específicos da educação básica como os referentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, os PPCs realizam semelhantemente a aproximação da realidade que os futuros educadores serão inseridos.

Deste modo, o currículo do Curso de Geografia Licenciatura abrange conteúdos de diferentes disciplinas das áreas de conhecimento geográfico físico e humano, principalmente por que “[...] a ciência geográfica não é fragmentada e estanque, e sim, relaciona a compreensão de totalidades das diferentes áreas: econômica, social, física, política, pedagógica e educacional”, PPC (2019/2026, p.34), fundamentais a formação dos profissionais educadores.

Comparando os quadros das disciplinas ofertadas nos diferentes núcleos existe uma reorganização de um PPC para outro. Nos fundamentos teóricos do conhecimento geográfico de 2013/2018, são 04 disciplinas com a carga horaria distribuída em teórica e prática, totalizando 256 horas e são comuns na formação dos discentes.

PPC 2013/2018 Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	CH PCC	CH Total
Teoria e Método da Geografia	64	-	-	64
Metodologia da Pesquisa	40	24	-	64

História do Pensamento Geográfico	64	-	-	64
Filosofia da Ciência	64	-	-	64

Tabela 01-Fonte PPC 2013/2018

No caso do PPC 2019/2026, o primeiro o núcleo de fundamentos teóricos do conhecimento geográfico, traz 24 disciplinas, com 1.536 horas de curso de curso distribuídas teórica e prática de aula de campo e prática de disciplina.

PPC 2019/2026 Componente Curricular	Carga Horária				
	Teórica	PD	PCC	PAC	Total
Teoria e Método da Geografia	64	-	-	-	64
Metodologia da Pesquisa	64	-	-	-	64
História do Pensamento Geográfico	64	-	-	-	64
Fundamentos de Geomorfologia	64	-	-	-	64
Cartografia Geral	40	-	-	24	64
Geografia Econômica	40	-	-	24	64
Geomorfologia	40	-	-	24	64
Geografia Urbana	40	-	-	24	64
Cartografia Temática	40	-	-	24	64
Geografia Agrária	40	-	-	24	64
Pedologia	40	-	-	24	64
Climatologia	40	-	-	24	64
Hidrogeografia	40	-	-	24	64
Biogeografia	40	-	-	24	64
Sensoriamento Remoto	40	-	-	24	64
Regionalização do Espaço Mundial	40	-	-	24	64
Geografia Política	40	-	-	24	64
Seminário de Pesquisa	40	-	-	24	64
Planejamento Ambiental	40	-	-	24	64
Geografia Física do Brasil	40	-	-	24	64
Geografia de Mato Grosso	40	-	-	24	64
Geografia da População	40	-	-	24	64
Geografia e Territorialidades	40	-	-	24	64
Trabalho Final de Graduação	-	64	-	-	64

Tabela 02- Fonte PPC 2019/2026/ Legenda: PD – Prática de Disciplina; PCC – Prática como Componente Curricular; PAC- prática de aula de campo; TOT – Total.

No PPC 2013/2018, o núcleo de conteúdos básicos e instrumentais de análise geográfica, obrigatório ao professor, professora licenciado, concentrando conhecimentos específicos e práticos da geografia, são 13 disciplinas com 832 horas de curso distribuídas entre teórica e prática. Cabe ressaltar que este núcleo é obrigatório tanto para o curso de licenciatura como para o curso de bacharelado.

PPC 2013/2018 Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Geografia de Mato Grosso	40	24	64
Geografia Econômica	40	24	64
Geografia Urbana	40	24	64
Geografia Agrária	40	24	64
Fundamentos de Geomorfologia	40	24	64
Biogeografia	40	24	64
Hidrogeografia	40	24	64
Geografia Física do Brasil	40	24	64
Pedologia	40	24	64
Região e Regionalização	40	24	64
Cartografia Temática	40	24	64
Geografia Política	40	24	64
Geografia da População	40	24	64

Tabela 03- Fonte PPC 2013/2018

No segundo o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, do PPC 2019/2026, abrange as disciplinas obrigatórias imprescindíveis à formação do geógrafo licenciado. Com 06 disciplinas, distribuídas entre teórica e prática de aula de campo, somando 520 horas de curso.

PPC 2019/2026 Componente Curricular	Carga Horária				
	Teórica	PD	PCC	PAC	Total
Filosofia da Ciência	64	-	-	-	64
Estatística Básica	64	-	-	-	64
Organização e Funcionamento da Educação Básica	64	-	-	-	64
Educação das Relações Etnico-Raciais	64	-	-	-	64
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200	-	-	-	200
Optativa Livre	40	-	-	24	64

Tabela 04-Fonte PPC 2019/2026.

Núcleo de disciplinas e atividades complementares e profissionalizantes, terceiro eixo do PPC 2013/2018 é composto por disciplinas específicas à

licenciatura, o que caracteriza e individualiza a formação acadêmica dos futuros profissionais da educação, os professores e professoras de geografia da educação básica nacional. Completando as disciplinas existem os estágios supervisionados I, II e III, fundamentais nesse processo de formação de professores e trabalho de final de curso I e II. Com 21 disciplinas distribuídas em 1.880 horas de teórica, prática, prática de componente curricular e estágios supervisionados.

Disciplinas PPC 2013/2018	CH Teórica	CH Prática	CHPCC	CH Estágio	CH Total
Psicologia da Educação	64	-	-	-	64
Didática Geral	64	-	-	-	64
Didática para o Ensino da Geografia	40	-	24	-	64
Organização e Funcionamento da Educação Básica (OFEB)	64	-	-	-	64
Libras	64	-	-	-	64
Educação das Relações Étnico-Raciais	64	-	-	-	64
Cartografia Básica	40	24	-	-	64
Climatologia	40	24	-	-	64
Geomorfologia	40	24	-	-	64
Geografia Cultural	40	24	-	-	64
Projetos Educativos em Cartografia	-	-	128	-	128
Planejamento Ambiental	40	24	-	-	64
Projetos Educativos em Geografia Humana	-	-	128	-	128
Estágio Curricular Supervisionado I	-	-	-	100	100
Projetos Educativos em Geografia Física	-	-	128	-	128
Sensoriamento Remoto	40	24	-	-	64
Estágio Curricular Supervisionado II	-	-	-	150	150
Estágio Curricular Supervisionado III	-	-	-	150	150

Trabalho Final de Curso I	-	64	-	-	64
Trabalho Final de Curso II	-	64	-	-	64
Atividades acadêmico-científico-culturais	-	200	-	-	200

Tabela 05-Fonte PPC 2013/2018/ Legenda: PD – Prática de Disciplina; PCC-Prática como Componente Curricular; PAC- prática de aula de campo; TOT – Total.

Terceiro o núcleo do PPC 2019/2026, os estudos integradores que são formados por componentes curriculares que individualiza a formação acadêmica e propicia vivências no campo educacional, houve novamente a reordenação de disciplinas e de carga horária, entre teoria, prática de disciplina, prática como componente curricular, suprimindo o estágio supervisionado III, mas, aumentando a carga horária dos que permaneceram, são 1.168 horas de curso, com 11 disciplinas, que trabalham exatamente da formação de profissionais aptos a docência na educação básica.

PPC 2019/2026 Componente Curricular	Carga Horária				
	Teórica	PD	PCC	PAC	Total
Psicologia da Educação	64	-	-	-	64
Didática Geral	64	-	-	-	64
Libras	64	-	-	-	64
Seminário Integrado I	-	64	-	-	64
Seminário Integrado II	-	64	-	-	64
Didática para o Ensino da Geografia	48	-	16	-	64
Projetos Educativos em Geografia Humana	-	-	128	-	128
Projetos Educativos em Geografia Física	-	-	128	-	128
Projetos Educativos em Cartografia	-	-	128	-	128
Estágio Curricular Supervisionado I	-	200	-	-	200
Estágio Curricular Supervisionado II	-	200	-	-	200

Tabela 06-Fonte PPC 2019/2026.

No PPC 2013/2018 existia o núcleo de disciplinas optativas, oferecidas pelo Departamento de Geografia e de livre escolha, onde a carga horária mínima ser cursada pelo acadêmico era de 64 horas, oferecidas de acordo com o planejamento semestral do colegiado do curso.

PPC 2013/2018 Disciplinas optativas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
Quantificação em Geografia	40	24	64

Biogeografia e Políticas Públicas	40	24	64
Planejamento Cartográfico	40	24	64
Mapeamento Geomorfológico	40	24	64
Geodésia	40	24	64
Clima Urbano	40	24	64
Geomorfologia Fluvial	40	24	64
Geografia do Turismo	40	24	64
Geografia e Territorialidades	40	24	64
Geografia dos Fluxos e Redes	40	24	64

Tabela 07-Fonte PPC 2013/2018.

O Plano Político Pedagógico que contempla o curso de geografia da UFMT-Cuiabá é estruturado de acordo com as leis, as diretrizes, os pareceres e normativas governamentais. O Ministério da Educação, como grande responsável por decidir os caminhos que a educação superior deve tomar, determinando como será a formação de professores e professoras, assim, o curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Mato Grosso, mantém suas especificidades, mas está alicerçado nas condições propostas na lei.

De tal modo, ter um plano político de curso bem estruturado, com objetivos detalhados, metodologias ativas, diretrizes e ações educativas definidas, expressando exigências sociais e legais, tendo como foco principal a qualidade cognitiva das aprendizagens e possível de ser executado é de fundamental importância no processo de desenvolvimento do curso.

Outra característica importante em um plano de curso é o comprometimento com a realidade dos alunos e alunas que fazem o curso, suas experiências sociais e pessoais devem ser consideradas. Os cursos de formação de professores devem tentar aproximar a formação dos indivíduos às realidades que serão inseridos e o PPC deve abranger tal exigência.

[...]. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p.151)

A construção dos PPC do curso de Geografia Licenciatura da UFMT-Cuiabá, consideram as exigências legais. O plano em vigência o PPC 2019/2026, considera muitos aspectos do PPC 2013/2018, portanto, continuamos a reflexão sobre plano político de curso com o atual.

No PPC 2019/2026 é possível observar os componentes curriculares, a carga horária de curso, o ementário destas disciplinas em especial do núcleo dois e três, que traz excelentes colaborações ao futuro docente. Através do ementário é possível verificar como o curso organiza os conteúdos que compõem o currículo de formação. Disciplinas como Organização e Funcionamento da Educação Básica, Didática Geral, Psicologia da Educação, Didática para o Ensino da Geografia, Educação das Relações Étnico-Raciais, Projetos Educativos, Estágio Curricular Supervisionado I e II, colaboram na gênese de professores e professoras de geografia na educação básica nacional.

Exemplos desta composição do currículo existem os conteúdos propostos, como na disciplina Didática para o Ensino da Geografia, onde ementário traz os seguintes conceitos,

História da Geografia Escolar Brasileira. Políticas educacionais e as orientações curriculares para o ensino de Geografia. A Geografia escolar e os modelos que a permeiam. Os conceitos de espaço, paisagem, lugar, território e região nos conteúdos escolares. As técnicas de ensino e o processo educativo. Inteligências múltiplas aplicadas ao ensino. Interdisciplinaridade: a Geografia e sua relação com outras disciplinas do currículo escolar com as demais disciplinas do currículo. Planejamento sistêmico do processo educativo: projeto pedagógico, plano de ensino, plano de aula, avaliação de aprendizagem. Análise de livro didático e outros recursos para o ensino da geografia. Elaboração e aplicação de recursos didáticos. Atividades de microensinos. (PPC DE GRADUAÇÃO GEOGRAFIA UFMT-CUIABÁ, 2019/2026, p. 116).

Outra disciplina que compõe essa grade curricular voltada aos saberes fundamental a formação de professores e professoras é a Organização e Funcionamento da Educação Básica, seu ementário acrescenta a formação dos docentes os conteúdos que abrangem conhecimentos como:

As relações que permeiam a sociedade, cultura e educação com base em pressupostos das legislações referentes ao sistema educacional escolar brasileiro. Compreensão do proclamado legal sobre a organização da educação escolar brasileira como contingência de determinações sócio-políticas e econômicas postas ao longo da história da educação brasileira e da geopolítica contemporânea. Contextualização e análise crítica da estrutura e funcionamento da educação escolar básica na vigência da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) vigente nº 9394/96, lei 9.424/96 FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), pareceres e resoluções do Conselho Nacional da Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). Escola Ciclada: características gerais; problemas e

perspectivas; Projeto Político Pedagógico da Escola e Gestão democrática – limites e avanços. (PPC DE GRADUAÇÃO GEOGRAFIA UFMT-CUIABÁ, 2019/2026, p. 118).

Os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, somando 400 horas de carga horária prática, são de fundamental importância na consideração sobre o currículo de formação, os alunos da graduação passam pelo estágio no 7º e nos 8º semestres, já no fim do curso, contemplando os seguintes saberes.

Estágio Curricular Supervisionado I

Formação de professores de Geografia e o estágio supervisionado enquanto prática crítica reflexiva e de pesquisa, à luz da contribuição das ciências da educação. A profissão - professor de Geografia, espaços de atuação e o significado político-pedagógico do ensino de Geografia na sociedade contemporânea. As diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino fundamental II. Currículo e avaliação da aprendizagem: implicações sociológicas, políticas e pedagógicas. Concepção do processo ensino aprendizagem da Geografia, relação teoria/prática. Diagnóstico: a instituição escolar, o projeto pedagógico, a organização e a dinâmica escolar. Elaboração e execução de projeto de ensino e aprendizagem para o ensino fundamental II. Atividades pedagógicas supervisionadas em escolas do ensino fundamental II, que não dissocie ensino e pesquisa. (PPC DE GRADUAÇÃO GEOGRAFIA UFMT-CUIABÁ, 2019/2026, P. 129).

Estágio Curricular Supervisionado II

As diretrizes curriculares nacionais e estaduais para o ensino médio. Currículo e avaliação da aprendizagem: implicações sociológicas, políticas e pedagógicas. Relações disciplina docência no ensino médio. Ensino de Geografia e a profissionalização. Diagnóstico: a instituição escolar, o projeto pedagógico, a organização e a dinâmica escolar. Elaboração e execução de projeto de ensino e aprendizagem para o ensino médio. Atividades pedagógicas supervisionadas em escolas do ensino médio, que não dissocie ensino e pesquisa. (PPC DE GRADUAÇÃO GEOGRAFIA UFMT-CUIABÁ, 2019/2026, P. 131).

Enfatizando a construção e estruturação do PPC de Graduação Geografia Licenciatura UFMT-Cuiabá, 2019/2026, existe a Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015, onde fica evidenciado que:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na

educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 12).

A carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica, o tempo de duração do curso, as horas de efetivo trabalho acadêmico, as horas de prática como componente curricular, o estágio supervisionado, às atividades formativas estruturadas, atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, são definidas no primeiro inciso:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- 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, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2015, p. 12).

Sobre os currículos os cursos de formação de professores para a educação básica, devem garantir em seu PPC, conteúdos que abranjam suas especificidades, além de contemplar diversas áreas de ensino, valorizando a interdisciplinaridade e a multiplicidade de conhecimentos científicos, expressos no segundo inciso da Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de

faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras). Educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2015, p. 12).

Nos incisos 3º e 4º desta mesma resolução estão descritas a necessidade de garantir a relação da teoria com a prática possibilitando o incremento de habilidades e competências ao futuro professor e professora. No quarto inciso estão as orientações de organização da matriz curricular.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2015, p. 13).

Complementando resoluções, normativas e diretrizes existe a Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação, enfatizando o papel das universidades na democratização do ensino e na formação de novos profissionais, normatização legal que orienta a concepção de formação dos profissionais aptos ao magistério.

As Instituições de Ensino Superior têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do século XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor”. (BRASIL, Lei nº 010172).

Considerando as informações analisadas no Plano Pedagógico de Curso é possível admitir que o documento que normatiza o curso superior de Geografia Licenciatura da UFMT, campus Cuiabá, atende leis, normas, requisitos ao seu funcionamento e a formação dos profissionais da educação que irão atuar no magistério da educação básica no Brasil.

2.5 Os currículos de atuação

No caso dos currículos que embasam a atuação dos profissionais docentes em geografia para a educação básica do Brasil e do estado de Mato Grosso, consideramos os documentos apresentados na Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso ensino fundamental do ano de 2018, onde se define que,

Atualmente, a Geografia Escolar encontra amparo legal nos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ditou novas reformulações nas Licenciaturas e ampliou a carga horária da formação do professor; Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que recomendam o Programa Oficial de Ensino a ser seguido no País; Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCNs) de 2013, que são as diretrizes que estabelecem também a Base Nacional Comum Curricular, responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras; Nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs) de 2012; Lei Estadual Nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, na Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE-MT Artigo 8º (oitavo), e na Base Nacional Comum Curricular. (MATO GROSSO 2018, p. 256).

Assim, a Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso ensino fundamental do ano de 2018, convalida as leis educacionais, as diretrizes, os parâmetros, as orientações curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (2018) como documentos oficiais a serem professados para que a educação básica possa ser ministrada no estado.

De tal modo, os profissionais educadores e educadoras passam atuar seguindo estas leis, normas, diretrizes, parâmetros e orientações contidas na proposta, pois, estabelecem, normatizam as ações que fazem parte dos processos educacionais, principalmente os currículos de formação e de atuação.

Na área de ciências humanas e principalmente na geografia, os currículos de formação e de atuação devem considerar aspectos essenciais à educação, uma vez que, os saberes geográficos são dinâmicos, vivos, atuantes, transformadores.

Principalmente os professores e professoras de geografia devem utilizar-se da dinamicidade sugerida pela disciplina e seu universo de informações no relacionamento com os educandos. É necessário o debate, a discussão, a reflexão, o entendimento de assuntos relacionados aos aspectos sociais, políticos, ambientais, econômicos, tecnológicos, contemporâneos da humanidade, o currículo de atuação em geografia,

deve abarcar conceitos, saberes, experiências, conteúdos e realidades vivenciadas pelas sociedades, visto que:

A Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o estudante para que exerça de fato a sua cidadania”. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (CALLAI, 2001, p.134).

Os currículos de atuação, que se apresentam legalmente instituídos à formação dos alunos da educação básica parametrizando o trabalho de professores e professoras e são responsáveis por um conjunto de normas, diretrizes, metas a serem considerados nos atos educacionais principalmente os que estão estipulados na Base Nacional Comum curricular (2018).

O problema é que estes currículos não refletem na sua constituição as realidades presentes no cotidiano laboral de educadores e estudantes, assim, os elementos que os compõem, os assuntos a serem trabalhados, os objetivos propostos estão distantes do dia a dia educacional em nosso país, neste sentido afirma Arroyo (2013, p. 71) “os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem”, portanto gestores, educadores, estudantes e comunidades não se identificam nos currículos. Nesta perspectiva estes currículos não expressam significados aos envolvidos e principalmente não:

Habilita propostas a ruptura do contexto social vigente, pontuando ainda mais um conhecimento pautado na transmissão, na técnica e não nos princípios pedagógicos, pois o ensino-aprendizagem estaria relegado ao seu encerrando em sistemas de avaliações, nos processos seletivos e na valorização do sistema social presente. (SILVA, et al., 2018, p. 07).

Como os documentos que estabelecem os currículos de formação e os de atuação, continuam baseando-se em conteúdos preestabelecidos, fórmulas prontas, ratificando modelos políticos, econômicos e sociais que subordinam a educação pública a ideologias políticas de pequenos grupos capitalistas, negando as especificidades de alunos e alunas, professores e professoras, lugares e regiões, promovendo a não

valorização das origens, das identidades, da cultura que constituem as populações, os indivíduos que fazem partes dos processos de ensino e aprendizagens.

É necessário um currículo que promova à práxis e a ideia da existência do conhecimento que se constrói socialmente, valorizando os indivíduos suas identidades e sua realidade, pois, a educação promovida a um saber avesso da realidade, valida não a mudança da mesma, mas a perpetuação dos princípios ideológicos que regem o meio social mediante sua forma e lógica imposta, negando o direito de conhecê-la, mas aceitando as reformas como única opção e solução. (SILVA, et al., 2018, p. 08).

Portanto os currículos de formação e de atuação na educação básica, em especial na área de ciências humanas, destacando a geografia, necessitam de incorporações como as histórias, os conhecimentos, as experiências dos sujeitos que compõem os coletivos humanos. Os currículos devem ser enriquecidos a partir das necessidades, realidades dos indivíduos, dos grupos populares, dos trabalhadores e trabalhadoras que nele atuam.

Profissionais da educação, estudantes, família, laboriosos, quando se identificam, se reconhecem nos componentes curriculares, encontram facilidade nos processos de ensino e aprendizagem e isto não deve ser ignorado, Arroyo (2013, p, 138), esclarece que, “esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimento e de cultura, de valores e de história”, os currículos terão mais sentido com a inserção daqueles que utilizam.

Quando leis, documentos, diretrizes promovem a organização, distribuição, qualificação ou quantificação das ações, dos conteúdos a serem aplicados em determinadas fases de ensino e de aprendizagem especificando as habilidades e competências das áreas de conhecimentos e suas disciplinas, eles mantem situações que simplesmente repetem o que está sendo imposta há muito tempo em países como o nosso, negando a existência de sujeitos, sua cultura, sua história.

Portanto, é necessário entender que os currículos que se apresentam na educação básica nacional, não são meros instrumentos para planejar ou organizar as ações desencadeadas na formação dos educadores e no seu trabalho com os alunos. Os currículos deveriam ser elaborados com menos concepções capitalistas, partidárias, neoliberais onde pequenos grupos dominantes, legitimam seus interesses através da educação básica, disseminando ideologias que levam a servidão e obediência das

populações, preparando-os para o trabalho, incentivando o consumo, mantendo a obediência e o conformismo.

2.6 O desenvolvimento do currículo

O desenvolvimento de currículos de formação e de atuação, aplicados nas instituições universitárias que ofertam cursos de graduação a professores e professoras, precisam reconhecer as condições sócio econômicas, as reivindicações, as conquistas, a cultura, a história das populações onde os profissionais irão atuar, como escreve Arroyo (2013, p, 147), “reconhecer que há sujeitos no ensinar e no aprender poderia significar redefinir centralidades nos currículos de formação docente”, considerar estas diretrizes na concepção e reestruturação dos currículos educacionais, representam melhorias significativas para a formação e atuação dos profissionais da educação.

Porém, para que professores e professoras de geografia tenham perpetrado a formação universitária capaz de desenvolver habilidades e competências indispensáveis a exercerem seus afazeres na educação escolar brasileira, é necessária a elaboração e aplicação de um currículo capaz de ultrapassar limites, favorecendo o ensino com a efervescência de aprendizagens significativas, interdisciplinares, autônomas, reais, tanto para os docentes como para os discentes.

Desta forma é imprescindível pensarmos em currículos de formação e de atuação que não abranjam aspectos racionais conteudistas, com habilidades, competências, planejamentos, organizações e conceitos operacionais preestabelecidos, definindo resultados a serem alcançados, avaliando o processo de ensino aprendizagem, estimulando a competição, quantificando os resultados e promovendo os que se destacam, valorizando rigorosamente o ensino da técnica.

No entanto a concepção de currículos que abranjam tais realidades será preciso o reconhecimento de múltiplos conceitos, culturas populares, experiências das maiorias populacionais, superando desafios o que significaria justamente inverter a gênese da educação escolar atuante no país, e:

[...] ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja,

segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. (ROMANELLI, 2014, p. 30).

Idealizar currículos de formação e de atuação que possam ser concebidos a partir das realidades e vivências de professores, professoras alunos e alunas da educação pública, dinamizando os diálogos, as assembleias entre a população, buscando nas escolas, nas comunidades menos favorecidas a opinião das pessoas que irão utilizar-se dos currículos significa o início das transformações sociais necessárias para uma sociedade menos segregadora.

2.7 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, surge a partir do Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, documento importante para auxiliar o início da carreira docente e a melhoria da qualidade na educação básica nacional.

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL. Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010).

A Universidade Federal de Mato Grosso participa do programa desde 2008, mantendo os compromissos estipulados na intenção de colaborar com as melhorias na educação básica do estado. De acordo com a Pró-reitoria de ensino de graduação, o PIBID da UFMT tem uma história de promoção de atos e ações interdisciplinares, enfoques complementares e transdisciplinares, voltadas à ascensão da qualidade das ações universitárias referentes à concepção inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como, ao aprimoramento da formação continuada de professores em colaboração com a rede pública de Educação Básica de Mato Grosso.

O curso de Geografia¹³ Licenciatura participa do programa desde 2011, na obra O Curso de Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso 52 Anos de História e Memória, a professora Meire Rose dos Anjos Oliveira, diz que o projeto iniciou em

¹³ O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID no curso de Geografia Licenciatura compreendeu o período de 2011 a 2018.

2011 e os primeiros participantes foram os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia 2009. Assim, programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência propicia aos discentes do curso de geografia o desempenho de atividades, ações de pesquisas, extensão e ensino de geografia na universidade e nas escolas de educação básica.

A promoção da iniciação à docência é um momento importante na vida acadêmica dos futuros docentes. Neste sentido entender como se organiza o contexto social, político e econômico das comunidades que os futuros professores e professoras atuarão garante ao processo de formação destes indivíduos a articulação da teoria com a prática desenvolvendo habilidades e competências que colaboram com as ações de ensino e aprendizagem. É o momento de despertar a criatividade, socializar-se com a comunidade escolar, fazer planejamentos, desenvolver projetos pessoais e coletivos, entendendo a dinâmica que caracteriza a educação básica escolar.

Portanto, o PIBID Geografia UFMT-Cuiabá objetivando o auxílio à formação de educadores e educadoras, promove a inserção dos graduandos bolsistas no contexto escolar, desenvolvendo atividades ligadas aos objetivos do programa e do curso de geografia licenciatura.

Ele auxilia na construção de ações que dialoguem com diferentes metodologias de ensino além de suprir a falta de infraestrutura das escolas, seja ela física, seja ela intelectual. O PIBID consegue estabelecer a parceria entre Universidade e Escola de forma gradual, processual, cognitiva, teórica e empírica. (LIMA, 2016, p.21).

As atividades e ações que são desempenhadas pelos alunos e alunas que fazem parte do programa, os pibidianos, estão correlacionados ao ambiente educativo e suas futuras incumbências profissionais, com projetos, planejamentos, atividades, formação de professores nas escolas participantes. Desta forma, as bolsas de iniciação à docência ajudam os graduandos na manutenção de suas circunstâncias financeiras, auxiliando os indivíduos em seu percurso acadêmico, de acordo com informações da Pró-reitoria de ensino de graduação¹⁴-UFMT, existe uma pluralidade de ações desenvolvidas pelo PIBID, assim, há atividades designadas a estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, outras são destinadas à formação de professores das escolas envolvidas,

¹⁴ A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação é a instância da administração responsável pela gestão acadêmica dos cursos de graduação, pelas políticas do ensino de graduação. Disponível em: Acesso em: 20 agosto 2021.

principalmente, há atividades para os discentes regularmente matriculados nas licenciaturas da UFMT, aos professores e aos cursos proponentes de subprojetos.

Os discentes matriculados regularmente nos cursos de licenciatura podem pleitear as bolsas, o curso deve ter feito a adesão ao programa de acordo com os editais em vigência, tendo um docente responsável pelo programa e os alunos e alunas participantes sejam selecionados por meio de em processo seletivo exclusivo. Cabe ressaltar que a formação universitária tem fundamental importância na constituição de profissionais aptos ao trabalho, ao incremento dos conhecimentos, as pesquisas que irão colaborar ao desenvolvimento da sociedade, especialmente na concepção de professores e professoras, responsáveis a formação das novas gerações.

Portanto, o programa de bolsas de iniciação à docência traz para os cursos de licenciatura e para os estudantes o apoio complementar a formação dos docentes, assim, como afirma Antônio Nóvoa.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Como afirmou LIMA (2016) o PIBID da geografia UFMT-Cuiabá demonstra que várias perspectivas são vislumbradas com o programa, inicialmente o auxílio financeiro proporcionado pela bolsa permite os alunos que se dedicam integralmente a graduação, fato que pode ser um diferencial a formação destes estudantes. Pois, a partir da bolsa o estudante não precisa exercer outras atividades remuneradas para se manter, o PIBID vem como renda financeira, propiciando ao bolsista a experiência no ensino, da pesquisa e extensão, pilares do processo acadêmico universitário.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID proporciona ao aluno o aprofundamento as análises de seus processos formativos, refletindo sobre seu percurso acadêmico, levando-o a experiências que vão além dos currículos, traspondo o ambiente formal de ensino universitário. Segundo Lima (2016, p.40) “o incentivo do PIBID ultrapassa a docência, ele transforma os futuros educadores em profissionais comprometidos com a escola, com os alunos e desperta o interesse pela pesquisa, algo que há alguns anos parecia distante da realidade desses profissionais” e isto é fundamental na constituição dos profissionais educadores.

Este incentivo, o contato com objeto laboral, característica básica e importante do programa de iniciação à docência, viabiliza a interação e inserção do discente acadêmico, nas escolas de educação básica por meio do desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico-metodológicos fortalecendo ações de ensino-aprendizagem e sua gênese profissional.

Capítulo- 3

O início da carreira profissional

3.1 As dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério

Nas discussões sobre as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério, especialmente para os professores e professoras de geografia, as análises partiram do exame da realidade vivenciada pelos educadores e educadoras da educação básica do Brasil e especialmente de Mato Grosso, entendendo que mesmo perante a grandiosidade territorial do nosso país os entraves ao labor destes profissionais são semelhantes.

Tais realidades se configuram revelando que no Brasil e em muitos estados especialmente em Mato Grosso, os profissionais recém-constituídos passam pelas mesmas dificuldades. Na obra, *Desenvolvimento Profissional de Professores em Início de Carreira*, Amorim (2017, p 02), descrevem algumas das dificuldades enfrentadas pelos recém-formados na inserção ao mercado de trabalho. Especialmente na educação fundamental ou educação básica.

A ruptura entre ser aluno e ser professor, o medo e a insegurança e a rotatividade de professores, o que, segundo os iniciantes, acaba por levar à comparação entre os professores que eles substituem e à resistência dos alunos com a metodologia proposta. Entretanto, a ausência de estímulo dos alunos pelas aulas, cuja causa seria o nível baixo de aprendizagem/conhecimentos, gerada inclusive pelo sistema de promoção automática (implantado pelas políticas públicas), foi considerada o problema mais sério. Na verdade, o desinteresse dos alunos e a indisciplina estariam sendo o grande dilema vivido. (AMORIM, 2017, p 02).

Consequentemente, partindo destas investigações podemos analisar aspectos como, a ruptura entre ser aluno e ser professor, se apresentando como dificuldade, pois, o aluno mesmo passando por estágios, não tem a experiência profissional.

Outro dilema ao recém-constituído profissionalmente é a insegurança. O profissional de educação recém-formado, inseguro e com pouca experiência encontrará problemas no desempenho de suas funções e logo se sucumbirá às ideias impostas por colegas que se encontram inertes na profissão como afirmam Paganini e Vitória (2012, p. 3):

Um professor recém-formado deveria ser motivo de esperança para algumas escolas que se encontram estagnadas por professores de pensamentos e atitudes retrógrados, no entanto, muitos deles se alienam após os primeiros anos de efetivo exercício no magistério e passam a utilizar os mesmos discursos dos seus colegas, como se tudo que estudou, pesquisou e vivenciou em sua formação inicial não tivesse proveito algum para sua prática em sala de aula. (PAGANINI E VITÓRIA 2012, p. 3).

Não basta apenas formar com qualidade os profissionais educadores quando os sistemas de políticas educacionais divergem de ações econômicas e sociais, aprisionando os recém-formados e todos os outros que participam da educação formal em situações que não permitem as transformações necessárias para mudar o sistema.

Outra situação que pode ser analisada, pois, causa problemas aos docentes recém-constituídos e a rotatividade de professores. Ao longo do ano letivo as escolas de educação básica no Mato Grosso, tem uma enorme rotatividade de profissionais, os motivos são variados, principalmente com relação ao professor interino, não existe por parte do Estado a intenção de manter o professor com suas turmas, na mesma escola, acompanhando o progresso dos discentes, o professor a professora não cria vínculos com seus alunos e isto causa um impacto no desenvolvimento do aprendizado, pois, os alunos sofrem quando um profissional é substituído, mesmo seguindo planejamentos didáticos e metodológicos, orientações e leis semelhantes, a rotatividade causa a ruptura nos atos de ensino e aprendizagem.

Historicamente a educação pública brasileira é promovida a partir de muitos contratemplos e estes precisam ser superados, no entanto, como incentivar docentes e discentes para superarem as situações adversas ao ensino e aprendizagem. No caso dos docentes é relevante ter o entendimento dos obstáculos para aprender a encará-los.

Conscientes que as situações adversas na educação nacional são frutos de aspectos históricos o professor a professora necessitam ser estimulados, auxiliados pela escola pela coordenação pedagógica, buscar apoio nos colegas de trabalho, o diálogo com a comunidade, organizar-se e reivindicar melhores condições laborais.

Os estudantes necessitam de apoio das famílias, das escolas, do incentivo dos professores e professoras que irão auxilia-los nos atos de aprendizagens.

Estimular docentes e discentes também passa pela aplicação de políticas educacionais que realmente viabilizem os processos de educação formal, assim, os gestores públicos, as comunidades e as famílias, as escolas, os docentes e discentes

todos devem cumprir com suas funções e proporcionar condições para que os atos de ensino aprendizagem ocorram.

Aos gestores compete atos como a aplicação correta de recursos financeiros, pagamento de subsídios, realização de concursos públicos, valorização dos profissionais. As comunidades e as famílias são importantes à presença nas escolas, o cuidado com os estudantes, a transmissão de valores como o respeito à ética. As escolas acolher os docentes e discentes, proporcionar condições físicas de funcionamento das instalações, aplicar da melhor maneira os recursos que dispõem propiciando o espaço para o ensino e aprendizagem. Os docentes e discentes cumprir as tarefas inerentes as suas atividades expressas nos planos políticos pedagógicos das escolas, como realizar planejamentos, estimular atividades cognitivas.

As reflexões sobre as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério ampliam-se com Amorim (2017, p. 07) apud Gabardo (2012, p. 97).

Essas dificuldades são reiteradas em estudos, entre os quais pode-se apontar a investigação realizada por Gabardo (2012), que indica entre as dificuldades do iniciante: (1) recursos pedagógicos (compreendem a falta de materiais para as aulas); (2) instalações físicas/infraestrutura (envolvem a falta de espaço para desenvolver o trabalho); práticas educativas (incluem as turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas, inexperiência, capacitação, entre outras); (3) aspectos relacionais (que abarcam problemas disciplinares, relação com as famílias, falta de apoio ao iniciante, dentre outras), e plano de carreira (que comporta a questão da desvalorização do magistério). As principais dificuldades dos professores novatos estão intrinsecamente ligadas às condições de trabalho.

Com precisão as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério se apresentam para os profissionais como desafios repletos de mistérios, cheio de dúvidas, professores e professoras que poderiam atuar com dinamicidade, trazendo inovações didáticas e pedagógicas, logo se encontram em situações complexas, que dificultam o desenvolver de suas atividades laborais, como afirma Huberman (2006, p. 61), “o início da carreira docente é um período de sobrevivência e descobertas, no qual o professor assume compromissos com a escola, relaciona-se com alunos em sala de aula e mantém contato com colegas de trabalho”. Esse momento é essencial para decidir se o professor ou professora continuará ou não neste ofício.

Continua Huberman (2006, p.37-38), “há diversas maneiras de estruturar o ciclo da vida profissional de professores”, e a fase inicial é crucial para a consolidação destes

profissionais no magistério, pois, segundo o mesmo autor “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Pensar o início da carreira de professores e professoras tendo como embasamento as dificuldades enfrentadas é algo que colabora à formação e consolidação destes na função.

Considerando as situações que expressam dificuldades aos professores e professoras constituídos recentemente, Arroyo (2002, p.110), menciona que “saímos das faculdades atualizados no domínio nos conhecimentos de cada área. Aos poucos vamos descobrindo que nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos em que ela acontece”. Assim, à docência ocorre diante de fatos, atos, situações repletas de problemas, como os já referenciados, prejudicando o desempenho do recém-formado.

Os percalços que os profissionais dos saberes encontram ao longo das suas jornadas não acontecem apenas no início da carreira, os problemas vão se perpetuando ao longo do tempo, o profissional que permanece na atividade laboral adquire experiências e sabedoria para ir transpondo estes obstáculos, confirma Arroyo (2002, p.100) “fica cada vez mais complicado acertar com o ofício de mestre”, porém, o tempo é fundamental na vida laboral dos professores e professoras.

Somando-se as adversidades presentes no princípio da jornada como docentes novas competências carecem ser incorporada à educação formal, a necessidade de desenvolver nos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos, a formação para a cidadania, motivando a autonomia, definindo identidades como cidadãos, respeitando as diversidades a partir de conceitos éticos e estéticos, promovendo a afetividade e o desenvolvimento pleno, capacidades e saberes que passam a fazer parte dos processos educacionais.

E mesmo diante de tantas dificuldades o indivíduo que entra em um curso de licenciatura em especial na geografia, decide se formar e atuar na profissão terá um trabalho que envolve a ampliação de diversas habilidades, como boa comunicação, capacidade intelectual para lidar com adversidades, acréscimo de conhecimentos didáticos e pedagógicos, interatividade com inúmeras pessoas, proporcionará através do ensino e do aprendizado o conhecimento ao ser humano, seu processo de instrução e desenvolvimento profissional, pessoal, humano será contínuo.

3.2 Os docentes, a promoção da educação à distância e o ensino remoto

A pandemia da Covid-19 traz consigo o massacre de milhões¹⁵ de vidas e impõem drasticamente mudanças em inúmeras ações cotidianas das pessoas, no caso dos professores, professoras, alunos e alunas isto não é diferente, novos desafios surgem com relação aos processos de ensino aprendizagem, como a promoção da educação escolar à distância e o ensino remoto.

A modalidade de educação a distância desponta no horizonte como uma grande avalanche, sendo instituída pelo Estado e pelas instituições privadas de ensino nas últimas décadas, sem que um dos principais agentes (os professores) possa ou consigam criar formas efetivas de enfrentamento crítico e de estabelecimento de uma regulamentação capaz de salvaguardar o processo de profissionalização e as condições de trabalho. (FIDALGO et al., 2011, p. 153).

Os profissionais da educação, em especial os professores e professoras da rede pública estadual de Mato Grosso não estavam preparados para essa situação, pois, essa nova mediação dos processos educacionais ou do trabalho docente requer nova profissionalidade e habilidades, que continuam pouco exploradas na formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação. Ainda existe carência no acesso a novas tecnologias.

O ambiente educacional foi invadido pelas tecnologias, às vezes de forma lenta e gradual, em outras vezes de forma intensificada, mas o fato é de que qualquer forma a introdução de novos recursos impactou e continua impactando a formação dos professores seja ela inicial ou em serviço, (FIDALGO et al., 2011, p. 155).

O desafio a ser confrontado por docentes está justamente em conseguir promover a educação à distância e o ensino remoto rapidamente, pois, a pandemia causada pelo novo corona vírus, trouxe mudanças e a necessidade do imediatismo de novas ações didáticas e metodológicas.

Os desafios estão em reformular suas aulas em curtíssimo espaço de tempo e muitas vezes em plataformas que não possuem experiência. Alguns dos docentes questionam que aumentaram uma demanda muito maior de tarefas, pois, tem que adaptar todo o conteúdo de aulas para o formato EAD, o que é muito diferente da dinâmica de sala de aula. E outros profissionais encontram dificuldades em lidar com

¹⁵ De acordo com dados do site <https://news.google.com/covid19>, até 28 de dezembro de 2021, a pandemia de Covid-19 já contabilizou o total 281.400.646 de casos levando a morte 5.406.818 pessoas em todo o mundo desde que foi notificado o primeiro caso na China, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://news.google.com/covid19> / Acesso em: 28 dezembro 2021.

plataformas de ensino, pois tudo é novo para eles. (OLIVEIRA, 2021, p. 49).

Novamente os professores e professoras deparam-se com a necessidade de se aprimorar, afinal, a formação dos profissionais vai além da graduação. O educador a educadora para acompanhar o dinamismo que ocorrem os fatos, as informações e transformações globais, necessitam aprimorar-se constantemente.

As funções laborais aumentaram com o modelo de educação a distância e semipresencial no estado de Mato Grosso, colaborando para o aumento das atividades relacionadas ao trabalho dos professores e professoras, Libâneo (1998, p.09) afirma que “a transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores”. As relações sociais mudaram rapidamente e drasticamente, afetando principalmente a classe que vive do trabalho e especialmente os trabalhadores da educação pública estadual.

Os professores, como todos os trabalhadores, foram pegos de surpresa. E como todos, estão pagando o preço pela irresponsabilidade dos governos que não quiseram implementar uma política verdadeiramente em defesa da vida. Sabemos que no sistema capitalista a vida não está entre as prioridades. Mas nem o mínimo foi feito. Vimos que com todo o avanço da ciência e da tecnologia, que podiam ter sido usadas pelos governos pelo menos para amenizar tanto sofrimento, continuaram a serviço do lucro dos grandes empresários. Com as escolas fechadas (como se isso por si só representasse um grande feito), estudantes e professores tiveram a árdua tarefa, da noite para o dia, de se reinventarem. Palavra bonita quando se tem a liberdade de pensamento e a estrutura necessária. (SOLDATELLI, 2020, p.01)

Neste sentido as circunstâncias que se estabeleceram as funções dos trabalhadores e trabalhadoras da educação a partir da pandemia de Covid-19, é evidenciada a flexibilização do trabalho na lógica neoliberal existente, como afirma Antunes (2009, p. 91) “a existência de um mercado de trabalho altamente flexibilizado e desregulamentado constituiu-se no traço distintivo da reestruturação produtiva do capital sob a condução do projeto neoliberal”, o que propiciou aos trabalhadores da educação novos modelos de laboriosidade adequando-se a realidade imposta a partir da epidemia de Covid-19.

Portanto é possível analisar que o trabalho dos docentes promovendo a educação distância e o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 na educação básica estadual segundo as ideias de Antunes (2009, p. 91) reafirmam a expansão das formas

de flexibilização e precarização do trabalho, justamente por que transferindo a sala de aula para casa, estes profissionais acumulam afazeres, pois, fica difícil conciliar a rotina de trabalho com as ações cotidianas do lar, além, do custo financeiro, uma vêz que, o *home office* exige adequação dos espaços, aparelhamento mobiliário, com mesas, cadeiras, computadores, acesso à internet, e também uma transformação habitual, obedecendo horários para as funções laborais e domésticas.

Colaborando para estas análises, às palavras da professora, Cledineia Carvalho Santos¹⁶, demonstram todas as funções que os professores e professoras passaram a enfrentar com a pandemia:

Aulas remotas, entrega de kits pedagógicos, montagem de vídeo aula, rádio aula, aula show! Nossa como é importante tudo! Preciso dizer sem nenhuma preocupação em parecer prepotente, nós somos o máximo! Ninguém faz o que fazemos. É muita criatividade dos professores para manter viva a arte do aprender, do ensinar e do conhecer. Porém realço, na faculdade não aprendemos gestão cultural, artes cênicas, produção gráfica ou construir roteiros artísticos ou teatrais. Nós estudamos educação! Sabemos mesmo é fazer plano de aula, projetos didáticos pedagógicos, discutir o currículo, encontrar caminhos para a aprendizagem. Portanto, é preciso enaltecer os professores que fazem estas coisas muitas vezes mirabolantes, mas não podemos exigir em hipóteses alguma que isto seja uma regra. Não há demérito para o que não conseguem. (SANTOS C. 2020)

Nas considerações apresentadas pela professora Cledineia Carvalho Santos é evidente que a precarização, a flexibilização do trabalho é intensificada diante de tantas funções a serem executadas no ensino a distância na educação remota. Nas colaborações de Antunes (2009, p. 91), “pode-se destacar a ausência de regulamentação da força de trabalho, a amplíssima flexibilização do mercado de trabalho e a consequente precarização dos trabalhadores, particularmente no que concerne aos seus direitos sociais”. O que remete ao controle que o capitalismo impõe sobre os trabalhadores e sua força de trabalho.

Como esclarece Neto (2009, p. 38) o professor e os demais profissionais da educação são vítimas do plano neoliberal. E os ajustes neoliberais na educação têm uma política que visa conter custos, o que fica claro com o Processo Seletivo Simplificado

¹⁶Cledineia Carvalho Santos. Mestranda em Cultura e Sociedade do Programa Multidisciplinar de Pós Graduação; Especialista em Ensino de Língua portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB; Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB; Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. E-mail: keucarvalho@yahoo.com.br.

(PPS-2022) de contratação de profissionais educadores para atuarem como professoras e professores na educação básica estadual em 2022.

Outra vez os planos neoliberais se apresentam na área de educação, discursos sobre qualidade total, modernização de escolas, habilidades e competências no ensino, disseminação de cultura neoliberal, descentralização, terceirização entre muitas outras características que priorizam aspectos políticos, econômicos capitalistas intensificando a não participação do estado na economia, conjunturas que levam a precarização do trabalho e a vulnerabilidade das funções laborais da classe que vive do trabalho, um exemplo desta conjuntura é Processo Seletivo Simplificado (PSS/2022).

No dia 27 de outubro de 2021, foi comunicado a sociedade o edital de processo seletivo simplificado Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT, com as regras e normatizações para realizar Processo Seletivo Simplificado, propondo a maneira de seleção, a instauração de cadastro de reserva para contratação temporária de profissionais para exercerem os cargos de professor, professora, técnicos administrativos educacionais e apoio administrativo educacional.

Ao propor essa forma de seleção dos profissionais trabalhadores da área da educação algumas situações necessitam ser analisadas, pois, dinamizam a instabilidade do trabalho, a princípio estabelecendo a competitividade e propiciando formas flexíveis de contratação o que altera a dinâmica das relações de trabalho, provocando a vulnerabilidade trabalhista, pois, o Estado deixa de cumprir suas funções como a de promover um concurso público e efetivar os servidores e transfere suas responsabilidades de empregador ao trabalhador. Como é destacado ao observar o Art. 1.4 do Edital Seletivo Simplificado Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT.

1.4 - O Regime Jurídico para as funções de que trata este Edital será de Contrato de Prestação de Serviços por Tempo Determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, com início e fim de vigência estabelecida, sendo que as contribuições previdenciárias pertinentes serão realizadas junto ao Instituto Nacional do Seguro Social. (MATO GROSSO Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT).

Desta maneira, é possível analisar que o governo estabelece a forma como serão contratados os profissionais temporários, determina o tempo de contrato e institui que as contribuições previdenciárias sejam realizadas junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social, em um parágrafo do edital o governo se exime de realizar concurso

público, de efetivar o servidor, retira direito como de aposentadoria pelo estatuto dos servidores e tantos outros.

O Processo Seletivo Simplificado (PSS/2022) prevê que os contratos temporários terão vigência máxima até o final do ano letivo de 2022, podendo ser prorrogado por mais um ano de acordo com a necessidade da parte empregadora, e mesmo diante desta situação os dados da própria Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT¹⁷) demonstram foram registradas 41.680 mil inscrições. Ressaltando que os números que revelam a precarização do trabalho na educação básica estadual, proporcionando alterações nas relações de trabalho, aumento da informalidade e do desemprego, flexibilizando ou mudando as maneiras de contratação, atitudes que trazem implicações negativas a classe de trabalhadores.

Implicações negativas como a insegurança em realizar um processo seletivo que se destina somente à formação de cadastro de reserva, sem a garantia de contratação para atuarem nas unidades da rede estadual de ensino, como fica descrito no Art. 5.1 e 5.2 do edital referente ao PSS-2022.

5.1 O presente Processo Seletivo Simplificado destina-se à formação de cadastro de reserva com vistas à contratação temporária de profissionais, para atuarem nas unidades da rede estadual de ensino.
5.2 O cadastro de reserva assegurará apenas a expectativa de direito à contratação, condicionada à eventual e real necessidade das unidades escolares, para as quais estão sendo selecionados, à observância das disposições legais pertinentes, ao exclusivo interesse e conveniência da Administração Estadual, à rigorosa ordem de classificação e ao prazo de validade deste Processo Seletivo Simplificado, não havendo, portanto, obrigação de aproveitamento imediato dos candidatos classificados. (MATO GROSSO, Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT).

Outra vez o governo se exime de suas atribuições, deixando ao servidor interino apenas a expectativa de direito à contratação, condicionada à eventual necessidade das unidades escolares. Para Valdir Pereira presidente do sindicato dos trabalhadores no ensino público de Mato Grosso¹⁸ (SINTEP-MT):

¹⁷ As provas do Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) serão realizadas neste domingo (12.12.2021) e contará com mais de 40 mil participantes. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br> / Acesso em: 29 dezembro 2021.

¹⁸ Assessoria SINTEP-MT, 2021. Sintep-MT cobra congelamento de seletivo para profissionais interinos da educação em Mato Grosso. Disponível em: <https://sintep.org.br/sintep/> Acesso em: 29 dezembro 2021.

Em 2021, o governo desestrutura o processo de atribuição implementando o processo seletivo. O Sintep-MT reafirma a defesa histórica de que o processo de contratação seta orientado pelos princípios constitucionais, principalmente, os da publicidade e da isonomia, para evitar prejuízos na aprendizagem e precarização da profissão. (ASSESSORIA SINTEP-MT, 2021).

O PSS-2022 é um processo seletivo realizado através de provas objetiva e discursiva de caráter eliminatório e classificatório, o dilema é a existência de candidatos classificados já que o seletivo habilita somente quem atingir o percentual mínimo de 20% (vinte por cento) do total de pontos da prova objetiva.

8.1.5 Será considerado habilitado, na Prova Objetiva, o candidato que obtiver no mínimo 20% (vinte por cento) do total de pontos da prova objetiva, ou seja, 4 (quatro) pontos, para a função de Apoio Administrativo Educacional e, 6 (seis) pontos, para as Funções de Técnico Administrativo Educacional e Professor de Educação Básica, não podendo zerar em nenhuma das áreas de conhecimento. (MATO GROSSO, Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT).

Deste modo, é possível entender que a partir do início do ano letivo de 2022, com a contratação dos classificados havendo a necessidade de mão de obra, quem e como serão contratados os profissionais temporários? Nos anos anteriores as atribuições ou contratações eram regimentadas pela contagem de pontos referente à formação e titulação o que classificava os candidatos até o último colocado sem eliminação.

Outra circunstância que desabona esse processo seletivo é que não foi realizado um levantamento do número de vagas temporárias disponíveis nas unidades escolares do estado, o que deixa dúvidas sobre o número de vagas para contratar os trabalhadores, lembrando que pouco se discutiu sobre esse processo seletivo, faltou posicionamento político do sindicato dos trabalhadores na defesa dos direitos trabalhistas, dos deputados estaduais que poderiam revogar esse seletivo. Somente um deputado estadual¹⁹ tentou revogar o PSS, o deputado Lúdio Cabral que argumentou:

O Edital Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT burla a realização de concurso público para a rede estadual de Educação, bem como o concurso já realizado em 2017, que ainda está em vigência, além de excluir pessoas do grupo de risco para Covid-19 e ter sido copiado de um edital do Espírito Santo. (LUCATELLI, Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 2021).

¹⁹ O deputado estadual Lúdio Cabral (PT) entrou com ação no Tribunal de Justiça, na quinta-feira (04 novembro 2021), para anular o processo seletivo de contratação de professores e funcionários interinos lançado pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/> / Acesso em: 30 dezembro 2021.

Situações que abrem possibilidades para prática do trabalho intermitente a terceirização aumentando a exploração do trabalho. Quão ocorreu com os Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS), como afirma Freitas (2020).

A Rede Estadual de Educação Pública do Mato Grosso sofre com o processo de desmonte e privatização. Em reunião recente a Secretaria determinou que os atuais diretores dos 15 Cefapros, que são órgãos que cuidam da formação continuada do magistério, tendo como formadores professores experientes da própria rede aceitem a terceirização destes órgãos a partir de janeiro de 2021. (FREITAS, 2020)

Assim a atual administração do Estado promove o desmonte da educação, agenciando ações que retiram as competências do estado passando para empresas privadas, Freitas (2020) elenca três atitudes que demonstram as privatizações dentro da educação estadual.

1-Formação realizada por meio de “pacotes” adquiridos em instituições privada: As necessidades das escolas serão visualizadas no âmbito geral, não irão promover o diálogo com as escolas; 2-Aquisição de materiais apostilados para os alunos: O Governo Federal com o Programa Nacional do Livro Didático realiza a distribuição dos livros para as escolas, assim, se o governo Estadual comprar outros materiais didáticos para os alunos aceitaremos um gasto duplo com dinheiro público. 3- Resultados imediatos: Afirmam que o foco será o monitoramento com avaliações bimestrais, buscando resultados das escolas como um todo, sem articular as particularidades como: Individualidade da realidade de cada escola, escolas quilombolas, escolas do campo, escolas indígenas e Cejas. (FREITAS, 2020)

Portanto, as características neoliberais que já permeiam as relações de ensino e aprendizagens na área de educação deixam de ser parte das questões sociais e políticas para se tornar uma mercadoria. Transformado as funções das escolas e o trabalho dos profissionais contratados, o PSS-2022 é mais uma ação que promove a precarização e exploração da classe que vive do trabalho.

Outra ação que promove a precarização e exploração da classe que vive do trabalho é o novo ensino médio estabelecido através da Lei nº 13.415/2017 é proposta política educacional articulada juntamente a BNCC (2018), será implantada a partir de 2022, nas escolas públicas e privada do Brasil e terá sua carga horaria dividida entre a formação geral com 1.800 horas e os Itinerários Formativos 1.200 horas ao longo dos três anos.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

No estado de Mato Grosso e outras regiões do país o novo ensino médio tem início em 2020 através de projetos piloto, com o intuito de renovar o sistema educacional, unir o pedagógico ao contexto social e econômico ao qual estamos vivendo, entretanto, ainda existem dúvidas para os discentes e para os docentes que estão sendo suprimidos neste processo.

Em Mato Grosso apenas os coordenadores pedagógicos tiveram acesso ao curso básico de implantação. Onde discussões foram levantadas, sobre como será a formação inicial e continuada dos profissionais educadores? Qual a formação do professor para atuar no ensino técnico, profissionalizante? Como serão feitas essas parcerias? Como trabalhar projeto de vida? Em qual contexto isso será avaliado? Questionamentos que ficaram sem respostas até o momento.

De tal modo, os itinerários formativos distribuídos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional apresentam-se como uma transformação das ações educativas expressas no novo ensino médio.

O ensino médio antes caracterizado pelo conjunto de saberes os conhecimentos sobre a formação crítica e humana dos indivíduos, passa a propor formação de jovens aptos a servirem como mão-de-obra para o mercado de trabalho apenas com a formação técnica e profissional. Minimizando a função de preparação para um curso de nível superior, o tecnicismo ofertado com o novo do ensino médio pode futuramente colaborar na menor participação dos estudantes mais pobres na busca de um curso superior, pois, já estão sendo inseridos no mundo do trabalho, circunstância que pode significar muito na continuidade dos estudos, assim, ampliam-se as disparidades existentes na formação dos estudantes brasileiros.

De acordo com Terribili (2021) o novo ensino médio parte do projeto privatista que se estabelece na educação nacional e ao basear o currículo escolar em formação

geral básica e itinerária formativa, reduz a oferta de conhecimento e desvincula conteúdos fundamentais da formação obrigatória, aumentando a divisão social e econômica no país.

As desigualdades regionais, em âmbito nacional, e as desigualdades presentes internamente a cada estado e cidade brasileira serão aprofundadas. Ficam em voga, portanto, dois projetos de educação: em regiões pobres, itinerários mínimos; em regiões ricas, uma oferta ampla e diversificada. Aprofunda-se um fosso entre aqueles que podem ter acesso aos conhecimentos e aqueles a quem será negado esse acesso. (TERRIBILI, 2021)

O novo ensino médio ao ser fomentado sem considerar as circunstâncias socioeconômicas das diferentes regiões do Brasil, acentua as divisões sociais uma vez que as escolas que irão oferecer os itinerários formativos vivenciam realidades distintas, é possível que algumas regiões os cursos técnicos, os projetos de vida, a carga horária, possam ser implantados e em outras não, os entraves são inúmeros, da formação e atuação dos docentes, a infraestrutura física e material das escolas, materiais didáticos, situações que acarretam inúmeras dúvidas a sociedade brasileira.

No caso das ciências humanas e sociais aplicadas onde o objetivo é o estudo de disciplinas voltadas ao ser humano e a sua interação em sociedade e eram lecionadas separadamente dentro da área, com novo ensino médio passam a ser ministrada de maneira integrada, isto significa que as disciplinas presentes na composição da grade curricular devem ser estudadas ao decorrer ensino médio, mas não são mais obrigatórias nos três anos, o que reestrutura conhecimentos importantes nas disciplinas especialmente na geografia.

Sendo necessária uma reformulação na formação inicial e continua dos professores e professoras, pois, na disposição curricular a atuação ocorre de maneira específica, em sua área e disciplina de ensino, como é o caso da geografia. Refletir sobre quais as bases teóricas que qualificam os docentes para atuar diferentes disciplinas da área de modo transdisciplinar? Como se dará a aplicabilidade teórica e prática do novo ensino médio nas escolas públicas? De que forma o novo ensino médio impacta na vida laboral dos docentes? Ponderações que estão longe de serem respondidas.

A reorganização, a padronização de habilidades e competências na área de ciências humanas atinge diretamente o campo de trabalho dos profissionais de ensino das disciplinas da área, notadamente na geografia, justamente porque o currículo de

ciências humanas determinado pela Lei nº 13.415/2017 considerando a “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”, situações que demandam para os atuais e para os futuros professores e professoras da área uma preparação diferente da que vem acontecendo nos cursos de formação.

3.3 Os discentes, a promoção da educação à distância e o ensino remoto

Os dados globais referentes à pandemia da Covid-19 surpreendem a cada dia, os milhares de falecimentos, as crises humanitárias, as novas variantes do vírus e nos atos educacionais provocou um cenário inédito, coma a pressa de instituição do ensino remoto, os isolamentos sociais e impactos emocionais graves. No Brasil os números são surpreendentes, dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Data Senado²⁰ sobre a educação na pandemia demonstram que:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. (AGÊNCIA SENADO, 2020)

Os números apresentados em agosto de 2020, pelo senador da república Flávio Arns²¹ comentados pela jornalista Elisa Chagas²² revelam a realidade da educação à distância e do ensino remoto no Brasil, sobretudo, a partir da pandemia de Covid-19. Naquele momento participaram da apresentação destes dados os representantes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dos movimentos

²⁰ A pesquisa foi realizada entre os dias 24 e 28 de julho 2020. Foram entrevistados por telefone 2,4 mil brasileiros com 16 anos ou mais, em amostra representativa da população brasileira. Os resultados foram analisados considerando dois grupos: pais que têm filhos que frequentam escola ou faculdade e participantes da pesquisa que são alunos de escolas ou faculdades. O Instituto Data Senado foi criado em 2005, com a missão de acompanhar, por meio de pesquisas, enquetes e análises, a opinião pública brasileira sobre o Senado, a atuação parlamentar e temas em discussão no Congresso Nacional. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acessado em: 29 abril 2021.

²¹ Senador do Estado do Paraná Flavio Arns. Bloco parlamentar/ Podemos/PSDB/PSL. Período 2019-2027.

²² Elisa Chagas. Repórter na Agência Senado. Distrito Federal, Brasil.

Todos pela Educação e Campanha Nacional pelo Direito à Educação, autoridades ligadas aos processos educacionais de todo o Brasil.

Logo, vale ressaltar que estavam presentes representantes de governo federal, governos estaduais e municipais, onde ficou evidenciada o na fala do senador que “a pandemia tem mostrado a face da desigualdade no Brasil e esse dado mostra que no acesso à educação isso não tem sido diferente. Nossa responsabilidade deve ser garantir que todos tenham as mesmas oportunidades” (ARNS, 2020). Portanto, o problema é de conhecimento das autoridades governamentais e pouco está sendo feito por nossos representantes políticos, no sentido de solucionar ou amenizar os problemas.

Continua Chagas esclarecendo que “a pesquisa concluiu que estamos vivendo em uma realidade preocupante, principalmente no que diz respeito aos quase 18 milhões de estudantes da educação básica, pois são alunos que dependem mais dos recursos de aulas presenciais”. Os impactos causados pela pandemia escancaram os problemas existentes nos processos educacionais do país, a qualidade da educação básica pública, questionada constantemente e os estudantes são os mais prejudicados, continua, assim, esclarece Arns (2020):

Assim como a saúde e a economia, a educação também está sendo fortemente impactada pela pandemia. São milhões de brasileiros sem qualquer alternativa de ensino neste período e precisamos de um plano articulado entre União, estados e municípios para enfrentar essa realidade.

O que precisamos como afirma o senador é o ajustamento de conduta das ações políticas entre a união, os governos estaduais e municipais. As esferas governamentais não podem trabalhar de forma individualista. O momento é de planejamentos em conjunto para sanar os problemas causados ou potencializados pela pandemia de Covid-19, sobretudo atender as populações em situação de vulnerabilidade dentre eles os estudantes.

Devemos pensar que a educação escolar é promovida a partir de relacionamentos interpessoais com a presença simultânea dos agentes das atividades educativas, os professores, as professoras, as escolas, os estudantes, as famílias, os governos e a comunidade escolar. Desta forma, pensar, planejar, executar e avaliar, bons planos e ações, para oferecer educação à distância e o ensino remoto, especialmente para os alunos das redes públicas de ensino, são extremamente necessários.

Infelizmente não existe a união das esferas governamentais no país, as ações políticas, econômicas e sociais são realizadas de maneira individualizada, a União, os Estados e os Municípios não entram em consenso deixando as populações mais necessitadas expostas às dificuldades causadas pela calamidade provocada pelo Covid-19.

De fato, a pandemia da Covid-19, chegou causando uma tragédia inesperada, muito além dos milhões de mortos pelo mundo, a pandemia massacra os mais vulneráveis, no caso dos estudantes da educação básica no Brasil e no estado de Mato Grosso, a pandemia mostra a precariedade que já existia e com o ensino remoto:

Ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser autônomos e vão à busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, *webinários* etc. (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p.42)

Inesperadamente os estudantes da educação básica no país e notadamente no Mato Grosso, foram imersos em uma realidade totalmente nova. Seus cotidianos alterados por leis, decretos e normativas governamentais, impondo isolamento social, quarentena, fechamento de escolas, suspensão de aulas presenciais, atitudes inegavelmente necessárias para a não disseminação da infecção viral causada pelo corona vírus.

Os alunos da educação básica, especialmente em situação de vulnerabilidade economicamente, tinham nas escolas, lugares de socialização, lazer, aprendizado, alimentação, segurança, de repente viram-se em casa, isolados sem poder ter acesso aos recursos que ofereciam as escolas. A realidade imediata que foi exposta os estudantes da rede pública básica de ensino a partir das ações de educação à distância e o ensino remoto, pode causar severas consequências, pois,

Um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água. Neste sentido, não nos parece admissível omitir, na atividade educativa escolar, uma sólida formação teórica, ou a relegar como algo de menor importância frente ao imediatismo pragmático de nossos tempos. Reafirmamos que a prática social, como entendida no materialismo histórico-dialético, não pode ser confundida com pragmatismo, forte responsável pelo empobrecimento da relação do

indivíduo com a realidade, que ocorre de forma cada vez mais espontânea e alheia às possibilidades históricas constituídas. (ABRANTES e MARTINS, 2007, p. 320):

As condições econômicas, o acesso a computadores, rede de internet, celulares, espaço adequados nas residências para as aulas em *home-office*, o aumento de despesas com o maior consumo de energia elétrica, água, alimentação, são fatores que não eram esperados pelos alunos e familiares. Nas condições sociais, também os estudantes foram amplamente afetados, o isolamento causa impactos negativos aos estudantes, o ser humano em especial o que está em formação precisa do contato com o outro. Os processos de ensino e aprendizado dos estudantes estão sendo afetado de maneira irreversível.

Assim como a pandemia de Covid-19 está ceifando vidas, espacialmente por incompetências de governos, o aprendizado, o acesso ao conhecimento desta geração de estudantes, principalmente filhos da classe que vive do trabalho estão sendo ceifados, novamente temos as colaborações de Abrantes e Martins (2007, p.320-321):

Os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real. Este desafio somente pode ser enfrentado com a organização intencional de atividades educativas que atuem com determinação neste sentido. Não é demais lembrar a importância do ensino para se efetivar a apropriação do conhecimento.

Os efeitos da pandemia da Covid-19 serão sentidos durante muitos anos, professores, professoras e estudantes, que passarem por toda essa tragédia, carregará em suas consciências as marcas de um massacre intelectual.

Capítulo- 4

Investigações Geográficas

4.1 Produções, testes e aplicações dos questionários

Na produção dos questionários, pretende-se dialogar sobre o ensino de geografia, a formação de profissionais da educação e as dificuldades encontradas no início da carreira docente, como afirma Gil (1999, p.126), “o conteúdo da resposta relaciona-se diretamente à maneira como foi formulada a pergunta”, considerando tais colocações continua o autor:

As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez. (GIL, 1999, p.126).

Assim, ressaltando as orientações apresentadas por Gil, formulou-se o questionário, com treze questões que abordam a formação e atuação dos profissionais da educação, o ensino de geografia, a relação teoria e prática e a precarização do trabalho dos profissionais docentes. As questões apresentadas utilizando o *Google forms* e foram expostas de acordo com o apêndice 01.

Após a produção os testes foram realizados com professores e professoras que atuam na educação básica do estado de Mato Grosso, enviando e-mail com o *link* de acesso direto às questões. O teste do questionário é algo importante nesse momento, pois, de acordo com Severino (2014, p.103) “de modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo”, esta ação permite reestruturações no questionário.

Os primeiros testes foram bem sucedidos, atendendo o que foi proposto, enviados para dez profissionais educadores via endereços eletrônicos, onde 50% responderam as questões forma rápida, clara e objetiva, não encontraram dificuldades na utilização deste recurso.

Os questionários realizados na pesquisa científica foram aplicados com professores e professoras formandos no Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, no período de 01 a 30 (primeiro a trinta) de agosto de 2021, utilizando o *Google forms*. Em contato com a coordenação do curso de graduação de geografia licenciatura UFMT-Cuiabá foi possível chegar através do contato de e-mail até os estudantes e um total de 15 pessoas distribuídas entre Cuiabá e Várzea Grande responderam os questionários, os dados propiciaram as análises desta investigação.

4.2 As análises, estruturação e interpretação dos dados obtidos

Fundamentais em uma pesquisa a leitura, as análises e a interpretação dos dados, assim, como todas as fases de uma pesquisa exige muita atenção do pesquisador, pois de acordo com Creswell (2007, p. 29) “os pesquisadores têm liberdade de escolha. Eles são livres para escolher métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa que melhor se ajustem a suas necessidades e a seus objetivos”, o que propicia o momento de participação na construção efetiva do conhecimento, como afirma Chaer et al., (2011, p.252) “o aluno, até então mero ator, encenando aquilo que lhe era determinado, precisa passar a ser também autor de sua história acadêmica, participando da elaboração do conhecimento”. Esse é o momento de sair da situação de espectador e colaborar a construção do ensino e da aprendizagem.

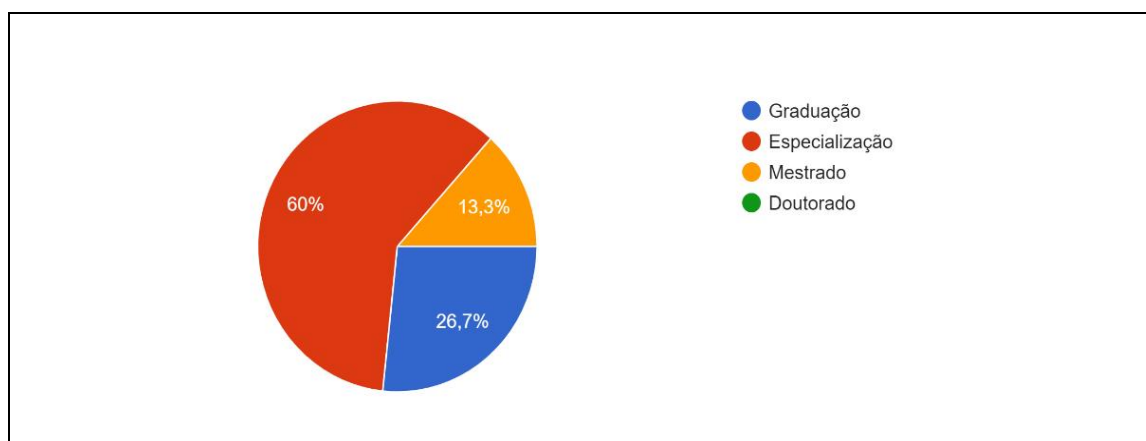
De acordo com Creswell (2007) os pesquisadores têm liberdade de escolha de método, procedimentos e técnica no desenvolvimento da pesquisa e considerando as situações referenciadas anteriormente a respeito das recomendações para não propagação da Covid-19, o uso de questionários configurou-se como técnica a ser usada para realizar a coleta e posteriormente as análises das informações obtidas. Subdividido em quatro partes o questionário abordou a formação e atuação dos professores e professoras de geografia, o ensino de geografia na UFMT-Cuiabá, a relação teoria e prática e a precarização do trabalho dos profissionais educadores.

Essa subdivisão é importante, pois como afirma Gil (1999, p.175) “os dados são segmentados, isto é, subdivididos em unidades relevantes e significativas, mas que mantêm conexão com o todo. A finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação”, essa divisão torna possível à interpretação dos dados que irão demonstrar os resultados da pesquisa.

4.2.1 Formação e atuação dos professores e professoras, formados no curso de Geografia UFMT-Cuiabá.

Na primeira subdivisão, dois questionamentos foram considerados, a formação e atuação dos professores e professoras, formados no curso de Geografia UFMT-Cuiabá, a primeira pergunta quer saber qual o grau de formação dos docentes e as respostas indicam que 60% dos docentes, realizam especializações, complementando os conhecimentos para sua atuação no mercado de trabalho, 26% são de graduação em geografia e 13,3% concluíram o curso de mestrado e nenhum dos participantes deste questionário realizou o doutorado.

Gráfico 01- A formação e atuação dos profissionais da educação.



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

Os dados evidenciam que os profissionais docentes da geografia estão encontrando dificuldades ao acesso à formação continuada, os cursos de aperfeiçoamento pós-formação inicial notadamente em nível de mestrado. Dialogando com Libâneo (1998), há a necessidade da inter-relação entre a formação inicial e a formação continuada, infelizmente, a urgência de utilizar-se da graduação para exercer a profissão, leva rapidamente o graduado à busca por colocação no mercado de trabalho, afastando da continuidade dos estudos.

Continuar na universidade realizar um curso de pós-graduação, um mestrado logo que possível é fundamental ao enriquecimento intelectual dos professores e professoras, neste sentido Nóvoa (2017), argumenta que é preciso vincular formação inicial com a formação continuada, ele considera que as universidades devam trazer a realidade, no qual, à docência ocorrerá para os cursos de formação e fortalecer conexão

com os profissionais recém-habilitados após sua formação, o autor fala de um local de caráter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades, às universidades seriam este local.

A ligação entre a universidade e os profissionais que ali se constituem pode ser observada no curso Geografia UFMT-Cuiabá quando em março de 2003, foi implantado o programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia, oferecido pelo Departamento de Geografia, Instituto de Ciências humanas e Sociais-ICHS²³, com área de concentração Ambiente e Desenvolvimento Regional com o objetivo de capacitar e formar profissionais para atuarem em diversos níveis de ensino, pesquisa e atividades voltadas aos conhecimentos geográficos.

Mesmo após 18 anos de curso muitos trabalhadores docentes não conseguem realizar o mestrado, a necessidade, a vontade existe, no entanto, os laboriosos se deparam com inúmeras dificuldades no início de suas carreiras e isso ficou explícito no gráfico 01, a maioria buscou curso de especialização *latu sensu* com objetivos de capacitar-se rapidamente para atuação laboral.

A segunda questão do eixo a formação e atuação, pergunta em que rede de ensino atua os profissionais formados no curso de Geografia Licenciatura da UFMT-Cuiabá. Com 53,3% a rede de ensino estadual concentra a maioria dos professores e professoras de geografia. A centralização de profissionais na rede de ensino em Mato Grosso pode ser explicada pela extensão territorial²⁴ e as 768 unidades educacionais mantidas pelo estado, números que remetem a grande necessidade de trabalhadores.

Outro fator que leva a essa concentração dos formados em geografia na rede de ensino é a organização da educação básica nacional, o estado absorve principalmente alunos a partir do sexto ano em que existe a mudança de carga horária e número de docentes, nesta fase a geografia se apresenta separada das demais disciplinas, o que abre mercado de trabalho aos licenciados em geografia.

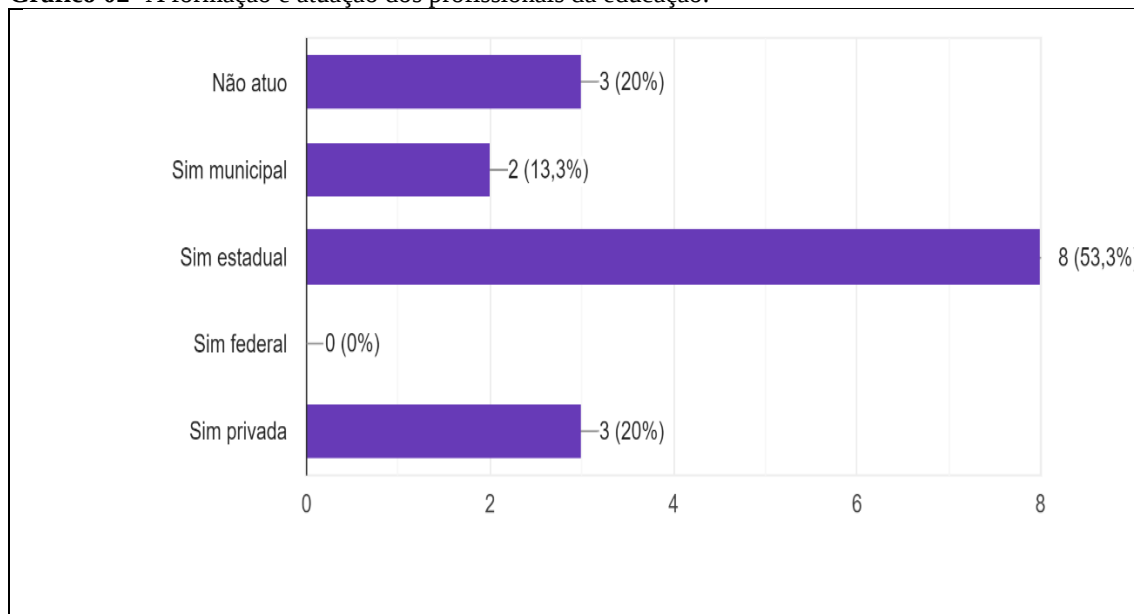
As redes municipais concentram apenas 13,3%, de acordo com a LDB, no Art. 11, parágrafo V é função dos municípios oferecer a educação básica infantil em creches e pré-escolas priorizando o ensino fundamental. A educação fundamental nos anos

²³ O Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia oferecido pelo Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, com a área de concentração Ambiente e Desenvolvimento Regional, recomendado pela CAPES/MEC. Disponível em: <http://www.geografiaufmt.com.br/index.php/pt-br/pos-graduacao> Acessado em: 30 agosto 2021.

²⁴ Mato Grosso tem 903.357,908 km² de extensão. É o terceiro maior estado do país, ficando atrás somente do Amazonas e do Pará. A área urbana de Mato Grosso é de 519,7 km², o que coloca o estado em 11º lugar no ranking de estados com maior mancha urbana. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/geografia> Acessado em: 31 agosto 2021.

iniciais é feita principalmente por profissionais da pedagogia, isso refletido no percentual do gráfico 02. Não houve participantes desta investigação que atuam na rede de ensino em nível federal. As informações ainda permitem observar que 20% dos trabalhadores da geografia estão na rede privada e 20% não atuam como profissional docente, número elevado que serão analisados nos gráficos que seguem.

Gráfico 02- A formação e atuação dos profissionais da educação.



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

4.3 O Ensino de Geografia na UFMT-Cuiabá

O ensino de geografia, composto por três questionamentos que abordam currículo de formação e de atuação promove reflexão pertinente nesta investigação científica, justamente porque os currículos estão diretamente ligados a prática laboral dos professores professoras e aos processos de ensino aprendizagem.

Na questão número três os questionamentos fazem referência sobre o a estrutura do currículo no curso de Licenciatura em Geografia e se o mesmo atendeu os requisitos propostos para a formação de professores e professoras da educação básica.

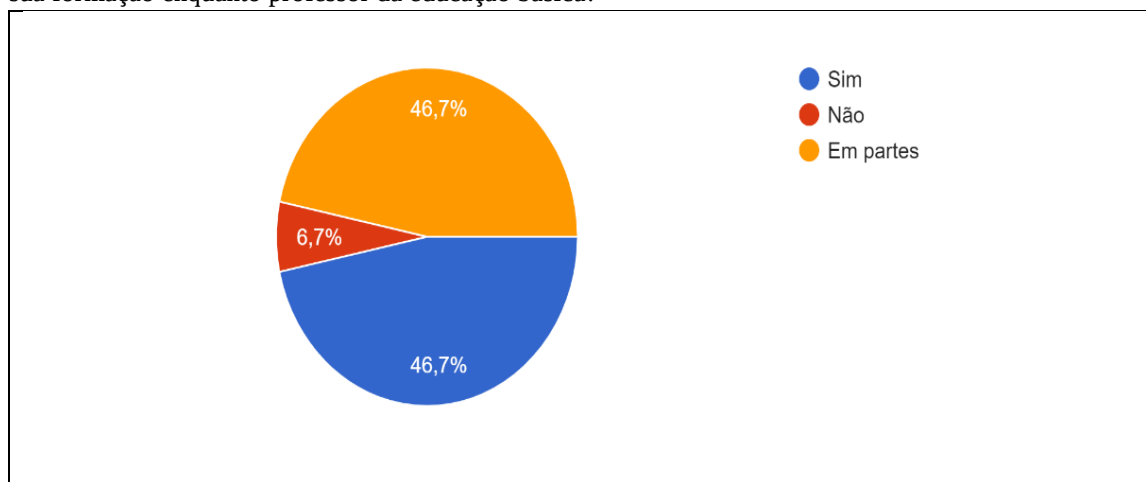
Argumentando com as análises sobre os PPCs de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso foi possível identificar que os currículos de formação estão estruturados colaborando de maneira eficiente na gênese de profissionais aptos ao ensino da disciplina, o gráfico 03, demonstra um empate técnico com 46,7% respondendo que sim o currículo atendeu os requisitos para a formação acadêmica e

46,7% foram atendidos em partes, os dados remetem a análise de que ainda existe muito a ser discutido, estruturado, reestruturado, pesquisado quando pensamos em currículos de formação e de atuação.

Os 6,7% que consideram que o currículo não atendeu os requisitos é uma informação que remete a duas observações, primeiro são poucos os que não estão vislumbrando um currículo de formação que está formando trabalhadores aptos ao labor em nível de educação básica, segundo as transformações políticas, econômicas e sociais que acontecem no mundo, modificam as relações humanas e a estrutura organizacional da educação em nível superior também se transforma.

No caso da geografia no Brasil as geógrafas Pontuschka, Paganelli e Cacete, (2017), relatam que a partir da criação USP e do departamento de geografia surge um novo professor e este vai buscar sua colocação no mercado participando das mudanças que sociedade vivencia, assim, é possível dizer mesmo com muitas deficiências existentes os currículos dos cursos de geografia estão se transformando, tentando melhorar suas funções ao longo do tempo.

Gráfico 03 - O Ensino de Geografia na UFMT-Cuiabá. Questão 03-Em sua opinião a estrutura do currículo no curso de Licenciatura em Geografia UFMT Cuiabá atendeu os requisitos propostos para sua formação enquanto professor da educação básica?



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

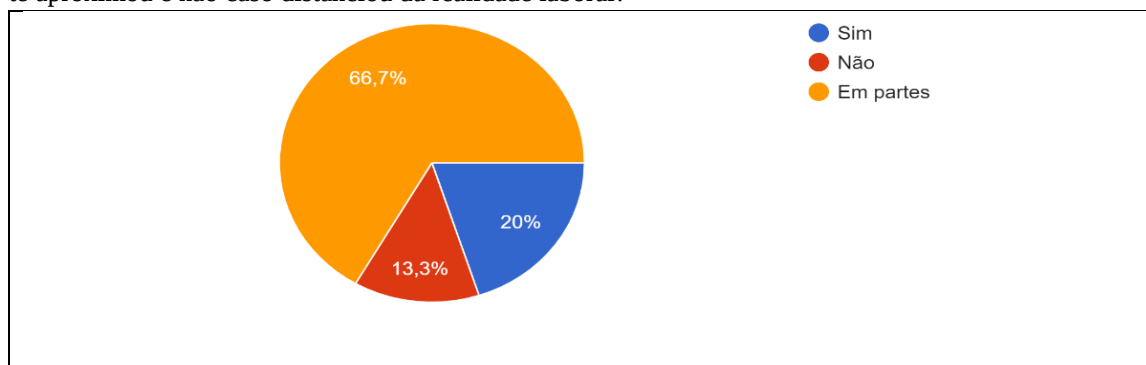
Na questão número quatro realizou-se uma reflexão sobre o início de carreira, a insatisfação dos profissionais, a relação universidade e escola, a teoria e prática perguntando se a formação universitária que o graduando recebeu o aproximou ou distanciou da realidade laboral. Dos participantes da investigação 66,7% responderam que em partes a sua formação aproximou da realidade laboral, 20% considerou sim e

13,3% afirmam que a formação não aproximou da realidade trabalhista a que seriam inseridos.

Essa inserção dos graduandos com a realidade a qual serão incorporados enquanto docentes da educação básica é necessária, pois, contribuirá para que o recém-formado tenha menos obstáculos no início da vida trabalhista. E isto somente será possível com currículos que contemplem estas realidades. Como argumenta Arroyo (2013), é fundamental perceber que existem indivíduos nos processos de ensino aprendizagem e os currículos devem trazer à cultura, os hábitos, as realidades tanto dos que ensinam como dos que são ensinados.

O PPC do curso de Geografia tem passado por reformulações e estão atentos a essa demanda, por isso a resposta em partes. Neste sentido as questões três e quatro compartilham ideias semelhantes a partir da estrutura do currículo, da formação proporcionada pelo curso e a realidade que irão trabalhar.

Gráfico 04 - O Ensino de Geografia na UFMT-Cuiabá. Questão 04-Estudos demonstra que os professores e professoras se deparam com muitas dificuldades no início de suas carreiras, isto provoca insatisfação levando a pensar que existe uma barreira entre a universidade e as escolas, uma imensa distância entre a teoria e a prática, uma diferença entre a formação acadêmica e a realidade da educação básica nacional. Diante destas afirmações responda sim caso considere que sua formação universitária te aproximou e não caso distanciou da realidade laboral?



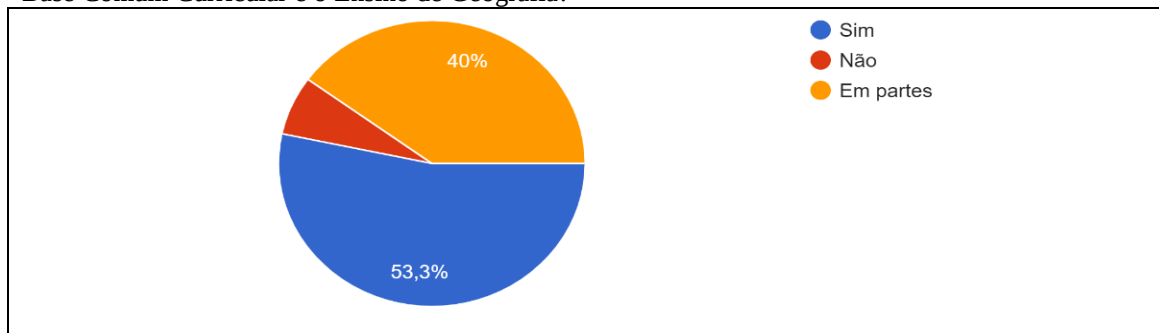
Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

Na questão cinco a pergunta foi sobre os conhecimentos relacionados à BNCC, os dados evidenciam que 53,3% responderam que sim conhecem a BNCC, 40% em partes e apenas 6,7% disseram não ter conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é um documento que não considerou às particularidades geográficas do Brasil, ela esvazia os conhecimentos geográficos locais e regionais.

Um exemplo são os objetivos de aprendizagem para disciplina de geografia eles têm abrangências nacional e global difíceis de serem compreendidas em todo o país. É preciso pensar em objetivos que contemplem os indivíduos locais e regionais que se inserem nos processos educacionais, fato constantemente descrito nesta investigação

científica, portanto, quando apenas 6,7% dos participantes dizem não ter conhecimentos da BNCC, não quer dizer que o restante concorda com a base nacional comum curricular, essa pesquisa científica permite a reflexão, existe o conhecer não o concordar. Para que a BNCC seja conhecida e admitida muitas ações, estudos, análises, investigações precisam ser executadas.

Gráfico 05 – O Ensino de Geografia na UFMT-Cuiabá. Questão 05- Você tem conhecimentos sobre a Base Comum Curricular e o Ensino de Geografia?



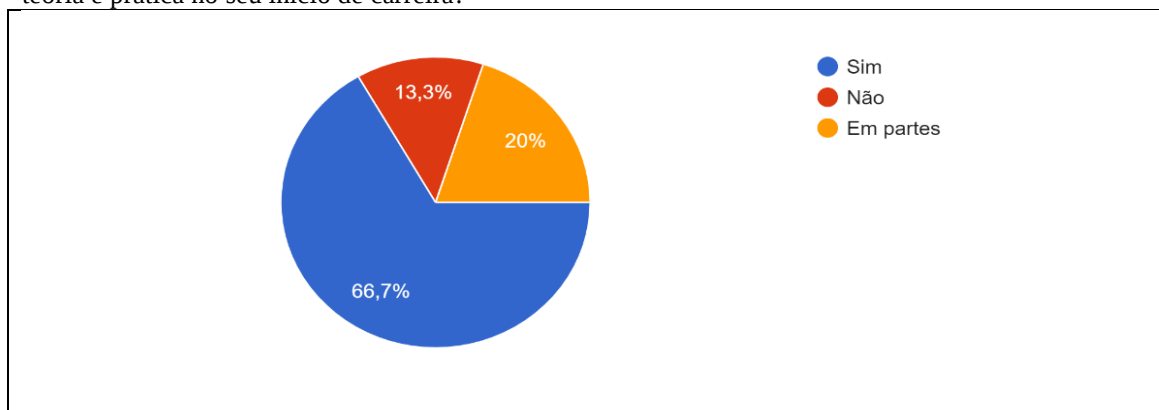
Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

4.4. As relações teoria e prática e a precarização do trabalho dos profissionais docentes.

Na questão de número seis novamente realizou-se reflexão ilustrando que a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas do cotidiano, tais ações teóricas e práticas são parte da concepção profissional dos professores e professoras, assim, aliar o que é ensinado nos cursos de graduação com a realidade é algo difícil. De tal modo, formulou-se a questão, você encontrou dificuldades para aliar teoria e prática no seu início de carreira?

A partir das respostas foi possível averiguar que somente 13,3% dos profissionais formados no curso de Geografia Licenciatura na UFMT campus Cuiabá não encontraram dificuldades em aliar teoria e prática no início de carreira, 20% em partes e 66,7% responderam que sim, encontraram dificuldades para aliar teoria e prática no seu início de carreira.

Gráfico 06 – A teoria e prática x precarização do trabalho. Questão 06-A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais, este desempenho diário de ações teóricas e práticas é parte da concepção profissional dos professores e professoras, exatamente por isso ressaltamos que aliar teoria e prática é algo difícil. Você encontrou dificuldades para aliar teoria e prática no seu início de carreira?



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022

De fato, aliar teoria e prática na docência é algo difícil, isto é um dos primeiros entraves para os professores e professoras recém-constituídos, mesmo com PPCs, com currículos de formação, conhecimento de leis, normativas, atuando no sentido de formar os indivíduos considerando o mercado de trabalho que serão inseridos ou as especificidades que perpassam os processos de ensino e aprendizagem no país, o graduando quando sai desta condição e torna-se professor ou professora e vai à busca de uma colocação no sistema de ensino passa dificuldades.

Trazendo as reflexões Paganini e Vitória (2012), as autoras esclarecem que os profissionais recém-constituídos deveriam ser motivo de alegria para as escolas e sua formação inicial deveria ser suficiente para embasá-lo neste momento. De acordo com Libâneo (1998), o ato de ensinar, o exercício da docência requer constante diálogo com os conhecimentos, permeando as diversas áreas científicas, aliando a teoria com a prática o ensino e aprendizagem ganha qualidade.

Assim, quando as análises demonstram que 66,7% dos participantes responderam que encontraram dificuldades em aliar teoria com a prática em suas atuações iniciais, Nóvoa (2018), argumenta que é conveniente conceber a gênese de docentes dentro de um contexto de profissionalidade, isto significa formar educadores com base nas experiências dos que já estão atuando nos processos educacionais e que viveram e vivem as condições diárias da profissão.

Na questão número sete 53,3% dos participantes responderam que dentre as principais dificuldades enfrentadas no início de carreira, como falta de políticas e

programas direcionados ao período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor são as mais impactantes.

Além da inexperiência, falta de capacitação, a ruptura entre ser aluno ser professor, o medo, insegurança entre outras são misturadas ao elevado número de aluno por sala, com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem e o planejamento das aulas são vivenciados de maneira impactante, o que faz com que o início de carreira seja desafiador.

A falta de infraestrutura é outro ponto que impacta de maneira negativa o processo das aulas, as trocas entre alunos e professor fica sofre perdas, pois, a carência de recursos pedagógicos, a falta de materiais para as aulas, instalações físicas, infraestrutura decadentes em algumas escolas, a falta de espaço adequado para desempenho do trabalho, fazem com que o Professor tenha que lidar com questões que ultrapassam o saber geográfico.

Outras dificuldades apresentadas, é a falta de vagas, poucos concursos públicos na área de atuação, os problemas de plano de carreira que comporta a questão da desvalorização do magistério, baixos salários, jornadas e cargas horárias excessivas foram consideradas por 40% dos participantes.

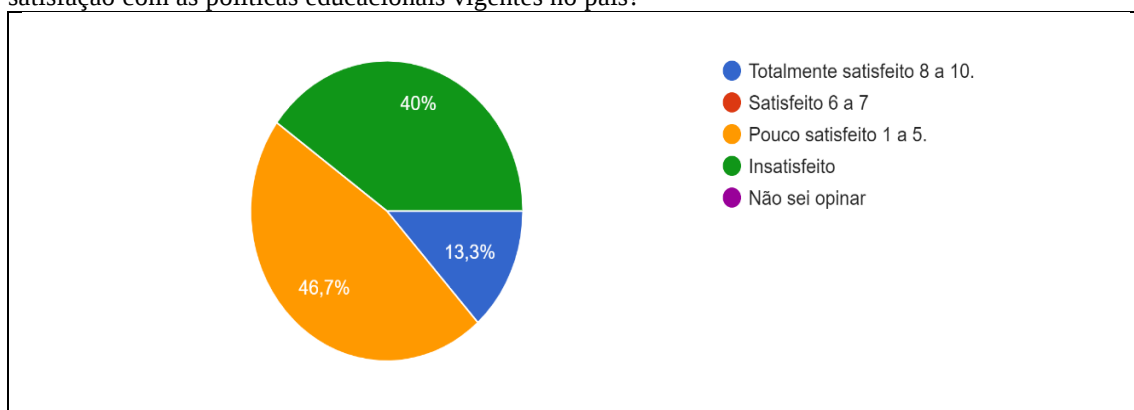
Neste contexto, 26,75% apontaram a insegurança para exercer suas funções devido à formação universitária e aspectos relacionais que abarcam problemas disciplinares dos alunos, relação com as famílias, relação com colegas de trabalho.

Tendo oportunidade de responder mais de uma alternativa a opção outros permitiu que os participantes realizassem relatos que não foram contemplados na questão como, por exemplo, os 6,7% dos participantes que relataram a irrelevância da Geografia no novo ensino médio como uma das dificuldades enfrentadas pelos educadores o que tornou possível contextualizar ainda mais realidade avaliada.

Regressamos para Huberman (2006) essa entrada inicial na profissão docente é um momento de se descobrir onde o docente admite acordos com a comunidade educacional que ele se estabeleceu criando vínculos com alunos, comunidade, colegas de trabalho. Os problemas, as dificuldades do começo de atividade laboral jamais deixaram de existir é o tempo e a experiência pode significar muito nesses processos.

Continuando com a relação teoria e prática e a precarização do trabalho dos profissionais docentes, a questão número oito foi específica sobre o grau de satisfação com as políticas educacionais vigentes no país.

Gráfico 07 - A teoria e prática x precarização do trabalho. Questão 08- De zero a dez, qual seu grau de satisfação com as políticas educacionais vigentes no país?



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

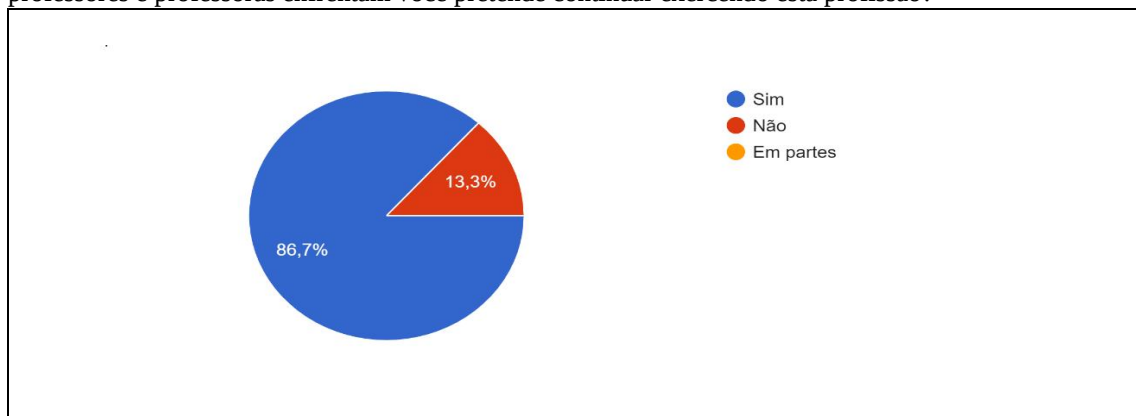
As análises demonstram que 13,3% estão totalmente satisfeito com as políticas educacionais vigentes no estado e no país, com esta informação é possível admitir que mesmo diante de tantos problemas vivenciados na educação básica existe um percentual de trabalhadores que estão satisfeito com o que vivenciam na educação pública estadual, fato que evidencia que os problemas na educação básica não atingem os trabalhadores da mesma forma.

No entanto, 40% estão insatisfeitos e 46,7% pouco satisfeito, dados que refletem o que a investigação científica propôs identificar como está organizado o ensino de geografia, refletir sobre a formação e atuação de educadores e a interpretação de quais as principais dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de atuação no magistério.

Os 86,7% que responderam pouco satisfeito ou insatisfeito retratam muitos dos impasses para a promoção de educação pública de qualidade, pois, da colonização do nosso país aos dias atuais as políticas educacionais foram condicionadas da maneira que atenda a interesses de determinados grupos que detém o controle do poder político, econômico e social.

Questão nove, diante das dificuldades que os professores e professoras enfrentam você pretende continuar exercendo esta profissão?

Gráfico 08 - A teoria e prática x precarização do trabalho. Questão 09-Diante das dificuldades que os professores e professoras enfrentam você pretende continuar exercendo esta profissão?



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

Responderam que não pretendem continuar na função de professor ou professora 13,3% e os que pretendem continuar 86,7%, o que remete a reflexão dos dados da questão anterior, onde 86,7% que responderam pouco satisfeito ou insatisfeito. Os dados demonstram um empate técnico no percentual das respostas, pois, mesmo com tanta insatisfação o número de profissionais que pretendem continuar atuando como educadores se mantém elevado, informações que permite várias interpretações, como dificuldades sociais e econômicas de recomeçar em uma nova área de atuação ou acreditar na importância dos profissionais da educação nos processos de ensino e aprendizagem.

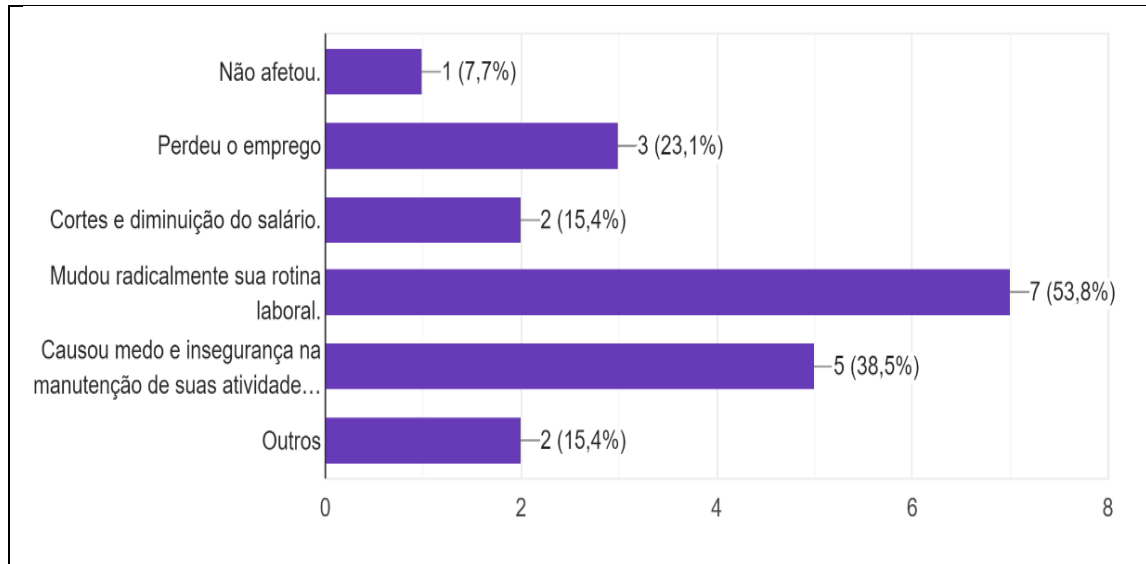
Sobre essa importância dos educadores voltamos a Pedro Demo (2013) afirmando que o país passa por um atraso econômico e social e o resgate completo do professor básico é a premissa primeira para iniciar as transformações educacionais necessárias a uma sociedade melhor. Assim, o gráfico nove representa a vontade e a necessidade de termos professores e professoras atuando no magistério.

Continuando as análises do eixo, a teoria, prática e precarização do trabalho, na questão de número dez perguntam, de que maneira a pandemia da Covid-19 afetou suas atividades laborais? Entram às alternativas 7,7% assinalaram a opção não afetou, perdeu o emprego 23,1%, cortes e diminuição do salário 15,4%, mudou radicalmente sua rotina laboral 53,8%, causou medo e insegurança na manutenção de suas atividades laborais 38,5% e outros 15,4%.

Para as apreciações desta questão é indispensável trazer as colaborações de Morin (2020), afirmando que um pequeno micro-organismo infeccioso provocou um desastre global, afetando a existência econômica e social de quase todas as nações do

mundo, assim, a questão número dez reflete o que o autor escreve onde grande parte das populações foi afetada direta ou indiretamente com a pandemia de Covid-19.

Gráfico 09 - A teoria e prática x precarização do trabalho. Questão 10-De que maneira a pandemia de covid-19 afetou suas atividades laborais?



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

Ainda sobre a teoria, prática e precarização do trabalho, na questão número onze é indagado sobre o estudo e o trabalho remoto, realidades que foram rapidamente inseridas no cotidiano dos profissionais educadores.

Apenas 7,7% dos participantes afirmaram não ter nenhuma dificuldade com ensino e trabalho remoto, porém, 69,2% responderam que a oneração de proventos é um problema durante a pandemia já que os estudos/trabalho em *home office* demanda gastos em contas de água, energia elétrica, internet e outros custos.

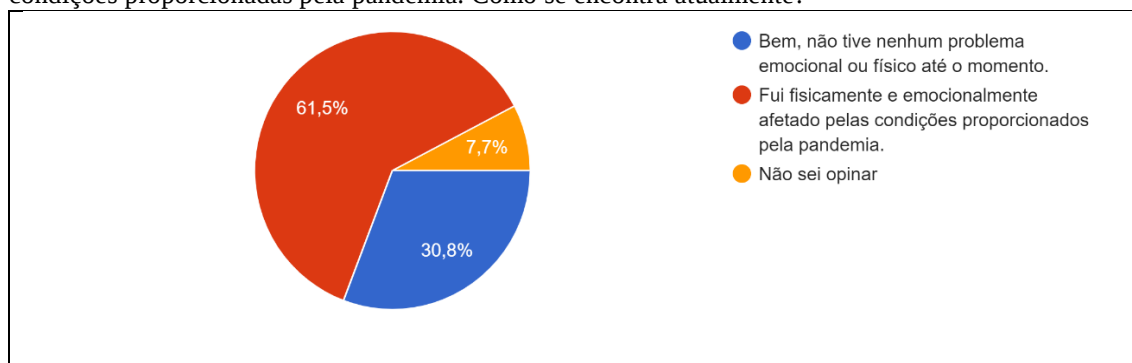
As dificuldades de adaptações na rotina de estudos ou trabalho somaram 46,2% das respostas, as dificuldades de acessos a computadores, celulares, conexões de internet chegaram aos 38,5%, a falta de motivação causada pela pandemia 30,8% e outros 15,4%.

Cabe salientar que o ensino no trabalho remoto nas atividades educativas já era uma realidade em algumas instituições públicas e privadas, caracterizando mais uma das faces do capital. A modalidade de educação à distância se tornou uma grande avalanche sendo adotada pelo estado e pelas instituições privadas e os trabalhadores, os professores e professoras foram os prejudicados com as condições de trabalho que se configurou como nova profissionalização para a categoria.

O dilema foi à rapidez que a pandemia determinou, de uma hora para outra os trabalhadores, os professores e professoras das redes de ensino tiveram que se adaptarem as aulas remotas, confecção de kits pedagógicos, montagem de vídeo aula, rádio aula, ampliação de redes sociais, atendimento on-line e off-line, realidades que eram distantes de muitos docentes e discentes, especialmente na rede de educação básica estadual o que torna ainda mais precária a vida dos educadores e educadoras.

No décimo terceiro questionamento as reflexões foram sobre a saúde física e mental dos participantes, no qual, responderam sobre os problemas de saúde proporcionados pela pandemia.

Gráfico 10 - A teoria e prática x precarização do trabalho. Questão 13- Sobre sua saúde mental e física. Existem relatos de muitos profissionais, estudantes passando por problemas de saúde devido as condições proporcionadas pela pandemia. Como se encontra atualmente?



Organização: OLIVEIRA, M. S. 2022.

As informações demonstram que 7,7% não sabiam opinar ou dizer como estavam neste momento pandêmico. Afirmaram não ter nenhum tipo de problema físico ou emocional até o momento 30,8% dos respondentes. E 61,5% assinalaram que foram afetados fisicamente e emocionalmente pelas condições propiciadas pela pandemia da Covid-19.

As análises a partir do questionário proposto na investigação científica comprovam que a formação e atuação dos profissionais da educação estão ocorrendo de forma coerente e constante. Após a graduação vão atuar nas redes de educação municipal, estadual e privada.

Sobre o ensino de geografia, o curso de Geografia da UFMT-Cuiabá, embasa objetivos na formação professores e professoras aptos ao magistério, estruturando-se de forma ética, na profissionalidade e na ciência. Os currículos são estruturados e reestruturados tentando atender de forma eficiente suas demandas, seguindo leis e normativas, que estabelecem as diretrizes para que os processos educacionais ocorram.

Na relação teoria e prática e a precarização do trabalho dos profissionais docentes, é justamente onde se encontram os problemas, as dificuldades, quando se investiga a educação pública fundamental. As análises foram explícitas, a precarização existente nas condições laborais, a vulnerabilidade do início da carreira e os entraves que continuam após inserção do recém-graduado, situações recorrentes e constantes nos processos educativos e estão distantes do fim.

5-Considerações Finais

Nesta pesquisa, resgate histórico sobre o ensino de Geografia que se desenvolveu no país notadamente a partir dos anos de 1934 com a fundação da USP e com o departamento de geografia nesta mesma instituição em 1946, com forte influência francesa os estudos geográficos foram se estabelecendo, marcando a história da ciência geográfica no país.

Igualmente, o ensino de geografia realizado a 55 no curso de graduação em Geografia licenciatura da UFMT-Cuiabá se destaca pela sua importância histórica dentro da sociedade mato-grossense e pela formação de professores e professoras fundamentados na ética, na profissionalidade e nos conhecimentos científicos, estabelecendo procedimentos didático-metodológicos que viabilizem o ensino e aprendizagem, valorizando as pessoas, formando profissionais ao mercado de trabalho, a pesquisa, a disseminação de conhecimentos geográficos científicos e a convivência em sociedade.

Outra situação relevante foram às apreciações sobre a compreensão da maneira que procede a formação de professores e professoras do curso de Licenciatura em Geografia no Campus Cuiabá, através dos planos pedagógicos do curso, os PPCs, realizou-se o estudo dos currículos de formação e de atuação dos, assim, como as observações sobre a BNCC e seus impactos ao ensino, a formação e atuação dos profissionais desta área de conhecimento.

Tornado possível admitir que o ensino de Geografia da UFMT-Cuiabá é um curso que cumpre as determinações a formação de profissionais consubstanciados na ética e na ciência, no entanto assim, como muitos outros cursos de formação de educadores no Brasil passam por muitas dificuldades, especialmente com as políticas educacionais vigentes, destacando a BNCC que esvazia os conhecimentos geográficos especialmente para a atuação destes trabalhadores.

Outra situação presente na investigação foi à necessidade de trazer para a formação de educadores e especialmente os de geografia a realidade trabalhista, mostrar nos currículos de formação como serão os currículos de atuação. Os novos professores e professoras necessitam conhecer as realidades que enfrentarão e os cursos de graduação, as universidades devem fazer essa ligação.

E nessa perspectiva os projetos de iniciação a docência como PIBID, os estágios supervisionados que atuam no sentido de levar o graduando as experiências profissionais antes da formação definitiva devem ser valorizados e incentivados dentro das instituições, pois, colaboram diretamente à concepção destes trabalhadores. A superação de adversidades será simplificada com essa conjunção entre a teoria e a prática.

Ressaltando que a formação de docentes se desenvolveu nos últimos cinquenta anos, no Brasil isto nunca foi uma prioridade, mas já é possível vislumbrar novos paradigmas na gênese destes profissionais, um exemplo é a quantidade de livros, dissertações, teses, documentários, estudos que se estabelecem a respeito desta temática.

A formação inicial e continuada ganha repercussão nas ações sobre as atividades de ensino e aprendizagem em nosso país. A cada dia se discute a importância de formar professores e professoras em curso de graduação que são voltados aos procedimentos educativos, existe a convicção que estes trabalhadores são fundamentais para a instrução de novas gerações, no entanto, o próprio sistema de governo mantém as ações educacionais do país pautadas na precariedade e na vulnerabilidade.

Sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira dos docentes desta disciplina foi possível entender que as elas estão presentes no início da carreira profissional se perpetuam ao longo dos anos e que a experiência que o tempo de trabalho traz ajudam os professores e professoras superarem as adversidades. Porém, ficou claro que os docentes recém-constituídos passam por percalços que afetam sua trajetória inicial em alguns casos causando adoecimentos e o descontentamento com a profissão.

Por fim as análises geográficas demonstram que desde a da pandemia da Covid-19 que ainda assusta a humanidade, foi primordial estabelecer novas atitudes didáticas e metodológicas na realização das diversas atividades sociais, políticas e econômicas e na intenção de investigar quais as principais dificuldades enfrentadas no início da carreira dos docentes de Geografia, além de constante fundamentação teórica o uso dos questionários foi à técnica de coleta de dados utilizada para reunir as informações essenciais às análises.

Deste modo, com os questionários estruturados em quatro eixos foi possível analisar a respeito da formação e atuação dos profissionais da educação, do ensino de geografia, a relação teoria/prática e a precarização do trabalho dos profissionais educadores.

Ficando esclarecido que a formação dos novos docentes está ocorrendo dentro dos parâmetros estabelecidos pela legislação nacional, o curso de Geografia UFMT campus Cuiabá, realiza seus trabalhos neste sentido. Na atuação os profissionais da educação, após serem graduados encontram seu espaço de desempenho principalmente nas redes de educação municipal, estadual e privada.

Sobre o ensino de geografia, o curso de licenciatura em Geografia da UFMT-Cuiabá e os currículos de formação e atuação são estruturados e reestruturados no sentido de atender as demandas legais e sociais que determinam como serão os procedimentos educativos no estado de Mato Grosso e no Brasil.

Na relação teoria x prática e a precarização do trabalho dos profissionais docentes, as análises demonstraram, que as adversidades são inúmeras tanto para os iniciantes na carreira como aqueles com experiência propiciada pelo tempo. Existe na insegurança e a vulnerabilidade, na precariedade situações problemas que não sucumbirão brevemente.

Serão imprescindíveis novas investigações científicas, muitas discussões, projetos de leis para iniciar transformações nos processos analisados e este trabalho é parte do desejo de transfiguração da educação básica pública.

6- Bibliografia

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre; imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ. 6ª edição. Editora vozes, 2002.

_____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ. 5ª ed. Vozes, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho** / Ricardo Antunes. - 2. Ed. 10. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. - Mundo do Trabalho.

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento**. Interface-Botucatu, v. 11, n. 22. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

AMORIM, M, M, T. **O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante**. Revista @mbienteeducação. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 10 - nº 2/ julho/dez, p. 276-288. 2017. Disponível: <https://publicacoes.unicid.edu.br/> Acesso em: 12 abril 2021.

ANTUNES, Charlles da França. **A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) - origens, idéias e transformações: notas de uma história**. Tese (Doutorado em Geografia). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA. Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense, para obtenção do título de Doutor em Geografia. Niterói, dezembro de 2008.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Trabalho docente e proletarização**. Revista HISTEDBR. Revista HISTEDBR. 2009. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/res01> Acessa em: 12 de maio 2020.

BARBOSA, Jane Alves. **Didática para o ensino superior**. 2º ed. Curitiba 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Educação é base, 2018. Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva/ Secretaria executiva Henrique Sartori de Almeida Prado/ Secretaria de educação básica Katia Cristina Stocco Smole /Conselho nacional de educação/ parceria Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

_____. **RESOLUÇÃO nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. 2018**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia> / Acesso em: 27 dezembro 2021.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.** Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br> Acesso em: 27 setembro 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ 3ª versão do parecer. Resolução CNE/CP nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 02/2015/Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e nº 04/2018/ Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 **que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** BRASIL, 2019. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman> / Acesso em: 25 agosto 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico] Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível: portal.inep.gov.br / Acesso em: 15 de agosto 2020.

_____. Lei Nº 13.005/2014. **Instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível: <http://www.planalto.gov.br> / Acesso em: 05 outubro 2020.

_____. Conselho Nacional De Saúde. **Recomendações para prevenir o avanço do Corona vírus.** Ministério da Saúde. 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/> Acesso em: 12 março 2021.

_____. PPC. **Plano Pedagógico de Curso de Graduação Geografia Licenciatura UFMT, Cuiabá, 2019/2026.** UFMT. Disponível em: <http://www.geografiaufmt.com.br/> Acesso em: 13 novembro 2020.

_____. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/> Acesso em: 18 fevereiro 2021.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/> Acesso em: 19 fevereiro 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Centro de Documentação e Informação DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/> Acesso em: 15 de julho 2021.

_____. UFMT-Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID.** Disponível em: <https://www.ufmt.br/pro-reitoria/proeg/pagina/coordenacao-de-formacao-docentecfd/> Acesso em: 20 agosto 2021.

_____. UFMT. RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 117, DE 11 DE AGOSTO DE 2009. Dispõe sobre o Regulamento Geral de Estágio da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/>. Acesso em: 27 dezembro 2021.

_____. UFMT. PROCEV- Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência. Catálogo das Ações de Enfrentamento a Covid-19 realizadas na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2020. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/extensao-procev/pagina/catalogo-de-acoes-covid-19/3051> /Acesso em: 27 dezembro 2021.

_____. AGÊNCIA Senado. Elisa Chagas. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.** 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 29 abril 2021.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para estudar o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o Ensino?** Terra Livre nº 16. AGB – São Paulo: Hucitec, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Magda Lopes ; edição Dirceu da Silva. - 2. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2007

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHAER, Prof. Galdino; DINIZ, Prof. Rafael Rosa Pereira; ANTÔNIA, Prof.^a Dr.^a Elisa. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br Acesso em: 15 mar. 2021.

DEMO, Pedro. **A nova LDB. Ranços e avanços.** 23ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2013. Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico.

DAVIS, Mike. **A crise do coronavírus é um mostro alimentado pelo capitalismo.** In. Coronavírus e a luta de classes. Davis M.; Harvey D.; ZIZEK S.; (org.) Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DURKHEIM, Émile. **Coleção Educadores.** MEC. São Paulo Ed. Massanga 2010.

ENGUITA, Fernández, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo** / Mariano Fernández Enguita: trad. Tomaz Tadeu da Silva. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, 1996.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** OLHO d'água 1997.

FREITAS, Luís Carlos. **Conseguiremos escapar do neotecnicismo? A formação do professor de séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em educação)-Florianópolis, UFSC, 1993. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br> /Acesso em: 01 de maio 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. MT vai privatizar 76 escolas e 15 Cefapros. Avaliação educacional. Blog do Freitas. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com> Acesso em 30 dezembro de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola improdutiva.** Cortez. São Paulo 1993.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL.** Geo. UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo / Acesso em: 17 de março 2022

_____, Eduardo Donizeti. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br> / Acesso em: 17 de março 2022

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical** *Saúde Debate*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, OUT-DEZ 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br> / Acesso em: 30 de julho de 2020.

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de Covid 19.** In. Coronavírus e a luta de classes. Davis M.; Harvey D.; ZIZEK S.; (org.) Terra sem Amos: Brasil, 2020.p. 13-23.

HUBERMAN, M. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.) **O ciclo de vida profissional dos professores.** Porto: Porto Editor, 2006.

JUNIOR, Hormindo Pereira de Souza. LAUDARES, João Bosco. (Org.) **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação.** In FIDALGO, Fernando S. Rocha; FIDALGO, NARA L. Rocha; MENDES, Eliandra Costa. Professores e tecnologia: dilemas da não formação ao uso no trabalho. Belo horizonte. Ed. pucminas. 2011.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Monografia Jurídica.** 8 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008. (Série Métodos em Direito). Disponível em: <exml.gov.br> Acesso em: 25 novembro 2020.

LIMA, Bernadeth Luiza Da Silva. A percepção dos entes federados quanto a visibilidade educativa mediante a BNCC com foco nos anos finais. In: MARTINS

Fernanda Pereira; CURY, Raquel Balli; PEDROSO, Leonardo Batista (Orgs). Geografia, ensino e construção do conhecimento. Ed. Atena, 2021.p.24-35.

LIMA, Honoratho Duarte. **A importância do PIBID na formação docente no curso de Geografia na UFMT, campus CUIABÁ**. Cuiabá - MT 2016. Trabalho de Conclusão de curso de Licenciatura em Geografia.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente Cortez Editora. São Paulo 1998.

_____, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Maria Rita de Castro. AGB e o saber escolar (1949-1979): **Boletim Paulista de Geografia**. In **XIII Enanpege**. A geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. São Paulo 2019.
Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/> Acesso em: 16 dezembro 2021.

LUCATELLI, LAISE OLEAS. **Lúdio entra na Justiça contra edital da Seduc que exclui pessoas do grupo de risco**. Assembleia Legislativa de Mato Grosso. 2021.
Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/> Acesso em: 30 dezembro 2021.

MARTINS, Sergio Pinto. **Estágio e relação de emprego**. São Paulo-4ª edição/Atlas. 2015.

MARTINS, R. E. M. W. **A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor**. Geosul(UFSC)2015.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>Acesso em: 25 fevereiro 2021.

MACHADO, M.S. **A Construção da Geografia Universitária no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

MOVIMENTO-REVISTA DE EDUCAÇÃO. **Debates e Controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Niterói, ano 5, n.8, p. 268-280, jan./jun. 2018. Disponível em; <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/archive> Acesso em: 23 dezembro 2021.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Área de ciências humanas. Educação Básica. Mato Grosso**. Cuiabá. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares. Concepções para a Educação Básica**. Mato Grosso. Cuiabá. 2012.

_____. **Proposta curricular do estado de mato grosso ensino fundamental anos finais.** Cuiabá/MT 2018. Disponível em: WWW3.cee.mt.gov.br / Acesso em: 28 fevereiro 2021.

_____. Lei Complementar Nº 104, de janeiro de 2002, LC 165/04. **Dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso.** 2002. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br> Acesso em: 23 julho 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Números de profissionais nas unidades educacionais do Estado.** SEDUC-MT. 2018. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br> / Acesso em: 24 julho 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Unidades educacionais em Mato Grosso.** SEDUC-MT. 2019. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br> Acesso em: 24 agosto 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº 719//2019/GS/SEDUC/MT. **Dispõe sobre o Calendário Escolar das unidades escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino, para o ano letivo de 2020, e dá outras providências.** SEDUC-MT. 2019. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br> / Acesso em: 10 agosto 2020.

_____. **Projeto de Lei 365/220,13** de maio de 2020. Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 2020. Secretaria de Comunicação Social. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br> / Acesso em: 13 de maio 2020.

_____. IMEA. **Crescimento econômico do Estado de Mato Grosso.** 2019. Instituto Mato-grossense de Economia Agropecuária. Disponível em: <http://www.imea.com.br/imea-site> /Acesso em: 15 de julho 2020.

_____. Decretos Governamentais nº. 407 de 16 de março de 2020 e nº. 432 de 31 de março de 2020. **Dispõem sobre medidas adotadas no enfrentamento da Covid-19 e outras atribuições.** Diário oficial do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documentos> / Acesso em: 30 julho 2020.

_____. Edital Seletivo Simplificado Nº 01 Nº 008/2021/GS/SEDUC/MT. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br> / Acesso em: 29 dezembro 2021.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições da corona vírus.** 1ª Ed.- Rio De Janeiro. Bertrand Brasil, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

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

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. n.1 jul. 1971 • Fundação Carlos Chagas • São Paulo Trimestral

V.47 N.166 outubro | dezembro 2017. Disponível: <http://educa.fcc.org.br> /Acessado: agosto 2020.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2018. Disponível: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf / Acessado: julho 2020.

_____. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador** (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf> / Acesso em: 23 de agosto 2021.

NETO, Edgar Fernandes. **O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira.** In COSTA, Áurea. FERNANDES NETO, Edgard. SOUZA, Gilberto. A proletarização do professor: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

OLIVEIRA, Ivaldo Fernandes de Oliveira. Educação em meio a pandemia. In **Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas** / Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIM, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito.** In MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. 7ª edição, São Paulo. Cortez, 2012.

_____. **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito.** In CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. 7ª edição, São Paulo. Cortez, 2012.

PAGANINI, Elizabete Lyra – VITÓRIA Ifes- **Superando (in)seguranças no início de carreira docente.** 2012.
Disponível: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>
Acesso em: 15 janeiro 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender geografia.** PONTUSCHKA Nídia Nacib, PAGANELLI Tomoko Iyda, CACETE Núria Hanglei. 1ª ed. São Paulo. Cortez 2007.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. Base Nacional Comum Curricular-BNCC- 3ª versão Ensino Fundamental – **Geografia LEITURA CRÍTICA.** 2017
Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Carolina_Machado_Rocha_Busch_Pereira.pdf/Acesso em: 23 dezembro 2021.

ROMANCINI, Regina. BORDEST, Suíse Monteiro Leon. ZAMPARONI, Cleusa Aparecida Gonçalves Pereira e MORENO, Gislaene. **O Curso de Geografia na**

Universidade Federal de Mato Grosso: 52 Anos de História e Memória (1966-2018) [ebook] 1ª edição. Cuiabá-MT: Ed-UFMT, 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Título original: Pour une géographie du pouvoir Copyright © LITEC Paris, 1980. TRADUÇÃO Maria Cecília França. 1993. Editora Ática S.A.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 40.ed. 2014.

SAVIANI, Dermerval. GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. In Universidade e sociedade 67- Ano XXXI - Nº 67 -Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília. Janeiro de 2021.

SANTOS, Cledineia Carvalho. **Educação e reflexões de uma professora na quarentena: feitos, jeitos, defeitos e efeito**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-e-reflexoes-de-uma-professora-na-quarentena-feitos-jeitos-defeitos/>. / Acessado em: 23 abril 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ªed. -São Paulo: Cortez, 2013.

SOLDATELLI, Rosangela. **Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia. Esquerda Marxista. Corrente Marxista Internacional, 2020**. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 28 abril 2021.

SPOSITO, Eliseu Savério. **GEOGRAFIA E FILOSOFIA: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. Coleção Repensando a geografia. 2ªed. Editora contexto. 1988. Universidade da Califórnia.

SILVA. Francinalda Maria da; ROCHA. Juliana Costa da; PONTES. Maria José Guedes. V Congresso Nacional de Educação. V CONEDU. "Experiências educadoras: sujeitos, formações e práticas". **A DOCÊNCIA: SUAS RESPONSABILIDADES E REALIDADES EM MEIO A CONJUNTURA SÓCIOPOLÍTICA E ECONÔMICA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL**. Outubro de 2018. Disponível em: WWW.conedu.com.br / Acesso em: 28 fevereiro 2021.

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente**. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) Cruz Alta. RS, 2017. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br> / Acesso em: 15 março 2021.

SOUSA, Emílio Lopes de. **O ENSINO DE GEOGRAFIA: ENTRE A SALA DE AULA E A BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia do Centro de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual do Ceará FORTALEZA – CEARÁ 2016. Disponível em

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 25 novembro 2021.

TERRIBILI, Alessandra. Novo ensino médio reforça lógica da exclusão com restrição de acesso ao conhecimento. 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br> Acesso em: 03 janeiro 2022.

VICTOR, S. L. **O cotidiano da classe especial e o contexto escolar**. Caderno de Pesquisa do PPGE. Vitória, nº01, PP 14-23 dezembro/1995.
Disponível: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul> / Acesso em: 03 agosto 2020.

Portal de notícias gazetadigital. **Professores sem contrato**. www.gazetadigital.com.br
Disponível <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/politica-de-mt> 01/04/2020
Acesso em: 28 agosto 2020.

Oxfam Brasil. **Relatório quem paga a conta**. 2020.
Disponível: <https://www.oxfam.org.br> Acesso: 27/28/2020

ASSESSORIA SINTEP-MT, 2021. Sintep-MT cobra congelamento de seletivo para profissionais interinos da educação em Mato Grosso. Disponível em: <https://sintep.org.br/sintep/> Acesso em: 29 dezembro 2021.

<https://www.unicanews.com.br/politica-mt/deputado-afirma-que-professores-estao-trabalhando-tres-vezes-mais-na-pandemia>. Acesso em: 23 abril 2021.

[https:// news.google.com/covid19](https://news.google.com/covid19). Número de casos e de mortes por covid-19 no mundo. Acesso em: 28 dezembro 2021.

<http://www.geografiaufmt.com.br/index.php/pt-br/pos-graduacao>. Acesso em: 20 de julho 2020.

<http://www.mt.gov.br/geografia>. Acesso em: 25 agosto 2021.

Apêndice 1

O ensino da Geografia, a formação do educador e educadora e as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de magistério.
Sou Maurício Dos Santos De Oliveira. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, Professor da Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Este questionário é parte fundamental de uma pesquisa do projeto de mestrado. Assim conto com sua importantíssima colaboração para responder algumas questões. Muito obrigado pela participação. Dúvidas, sugestões reclamações envie um e-mail para disanttos@gmail.com
Formação e atuação
01- Sobre a sua formação, assinale: Graduação Especialização Mestrado Doutorado
02- Você atua como professor ou professora? Em quais redes de ensino? Não atuo Sim municipal Sim estadual Sim federal Sim privada
O Ensino de Geografia
03- Em sua opinião a estrutura do currículo no curso de Licenciatura em Geografia UFMT Cuiabá atendeu os requisitos propostos para sua formação enquanto professor da educação básica? Sim Não Em partes
04-Estudos demonstram que os professores e professoras se deparam com muitas dificuldades no início de suas carreiras, isto provoca insatisfação levando a pensar que existe uma barreira entre a universidade e as escolas, uma imensa distância entre a teoria e a prática, uma diferença entre a formação acadêmica e a realidade da educação básica nacional. Diante destas afirmações responda sim caso considere que sua formação universitária te aproximou e não caso distanciou da realidade laboral? Sim Não Em partes
05- Você tem conhecimentos sobre a nova Base Comum Curricular e o Ensino de Geografia? Sim

Não

Em partes

A teoria e prática x precarização do trabalho

06-A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais, este desempenho diário de ações teóricas e práticas é parte da concepção profissional dos professores e professoras, exatamente por isso ressaltamos que aliar teoria e prática é algo difícil. Você encontrou dificuldades para aliar teoria e prática no seu início de carreira?

Sim

Não

Em partes

07-Considerando algumas das dificuldades enfrentadas por professores e professoras em início de carreira assinale AS QUE VIVENCIAU?

Insegurança para exercer suas funções devido a formação universitária;

Dificuldades para se estabelecer no mercado de trabalho, falta de vagas, poucos concursos públicos na área de atuação;

Problemas de plano de carreira que comporta a questão da desvalorização do magistério, baixos salários, jornadas e cargas horárias excessivas;

Aspectos relacionais que abarcam problemas disciplinares dos alunos, relação com as famílias, relação com colegas de trabalho;

Falta de políticas e programas direcionados ao período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor. A inexperiência, falta de capacitação, a ruptura entre ser aluno ser professor, o medo, insegurança entre outras;

As práticas educativas, incluindo as turmas numerosas, alunos com dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, planejamento das aulas. Carência de recursos pedagógicos, compreendendo a falta de materiais para as aulas, instalações físicas/infraestrutura, a falta de espaço adequado para desempenho do trabalho;

Outro:

08- De zero a dez, qual seu grau de satisfação com as políticas educacionais vigentes no país?

Totalmente satisfeito 8 a 10.

Satisfeito 6 a 7

Pouco satisfeito 1 a 5.

Insatisfeito

Não sei opinar

09-Diante das dificuldades que os professores e professoras enfrentam você pretende continuar exercendo esta profissão?

Sim

Não

Em partes

10-De que maneira a pandemia de Covid-19 afetou suas atividades laborais? *

Não afetou.

Perdeu o emprego

Cortes e diminuição do salário.

Mudou radicalmente sua rotina laboral.

Causou medo e insegurança na manutenção de suas atividades laborais.

Outros

11-A pandemia de Covid-19 atingiu de forma diferente as populações em especial a classe que vive do trabalho e os estudantes. Sendo assim, relate quais os impactos gerados na sua formação acadêmica ou formação continuada.

12- Hoje o trabalho e o estudo remoto são realidades presentes em nosso cotidiano. Assim, assinale as dificuldades encontradas na sua atuação profissional tendo em vista as aulas remotas.

Não existiu dificuldades;

Dificuldades de acessos a computadores, celulares, conexão de internet;

Dificuldades de adaptações na rotina de estudos ou trabalho;

Falta de motivação causada pela pandemia;

Oneração de proventos já que os estudos/trabalho em *home office* demanda gastos em contas de água, energia elétrica, internet e outros custos;

Outros

13- Sobre sua saúde mental e física. Existem relatos de muitos profissionais, estudantes passando por problemas de saúde devido as condições proporcionadas pela pandemia. Como se encontra atualmente?

Bem, não tive nenhum problema emocional ou físico até o momento;

Fui fisicamente e emocionalmente afetado pelas condições proporcionados pela pandemia;

Não sei opinar

Obrigado