

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: DOUTORADO

GLAUCIA DEFFUNE

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DA GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE MARINGÁ-PR

MARINGÁ

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: DOUTORADO

GLAUCIA DEFFUNE

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DA GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE MARINGÁ-PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração: Análise Regional e Ambiental, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA

MARINGÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

D316f Deffune, Glaucia
A formação do professor e o ensino da geografia em escolas de ensino fundamental e médio de Maringá-PR / Glaucia Deffune. -- Maringá, 2015.
251 f. : il. col., figs., tabs., mapas

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças de Lima.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.

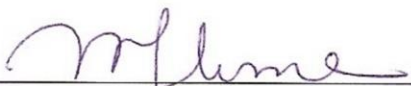
1. Ensino de geografia - Ensino fundamental. 2. Ensino de geografia - Ensino médio. 3. Formação de professores. 4. Formação acadêmica - Geografia. I. Lima, Maria das Graças, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.


A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE MARINGÁ - PR

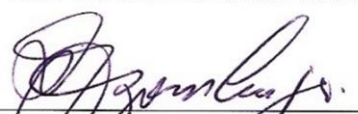
Tese de Doutorado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

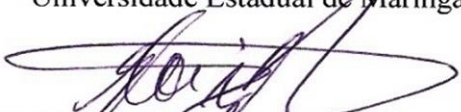
Aprovada em 16 de abril de 2015.


BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Maria das Graças de Lima
Orientadora - UEM
Universidade Estadual de Maringá


Prof.ª Dr.ª Maria Eugênia Moreira Costa Ferreira
Membro convidado
Universidade Estadual de Maringá


Prof. Dr. Leonardo Dirceu Azambuja
Membro convidado
Universidade Estadual de Maringá


Prof.ª Dr.ª Eloiza Cristiane Torres
Membro convidado
UEL


Prof.ª Dr.ª Maria Eliza Miranda
Membro convidado
USP

DEDICATÓRIA

Aos muitos alunos que um dia desafiaram as certezas e provocaram a criatividade. Aos muitos professores que resistem em busca de uma educação para as virtudes. E aos milhões de brasileiros que não puderam estudar.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria das Graças de Lima pela confiança, diálogo e pela liberdade, sem os quais nada disso se sustentaria.

Ao Prof. Dr. Eraldo Schunk Silva pelas orientações, encaminhamentos dos procedimentos de coleta de dados, análise estatística e pelos frutíferos diálogos determinantes para a consolidação de um caminho.

Aos professores das escolas públicas estaduais e particulares de ensino fundamental e médio da cidade de Maringá (PR) que participaram gentilmente da pesquisa.

À Coordenação de Informações Educacionais da Seed-Sude-Diplan de Curitiba, pelo fornecimento de dados sobre o núcleo de abrangência de Maringá pertinentes a esta tese.

Ao Núcleo Regional de Educação, pelo fornecimento de dados sobre as escolas estaduais de ensino fundamental e médio de Maringá.

À Secretaria de Educação do Município de Maringá pelo fornecimento de dados sobre as escolas municipais.

Ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Maringá (Sinepe), pelo fornecimento de dados sobre as escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio deste município.

Aos professores da Área de Ensino em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, com os quais estabeleci diálogos que vão muito além do momento que se encerra.

À Secretária de Pós-Graduação, Miriam de Carlos, pela forma sempre cordial e solícita com que me atendeu em inúmeras ocasiões.

Aos alunos de graduação em Geografia – habilitação em licenciatura pelo convívio, diálogo e trocas frutíferas que me estimularam para a realização da presente tese.

Agradeço muito aos meus pais (*in memoriam*), irmãos e sobrinhos, a eles o meu amor do tamanho do planeta. Orgulho-me da família que tenho.

EPÍGRAFE

“[...] Ensinamos quem somos.” “[...] Eu sou professor de coração, e há momentos na sala de aula em que mal consigo conter a alegria. Quando meus alunos e eu descobrimos territórios desconhecidos a explorar, quando conseguimos encontrar uma saída, quando nossa experiência é iluminada pela vida-relâmpago da mente, então ensinar é o melhor trabalho que conheço”. (PALMER, Parker. J., 2012, p.17).

DEFFUNE, Glaucia. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DA GEOGRAFIA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE MARINGÁ. 251f. Tese (Doutorado em Geografia)– Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

RESUMO

Esta tese apresenta e analisa os resultados de pesquisa sobre o ensino de Geografia no município de Maringá, Estado do Paraná, Brasil, tendo como objetivo estudar a correlação entre formação e atuação do professor do ensino fundamental e médio. Analisar a formação do professor de Geografia implicou investigar aspectos da: política educacional, formação acadêmica, estágio supervisionado e a atuação em sala de aula. Para o estudo, aplicou-se um questionário composto de quarenta questões que levantavam informações sobre a política educacional, formação profissional, capacitação docente, utilização e produção de recursos didáticos, técnicos e tecnológicos utilizados no ensino. Foram também contempladas questões sobre as competências geográficas que o professor julga importantes que o aluno do ensino básico aprenda e, paralelamente, quais são as estratégias que o professor utiliza para que isso aconteça, como por exemplo, métodos utilizados em sala de aula e trabalho de campo. Para levantar informações sobre a formação, foi solicitado ao professor que explicitasse as linhas teórico-pedagógica e geográfica por ele adotadas, os tipos de avaliação adotados e as avaliações que ele faz sobre o ensino de Geografia. Das 29 escolas públicas e 25 particulares de ensino fundamental e médio de Maringá, 20 compuseram a amostra, sendo 10 públicas e 10 particulares. A amostra da pesquisa foi composta por 62 professores, 42 de escolas públicas e 20 de escolas particulares. Na análise dos dados, utilizou-se estatística descritiva e de correlação, e dois problemas básicos foram identificados. Constatou-se pelos resultados que há um desalinhamento entre a declaração dos professores quanto às linhas teórico-pedagógicas e geográficas adotadas e as estratégias de ensino, como também, entre as sugestões apresentadas pelos professores para melhorar a formação profissional e a percepção que eles têm sobre a política educacional do país, comprovando a tese de que há lacunas na formação acadêmica da Licenciatura em Geografia. A falta de infraestrutura física e de apoio às atividades de ensino ficam evidentes quando os professores declaram que os ambientes de ensino não dispõem os recursos didáticos, técnicos e tecnológicos necessários para suas atividades, por falta ou por avaria e/ou ausência de manutenção. As lacunas relacionadas à formação acadêmica, desde que equacionadas, poderiam minimizar parte dos obstáculos que dificultam a prática do professor com relação às atividades que levem à transposição teórica à prática para a sala de aula e para os alunos. A escassez de atividades de campo indica que a superação dos entraves requer uma reestruturação das diretrizes políticas na área da Educação e da Geografia, e não depende somente da formação do professor, pois 98% dos professores declararam que o trabalho de campo é um meio efetivo para a aprendizagem em Geografia. Atualmente, o ensino é rotineiramente sustentado pelo livro didático, promovendo a reprodução do conhecimento, e não a sua construção. Além disso, as mudanças são procrastinadas pela ausência de mobilização dos professores para reivindicar as adequações necessárias à melhoria do ensino e ao desenvolvimento profissional. Pode-se concluir que existem distorções implícitas, ou até mesmo rupturas na matriz epistemológica da Geografia adotada no ensino escolar, pela falta de rigor científico. Essas mudanças exigem a intensificação do diálogo na área da educação e do ensino da Geografia, mas principalmente frente a essa conjuntura, o aprofundamento e consistência do conhecimento geográfico, condição para um diálogo entre áreas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação Acadêmica; Formação de professores.

DEFFUNE, Glaucia. TEACHER FORMATION AND GEOGRAPHY TEACHING IN MARINGÁ ELEMENTARY AND HIGH SCHOOLS. 251f. (Doctorate in Geography) - State University of Maringá. Maringá, 2015.

ABSTRACT

This thesis presents and analyzes the results of a research on the Geography teaching in Maringá, State of Paraná, Brazil, focusing on the teaching of elementary and secondary education. In order to analyze the formation of the geography teacher implies to investigate aspects such as educational policy, academic formation, supervised practice training and the role of teaching in the classroom. For the study, it was applied a questionnaire consisting of forty questions that focused on teacher formation, teaching resources, technical and technological training used in teaching. The research also has included questions about the geographical competencies that the teacher judges important that students need to carry out during basic education and, in parallel, what are the strategies that the teacher uses to make it happens, i.e., methods used in the classroom and in the field work. In addition, it was asked to the teacher to make explicit: the theoretical- pedagogical and geographical lines adopted , the types of students' assessment applied and the suggestions he envisioned for improving the geography teaching. Eventually, he was asked to give their opinion on educational policy. The sample of basic schools – elementary and high levels - was composed by 10 public schools and 10 private schools of Maringá, from a total of 29 public schools and 25 private schools; 62 teachers, 42 from public schools and 20 private answered the questionnaires. In data analysis, it was used descriptive and correlation statistics. It was found from the results that there is a misalignment between the declaration of teachers regarding theoretical-pedagogical and geographical lines related to the strategies adopted by them. The same misalignment occurs between the suggestions made by the teachers to improve professional training and the perception they have about the educational policy of the country, supporting the thesis that there are gaps in the geography academic degree. The lack of physical infrastructure and support to teaching are evident when teachers declare that the learning environments do not offer the necessary teaching, technical and technology resources, or due to the failure or the lack of maintenance.. Gaps in academic formation, once addressed, it could minimize the obstacles that hinder the practice of teaching regarding to activities that transpose the theoretical issues to the practical ones. The scarcity of field work indicates that for overcoming barriers it requires a new structure of policy guidelines in the area of education since the education strategy of field work not only depends on the teachers' formation, as 98 % of consulted teachers stated that fieldwork is an effective means for learning in Geography. Currently, teaching is routinely maintained by the textbook, promoting the reproduction of knowledge, not its construction. Moreover, the changes are procrastinated by the absence of mobilizing teachers to claim the necessary means to improve teaching and to promote professional development. It can be concluded that there are implicit distortions, or even breaks in the epistemology of Geography adopted in schools, due to the lack of scientific rigor. The changes require an intensification of the dialogue in the education area.

Keywords: Geography Teaching; Academic Training; Teacher's formation.

LISTA DE SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
AGE – Associação dos Geógrafos Espanhóis
Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAE – Comissão de Assuntos Econômicos do Senado
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet – Centros Federais de Educação Tecnológica
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
Cide – Centro de Investigação e Documentação Educativa de Madri/Espanha
CNE – Conselho Nacional de Educação
Conae – Conferência Nacional da Educação
Dcnem – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá
EF – Ensino Fundamental
EFM – Ensino Fundamental e Médio
EJA – Educação para Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
Enceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Enege – Encontro Nacional de Ensino de Geografia
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Enpeg – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
EU – European Commission
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
Ipardes – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Ldben – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
Ocde – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
Pcnem – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PDS – Escolas de desenvolvimento profissional americanas
PIB – Produto Interno Bruto
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Preal – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
Proem – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no EM do Paraná (1995 e 2002), nos governos Lerner
Prouni – Programa Universidade para Todos
UEM – Universidade Estadual de Maringá – PR.
UGI – União Geográfica Internacional
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saep – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
Saresp – Avaliação Sistemática da Educação Paulista
SAS – *Statistical Analysis System* – Sistema de Análises Estatísticas
Seed – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinepe – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Maringá
Sintepe – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
Sisu – Sistema de Seleção Unificada
TCM – Teoria Clássica de Medida
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TRI – Teoria da Resposta ao Item
ZEP – Zonas de Educação Prioritárias- instituídas na França

Sumário

PRÓLOGO	16
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO I – A GEOGRAFIA BRASILEIRA	36
I.1 Escolas Geográficas: As tendências teórico-metodológicas e a contribuição para o ensino	43
I.2 Ensino de Geografia: embasamento teórico e escolhas metodológicas	54
I.3 Justificativa e Contextualização	60
I.3.1 Eixos principais da tese	63
I.3.2 Hipótese e Objetivos da tese.....	64
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NO BRASIL: alguns indicadores	65
II.1 Topografia da educação no Brasil sob a perspectiva mundial	65
II.2 Educação no Paraná e em Maringá, alguns indicadores e perspectivas políticas	81
II.3 Pensando sobre a sala de aula – ações do Banco Mundial na educação	97
II.3.1 Observando a sala de aula no Brasil – Método <i>Stallings</i>	99
II.4 Observação da sala de aula nos Estados Unidos – a qualidade do professor e o desempenho do aluno	104
II.5 Avaliação Internacional – Pisa	107
II.6 Como agregar valor ao ensino: linearidade das disciplinas e a fragmentação do ensino	110
CAPÍTULO III –A EPISTEMOLOGIA COMO SUSTENTAÇÃO DO OBJETO DA DISCIPLINA E DO CURRÍCULO, DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ENSINO E APRENDIZAGEM	126
III.1 O objeto da ciência geográfica	126
III.2 E o que falar do currículo de Geografia para a escola que se tem?	137
III.3 O que podemos falar da epistemologia na formação do professor de Geografia	143
III.4 Ensino e Aprendizagem de Geografia: métodos, estratégias ou projetos de ensino?	150
III.5 Por uma constituição da Geografia escolar	155
III.6 A Geografia escolar no Brasil	159

CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA CIDADE DE MARINGÁ: Estudo de caso	170
IV.1 Determinação da amostragem – procedimentos metodológicos	170
IV.2 Formulação do problema e a concepção do estudo de caso.....	171
IV.3 Seleção da amostra.....	173
IV.4 Aspectos norteadores do questionário	175
IV.5 Aspectos metodológicos balizadores da análise dos dados de campo.....	176
IV.6 O tratamento dos dados coletados	178
IV.6.1 Amostra: sexo e faixa etária.....	180
IV.6.2 Formação do professor pesquisado	180
IV.6.3 Formas de ingresso no magistério	183
IV.6.4 Localização e diversidade de escolas em que trabalham	183
IV.6.5 Recursos tecnológicos, técnicos, didáticos e cartográficos	186
IV.6.6 Temas geográficos mais tratados pelos professores	191
IV.6.7 Organização pedagógica e didática das atividades escolares	196
IV.6.8 Estratégias, métodos e práticas pedagógicas adotadas	200
IV.6.9 Competências geográficas necessárias aos alunos, na disciplina	204
IV.6.10 A Aprendizagem e o rigor científico no ensino de Geografia.....	210
IV.6.11 Algumas considerações sobre resultados obtidos em campo.....	212
CONCLUSÕES	222
REFERÊNCIAS	227
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	241
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO	248

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 - Rendimento real ⁽¹⁾ dos professores ⁽²⁾ das redes estaduais e municipais no trabalho principal: segundo região, jornada de trabalho semanal de 30 horas. Brasil 2002 – 2013.....	66
Tabela 2 - Níveis de alfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos por escolaridade, 2011-2012 (%).....	70

Tabela 3 - Níveis de alfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos	71
Tabela 4 - Analfabetismo funcional: nível de alfabetização por faixa etária (%) – 2009.....	71
Tabela 5 - Ensino Fundamental e Médio: Taxa líquida de matrícula	72
Tabela 6 - Número de Professores da Educação Básica por escolaridade -.....	82
Tabela 7 - Total de alunos matriculados em Maringá em 2013	83
Tabela 8 - Matrículas na Educação Básica do Paraná- 2012 e 2013	83
Tabela 9 - Matrículas na Educação Básica por dependência administrativa,	84
Tabela 10 - Taxas de Distorção Idade-Série Escolar: Paraná –.....	84
Tabela 11 - Taxa de Reprovação Escolar: Paraná –	85
Tabela 12 - Taxas de Reprovação Escolar: Paraná –.....	85
Tabela 13 - Taxa de Abandono Escolar: Paraná –.....	86
Tabela 14 - Taxas de Abandono Escolar: Paraná –	86
Tabela 15 - Porcentagem de jovens com 19 anos que concluíram	86
Tabela 16 - Taxas de Rendimento Escolar: Paraná –	86
Tabela 17 - Ideb médio observado e metas projetadas para Maringá.....	87
Tabela 18 - Índice de Desenvolvimento da educação básica para Maringá.....	87
Tabela 19 - Ideb médio da rede de ensino estadual de Maringá – anos finais do ensino fundamental.....	88
Tabela 20 - Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional	89
Tabela 21 - Estabelecimentos e Matrículas do Ensino Médio Normal-Magistério,.....	89
Tabela 22 - Escolas e matrículas do ensino médio integrado,.....	90
Tabela 23 - Estabelecimentos e matrículas da Educação Profissional,.....	90
Tabela 24 - Ideb dos anos finais do EF (8º e 9º anos) das escolas públicas de Maringá	95
Tabela 25 - Classificação de eixos temáticos segundo Pinheiro	124
Tabela 26 - Número de alunos das escolas públicas que compuseram a amostra	174
Tabela 27 - Número de alunos das escolas particulares que compuseram a amostra.....	174
Tabela 28 - Distribuição dos professores por faixa etária e sexo.	180
Tabela 29 - Grau de escolaridade por ano de formação do professor.....	180
Tabela 30 - Grau de escolaridade na educação básica e profissionalizante, por tipo de escola.....	181

Tabela 31 - Tipo de escola-ensino superior e ano de conclusão da graduação	181
Tabela 32 - Cursos de capacitação, tipo de escola/ano de conclusão	182
Tabela 33 - Localização das escolas em que trabalha (nº de citações)	183
Tabela 34 - Número de escolas que trabalha, horas-aula ministradas e número de alunos ...	184
Tabela 35 - Grau de importância dos recursos tecnológicos adotados em sala de aula.....	187
Tabela 36 - Recursos utilizados em Geografia	187
Tabela 37 - Frequência de utilização dos recursos didáticos pelos professores nas aulas	188
Tabela 38 - Graus de importância dos recursos utilizados em sala de aula	189
Tabela 39 - Porcentagem dos graus de utilização e notas atribuídas aos recursos	190
Tabela 40 - Recursos utilizados em cada tema abordado em Geografia	191
Tabela 41 - Temas geográficos abordados por ordem de importância	192
Tabela 42 - Conteúdos abordados em trabalhos de campo na disciplina de Geografia.....	192
Tabela 43 - Conteúdos abordados em trabalho de campo e os respectivas anos.....	193
Tabela 44 - Graus de importância das competências geográficas desenvolvidas pelos alunos ..	194
Tabela 45 - Planejamento e organização das atividades de campo, no EF e EM.....	195
Tabela 46 - Ordem de preferência dos locais para trabalhos de campo.....	195
Tabela 47 -Locais da cidade de Maringá para realização de trabalhos de campo.....	196
Tabela 48 - Grau de compatibilidade dos componentes escolares	196
Tabela 49 - Projetos e programas sugeridos e ou determinados pela Seed-Pr	198
Tabela 50 - Dinâmicas utilizadas para elaborar o projeto pedagógico na escola	198
Tabela 51 - Justificativas e notas à semana de planejamento pedagógico nas escolas	199
Tabela 52 - Opinião dos professores sobre como os pais avaliam a escola	199
Tabela 53 - Frequência do planejamento e utilização do plano de aula	200
Tabela 54 - Reflexões promovidas pela escola sobre as práticas dos professores	201
Tabela 55 - Método de ensino e instrumento de avaliação	202
Tabela 56 - Aspectos relevantes para avaliar os alunos.....	202
Tabela 57 - Linhas teórico-pedagógicas e teórico-geográficas adotadas	204
Tabela 58 - Graus de importância das competências desenvolvidas pelos alunos em Geografia....	205
Tabela 59 - Sugestões para melhorar a formação do professor de Geografia	206

Tabela 60 - Opinião dos professores sobre a política educacional	206
Tabela 61 - Correlação dos graus de importância das competências geográficas às correntes por linhas teórico-metodológicas da ciência geográfica	207
Tabela 62 - Correlação dos graus de importância das competências geográficas	208

RELAÇÃO DOS QUADROS

Quadro 1- Síntese comparativa dos princípios das cinco escolas geográficas, 2014.	53
--	----

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1- Vertentes determinantes da qualidade do ensino da Geografia.....	63
Figura 2 - Estratégias definidas para educação brasileira (2010-2020).....	98
Figura 3 - Representação do método de Stallings.	101
Figura 4 - Modelo para registro das observações em sala de aula.....	101
Figura 5 - Modelo explicativo das observações e registros em sala de aula	102
Figura 6 - Fatores de sucesso na política educacional do Canadá.....	120
Figura 7 - O município de Maringá no Estado do Paraná	171
Figura 8 - Delineamento do foco da pesquisa: escola, aluno e professor	172
Figura 9 - Aspectos observados na concepção do questionário.	173
Figura 10 - Definindo o tratamento de dados – as técnicas de análise de dados.....	179
Figura 11 - Localização de escolas de EF e EM de Maringá	184
Figura 12 - Localização de escolas estaduais de EF e EM de Maringá	185
Figura 13 - Localização de escolas municipais de EF séries iniciais de Maringá.....	185
Figura 14 - Localização de escolas particulares de EF séries finais e EM de Maringá.....	186

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de compatibilidade dos componentes escolares	197
Gráfico 2 - Três principais aspectos considerados na avaliação.	203

PRÓLOGO

Durante minha prática profissional em vários campos emergiram questionamentos sobre os caminhos a serem seguidos na docência de forma a promover um ensino de Geografia de excelência que instrumentalizasse os jovens alunos para a vida. De 1974 a 1980 atuei como professora do ensino fundamental e médio, incluindo aulas em curso pré-vestibular. A partir de 1981, como professora universitária, ministrei disciplinas nas áreas de Geografia física e de ensino da Geografia.

No período 2000-2002 atuei como analista ocupacional em trabalho desenvolvido pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), oportunidade na qual pude entrar em contato com as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos na transposição do saber acadêmico para o exercício profissional.

Durante os anos de 2008 a 2009, como docente de Geografia física para o ensino, adotei como instrumento didático o ensino por projetos. Os alunos de licenciatura desenvolveram projetos junto a escolas do ensino fundamental e, simultaneamente, no estágio supervisionado, cujos temas foram: 1) tempo e espaço em Geografia; 2) representação em Geografia; 3) histórias em quadrinhos em Geografia; 4) o estudo das ruas; 5) o estudo dos bairros; e 6) estudo dos córregos (DEFFUNE, 2010).

Em 2010, a experiência foi repetida com o desenvolvimento de três projetos junto a rede pública de educação básica que resultou em dezoito artigos, publicados em 2013 pela Editora da UEM, em formato de livro: *Da Geografia que se faz à Geografia que se quer: muitos caminhos a percorrer* (DEFFUNE e LIMA, 2013).

O que subsidiou o desenvolvimento das temáticas geográficas por meio de projetos foi, em especial, um projeto de pesquisa no qual implementou-se um método denominado de *Developing A Curriculum - Dacum* para identificar as competências que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos, nas séries finais do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino de Maringá, na disciplina de Geografia. Para a construção das matrizes que norteariam as habilidades e competências foram desenvolvidas três dinâmicas (sessões), nas quais participaram professores de Geografia da rede pública de ensino, do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá (DGE-UEM), e egressos do curso de Licenciatura em Geografia da referida universidade.

Os resultados da pesquisa *Dacum* somados ao estudo de caso da presente tese permitiram a determinação de dez possíveis questionamentos e afirmações, tratados ao longo da tese, pertinentes à formação do professor e ao ensino e aprendizagem em Geografia, elencados a seguir:

1. O ensino de Geografia no ensino fundamental e médio apresenta procedimentos didáticos que favorecem a aprendizagem das temáticas geográficas, de modo a evidenciar a importância da ciência geográfica para a formação intelectual dos professores?

2. O ensino de Geografia, no ensino fundamental e médio, privilegia o desenvolvimento de habilidades, competências ou os conceitos da Geografia em suas aulas?

3. Os métodos e as metodologias adotados nas aulas de Geografia limitam o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos?

4. A abordagem das temáticas geográficas praticadas pela maioria expressiva dos professores pesquisados pode ser uma das explicações para o desinteresse dos alunos pela disciplina de Geografia.

5. É possível trabalhar de forma mais dinâmica, os diferentes espaços geográficos presentes no espaço escolar?

6. Os professores pesquisados, atribuíram notas aos temas segundo a sua importância e trabalhados em Geografia na sala de aula. Em que medida, tais resultados podem indicar a construção e a produção de conhecimento significativo pelo aluno?

7. As atividades didáticas devem ser planejadas para integrar, sempre que possível, reflexão e ação, aspectos objetivos e subjetivos de um determinado assunto, favorecendo habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras?

8. A dimensão escalar deve ser entendida como referência de análise nas atividades didáticas desenvolvidas em Geografia?

9. A competência de um profissional é adquirida mediante o desenvolvimento e a mobilização das capacidades, do conhecimento e por meio da experiência. Quais seriam então, a finalidade da disciplina de Geografia no ensino básico?

10. Para a ciência, a melhoria de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis intervenientes. Portanto, a avaliação deve ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades do aluno frente ao que o professor dimensionou para todo o processo.

Nas matrizes de habilidades e competências construídas pelos professores da área de ensino de Geografia do DGE-UEM, foi possível observar uma associação dos conceitos teórico-práticos, relacionando espaço vivido, ações cotidianas, representação em Geografia, permitindo afirmar que o ensino de Geografia, observado e trabalhado nesta perspectiva, apresenta-se com uma abordagem que considera o lugar (localização), a natureza (aspectos físicos) e a sociedade (aspectos humanos) como basilares para seu ensino, e formação dos professores.

Seria esta uma abordagem que remeteria a Nova Geografia, porém há duas influências predominantes na formação em Geografia no DGE-UEM. A Geografia Humanista com forte enfoque cultural predominante na licenciatura, e a Nova Geografia mais voltada para o bacharelado em sua abordagem técnica. Porém, como a maioria dos alunos fazem as duas habilitações observa-se uma influência da Nova Geografia na formação dos novos professores. Observamos que no Brasil essa escola geográfica teve pouco tempo para se implementar e foi retirada das leituras e análises geográficas, embora tenha sobrevivido em algumas práticas isoladas em alguns cursos, no início da década de 1980. Leitura clássica, fundamenta-se em modelos matemáticos e estatísticos, resultado das novas leituras e análises propostas pelo pensamento geográfico no limiar da ciência moderna, caracterizando-se um paradoxo, pois sobreviveu em práticas que permearam a sistematização da ciência moderna; a leitura e análise da evolução da natureza por ciclos mecânicos e fechados, caracteriza uma outra influência, o Positivismo.

Esta leitura, mais comum nas ciências naturais, vai influenciar o pensamento das ciências humanas brasileiras, o que significou compreender conceitos e categorias à luz desta concepção filosófica de método analítico da realidade. Segundo essa compreensão, os assuntos abordados por essa Geografia centrou sua leitura nos fatos geográficos muito presentes nos manuais importados da Europa ao longo do final do século XIX e início do século XX, e que representavam leituras da realidade a partir de fontes documentais ou observação e registro da natureza.

Entende-se que apesar da inserção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino, em meados da década de 1990, permanece até os dias atuais muitas incertezas quanto aos aspectos teórico-metodológicos na disciplina de Geografia no ensino básico paranaense. Acrescenta-se a isto, a pouca contribuição de pesquisas na área de ensino de Geografia sobre as práticas adotadas na disciplina de Geografia, no ensino básico, porque quase todas as práticas de supervisão de estágio em Geografia apregoam as diretrizes da Geografia Crítica, de tendência filosófica marxista. Neste sentido, as pesquisas verificam se esta tendência influencia a prática da Geografia no EFM¹.

Há uma relação de complexidade intrínseca entre ciência geográfica e a sua prática no ensino, considerando a pluralidade de teorias, conceitos, modelos, linhas e correntes científicas, e métodos geográficos relacionados aos conteúdos pedagógicos e que pressupõem

¹ Ensino Fundamental e Médio.

a elaboração de matrizes epistemológicas, para que se preserve o rigor científico na Geografia Escolar.

As transformações sucessivas que ocorreram no conhecimento científico e no contexto socioeconômico deveriam promover uma contínua mudança, também, no âmbito da pesquisa e do ensino de Geografia.

Nas últimas décadas a disciplina de Geografia no Ensino Básico tem se baseado muito mais em fatos próximos das Ciências Naturais, com uma “epistemologia” atrelada às Ciências Sociais e Humanas. Privilegiou os conteúdos ambientais por causa dos problemas e temáticas atuais (meio ambiente; mudanças climáticas; poluição; contaminação; mobilidade urbana; sustentabilidade, dentre outras) e apregoou a utilidade social da Geografia aplicada a um ensino crítico e à preparação do aluno.

No meio científico sempre houve a preocupação de buscar-se uma linguagem universal, daí a utilização da matemática considerada uma linguagem neutra, e que asseguraria a unidade nas propostas sugeridas pelos Conselhos de Geografia norte-americanos. Por intermédio da lógica matemática, esta perspectiva foi defendida por geógrafos que trabalhavam com a concepção analítica da ciência, e pelos defensores da “revolução quantitativa” na Geografia.

Esta tendência da Geografia, quando influenciou o ensino, objetivava a implementação de propostas curriculares fortemente sustentadas no conhecimento científico, recomendando a utilização de modelos matemáticos, orientados por uma didática tecnicista. Ressaltamos que sempre houve uma lacuna na formação dos professores e a referida proposta, tanto que até hoje não foi implementada na Geografia Escolar, resumindo-se à Cartografia Escolar, um dos temas veiculados pelas propostas norte-americanas. Um exemplo disto, seria a sistematização de dados por meio de tabelas e gráficos, que os professores não adotam justificando que toma muito tempo da aula.

As sequências de atividades ou sequências didáticas - conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, dentre eles o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes - devem ter um princípio e um fim a serem conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos e que são denominados de resolução de problemas, de execução de tarefas, ou ainda, de aplicação de conhecimentos pelo aluno.

Na maioria das vezes, além de seguir livros didáticos (LD), cada professor faz a decodificação didática à sua maneira, raramente organizada ou pensada teoricamente. Muitas vezes pensa-se que o mais importante é selecionar um bom material, e que esse material por si só servirá ou atenderá a todos os objetivos de “ensinar Geografia”. Para que se possa analisar

a sua relevância não basta que o material tenha sentido para o “professor”. É preciso que os objetivos do trabalho e as condições de construção tenham significado para o “aluno”. Finalmente, os recortes, os fenômenos, as estratégias, os recursos e os materiais precisam traduzir o conhecimento que se tem do objeto da disciplina e que sejam transformados em objeto de ensino. Só assim contempla-se a identidade da disciplina articulada com o ensino e a aprendizagem, por meio de eixos pré-definidos de uma organização curricular.

Não basta apenas informar os alunos. É necessário capacitá-los para a aquisição de competências, prepará-los para lidar com as novas tecnologias e linguagens.

Segundo Boletim da Unesco (2003, p.12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma para aproximação da qualidade da educação, a relação processos e resultados. Portanto, a qualidade da educação é definida pelo desempenho escolar dos alunos, como resultado do trabalho dos professores que otimizam os recursos à sua disposição. Nossa reflexão debruça-se sobre a otimização dos recursos, aqui compreendidos como didáticos, que o professor tem a sua disposição. Tanto que nossa produção, quando supervisionávamos os estágios em Geografia, privilegiava os recursos didáticos.

Foi possível perceber, no período do estágio supervisionado, como é importante a articulação de diferentes saberes docentes na formação acadêmica, fase em que os futuros docentes têm a oportunidade de refletir sobre as competências necessárias em sala de aula, como também, momento de construção de um referencial teórico-prático de atuação profissional, com autonomia.

Outro aspecto relacionado ao estágio são as crenças e imagens que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação, e que produzem uma dispersão semântica. Verificou-se que o processo de socialização dos estagiários, não é de modo algum, linear. Os professores regentes, bem como a cultura escolar, influenciam e determinam formas diversas do referido processo.

É essencial estudar os processos de organização do trabalho escolar, da gestão das turmas e da sala de aula, bem como as formas de utilização dos métodos e estratégias de ensino e a capacidade de resposta às situações inesperadas. As competências para realizar essa análise são individuais e coletivas. A pertinência do estágio reside na compreensão da contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional docente.

O desenvolvimento da referida pesquisa, somando-se aos períodos de observação em sala de aula – sob a atuação dos professores da rede pública de ensino, e também, em alguns momentos, pelos alunos do curso de Geografia, habilitação Licenciatura, em fase de estágio supervisionado (2007-2012), estimulou as reflexões iniciais sobre as práticas docentes e resultaram em instrumentos estruturados (questionários) e semiestruturados (entrevistas) que

permitiram o levantamento de informações que responderam às indagações apresentadas. Dentre os instrumentos utilizados listam-se: observações das aulas e de aspectos ligados aos ambientes pedagógicos que se fizeram pertinentes à abordagem; entrevistas com o quadro administrativo escolar, professores e responsáveis pelos setores nos quais coletamos as informações para as análises realizadas; e aplicação de questionários aos sujeitos do referido estudo, os professores.

No pensamento geográfico contemporâneo, o conflito resultante desses “caminhos metodológicos” distanciou o que se pretendia explicar; desenhou-se mais precisamente uma divisão entre uma Geografia Física e uma Geografia Humana, de maneira que, na Geografia Física, a sociedade aparece como uma variável no conjunto organizado da natureza e sua manifestação espacial; e na Geografia Humana, a natureza é tomada como um elemento antropizado, incorporado direta ou indiretamente pelos interesses e prerrogativas sociais.

A Geografia continua tomando emprestado suas orientações e premissas metodológicas das ciências humanas e naturais, sem o pertinente exame filosófico, para uma postura integradora. Contudo, o que fica claro é a necessidade de integração, e nesse caminho a interdisciplinaridade e uma produção científica que consiga dialogar com as mais diferentes áreas do saber. Na presente tese abandonou-se o enfoque sobre o aluno que foi inicialmente delineado (aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências), levando-se em consideração que este se apresenta como sujeito submetido às políticas de educação, e à qualidade de formação docente, refletindo às quantas anda a qualidade da aprendizagem nas escolas. Por esta razão, ampliou-se as discussões sobre o discurso teórico do ensino de Geografia, pois o mesmo vem sofrendo grande influência da pedagogia, isto em decorrência da formação dos professores dessa área nos anos 1980 que ainda estão atuando em sala de aula.

Neste sentido, durante a execução do projeto de tese, redirecionamentos foram necessários. Tal processo conduziu a um aprofundamento sobre as influências da formação do professor, e da política educacional na qualidade do ensino de Geografia no EFM.

Para esta tese foi elaborado um questionário para coleta de dados que viabilizasse uma análise detalhada das técnicas, estratégias, dinâmicas, recursos didáticos e métodos adotados em sala de aula pelos professores de Geografia.

Pôde-se detectar pela pesquisa de campo que os professores, na sua grande maioria são desinteressados quanto: às necessidades das escolas que são inerentes a qualidade do ensino; às políticas estadual e nacional que envolvem a educação; à situação social dos educandos, e aos baixos resultados da aprendizagem dos mesmos. Atribuímos tal situação à inércia dos gestores educacionais, às políticas educacionais vigentes no nosso país que

resultam na desvalorização e no desrespeito aos professores, submetendo-os à repetitivos processos de capacitação à cada “nova” implementação de propostas curriculares.

Tendo em vista a complexidade da presente temática, é fundamental saber quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, bem como as dimensões e os fatores determinantes para uma educação de qualidade, à medida que concordamos com um ensino fundamentado na ciência.

As experiências, inicialmente como docente na área de Geografia Física (Climatologia, Biogeografia, Hidrografia, Oceanografia, e Sensoriamento Remoto), somada às atividades de analista ocupacional junto a Fipe (descrição das ocupações do mercado de trabalho brasileiro), e recentemente, na área de Ensino de Geografia (Geografia Física para o Ensino, e Supervisão de Estágio em Geografia) nos proporcionaram reflexões que extrapolaram os campos do ensino e da pesquisa, o que nos levou a desenvolver a presente tese sobre a formação e atuação dos professores de Geografia.

Ao iniciarmos nossas atividades como professora universitária, dávamos muita importância às definições e aos aspectos conceituais da ciência geográfica na transmissão do conhecimento. A atuação no ensino levou-nos a questionar tal prática, que era resultante da formação acadêmica, em um período que o ensino era historicamente autoritário. Passamos, então, a inserir nas práticas a atuação do aluno, agora como sujeito.

Adotamos uma postura prática de construção do conhecimento com os alunos por meio da análise de dados meteorológicos coletados pela estação climatológica dentro do campus da UEM, e trabalhos de campo em diversas áreas do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. A postura adotada por nós, levantou questionamentos na época, por sugerir novas atividades e novas práticas na pesquisa no ensino de Geografia.

Em sala de aula, mais segura, mais objetiva e com mais conteúdo “didático”, soltava as amarras de um ensino que me engessou, e satisfeita por ter percebido que este não era o caminho.

Ao me desvincular da universidade, passei a atuar na área de análise ocupacional (e mesmo com outro tipo de atividade, continuava a reflexão sobre ensino e pesquisa em Geografia). As dinâmicas de grupo de diferentes ocupações do mercado de trabalho levaram-me a questionar ainda mais os rumos da educação no país. Tais dinâmicas tinham como pressuposto definir quais atividades, habilidades técnicas e competências pessoais que cada família de profissionais (conjunto de ocupações similares) deve ser capaz de desenvolver.

A descrição das habilidades e competências das várias ocupações foram detalhadamente enunciadas pelos melhores profissionais de cada ocupação, indicados pelos seus pares, e compuseram o dicionário intitulado: Classificação Brasileira de Ocupações

(CBO), que serve como referência para os empregadores e trabalhadores e podem auxiliar os estudantes na escolha da área que querem atuar, ou qual curso universitário é o mais indicado, segundo as suas aptidões.

Ao retornar à universidade como professora colaboradora na Área de Ensino de Geografia, trazíamos a experiência da análise ocupacional que diretamente se vinculava à área de ensino (como desenvolver habilidades e competências geográficas nos alunos do ensino básico). A dinâmica *Dacum* para a descrição das ocupações do mercado de trabalho foi utilizada por nós em uma pesquisa no Ensino de Geografia, que fizemos referência anteriormente. Os três campos em que atuamos, ensino, pesquisa e análise ocupacional, estão diretamente relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, e a construção do conhecimento interdisciplinar.

Ao relatar um pouco de nossa trajetória e experiência acrescentamos que, juntamente com os acadêmicos em licenciatura e o estreitamento das relações com professores do ensino fundamental e médio, nasceu esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

O presente estudo não pretende encontrar a “solução” para a formação do professor de Geografia, mas apresentar um estudo da questão, da forma mais consistente possível, desde sua formação inicial até sua atuação, com base na pesquisa de campo realizada junto aos professores do EF² e EM³ na cidade de Maringá, por meio de questionário.

Citando Nóvoa, resgata-se que: “As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas, irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade” (NÓVOA, A. 2005, pp. 9-11). Ao discutir-se a formação do professor, conseqüentemente, se analisa a qualidade do ensino escolar de Geografia. Para tanto, realizou-se pesquisa documental em base de dados para a identificação de artigos balizadores de entidades representativas da Geografia que auxiliam no campo da pesquisa e ensino dessa área do conhecimento, uma vez que propalamos, como uma possibilidade, um ensino com base na ciência, por meio de modelos, se isso for possível.

Vale acrescentar que a disciplina de Geografia tem como principal recurso didático o trabalho de campo para desenvolver atividades investigativas com os alunos; como local de pesquisa, potencialmente pode ser utilizado pelo professor para elaborar modelos de ensino e aprendizagem.

O conhecimento considerado geográfico adquiriu *status* de ciência a partir de sua sistematização e ensino em universidades na Alemanha e posteriormente na França, na Idade Moderna. A análise das influências e interações entre o homem e a natureza foi construída junto a oposições dicotômicas acerca do objetivo da Ciência Geográfica, na leitura brasileira, por conta da influência das escolas geográficas e até mesmo, pela pressão das políticas internacionais, e por força de diversas ideologias presentes nas instituições de ensino e órgãos governamentais de planejamento de políticas públicas.

Em resposta à situação dos anos de 1990, e em defesa da Geografia nos currículos escolares, a Comissão de Ensino da União Geográfica Internacional (UGI)⁴ proclama a Carta Internacional da Educação Geográfica (1992, p.18), contribuindo para uma educação internacional, ambiental e para o desenvolvimento, tendo como referência os documentos das

² Ensino Fundamental.

³ Ensino Médio.

⁴ União Geográfica Internacional (UGI) Comissão da Educação Geográfica. Carta Internacional da Educação Geográfica. Tradução: Manuela Malheiro Dias Ferreira. Lisboa: Associação de Professores de Geografia, 1992. In: Fundamentos teóricos e práticos do Ensino de Geografia. Paulo César Medeiros. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A; 2010.

Nações Unidas, como: a Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Constituição da Unesco e outros.

A referida Carta traz dois tipos de investigação em educação geográfica: 1) a investigação que diz respeito ao desenvolvimento de teorias básicas e fundamentais à educação geográfica, tais como: o desenvolvimento na criança, da compreensão do espaço, da percepção do ambiente e das atitudes para com pessoas, lugares e problemas; e 2) a investigação aplicada cujo enfoque é o estudo das práticas mais apropriadas à educação geográfica por meio do desenvolvimento e da avaliação de métodos e materiais de ensino, incluindo as novas tecnologias da informação, educação ambiental, educação para o desenvolvimento, estudos multiculturais e globais.

Ainda segundo este documento, a Geografia continua presa ao paradigma regional, influência da escola francesa, fortemente influenciado pelo positivismo, centrada na diferenciação do espaço e na explicação da construção do território a partir das relações entre o homem e a natureza.

No ano de 2000, no Congresso de Geografia em Seul - Coréia, a Comissão de Educação Geográfica⁵ da UGI produziu uma nova Declaração, sobre a Educação Geográfica para a diversidade cultural, sendo considerado um retrocesso em relação às preocupações sociais da Carta Internacional de 1992, pois afirmava que a principal contribuição da Geografia para o futuro do planeta fixava seus esforços pedagógicos e científicos para aprofundar a compreensão dos aspectos espaciais da interface homem-natureza, a promoção de uma cultura amigável com o meio ambiente, porém desvalorizava os conflitos de interesses associados à defesa ambiental, bem como a contribuição do ensino de Geografia para o desenvolvimento sustentável⁶.

Na conjuntura atual, o ensino de Geografia nas escolas de ensino básico no Brasil apresenta um discurso alheio à realidade, coerente com a pedagogia liberal que influencia a educação brasileira desde a década de 1930. Embora mencionasse nas propostas curriculares

⁵ **Nota da autora:** Os organismos internacionais (UGI e Unesco), ao fazerem referência às competências em Educação Geográfica, destacam o que deveria ser resultante da Geografia Escolar, isto é, o que a escolaridade no ensino de Geografia deveria replicar na sociedade. Portanto, não há intenção de substituição da nomenclatura Ensino de Geografia para Educação Geográfica. Porém, no Brasil entende-se como sinônimo de Educação Geográfica, o Ensino de Geografia.

⁶ **Nota da autora:** Na mesma perspectiva, os organismos internacionais (UGI e Unesco) propõem uma Educação para a Sustentabilidade. Isto é, resultante de toda a escolaridade que deveria replicar na sociedade os princípios do equilíbrio: ambiente; sociedade e economia. Qualquer empreendimento humano que almeje ser sustentável deve, portanto, ser socialmente justo, culturalmente aceito, economicamente viável e ecologicamente correto.

UNESCO. *Draft International implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. 2005. Acesso em Novembro de 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>.

Nosso futuro comum. Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2ª edição. Editora da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro – RJ, 1991.

temáticas sobre o direito à diversidade tratada na Declaração, bem como tensões e conflitos nacionais, mundiais e sustentabilidade, pouco modificava sua prática didático-pedagógica na abordagem geográfica que se propunha fazer da realidade. A mesma prática é recorrente no ensino básico em Maringá, nas escolas pesquisadas na presente tese.

À medida que fizemos a opção por uma Geografia científica, e a verificação de sua formação e atuação na prática dos professores do ensino fundamental e médio, nossa atenção estará voltada para os documentos das políticas oficiais dos Conselhos de Geografia, da Unesco, dentre outros órgãos, não muitos, que definem diretrizes para as propostas curriculares.

De 5 a 8 de setembro de 2001 foi realizada a 46ª Conferência Internacional da Unesco em Genebra⁷- Aprender a viver juntos: será que fracassamos? Três dias depois aconteceu o “onze de setembro” (11/09/2001), em Nova Iorque, emergindo discussões intensas sobre as desigualdades e oportunidades, clamando todas as pessoas a um território público e de convivência para além da riqueza, da ideologia, crenças ou identidades étnicas. Contudo, as preocupações desenhadas pela ONU não têm eco na União Europeia.

A partir da concepção de ao menos três tendências teóricas da Geografia (francesa, alemã e norte-americana), que influenciaram o ensino de Geografia podemos reconhecer a contribuição de leituras que buscavam compreender as várias sociedades e suas questões; assim como sua relação com a natureza.

A educação geográfica propalada pela Unesco está empenhada na concretização dos direitos sociais dos vários grupos humanos, e não em uma concepção de Geografia como ciência do que se vê – a paisagem observável, mas dos fatores que impedem a construção de um território público, em que a cidadania é expressão dos direitos humanos.

É esta concepção de Geografia pautada na compreensão da paisagem a partir das questões sociais e de sociedade-natureza, agora traduzida para questões ambientais, que será implementada no sistema de ensino brasileiro. Iniciada em 1996, essa reforma educacional começou sua implementação pelo ensino fundamental, e há dezenove anos segue um processo coerente de modificação do sistema de ensino, atingindo em breve o sistema de ensino superior, modificando também os cursos de Geografia, habilitação Licenciatura.

Para a Unesco (2004)⁸ a educação para o desenvolvimento sustentável deve ter as seguintes características: - permitir o equilíbrio nas três esferas da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia); - reconhecer que as necessidades locais têm efeitos e consequências

⁷ UNESCO/BIE. Aprender a viver juntos: será que fracassamos? Unesco, Brasília. 2002.

⁸ UNESCO. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme (IIS)*. Paris, 2004. Acesso em Nov. de 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>.

internacionais; - ser interdisciplinar, e utilizar-se da diversidade de técnicas e estratégias pedagógicas.

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS - 2005-2014)⁹ foi instituída pelas Nações Unidas, no documento “*International Implementation Scheme*”, tendo como objetivo geral integrar os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável no processo ensino e aprendizagem. Foram definidos quatro grandes objetivos: promover e melhorar a qualidade da educação; reorientar e rever os programas de ensino; reforçar a formação técnica e profissional; informar e sensibilizar o público em geral, bem como tratar a temática do desenvolvimento sustentável (Unesco, 2005).

O documento salienta que “a educação para a sustentabilidade deve promover o senso de responsabilidade local e global, estimular o pensamento crítico orientado para o futuro, integrar o conhecimento tradicional, construir o reconhecimento da interdependência global e promover a reflexão sobre novos estilos de vida combinando bem-estar, qualidade de vida e respeito pela natureza e pelas outras pessoas” (Unesco, 2005, p. 4).

No ano de 2007 a Comissão da União Geográfica para a Educação em Geografia proclamou e recomendou os princípios apresentados na Declaração de Lucerne (Suíça, UGI, 2007, p. 243) sobre a educação geográfica para o desenvolvimento sustentável. Tais princípios contemplam as mais diversas correntes e escolas geográficas e foram sistematizados pelos seguintes pesquisadores: Hartwig Haubrich (Friburgo), Sibylle Reinfried (Lucerne), Yvonne Schleicher (Weingarten). A referida declaração apresenta os três focos principais para a Educação Geográfica.

- Contribuição da Geografia para a Educação voltada ao Desenvolvimento Sustentável;
- Critérios para o desenvolvimento de um currículo geográfico visando educação e Desenvolvimento Sustentável;
- Importância da informação e tecnologias da comunicação (ITC) em educação para o Desenvolvimento Sustentável em Geografia.

Esta declaração propõe que o paradigma do desenvolvimento sustentável seja integrado ao ensino da Geografia, em todos os seus níveis e em todas as regiões do mundo. A visão da Comissão é baseada no conceito do ecossistema “Homem-Terra”, que pode ser diferenciado em Terra e Homem. O Sistema Terra ou Geosfera é integrado pelos subsistemas (litosfera, pedosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera e antroposfera) e o Sistema Humano ou

⁹ UNESCO. *Strategies for the Second Half of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. March. 2010, Unesco Education Sector. Acesso em Nov. de 2011. http://www.preventionweb.net/files/15341_unescostrategyfortheunitednationsde.pdf.

antroposfera é integrado pelos subsistemas (assentamentos, agricultura, indústria e transporte). Ao ensino de Geografia, cabe a análise dos impactos provocados pelo Sistema Humano no Sistema Terra (UGI, 2007, p.2).

O indivíduo torna-se o especial interesse para os educadores, pois a educação das pessoas é uma das formas mais importantes para se contribuir para um amplo entendimento a respeito do desenvolvimento sustentável. O pensamento em “sistemas” resulta da necessidade de se pensar ‘ecologicamente’ ou ‘holisticamente’, visando a, por exemplo, saber como a natureza, a sociedade e os indivíduos estão interconectados.

A declaração se refere à sustentabilidade da natureza, da economia e da sociedade, e que esta é definida culturalmente. Nesse sentido descreve as competências mais importantes da Geografia para o desenvolvimento sustentável, que são:

- Conhecimento geográfico e entendimento sobre:
 - os sistemas naturais principais da Terra a fim de compreender a interação entre e dentro dos ecossistemas;
 - os sistemas socioeconômicos da Terra a fim de se alcançar uma percepção de lugar;
 - os conceitos espaciais – ideias chave que se tornem únicas para a Geografia e que possam ajudar os estudantes a desenvolver uma percepção de mundo: localização, distribuição, distâncias, movimento, regiões, escala, associação espacial, interação espacial e mudanças contínuas. (Declaração de Lucerne, 2007, p.4.).
- Habilidades geográficas no:
 - uso da comunicação, pensamento, habilidades práticas e sociais que explorem temas da Geografia em vários níveis, do local ao internacional.
- Atitudes e valores:
 - dedicação para buscar soluções para os problemas e questões de âmbito local, regional, nacional e internacional com base na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Conforme esta Declaração, a Geografia da Educação pode contribuir para se alcançar as metas das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável ao propiciar conhecimentos relevantes, habilidades, valores e atitudes fundamentais para a coexistência pacífica entre os indivíduos e a natureza. É um conceito orientado para o futuro que traz ideias de justiça entre as gerações, entre diferentes nações, culturas e regiões do mundo. Além das

preocupações sociais, ambientais e econômicas, o conceito busca ampliar a responsabilidade global e a participação política.

Para Haubrich¹⁰ (UGI, 2007, p.244) quase todos os temas da declaração de Lucerne abordam a sustentabilidade e tem uma dimensão geográfica. Afirma ainda, que ensinar sobre desenvolvimento sustentável significa ensinar de forma holística e que a Geografia como ponte entre as Ciências Naturais e Humanas, é naturalmente pertinente para a prática de tal abordagem. Principalmente pelas competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos, que são:

- orientar-se para os problemas;
- calcular os riscos;
- avaliar alternativas;
- perceber relações complexas e dinâmica de causa-efeito;
- refletir sobre efeitos colaterais e as consequências de uma ação;
- pesquisar, avaliar, processar e usar informações por meio de métodos adequados;
- respeitar outras opiniões e argumentos;
- raciocinar sobre as suas motivações pessoais e avaliá-las;
- contribuir com tarefas comuns;
- agir em situações de dúvida;
- definir objetivos e tarefas individualmente e apresentar os resultados finais;
- avaliar as suas próprias ações e os resultados obtidos;
- entender que a aprendizagem ao longo da vida, contribui para a sua qualidade de vida;
- perceber os problemas e fenômenos a partir de diferentes perspectivas;
- relacionar as experiências locais com os fenômenos globais.

Além disso, a Declaração enumera as competências interdisciplinares no âmbito da Educação para a Sustentabilidade, que são:

- 1) focar os problemas, avaliando-se alternativas, calculando riscos, percebendo relações e dinâmicas complexas de causa e efeito;
- 2) compreender os fenômenos em diferentes perspectivas;
- 3) ter flexibilidade para aplicar diferentes métodos para resolver problemas;

¹⁰ HAUBRICH H. *Geography Education For Sustainable Development. Geographical views on Education for Sustainable Development, Proceedings*. UGI, v. 42. 250p. Lucerne-Symposium. (2007). Acesso em Set. de 2010. www.Geographiedidaktische%20Forschungen/GDF%2042.pdf.

4) relacionar fenômenos globais, locais e regionais (UGI, 2007, p. 245).

Quanto às competências mais relevantes para o ensino de Geografia e à sustentabilidade, a Declaração destaca as seguintes:

- a) desenvolver o conhecimento geográfico e compreender os principais sistemas naturais da Terra e a interação dentro e entre ecossistemas;
- b) compreender os sistemas socioeconômicos da Terra para desenvolver o conceito de lugar;
- c) desenvolver os conceitos espaciais para auxiliar os alunos na: localização, distribuição, distância, movimento, região, escala, associação espacial, interação espacial e mudanças ao longo do tempo.

As competências geográficas são fundamentais no uso da comunicação, no raciocínio e na aplicação prática dos temas geográficos, dos níveis local ao global. São relevantes no domínio das atitudes e valores e na solução de questões locais, regionais, nacionais e internacionais, no âmbito dos princípios enunciados na "Declaração Universal dos Direitos do Homem" (UGI, 2007, p.248).

São apresentados os seguintes critérios para a seleção de temas geográficos no âmbito da Educação e Desenvolvimento Sustentável: a) temas relacionados com os principais problemas no mundo contemporâneo; b) discussão de conflitos resultantes de metas contraditórias da sustentabilidade ambiental, econômica e social; c) temas geográficos, sobre percepção do espaço, do lugar e do meio ambiente, com enfoque nas formas geográficas de olhar a organização espacial (UGI, 2007, 246).

Traz também, cinco critérios para selecionar áreas geográficas, para efeito de estudo: a) a partir da seleção de áreas significativas para aprender sobre as estruturas, processos e modelos, e que permitam adquirir conhecimentos transferíveis; b) a partir das experiências e interesses dos alunos; c) por significância; d) pela variedade da extensão territorial (escalas: local, regional, nacional, internacional e mundial); e) segundo o critério do equilíbrio (temas que incluam a seleção de áreas contrastantes na sua localização, tipologia e tamanho); e finalmente, f) por cobertura geográfica (temas que auxiliem na compreensão de que o espaço pode ser visto de forma generalizada ou temática (UGI, 2007, p.248).

Com relação ao "Currículo em Geografia", o documento da UGI estabelece que é inviável buscar consenso para um currículo global. Currículos contêm objetivos e conteúdo que traduzem necessidades regionais e nacionais, e essas demandas diferem de região para região, de país para país. Assim, um currículo global inevitavelmente não iria considerar essas diferenças e necessidades. Tendo em vista que um currículo global torna-se impraticável, a

Declaração de Lucerne¹¹ estabelece critérios básicos que deveriam ser seguidos no momento de se elaborar, avaliar e ou renovar um currículo nacional para a Geografia.

No processo de adequação da proposta externa para a proposta interna é que acontecem as distorções, isto é, na adequação da proposta curricular busca-se maior aproximação entre as questões internas e externas. O referido mecanismo requer a adoção de conceitos e categorias externos.

De 8 a 10 de Julho de 2010 em Istambul, Turquia, foi realizado um Simpósio da UGI: Construindo pontes entre culturas através da Educação Geográfica. Os Anais publicados em 2011 apresentam artigos de diversos países que confirmam os pressupostos de Lucerne-2007, dentre eles, um da Alemanha – *Geography Education for Intercultural Competence* - de Haubrich (pp.67- 76). Aborda ainda, a diversidade cultural; desenvolvimento sustentável; política educacional e desenvolvimento educacional dos diversos países participantes, bem como, competências geográficas interculturais.

Foi necessário o resgate dos aspectos políticos globais da Geografia, para se entender a inserção do ensino escolar em discussões mais amplas. No ano de 1934 foi fundada no Brasil a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)¹², por um grupo de estudiosos liderado pelo geógrafo francês Pierre Deffontaines e que pertencia à Missão Francesa. Durante um período de vinte anos, a Geografia brasileira foi marcada pela influência europeia, particularmente dos franceses Pierre Monbeig, Francis Ruellan e o próprio Pierre Deffontaines.

Em 1970, com a reforma estatutária da entidade, esta passou a congregar uma extensiva categoria de profissionais da Geografia – planejadores, pesquisadores, professores do ensino superior, da educação básica, e alunos dos cursos de Geografia. Estudos sobre o território, práxis como metodologia, somaram-se aos estudos quantitativos; e ainda, discussões entre as tendências da Geografia Quantitativa, Teorética ou Nova Geografia - e Geografia Crítica de influência filosófica dialética marxista. O referido período materializou-se com o Congresso Nacional em Fortaleza em 1978.

Somente na década de 1980 ocorreu o primeiro encontro nacional de ensino de Geografia, batizado de Fala Professor (1987) no Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Enege), realizado em Brasília com mais de dois mil participantes. Já o 4º Enege em 1999 na

¹¹ UGI – *Union Géographique Internationale. Histoire de L'UGI*. Acesso em Dez. 2012. www.igu-net.org/fr/ce_qui_est_ugi/histoire.html.

HAUBRICH. Hartwig.; REINFRIED. Sibylle.; SCHLEICHER. Yvonne. Visões geográficas em educação para o desenvolvimento sustentável. Procedimentos para o Simpósio Lucerne, Suíça. UGI, Vol. 42, p.243-250, Jul. de 2007. Acesso em Dez. de 2012. <http://portal.unesco.org/education/>.

¹² AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Caderno de Resumos do VI Congresso Brasileiro de Geógrafos. “Setenta anos da AGB: as transformações do espaço e a geografia no século XXI.” Goiânia, 18-23 de jul. de 2004.

cidade de Curitiba coincidiu com duas profundas mudanças na proposta educacional no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96), e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998). As discussões versaram sobre as transformações no mundo do trabalho e as decorrências das referidas mudanças legais.

A partir desse período, o discurso crítico a respeito das “reformas” que o Estado brasileiro promoveu englobava a formação do professor, o ensino e aprendizagem de Geografia, a educação popular e a tecnologia no ensino.

Os PCN foram elaborados tendo como perspectiva servir de referência e nortear a elaboração dos currículos. Deveriam ter sido amplamente discutidos nas escolas pelos professores. Como as reflexões requeriam um consistente preparo teórico-metodológico, inexistente na maioria dos professores, assim como em propostas curriculares anteriores já havia acontecido, e nesta não foi diferente, os professores passaram a emitir críticas sem sequer ter lido os PCN. Alguns professores que fizeram parte da presente pesquisa de campo, afirmaram que nunca leram ou discutiram os PCN em suas escolas. Tal atitude em relação às propostas curriculares é resultado da ciranda de reformas educacionais que sempre existiram no sistema educacional brasileiro, expressando o “modismo” que sempre existiu em relação as reformas educacionais.

O fato de parte da concepção teórica que subsidiava os PCN estarem pautados na Nova Geografia, fortaleceu os ideais humanistas de pensadores desta tendência, bem como trouxe ainda algumas contribuições do pensamento neomarxista.

Esta nova forma de abordagem resultou da inserção no ensino, de princípios estruturalistas, humanistas e pós-modernistas que foram incorporados à práxis pedagógica, embora reconhecidamente possuam diferenças significativas em relação ao pensamento crítico. Em linhas gerais, a proposta se apoia intencionalmente em uma visão híbrida dos paradigmas da Geografia, sendo clara a intenção de valorizar as correntes e as escolas que se firmaram no cenário acadêmico atual.

Neste contexto, o humanismo surgiu como referência teórica para uma nova prática pedagógica dos professores de Geografia. A educação ambiental ganhou fôlego e passou a ser incentivada em todos os níveis de ensino a partir de diversas disciplinas, sobretudo Biologia (ou ciências) e Geografia. Esta postura da Geografia escolar rompeu, ao mesmo tempo, com a pseudoneutralidade do positivismo, pois inseriu áreas das ciências naturais nos debates políticos, e com a ortodoxia do (neo)marxismo, inibindo os debates em torno apenas das ciências sociais, mas manteve algumas contribuições consideradas relevantes, trazidas pelas escolas geográficas, presentes nos conceitos e categorias. Não foi uma ruptura radical, fato

que agradou a alguns docentes e, em contrapartida, desagradou a muitos outros que desejavam uma Geografia mais militante, embora esta estivesse presente nos PCN.

Entretanto, ainda hoje continua a existência de uma lacuna entre o que se pretendeu com os PCN e o que de fato se estuda e se ensina nas escolas. Os autores dos PCN elaboraram um conjunto de documentos propondo um trabalho multidisciplinar, com conteúdos que ultrapassam os limites das disciplinas na sua abordagem, visando a interdisciplinaridade.

As correntes de renovação do pensamento geográfico que surgiram como contrapontos ao positivismo e ao neopositivismo a partir do final da Segunda Guerra Mundial, tornaram-se as grandes referências do referido documento. Embora tragam uma proposta de análise que vai para além do pragmatismo que envolve a ideia de região, a ruptura com o caráter tradicional não teve seu caminho teórico-metodológico devidamente explicitado, embora deixe o caminho aberto para a ação de uma Geografia convencional, esta sim, baseada em metodologias explícitas nos manuais importados da Europa no final do século XIX e início do século XX.

Vê-se claramente influências advindas do (neo)marxismo, do (pós)estruturalismo e do humanismo. Como resultado surgiram nos textos didáticos, noções de regiões culturais (visão estruturalista), regiões econômicas, regiões naturais (visão neopositivista), regiões administrativas (visão pragmática), desigualdades regionais (visão neomarxista), macrodivisões regionais do mundo e outras formas de organização regional.

Um amplo estudo realizado no Brasil sobre currículos das licenciaturas pelas Fundações Victor Civita e Carlos Chagas (2011), apontou que nos cursos de graduação que oferecem a habilitação Licenciatura que formam professores, a carga horária voltada à prática docente fica em torno de 10%. O tempo destinado aos conhecimentos específicos das áreas passa dos 50%. Isto significa que essas licenciaturas não implementaram a Reforma Universitária posta em prática a partir de 2000, com a aprovação de inúmeras diretrizes, resoluções, e portarias. Todos os cursos que ofereciam licenciatura tiveram que atualizar seus projetos pedagógicos até 2005 ou seriam descredenciadas. Os resultados da pesquisa das fundações apresentam contradições: os dados foram coletados antes ou durante 2005, quando as reformas ainda não haviam acontecido; ou as licenciaturas não implementaram essas reformas.

Neste sentido, é questionável a leitura de alguns pesquisadores e órgãos internacionais que implementam regras idênticas para realidades sociais heterogêneas na área educacional, como as do Brasil, por exemplo.

Outro aspecto que merece reflexão é o distanciamento entre a produção científica da Geografia e a Geografia Escolar no Brasil. Para Souza e Pezzato (2010, p. 72-73: apud

Godoy, 2010), os estudos a respeito da constituição da Geografia como disciplina escolar e da história de sua institucionalização como área do conhecimento, a partir do século XIX, são raros no Brasil. Como também, são escassos trabalhos de caráter epistemológico da Geografia produzida no Brasil, e no que se refere ao ensino, o problema aumenta.

Conforme os pesquisadores há uma confusão generalizada a respeito da relação entre a produção da universidade (pesquisas realizadas no campo da Geografia), e o trabalho dos professores de Geografia no ensino básico, isto é, trabalham com uma simplificação da ciência de referência produzida nas universidades, nos institutos, e demais instituições de pesquisas.

Em relação a maior parte dos cursos de Geografia no Brasil, pode-se dizer que formam profissionais para atuarem no ensino, pois a demanda por essa modalidade profissional é maior, contudo, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador, planejador, e técnico. A partir do ano 2000, com as normas federais do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores da educação básica, os cursos de licenciatura deveriam oferecer as disciplinas pedagógicas e o estágio a partir do 2º ano do curso, com a intenção de garantir a articulação entre a teoria e a prática. Por resolução o CNE definiu a inserção de 800 horas (400 horas para Prática de Ensino e 400 horas para Supervisão de Estágio).

Constatou-se nesta tese que a prática adotada pelos professores de Geografia é resultante de medidas que circulam no sistema de ensino, desde 1996. E, que não há novidades nas propostas curriculares para o ensino de Geografia, e mesmo assim os professores não implementam práticas didáticas contempladas em reformas existentes (estudo por projetos, por áreas temáticas, interdisciplinaridade).

Posto isto, a seguir relaciona-se as temáticas que compuseram a estrutura da presente tese, ao longo dos seus quatro capítulos.

O Capítulo I denominado de “A Geografia Brasileira“, foi organizado em três subtítulos, e apresenta-se com a perspectiva de verticalização dos aspectos histórico-político-sociais que envolvem a ciência geográfica e os pressupostos científicos. Apresenta, também, o embasamento teórico e as razões do encaminhamento metodológico da presente tese: justificativa, contextualização, os principais eixos norteadores, hipótese, e objetivos.

No Capítulo II – “A Educação no Brasil: alguns indicadores“, a abordagem é mais ampla e faz-se uma leitura pormenorizada da educação no Brasil apontando alguns indicadores, sob a perspectiva mundial, apresentando a topografia da educação no Brasil. E após, realiza-se uma breve análise sobre a educação no Paraná e em Maringá. Trata também, da aplicação de um método para levantar informações no que diz respeito à utilização do

tempo da aula pelo professor, e que vem sendo adotado em vários países há mais de trinta anos, com o objetivo de indicar as práticas e estratégias mais exitosas no ensino e aprendizagem – método *Stallings*, com aplicação financiada pelo Banco Mundial. Conclui-se o referido capítulo com algumas reflexões pertinentes ao valor agregado à educação, e as práticas que promovem a linearidade das disciplinas e a fragmentação do ensino.

Quanto ao Capítulo III – “A epistemologia como sustentação do objeto da disciplina e do currículo, da formação do professor, e do ensino e aprendizagem“, apresenta-se com uma característica mais reflexiva, pois o objetivo é tentar resgatar a essência da Ciência Geográfica considerando a epistemologia como base de sustentação do objeto da disciplina, do currículo, da formação do professor e da Geografia Escolar, para, em seguida tratar do ensino e aprendizagem da Geografia, dos métodos, estratégias e projetos de ensino e a constituição da Geografia Escolar no Brasil.

O Capítulo IV – Aborda a caracterização da atuação e formação do professor de Geografia na cidade de Maringá por meio de: estudo de caso; determinação da amostragem; procedimentos metodológicos; formulação do problema e da concepção do estudo de caso; seleção da amostra; aspectos norteadores do questionário; aspectos metodológicos balizadores da análise dos dados de campo; e, o tratamento dos dados coletados. Finaliza-se a presente tese, com as conclusões.

Partimos, do ponto de vista filosófico do método estruturalista, e na Geografia partimos das propostas curriculares e diretrizes definidas por órgãos suprapartidários como a Unesco, a UGI, portanto mais próximas da Nova Geografia e das diretrizes definidas pela Unesco. A adoção de inúmeras propostas curriculares acabou produzindo inúmeras ilhas isoladas de práticas desconectadas, e de inúmeras matrizes curriculares para o mesmo nível de ensino. Somente no Estado do Paraná existem 2.100 matrizes curriculares para o EF e EM, causando prejuízo ao aluno que se transfere de uma cidade para outra, um dos menores problemas, sendo o maior deles a expressão de desorientação das políticas definidas pelas Secretarias de Educação, pelos Conselhos de educação e pelo MEC.

Assim buscamos entender como os professores do EFM receberão as novas reformas que serão implementadas nos próximos quatro anos, mas que desde 1996 circulam no sistema de ensino nacional e estadual.

CAPÍTULO I – A GEOGRAFIA BRASILEIRA

A Geografia escolar brasileira foi em seus primeiros tempos, notadamente descritiva e baseava-se nos manuais didáticos produzidos na Europa e EUA, embora convivesse com inúmeras obras que retratavam a realidade brasileira. Foi positivista sob a influência desses manuais didáticos e foi positivista na sistematização das informações levantadas pelos primeiros autores da Geografia Moderna. Ganhou contornos mais definidos após a criação da primeira graduação oferecida pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 1934, quando professores da escola francesa vieram para cá e lançaram as bases do pensamento geográfico francês no Brasil. Pierre Defontaine e Pierre Monbeig muito contribuíram para a produção de uma Geografia baseada na realidade brasileira.

A referida Geografia era uma Ciência do “Gênero de Vida”, admitindo que a região ou o meio físico é o suporte que o homem utiliza para viver, para fazer suas construções, para extrair os produtos de que necessita. Vidal de La Blache estimulou grande preocupação nos geógrafos com a descrição do meio, das formas de utilização do mesmo. Para ele, o gênero de vida seria o conjunto articulado de atividades que, cristalizadas pela influência dos costumes, expressavam as formas de adaptação, ou seja, a resposta dos grupos humanos aos desafios do meio geográfico. A noção de gênero de vida aproxima-se assim da noção antropológica de cultura, tão usada pelos alemães e americanos. O que levaria a uma visão estática e rural da Geografia, enquanto nas Ciências Sociais em geral se dava maior importância à categoria classe social, na análise da sociedade.

Embora a Geografia escolar apresente diversas abordagens é fato que três vertentes convivem há décadas sob a organização do sistema de ensino nacional: a Geografia Tradicional, de descrição clássica, baseada em Manuel Aires de Casal; a Geografia Clássica com bases na Geografia francesa e alemã; e a Nova Geografia.

Embora importantes transformações paradigmáticas tenham ocorrido na prática dos professores de Geografia durante a década de 1980, a escola positivista francesa ainda hoje influencia a práxis de muitos professores. As estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores de orientação neopositivista baseiam-se em princípios unidisciplinares, de modo que os conteúdos ditos geográficos eram (e ocasionalmente ainda são) estudados de forma fragmentada, dissociada de sua relação com o todo e sem a sustentação de ciências correlatas, e perspectivas interdisciplinares.

Realizava-se frequentemente a descrição objetiva de paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada dos sentimentos das pessoas em relação aos espaços que ocupam (topofilia), um aspecto da Geografia da percepção e que se opunha à proposta

científica sugerida pela Nova Geografia. Os professores de Geografia exigiam (alguns ainda exigem) dos alunos, a memorização de informações espaciais, além de relacionar fatos espaciais, fazer analogias entre eles, elaborar generalizações ou sínteses, mantendo uma prática inerente à Geografia Tradicional.

Entre as décadas de 1960 a 1980 ocorreram mudanças amplas na Geografia brasileira, porém mostravam-se frágeis teoricamente para os desafios que despontavam, para a explicação dos problemas daquela conjuntura, afinal acontecia no Brasil o propalado “Milagre Brasileiro”. A urbanização acelerada e sem controle em escala global, a modernização agrícola, a emergência de novas tecnologias, a criação de redes de comunicação, circulação e informação em escala planetária e principalmente o conflito de interesses entre o capitalismo e o socialismo, entre outros fatores, mostraram que a história e a ideologia política exerciam papel crucial na configuração do espaço, tanto em escala local, quanto regional, nacional e mundial. Esta era a leitura feita pela Geografia Crítica, de tendência neomarxista.

A luta de classes passou a ser a base de toda a produção e explicação geográfica que mostrava por meio de estudos, a desigualdade da sociedade capitalista. Assim, para os geógrafos de orientação marxista, não bastava explicar o mundo, mas sim agir para mudá-lo, o que permitia a prática de uma Geografia militante. A forma de entender e pensar os rumos da Geografia Crítica no âmbito dos grandes centros de pesquisa chegou algum tempo depois às escolas, onde esta visão de militância acadêmica trouxe mudanças nas formas de interpretar as categorias de análise: espaço, território e paisagem. A didática adotada não superou as aulas expositivas, visualização de mapas e textos como fonte de informação, nas atividades de sala de aula.

Ainda hoje, categorias de análise da referida Geografia, como modos de produção, meios de produção e força produtiva são mencionados como importantes para a percepção do seu papel e a sua função social, na formação crítica dos alunos. Essa abordagem filosófica permanece em alguns livros didáticos, em parte dos PCN, e dominam os órgãos que fomentam a pesquisa no ensino de Geografia. Paralelamente ao avanço da Geografia Crítica, a Nova Geografia continua sua influência iniciada na década de 1950.

As primeiras reflexões sobre a Nova Geografia ocorreram na Alemanha e na Inglaterra, porém o grande movimento de renovação da Geografia se deu nos países anglo-saxônicos, destacando-se os EUA e a Inglaterra e posteriormente expandiu-se para outros países; no Brasil se deu no final da década de 1960 e início da de 1970 por alguns geógrafos mais progressistas, tanto na área de pesquisa como de ensino.

Esta transformação na ciência geográfica, foi denominada de "revolução quantitativa e teórica" por Ian Burton (1963), embora indícios desde a década de quarenta indiquem a

contribuição de Fred Schaefer (1953) pelas tendências renovadoras. Tentando superar as dicotomias e os procedimentos metodológicos da Geografia Regional, a Nova Geografia propunha a inserção da Geografia no contexto científico global, tendo cinco metas: - maior rigor na aplicação da metodologia científica; - desenvolvimento de teorias; - o uso de técnicas estatísticas e matemáticas; - a abordagem sistêmica; e, - o uso de modelos.

Esse movimento na Geografia nasceu da insatisfação de alguns geógrafos progressistas, em relação a Geografia Tradicional, de influência francesa, empírica e descritiva e que acabou ficando defasada em relação às demandas teórico-explicativas. Os geógrafos neopositivistas passaram a empregar a matemática para realizar comparações entre as variáveis, e as construções lógicas, conforme afirma Faissol (1987),

A matemática e a estatística, associadas, têm trazido à Geografia uma contribuição não só operacional, mas também conceitual e lógica. Dois exemplos podem ser citados, evidentes e simples: o uso dos conceitos da teoria dos conjuntos para operacionalizar e classificar o conceito de região e o uso de um modelo probabilístico epidemiológico, para descrever a operação do processo espacial/regional (FAISSOL, 1987, p.29).

A utilização da quantificação teve início na década de 1950 e o sueco Tornsten Hägerstrand foi um dos primeiros a introduzir técnicas estatísticas na Geografia. Na Geografia física, a geomorfologia também aderiu às técnicas quantitativas. Strahler, King e Chorley são alguns dos geógrafos que se destacaram, na Nova Geografia.

Com relação à Geografia Humana, o método científico e as técnicas quantitativas geraram problemas de ordem epistemológica. Muitos pesquisadores dessa área apontaram dificuldades de se quantificar fenômenos humanos nos moldes das ciências naturais, conforme Burton (1977):

A maior luta para a aceitação dos métodos quantitativos tem sido de longe, na Geografia humana e econômica. [...] É aqui que a revolução força as noções de livre arbítrio e da impossibilidade de prever o comportamento (BURTON, 1977, p.70).

A Nova Geografia tornou a Ciência Geográfica mais pragmática e valorizada, o que explica porque o IBGE a adotou e foi o seu grande centro difusor no Brasil a partir da década de 1970, pois o processo migratório do campo para as cidades, a expansão do setor terciário e o crescimento dos núcleos urbanos requeriam levantamento e tratamento de dados e informações. Compreendê-los e prevê-los estava na dependência de uma coleta, sistematização e análise detalhada, adoção de modelos de planejamento, e de técnicas modernas para o tratamento dos dados. Um dos cursos de Geografia no Brasil a adotar esta escola geográfica foi o de Rio Claro, que a partir de 1971 deu início à publicação de uma revista científica com pesquisas que adotavam a Nova Geografia, Boletim de Geografia Teorética.

A Nova Geografia propunha a adoção de teorias que pudessem explicar adequadamente a realidade brasileira e a procura de um ajuste conceitual dos modelos teóricos absorvidos, aos nossos problemas, bem como a análise e interpretação de dados e informações coletadas, a serem aplicadas ao planejamento urbano, industrial e agrícola do país. Além disso, discutia temas como os aspectos analíticos, sua interdisciplinaridade, a questão da modelagem e a aplicação da linguagem matemática para tratamento das informações.

A Nova Geografia não excluiu de seus princípios o método positivista, utilizava-se do empirismo lógico influenciado pelo movimento neopositivista. Na tentativa de superar o modelo intuitivo, valorizava a construção de modelos supondo que eles explicariam melhor os problemas científicos, e na elaboração de teorias mais gerais. O novo método de interpretação da realidade surgiu como uma possibilidade para a Geografia levantar e testar as hipóteses, comprovar ou refutar os resultados, propor leis para chegar às teorias.

O método de estudo é pautado num maior rigor de enunciado e verificação de hipóteses e nas explicações dos fenômenos geográficos. Este rigor acentua a análise da Nova Geografia quando os métodos científicos servem à construção da ciência como instrumento chave da realidade, enquanto a observação e o trabalho empírico aparecem no final do processo investigativo característico do método dedutivo. Esta mudança metodológica radical significa que se estuda a realidade partindo do geral para o particular, das ideias para os fatos e da generalização para a observação.

Outro aspecto que se destaca, é que a Nova Geografia se preocupava com o planejamento e construção do desenvolvimento para atender as necessidades geográficas regionais, e que fosse capaz de articular com as demais ciências procurando dinamizar o desenvolvimento integrado e sustentável. Esta mudança teórico-metodológica representou uma modernização e revisão de conceitos como, lugar, região, espaço, paisagem, e território, face à adoção de novas técnicas.

Para Pessôa (2008) apud Burton (1977, p.73): “a revolução teve um objetivo diferente. Foi inspirada por uma necessidade genuína de tornar a Geografia mais científica e por uma preocupação em desenvolver um corpo teórico”.

A corrente neopositivista proporcionou abertura e maior discussão sobre os aspectos filosóficos e metodológicos na Ciência Geográfica, com o surgimento de outras correntes como: a Geografia Radical ou Crítica, a Geografia Humanística, a Geografia da Percepção, e a Geografia Cultural.

No final da década de 1980 e ao longo da de 1990 surge as primeiras reflexões na forma de artigos científicos, sobre a divisão das Geografias Física e Humana. Ressalta-se que

não era uma discussão sobre divisão de ordem didática, mas de ordem político-ideológica que corrompia, ou impedia a adoção “clara e aberta” dos pressupostos teórico-metodológicos.

Nas décadas de 1970 e 1980, resultado das políticas educacionais aprovadas em 1960 e 1970, implantou-se no país as licenciaturas de curta duração, com nova periodização: Estudos Sociais (três anos) e mais tarde a habilitação plena em Educação Moral e Cívica que acrescia mais um ano (4 anos). A “licenciatura curta”, como era chamada, atraiu pela curta duração, novos alunos, provocando durante alguns anos, o esvaziamento dos cursos de licenciatura plena em Geografia e História, que tinham duração de 4 a 5 anos.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), as licenciaturas curtas foram implementadas em 1972 e extintas em 1982. Apenas alguns professores do Departamento de Geografia (DGE) mantiveram vínculo com este curso, outros se recusaram a ministrar aulas para a referida modalidade.

Na década de 1990, com o refluxo da leitura marxista nos PCN, dividindo espaço com outras abordagens, muitos geógrafos migraram da perspectiva da Geografia econômica para a Geografia Política¹³ (Slater, 1999) e para a Geografia Cultural, alguns inclusive, permanecendo com metodologia marxista em sua leitura filosófica e adotando na abordagem geográfica a leitura da Geografia Cultural. David Harvey foi um dos difusores da Geografia Temática Cultural e da História das Ideias. Essas mudanças revelam uma trajetória de autores anglo-saxões deslocando-se do marxismo ao pós-modernismo. As análises com enfoque cultural passam a ser propaladas, enquanto ocorre uma diminuição da influência marxista nas leituras geográficas.

Embora fossem de formação francesa, Pierre Monbeig e Pierre Defontaines produzem uma Geografia humana e física sustentadas na realidade brasileira, que se aproximam dessa Geografia Cultural que será implementada no Brasil a partir da década de 1960, de influência norte-americana. Segundo Miranda (2012, p.53) em artigo sobre a atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia: é um dos precursores e formadores do pensamento geográfico brasileiro, responsável pela consolidação do curso de Geografia da Universidade de São Paulo. Suas reflexões com relação ao ensino da Geografia Escolar contribuíram, e pode-se afirmar que se revistas ao “pé da letra” podem auxiliar atualmente em reformulações necessárias, quanto: a expansão das funções intelectuais dos alunos, pelo conhecimento e suas relações; a importância da concepção de escola e do currículo; e, a formação e atuação do professor de Geografia em sala de aula, no contexto da sociedade.

¹³ Slater, D. Entrevista a Mônica Arroyo. *Experimental*, São Paulo, Humanitas Publicações FFLCH – USP, ano 3, n. 6, 1999.

Para Monbeig (1957) a Geografia não trata somente de nomenclaturas, e as operações mnemônicas não são as únicas atividades capazes de orientar o geógrafo que estuda as relações dos complexos. A partir dos objetivos, diretrizes e de seu método, o ensino da Geografia é capaz de auxiliar a expansão das funções intelectuais dos jovens. E, dos professores espera-se que desenvolvam nos alunos as suas faculdades intelectuais ainda embrionárias, e o espírito de observação, precisão e reflexão, para poder fazer escolhas, examinar, explicar, e localizar os “fatos” geográficos que lhe são apresentados. Além disso, o ensino da Geografia desenvolve o senso da realidade-tempo e compreensão da evolução, do relevo, solos, gêneros de vida, modos de ocupação do solo, relações de comércio, e a potência das nações, em constante transformação. Indicando simultaneamente os fatores e as consequências.

Para Miranda (2012, p.57):

Quando Monbeig propõe que se trabalhe inicialmente com observação e descrição com recursos simples como *carta, figura ou projeção fotográfica* demonstrou compreender a progressividade da complexidade na aprendizagem de Geografia que, com o passar do tempo, levará os educandos a terem condições de *descobrirem e exporem as relações existentes entre diferentes fatos anteriormente conhecidos, descritos e identificados*.

Para Monbeig em sua leitura francesa, paisagem é o reflexo das civilizações e evolui com estas:

...como a cultura de um grupo evolui, sua paisagem também evolui: o mesmo suporte natural viu sucederem-se paisagens diferentes, sendo cada uma reflexo da civilização do grupo em dado momento de sua história. Assim a paisagem não é mais considerada como produto da geologia e do clima, mas como reflexo da técnica agrícola ou industrial, da estrutura econômica ou social ... (MONBEIG, 1940, p.238-239).

Na interpretação de Monbeig, há uma relação de coexistência e tensão entre sociedade e natureza, que vai ser decifrada a partir dos fenômenos que compõem o complexo geográfico, e compara-o ao desmanche de um motor, e o papel do mecânico (geógrafo-natureza-sociedade) na identificação das suas partes e as relações intrínsecas no todo-motor para o seu pleno funcionamento, produzindo o conjunto: complexo geográfico, assim chamado por ele.

Das reflexões de Monbeig na década de 1950 sobre o papel da Geografia Escolar, entende-se que a de maior significado, e que dá sustentação à disciplina de Geografia no ensino básico é a abordagem sobre os complexos geográficos, pois pressupõe embasamento filosófico do professor, para o desenvolvimento crítico dos alunos. Afirmava ainda, que o pensamento complexo requer o acesso à informação e à sistematização de dados, sendo fundamental a ação mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo

se constata na atualidade, indicando a contemporaneidade das suas reflexões sobre o ensino de Geografia. Estava contextualizado na conjuntura científica.

A este respeito, levantamos que o professor do ensino básico na cidade de Maringá, adota o método expositivo em suas aulas, não há espaço para mediado-mediador (método proposto por Feurstein - *Experiência de Aprendizagem Mediada*, 1974), nas relações de ensino, um dos autores da contemporaneidade. O referido método tem como pressuposto a construção do conhecimento pelo aluno em sala de aula, sob a mediação do professor.

Para localizar alguns equívocos que observamos ao pesquisar o ensino de Geografia, é necessário nomear as tendências filosóficas que influenciaram as práticas dessa disciplina escolar. Na década de 1960, para resumir, a Geografia foi marcada por um momento de pluralismo de temas e posturas teóricas como idealistas, existencialistas, behavioristas, fenomenologistas, dentre outras. Na década de 1980 algumas influências da Geografia Humanista e Comportamental emergem. Embora ocorresse uma cisão entre eles, o fato é que as duas práticas são observadas na Geografia Escolar (Holtzer, 1992).

A Geografia Humanista desenvolve-se paralelamente nos Estados Unidos e na França. Nos países de língua inglesa a consolidação ocorreu nas décadas de 1960, 1970 e 1980, com discussões sobre estudos do meio, criação de uma disciplina universitária e pela aproximação com outras Ciências Humanas e aportes filosóficos diversos. No Brasil, isto ocorre na década de 1990, com a aprovação dos PCN de Geografia, em 1997, cujo modelo curricular é inspirado no espanhol, que foi influenciado pelo norte americano.

Para Holtzer (1993) a trajetória da Geografia Humanista anglo-saxônica contemporânea indica que este campo da Geografia é herdeiro direto da Geografia Cultural de Carl Sauer e da Geografia Histórica. Foram essas Geografias que forneceram os parâmetros para o resgate da Geografia Humanista, devido ao inconformismo com a Geografia cartesiana e positivista, ainda influente na escola e também em oposição às propostas curriculares elaboradas pelos conselhos de Geografia norte-americanos, de forte influência científica. Para os Humanistas a Geografia ia para "além da ciência"; enfatizava o estudo da relação do homem com o ambiente; valorizava a transformação da paisagem pela sociedade e compreendiam os fenômenos geográficos tanto do ponto de vista espacial quanto temporal.

Os geógrafos ligados à Geografia Cultural ou à Geografia Histórica trabalhavam sob a perspectiva interdisciplinar segundo Holtzer (1992), e com outras disciplinas das humanidades, incorporando também a linha tradicional de estudos americanos sobre aspectos subjetivos do homem como sua ação sob o meio ambiente.

No início do movimento humanista, as influências se misturavam, sendo que a percepção ambiental era o conceito unificador desta Geografia que nascia nos Estados

Unidos. A percepção ambiental era o rótulo [...] conveniente para agrupar geógrafos de várias tendências, Holtzer (1992, p.124)¹⁴.

Os geógrafos ligados à Geografia analítica rompem com os parâmetros da Geografia Clássica que nos Estados Unidos era representada pela Geografia regional baseada na obra de Richard Hartshorne, com novos pressupostos metodológicos, técnicas advindas da psicologia, da economia e do planejamento urbano. Concentravam seus esforços na quantificação e mapeamento de comportamentos espaciais.

Os estudos da percepção e do comportamento eram desenvolvidos por geógrafos da Geografia analítica, como Robert Kates e Gilbert White (Escola de Chicago), e por geógrafos da Geografia Histórica e Cultural como Lowenthal (da escola de Berkeley de Carl Sauer) e Yo Fu Tuan da Geografia Humanística (das escolas de Berkeley, Minnesota e Wisconsin).

Quanto à diversidade de teorias e autores existentes, os trabalhos da Geografia Humanista não excluem nenhuma via para não causar limitação e empobrecimento. Contudo, este ecletismo de certa forma é devido à história da ciência ter sido sempre pautada em contradições e oposições.

Não há dúvidas de que a Geografia tradicional com o seu método positivista é ainda predominante. Desta forma há a valorização no ensino básico dos aspectos visíveis e descritíveis, não privilegiando a dimensão explicativa e analítica da disciplina, embora sugira isso. Em algumas experiências é apenas descritiva. As questões ambientais atreladas à sustentabilidade, um dos temas privilegiados nas propostas curriculares são pouco tratados. Um paradoxo, pois envolvem variáveis humanas tendo como pré-requisito o desenvolvimento econômico, e os professores afirmam na sua maioria, adotar os pressupostos da abordagem da Geografia Crítica.

No ensino de Geografia os pressupostos da Ciência devem caminhar junto ao processo didático. Ressalta-se que a Geografia pelas suas características heterogêneas e amplas, e suas especificidades teóricas e técnicas, demanda orientações didáticas da própria Geografia, e não da Didática. Neste sentido, apresentaremos as contribuições que as escolas geográficas podem dar ao ensino de Geografia.

I.1 Escolas Geográficas: As tendências teórico-metodológicas e a contribuição para o ensino

Acreditamos que o conhecimento acumulado na história das escolas de Geografia possa auxiliar na formação dos professores, na redefinição da matriz curricular da Geografia

¹⁴ HOLZER, Werther. A Geografia Humanista Anglo-Saxônica – de suas origens aos anos 90. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. (Dissertação de Mestrado).

escolar e no processo de aprendizagem. Embora dialogue com diversas áreas do conhecimento, buscamos evidenciar as contribuições que a Geografia possa dar ao ensino, a partir de suas próprias metodologias de pesquisa.

Reflexões sobre a questão ambiental, o desenvolvimento sustentável e o multiculturalismo se apresentam cada vez mais presentes na pesquisa e no ensino, bem como nas políticas de reformulação curricular. Neste sentido, debates históricos que ocorreram entre as cinco escolas geográficas e que envolveram os princípios da Ciência Geográfica servem como parâmetros para o Ensino de Geografia.

O **primeiro debate** foi com relação ao **determinismo**¹⁵, deflagrado pela escola francesa, a partir da leitura da obra de Friedrich Ratzel – Antropogeografia – pertencente à escola alemã. Esse debate foi fundamental para a sistematização da Geografia Moderna, com suas pioneiras formulações dedicadas à discussão dos problemas humanos. Para Ratzel, a Antropogeografia seria dedicada a três questões básicas:

- indagar a influência que as condições naturais exercem sobre os homens, sociedade e sobre a história,
- os estudos antropogeográficos deveriam se interessar em levantar dados sobre as áreas de origem de cada povo e os seus itinerários,
- e ainda, deveria ser o estudo da formação dos territórios. Trazendo para a ciência geográfica a discussão sobre os elementos políticos na relação entre o homem e a natureza.

O nome de Ratzel sempre esteve relacionado ao determinismo geográfico em contraponto ao possibilismo de Vidal de la Blache da escola francesa de Geografia. O primeiro estudioso a considerar Ratzel determinista foi seu ex-aluno Lucien Febvre cujas críticas desqualificaram o geógrafo alemão sem contribuições construtivas à Ciência Geográfica. Ratzel, entendia que o ambiente interfere no desenvolvimento de uma sociedade, na medida em que pode oferecer melhor ou pior acesso aos recursos, atuando assim como estímulo ou obstáculo a serem ultrapassados para o progresso da sociedade.

Brian Berry afirmava que o determinismo havia sido o primeiro paradigma da Geografia Moderna, e que foi desaprovado sem ter sido demonstrado que estava errado; em seu lugar surgiu o *areal differentiation* de Hartshorne, e de muitos outros, inclusive geógrafos alemães como Hettner.

O **segundo debate** foi promovido por geógrafos de diversas correntes dos Estados Unidos na década de 1950, sobre os pressupostos da escola geográfica americana. Fred

¹⁵ Princípio segundo o qual todo fato tem uma causa e, nas mesmas condições, as mesmas causas produzem os mesmos fatos, o que implica a existência de leis específicas que regem fatos e causas.

Schaefer - 1953, descartava o "Excepcionalismo na Geografia" e atacava fortemente Richard Hartshorne pela forma de abordagem utilizada por ele, aos estudos regionais. A Nova Geografia segundo Schaefer, tinha como pressuposto uma metodologia integradora própria para a Ciência Geográfica, não separando os aspectos físicos dos sociais.

Para Schaefer, Hartshorne era conservador e não admitia a renovação quantitativa e cientificista na Geografia. Na década de 1960 do século XX, a mesma preocupação foi destacada por William Bunge, Peter Hagget, Richard J. Chorley e Peter Haggett e de L.J. King, cujas obras promoveram intensas discussões teórico-metodológicas na Geografia.

A ideia de planejamento na Geografia veio com a constatação de que já se dispunha de um arsenal teórico e metodológico que permitiria fazer previsões sobre o comportamento de parte do sistema espacial, se controladas algumas variáveis. Uma das contribuições à fase quantitativa da Geografia brasileira (1967) deve-se ao professor americano Brian Berry que participou de discussões sobre modelos de pesquisas que deveriam ser adotados pelo IBGE.

No ano de 1968 veio ao Brasil o professor inglês John Peter Cole para estudar e discutir o censo populacional com Marília Galvão, Pedro Geiger, e outros pesquisadores. Cole teve um papel relevante na introdução da Geografia Quantitativa no IBGE. Em 1969, ele auxiliou na definição de um modelo de simulação do crescimento populacional, usando a cadeia de Markov, a análise fatorial e também, a análise de agrupamento. Cole enviava os dados brasileiros a serem processados na Universidade de Nottingham, Inglaterra.

As transformações ocorridas na Geografia nas décadas de 1950 e 1960 tiveram como pano de fundo o que se operava na sociedade como um todo. Peter Gould (1985) discute a importante combinação de novas proposições desde a década de 1930, com Robert Dickinson, na Inglaterra, Christaller, na Alemanha, Hagestrand, na Suécia e, Isard e Garrison, nos Estados Unidos.

A disputa no interior das Ciências Sociais era no sentido de saber o quanto o social explicava o processo espacial, inclusive entre dois importantes cientistas do século XIX, Vidal de La Blache e Durkheim; o primeiro, defendia a forma de ver o espaço e o segundo, priorizava o social. Uma visão khuniana (funcionalista) na estrutura conceitual da Geografia.

No Brasil, a partir da década de 1960 do século XX, intensificou-se o debate ideológico entre a filosofia positivista, a visão naturalista da Ciência, a concepção evolucionista aplicada ao social, por um lado, e a Nova Geografia, por outro. A partir desta fase aconteceu o surgimento da Geografia Radical. Entre as décadas de 1950 – 1960 do século passado, foi visível a insatisfação com a ênfase dada à quantificação, para o equacionamento dos problemas sociais. A ideia de um cientista social neutro de um lado, e as convicções técnicas embasadas em modelos matemático-estatísticos da quantificação se chocavam com

aqueles que tinham uma visão de igualdade social e territorial, e de outro, os radicais que procuravam imprimir ideologias à Geografia num sentido específico. Descrevendo os exageros de um lado e de outro, dentre as principais questões que a metodologia quantitativa fazia emergir, ressalta-se o rigor científico para equiparar a Geografia às demais Ciências Sociais, dando-lhe status e individualidade, com a especificação do espacial.

Richard Peet foi um dos fundadores da Geografia Radical nos Estados Unidos que partia de uma visão materialista/marxista da sociedade. A partir dos movimentos sociais contestatórios de toda ordem (1960 e 1970) a Geografia Crítica ganhou muitos adeptos na década de 1980, inicialmente na França (1976) com Yves Lacoste e outros, que se mostravam reticentes em relação ao marxismo e incorporaram ideias de pensadores anarquistas, como o geógrafo Jean Jacques Élisée Reclus e o filósofo Michel Foucault. Reclus considerava que o marxismo negligenciou o espaço em prol de uma supervalorização do tempo.

A expansão da Geografia Crítica na Itália, Espanha, Brasil e outros países da América Latina foi orientada pelo marxismo-leninismo com fortes influências de Althusser, por uma significativa parcela de geógrafos. Nos Estados Unidos por influência do pensamento pós-moderno em ascensão, ocorreu uma substituição gradativa do neomarxismo (Geografia Radical) para o marxismo (Geografia Crítica).

O **terceiro debate** foi entre Kropotkin, da escola russa e Mackinder, da escola inglesa entre os anos de 1885-1887, sobre o que é ou o que deveria ser a Geografia. As referidas discussões polêmicas continuam atuais, ou seja, prosseguem sendo questões epistemológicas e políticas fundamentais na Ciência Geográfica.

Para Mackinder a Geografia deveria ser útil para os interesses imperialistas britânicos da época; para Kropotkin ela deveria servir aos ideais humanísticos de combate aos preconceitos, de crítica ao imperialismo, às injustiças e desigualdades que constituíam uma proposta de reforma profunda na “educação geográfica e no ensino da geografia”. Mackinder ao contrário de Kropotkin, não era um adepto do ensino universal, acessível a todos e igual para as diferentes classes sociais. Ele via a “educação geográfica – ensino de geografia” como algo indispensável para as elites, mas, dispensável e até contraproducente para o treinamento da classe proletária.

Sem dúvida que essa proposta de Kropotkin era inaceitável para os anseios britânicos, mais interessados na Geografia enquanto conhecimento e mapeamento dos territórios, incluindo suas colônias. Mackinder era defensor do império britânico e Kropotkin um crítico de qualquer forma de dominação internacional. Divergiam quanto às posições filosóficas e políticas, porém eram amigos. Ambos convidaram o geógrafo-anarquista francês Elisée Reclus, para proferir em Londres uma série de palestras sobre o valor do Ensino da Geografia.

A transição da sociedade russa do capitalismo ao socialismo provocou mudanças importantes nas Ciências. A partir de 1917, os decretos do Estado Soviético levam à nacionalização da terra, dos solos, das águas e das florestas e alteram radicalmente a sociedade russa e as suas relações com o meio. Essas mudanças acentuam as tendências já existentes no desenvolvimento da Geografia da Paisagem, da qual a mais importante era o aspecto utilitário das investigações geográficas, e a sua relação direta com a prática. Foi ainda mais direta essa relação na época de Stalin: os geógrafos deveriam dar sustentação científica aos planos soviéticos de transformação da natureza. A finalidade dos estudos geográficos era a mudança racional do meio geográfico em conformidade com os objetivos da construção socialista.

A abordagem quantitativa afirma-se rapidamente na Geografia russa. Em 1931 o acadêmico A. A. Grigoriev, no seu artigo “Estudo físico-geográfico da URSS”, afirma que o método descritivo e explicativo não corresponde às exigências da Ciência Geográfica, como consequência da valorização dos novos territórios, da introdução de novas culturas, da intensificação da agricultura, da industrialização e das estradas em condições diferentes das habituais.

Os geógrafos russos consideravam que além das escalas de abordagem da dinâmica espacial, deveriam adotar escalas de abordagem da dinâmica temporal, para os estudos do meio, tendo em vista que as pesquisas sobre o clima exigiam investigações periódicas e permanentes sobre as estações do ano. Nessa mesma direção outro geógrafo soviético, D. L. Armand (1949) afirmou que os mapas não poderiam ser o objetivo principal das investigações geográficas, isto é, deveriam ser complementados com gráficos e quadros, para representar o dinamismo temporal dos fatos geográficos estudados. A referida concepção de investigação geográfica teve seu auge nos anos de 1960.

Viktor Borisovich Sotchava, que liderava as proposições da escola geográfica russa, ao tratar sobre o desenvolvimento da Ciência Geográfica na Sibéria, entre 1917 e 1967, propôs estudos e pesquisas orientados à resolução de problemas vinculados ao desenvolvimento territorial, com abordagens escalares que incorporaram os níveis mais elementares até os mais complexos – daí a concepção Geossistêmica (1960) de análise das paisagens nos níveis topológico (de detalhe) e regional (de semi-detalhe).

Sua base teórica fundamentava-se no trabalho de Bertalanffy (1968) com a teoria geral dos sistemas aplicada às Ciências em geral. Na concepção da escola russa a paisagem teve seu nascimento na cientificidade moderna com a fundação da pedologia científica por Vassilii Vasil’Evich Dokoutchaev (1883).

Infelizmente ao criar o termo Geossistema, Sothava o deixou bastante vago e flexível. Por este motivo vários geógrafos utilizaram e empregaram o termo com conteúdo, metodologia, escala e enfoque diferentes, como: Gerasinov (1969); Chorley e Kennedy (1971); Bertrand (1968); Beroutchachvili e Bertrand (1978); Christofolletti (1979); Preobratzensky (1983); Rougeri e Beroutchachvili (1991).

Além de Humboldt, outros alemães como Ferdinand Von Richthofen; Sigfrid Passarge (1920); Alfred Hettner e Carl Troll (1938); e os franceses: Tricart (1977); e Bertrand (1968) contribuíram com bases teóricas para o desenvolvimento dos estudos sobre a paisagem. E ainda, Tricart, Cailleux e Viers com estudos sobre o relevo; Max Sorre referente ao clima, e Brunet sobre áreas ocupadas pelo homem.

Os estudos de Grigoriev, Svozdeski, Isatchenko e Miklallov, entre 1960 e 1970, ressaltam a importância da classificação das paisagens para aperfeiçoar a produção agroindustrial da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), desenvolvendo de forma teórica e prática a concepção de regionalização ambiental, por meio da conceituação de Geossistema. Acreditava-se que sistematizar o parcelamento do meio era indispensável à elaboração de cartas para o conhecimento do território e das paisagens.

Em **linhas gerais** a Geografia Clássica - francesa e alemã - manteve-se ambientalista, dentro de princípios mais ou menos ortodoxos na análise da relação entre o homem e o meio ambiente, sendo a unidade da Ciência mantida. Somente com a Segunda Guerra Mundial modificações acentuadas ocorreram na superfície da terra, nas relações entre os homens e a sociedade e nas relações entre a sociedade e a natureza, emergindo daí posicionamentos científicos mais localizados estrategicamente (as cinco escolas de Geografia) produzindo novas perspectivas à Ciência Geográfica.

Em síntese, a Geografia francesa se caracteriza pelos estudos regionais; gêneros de vida; colonização; biogeografia; climatologia e Geografia Histórica. A Geografia alemã além de ser responsável pela sistematização da Ciência Geográfica, se caracteriza por estudos sobre a história da Geografia; epistemologia; antropogeografia; teoria dos lugares centrais; política expansionista - espaço vital; geopolítica; e Geografia Econômica.

A Geografia britânica era orientada pelos estudos regionais; gêneros de vida; planejamento; e geopolítica. A Geografia americana teve como foco científico os estudos regionais; culturais; históricos; geomorfológicos; hidrológicos; epistemológicos, e construção de modelos. E a Geografia soviética se notabilizou pelos estudos da paisagem, pedologia, fitogeografia, sistemas de erosão, planejamento do território, Geografia Cultural e escoamento fluvial.

A seguir são relatados alguns aspectos das cinco escolas geográficas e seus principais estudiosos. Com relação à **Escola Geográfica Francesa**, temos a dizer o seguinte: apesar das divergências entre os seus principais mestres, caracterizou-se por acentuada preocupação regionalista, por uma orientação ideográfica, por uma posição política conservadora, encoberta por neutralidade científica, e por dar grande importância à descrição, embora não menosprezasse a explicação. Profundamente ligada à Universidade, à formação cultural, teve de se transformar para se adaptar às novas condições criadas pela Segunda Guerra Mundial, quando o geógrafo foi chamado a participar da reconstrução, do planejamento; teve de depender menos da análise do homem-meio e dar maior importância ao papel da indústria e das cidades na produção e na reorganização do espaço. Dentre seus principais mestres: Vidal de La Blache (Gênero de vida); Jean Brunhes (Geografia humana); Camille Valloux (Geografia Histórica e Política); George Hardy com a descolonização (retomou as ideias de Reclus ao fazer uma tipologia dos países colonizados, a Geografia Colonial foi substituída pela Geografia Tropical); Max Sorre (orientação ambientalista e retomou a linha biológica para explicar os fatos geográficos).

A **Escola Geográfica Alemã**: tendo sido a Alemanha o país em que primeiro a Geografia se institucionalizou e onde viveram e ensinaram os três grandes geógrafos: Humboldt, Ritter e Ratzel, é natural que aí se desenvolvessem, os estudos geográficos do período clássico e que as ideias germânicas se expandissem por outros países, sobretudo nos Estados Unidos. Alexander Von Humboldt (Antropogeografia); Carl Ritter (Geografia Histórica); Frederick Ratzel (geopolítica); Posteriormente A. Dix e Haushofen (política expansionista - espaço vital); Leo Waibel (Geografia tropical no sul do Brasil, Geografia Econômica); Von Thünen, Alfred Weber, Lösch, e Walter Christaller (Teoria dos lugares centrais).

Christaller baseou-se em estudos sobre a Alemanha Meridional, analisando a difusão de cidades procurando estabelecer sua área de influência, de acordo com a demanda de produtos especializados. Seus trabalhos nas décadas de 1960 e 1970 contribuíram com o surgimento da chamada Geografia quantitativa e o uso de métodos matemático-estatísticos nos estudos geográficos, contribuindo para a perda de influência da Geografia Regional (representava uma volta ao positivismo alimentando a escola neopositivista moderna).

A **Escola Geográfica Britânica**: em grande parte ligada às Universidades de Cambridge e Oxford, foi muito influenciada pela escola francesa, valorizando os estudos regionais e preocupando-se com gêneros de vida. Os estudos geográficos eram comprometidos ideologicamente, tinham preocupação militar. Daí a importância adquirida pela geopolítica e o prestígio do pensamento inglês e das ideias pregadas pelo geógrafo

Helford J. Mackinder, sobre a situação da geopolítica mundial; Dudley Stamp (Geografia Pragmática) professor da Escola de Ciências Sociais de Londres (planejamento regional do território), desenvolveu a política de regionalização da agricultura na Grã-Bretanha e a reconstrução de forma descentralizada das cidades que apresentavam grande concentração demográfica. Atuou como coordenador de equipes multidisciplinares em órgãos governamentais para reconstrução de cidades no pós-guerra, em diversos países.

A Escola Geográfica Americana: tendo como princípios norteadores os estudos de Geografia Regional e geomorfologia de acordo com os modelos germânicos, difundidos pelos geógrafos suíços - Arnold Guyot e Louis Agassiz. O segundo realizou estudos no Brasil - Amazônia, desenvolvendo uma linha ecológica inspirada nos trabalhos de George Perkins March. J. W. Powell (geomorfologia); Willian Morris Davis (autor da teoria do ciclo de erosão fluvial). Quanto à Geografia Humana, os historiadores de Geografia admitem a existência de duas escolas americanas, a de Chicago e a de Berkeley. Na primeira dominaram geógrafos inspirados em Ratzel, como Elen Semple e E. Huntington.

Na escola de Berkeley ou da Califórnia, Carl Sauer (Geografia Histórica e Cultural), sobre a influencia dos geógrafos alemães como Hettner, trabalhando no Oeste, em área de clima seco, desértico, ele observou e analisou as civilizações indígenas, admitindo um condicionamento da atividade humana pelo meio físico, com a adaptação das civilizações ao meio natural. Dando grande importância às culturas, ele aproximou a Geografia da Antropologia, como aconteceu na França com os discípulos de J. Brunhes. O teorizador da Geografia da Escola Clássica norte-americana foi Richard Hartshorne, influenciado pelo pensamento de Hettner, procurou desenvolver reflexões sobre a epistemologia e a natureza da Geografia como ciência.

A Escola Geográfica Soviética: teve grande influência do pensamento alemão, em vista da proximidade geográfica entre os dois países e das relações culturais estabelecidas. Vivendo em uma região de condições climáticas muito rigorosas e tendo dificuldades para o desenvolvimento da agricultura, os russos concentraram os seus estudos nos climas e nos solos, daí o grande desenvolvimento da pedologia soviética. Doukontchev classificou as paisagens do ponto de vista fitogeográfico. Kropotkin, fez com que os russos trouxessem para a Geografia importantes contribuições sobre os sistemas de erosão glacial, periglacial, e escoamento fluvial. Com a revolução bolchevista e a aplicação do planejamento à economia, os geógrafos foram convocados para prestar serviços nos trabalhos de construção de novas cidades, de vias de comunicação e de organização do espaço agrícola e industrial. Foram também largamente utilizados nos planos de ocupação das áreas desérticas da Ásia Central, onde se desenvolveram culturas tropicais, como o algodão e a cana-de-açúcar.

Os soviéticos foram os pioneiros na planificação da economia e no planejamento do território. Tal fato abriu largas perspectivas de inovação para os trabalhos do geógrafo.

Piotr Petrovitch Semionov e Tian-Chanski desenvolveram na Rússia uma Geografia Comparada. Semionov apoiava-se nas concepções da Geografia alemã, pois, conhecia Ritter e o considerava seu mestre, ao mesmo tempo foi influenciado por Humboldt, cujas obras analisou com cuidado. O desenvolvimento da Geografia russa é sustentado pelas suas três escolas: **Escolas Geográficas de Anoutchine, de Semionov, e de Dokoutchaev**, e tinham o objetivo de propor métodos mais concretos de investigação e definição da paisagem, como objeto integrador da Geografia.

A Escola Geográfica de Anoutchine: foi fundada em 1863 por Dmitri Nicolaïevitch Anoutchine com orientação aos estudos geomorfológicos. Utilizava o método de comparação geográfica, emprestada das concepções da Geografia alemã, dando ao mesmo tempo, uma atenção específica à história da formação dos objetos e dos fenômenos naturais, e a causalidade.

A Escola Geográfica de Semionov: foi fundada em 1856 por Viacheslav Semionov com orientação aos estudos sobre a historiografia da ex União Soviética.

A Escola Geográfica de Dokoutchaev: foi fundada em 1884 por Vassiliy Vassilievitch Dokoutchaev mineralogista de formação, com orientação aos estudos da paisagem, da análise da prática agrária e sobre o papel do solo nos sistemas territoriais. Além disso a escola se preocupava com a questão da abordagem histórica dos solos e as zonas geográficas em geral. Essa abordagem fortaleceu as interações entre vegetação, relevo, geologia, o clima e a atividade humana, orientando a Geografia russa para a análise sintética da paisagem e a história da sua formação. L. S. Berg (1950) estudo da paisagem - relevo, clima, águas, solo, vegetação e ação antrópica.

As referidas escolas não se apresentavam como compartimentos estanques, separadas em suas proposições e métodos. Orientavam-se por modelos de estudos de maior interesse para seus países, e procuravam soluções e orientação estratégica para a organização e desenvolvimento de ações para os mesmos. Dentre as cinco escolas geográficas mencionadas acima, a francesa e a alemã, de enfoques diferentes, a primeira mais social e a segunda mais física influenciaram as escolas inglesa e americana, no sentido de levar essas últimas a buscar a superação das leituras feitas pelas escolas clássicas. Somente a escola soviética teve um percurso independente do ponto de vista científico, pois tinha como objetivo resolver os problemas internos do seu país (superar a severidade climática, para a sobrevivência da população); já as outras escolas tinham o objetivo de planejar a conquista e o domínio de outros territórios, sobretudo, objetivos políticos colonialistas e expansionistas.

Dada à diversidade de escolas geográficas, correntes de pensamento e paradigmas educativos, algumas diferenças separam as propostas de renovação e perspectivas que se apresentam, pois as escolas geográficas nortearam as linhas ou correntes da Geografia permitindo o ‘**desenho de modelos**’ a serem adotados, e são importantes também, para a definição do ‘**núcleo da Geografia Escolar**’.

No entanto, importa distinguir o que realmente é fundamental ao ensino que são os modelos de abordagens propostos pelas escolas de Geografia. Eles pressupõem a aplicação do conhecimento geográfico e de métodos científicos da Ciência Geográfica¹⁶.

A seguir um quadro síntese dos princípios das cinco escolas geográficas e suas respectivas tendências.

¹⁶ Essas abordagens, embora dificilmente existam de forma pura, podem assim ser tipificadas: 1) tradicional; 2) humanista; 3) cultural; 4) quantitativo-sistêmico-teorético; 5) pragmática; 6) da percepção ou fenomenológica; 7) idealista; 8) radical ou crítica; 9) dialética; e 10) cultural radical.

Quadro 1- Síntese comparativa dos princípios das cinco escolas geográficas, 2014.

Características	Escola Alemã	Escola Francesa	Escola Americana
Teoria Central	Espaço vital: econômico, político e naturalista. Teoria da localização aplicada à agricultura e indústria	Gênero de vida: noção antropológica de cultura usada pelos alemães e americanos	Regional historicista: teoria do lugar central
Objeto da Geografia	Caráter integrador da realidade	Identificar a relação homem e natureza	Modelos de análise
Conceituação	Ciência dos lugares, não dos homens	Ciência de síntese, natural e dos lugares	Rigor científico e interdisciplinar
Metodologia	Descritiva, método explicativo e comparativo	Descritiva e tinha como finalidade a natureza	Generalização, métodos matemáticos e estatísticos
Caráter dos resultados científicos	Racionalismo e positivismo ambiental e cultural, “determinista”.	Possibilista: a cultura transforma o meio	Pragmatismo; toma o valor prático como critério de análise
Apresentação dos resultados	Análise de estruturas sistemáticas de informação cartográfica	Síntese	Formulação de leis; Planejamento urbano
Escalas de abordagem	Geral, paisagem na perspectiva holística	Regional	Elaboração de sistemas de modelos
Forma de construto científico	Nomotética Leis gerais e normativas: regularidades de fenômenos e suas causas	Idiográfica: Encontrar uma identidade específica de uma parte do espaço	Positivismo lógico. Leis gerais e normativas: regularidades de fenômenos e suas causas
Prioridade	Fenômenos físicos e humanos	Fenômenos sociais e naturais – Geografia Ativa	Geografia Regional, Cultural, Geomorfologia, Urbanização e Geopolítica
Propósito político	Expansionista/conquista de territórios vizinhos	Colonialista; Neutralidade científica	Expansionista-Américas Central e do Sul
Características	Escola Britânica	Escola Soviética	
Teoria Central	Gênero de vida: influenciada pela escola francesa	Paisagem, clima, questões agrárias e solos	
Objeto da Geografia	Identificar a relação homem e natureza	Paisagem como objeto integrador da Geografia	
Conceituação	Ciência dos lugares, não dos homens	Ciência das paisagens	
Metodologia	Planejamento estratégico, equipes multidisciplinares	Descritiva, inventário, causas e observação	
Caráter dos resultados científicos	Concepção “determinista” e pragmática	Possibilista	
Apresentação dos resultados	Análise e modelos	Análise sistemática: pedologia e fitogeografia	
Escalas de abordagem	Regional	Geral - análise	
Forma de construto científico	Positivismo lógico. Leis gerais e normativas: regularidades de fenômenos e suas causas	Positivismo lógico. Regularidade dos fenômenos e suas causas	
Prioridade	Historicista, Geopolítica, Demografia e urbanização	Geografia Física Complexa; planificação da economia	
Propósito político	Colonialista, ideológico e militar	Apropriação intelectual do espaço, ação antrópica - Geossistemas	

Org.: Deffune, Glauca. 2014.

A definição do método dialético com sua Geografia Crítica como único fundamento teórico-metodológico ideal a ser adotado no ensino da referida disciplina no Estado do Paraná, excluiu diversas leituras geográficas do processo educacional, empobrecendo as reflexões que poderiam contribuir com o ensino de Geografia.

Os documentos oficiais que orientam a implementação das propostas curriculares recomendam que no ensino básico se trabalhe uma Geografia Social, reflexo também dos cursos de graduação, habilitação em licenciatura que no caso do curso de Geografia tem uma base de formação dos professores voltada para a área de Geografia humana ou outras áreas das Ciências Humanas: organização do espaço e da paisagem, aqui compreendida na concepção monbeguiana, que é essencialmente de natureza social, produto da ação das sociedades, das suas capacidades técnicas e das relações sociais de produção. Sendo assim, não faz sentido colocar o quadro natural no centro das abordagens geográficas, mas sim os atores e os grupos sociais que em função das suas necessidades procuram gerir o potencial ecológico que têm à sua disposição, e por meio das suas múltiplas ações produzem e organizam o espaço.

Considerando que podemos ter orientações filosóficas ou econômicas ou outras possibilidades de leituras na Geografia que possam contribuir com a Geografia Escolar deve-se adotar os enfoques e abordagens necessárias para a explicação do fenômeno que se está estudando. A investigação ainda é a única via natural para o aprender fazendo.

I.2 Ensino de Geografia: embasamento teórico e escolhas metodológicas

As reflexões realizadas sobre a fragilidade e os ruídos advindos do embasamento filosófico-político e dos pressupostos científicos da Geografia, no ensino e na pesquisa, contribuem significativamente para a avaliação da questão dicotômica muito mencionada pelos professores do ensino básico e pesquisadores de Geografia, entre a Geografia física e humana, para explicar os problemas encontrados com o ensino da Geografia Escolar. Inclusive os professores atribuem a essa fragmentação a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino de Geografia.

Uma multiplicidade de formas e tendências expressam a diversidade de leitura permitida pela Geografia. No entanto, essa diversidade (leituras da superfície terrestre) não aparece nas propostas curriculares, influenciadas por uma leitura filosófica, contrariando as diversas metodologias e leituras possíveis pela Geografia: estudo da superfície terrestre, estudo da paisagem (de uma forma organicista e ecologista), diferenciação de áreas (individualizando e comparando os lugares, chamada de Geografia Regional), estudo do espaço, e estudo da relação homem-meio ou sociedade e natureza.

Embora na organização da exposição se destaque as influências da Geografia Clássica (francesa e alemã), buscamos evidenciar os aspectos da Geografia norte-americana que vem influenciando as propostas curriculares desde a década de 1950. Desloca-se o enfoque para o homem e não mais só no meio natural, resultando na chamada Geografia humanista, classificada, do ponto de vista ideológico, de tradicional.

De um lado, os geógrafos humanistas se interessavam pelos estudos da relação de adaptação entre o homem e seu meio físico (Geografia anglo-saxã); e de outro, os geógrafos culturais tinham interesse nos estudos dos elementos culturais que caracterizavam uma área, as relações que envolviam o homem com o seu meio, destacando as dimensões psicológicas ou etnográficas, produtivas e territoriais objetivando explicar a paisagem humana que resultou da relação estabelecida entre a sociedade e seu meio físico (geógrafos franceses). Nos EUA a Geografia Cultural dialoga com a etnografia, com a Antropologia social e com a Psicologia.

A Geografia Cultural interessa-se pelas áreas incorporadas aos aspectos subjetivos da relação homem-ambiente. Tal procedimento tem raízes antigas na busca da interdisciplinaridade e no estudo das humanidades, principalmente, e não poderia ser diferente, na produção dos geógrafos mais tradicionais da Geografia norte-americana.

Em meados da década de 1960 este Humanismo culturalista estava em evidência. A obra de George Perkins Marsh era discutida e reeditada (Lowenthal, 1958; Marsh, 1964), os artigos de Carl Sauer compilados e publicados (Leighly, 1983), e também os de Wright (1966). Inúmeros trabalhos indicavam o esforço de décadas de estudo de questões fundamentais para a Geografia Cultural, apoiando-se nos mais diversos campos do conhecimento.

Por esta época os debates polarizavam-se entre os que consideravam a Geografia como uma descobridora de fatos (idiográfica); e os que procuraram estabelecer leis (nomotética) para explicar os fatos. Assim, a descoberta de muitas leis do comportamento humano não garantiria a resolução dos problemas da Geografia humana. Contudo, concepções naturalistas, organicistas, de sociedades tradicionais e agrárias dominaram o panorama geográfico do século XX.

A década de 1960 significou um movimento de renovação da Geografia e influenciada por outras concepções teórico-metodológicas que tiveram origem em Sauer (1925) com estudos sobre os grupos humanos e o meio em que vivem. A teoria e o método de Vidal de La Blache e Jean Brunhes, fizeram com que a produção acadêmica das primeiras gerações de geógrafos formados no país adotassem concepções integradoras. A Geografia de integração por superposição de camadas, traço da produção de Pierre Monbeig (sobretudo vidaliana) e a integração de Pierre Deffontaines (influenciado por Jean Brunhes), se

constituíram nas principais características das primeiras gerações, ainda que a influência e repercussão da obra de ambos sejam diferentes na Geografia brasileira.

Na abordagem física da Geografia, pesquisadores como Francis Ruellan, Emmanuel De Martonne, Max Sorre e Jean Tricart tiveram papel fundamental na influência teórica e metodológica. Ruellan e De Martonne, mais no campo da Geomorfologia, Max Sorre na crítica à climatologia estatística e estática, e Jean Tricart numa análise mais ampla e complexa dos fenômenos da natureza em sua ecodinâmica.

Com relação a fundamentação teórica e escolhas metodológicas, diríamos que na atualidade o ensino da Geografia é marcado por diversas orientações teóricas e metodológicas oriundas de diversas áreas do conhecimento, dentre as quais se destacam as contribuições da filosofia, da pedagogia, e de outros aspectos próprios da Geografia Escolar, e que nem sempre se vinculam à dimensão acadêmica.

Por entender que a Geografia é uma disciplina integradora, daí a sua excelência, por conjugar as dimensões física e humana dos fenômenos, e ter como objeto de estudo os processos modeladores de tais fenômenos; as relações que as pessoas estabelecem com o meio e a forma como estas interagem com os lugares.

Por outro lado as possibilidades metodológicas são inúmeras¹⁷, orientadas pelas correntes de pensamento filosófico: empirismo, positivismo, estruturalismo, sistemismo, psicologismo ou a fenomenologia e a dialética.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos orientam a análise e avaliação dos fatos humanos e fenômenos, sejam eles: sociais, políticos, econômicos, culturais, naturais – ou originados da ação humana; de maneira a compreender os processos geradores e esclarecer, tanto os equilíbrios desfeitos, como os que tendem a ser criados.

Parte-se do pressuposto que a metodologia norteia o desenvolvimento da pesquisa e em certas fases do trabalho, induz-se à reorientação dos encaminhamentos. As possibilidades metodológicas em uma pesquisa são inúmeras, desde que orientadas por correntes do pensamento. Assim, pensamos que seja também com o ensino. O arcabouço teórico e metodológico subsidia os recursos didáticos utilizados pela Geografia Escolar. A preocupação

¹⁷ Feyerabend (1988) apud Couto (1999, pp. 02-03) Quanto maior a pluralidade de esquemas teóricos explicativos plausíveis, maior liberdade terá o cientista para trabalhar os objetivos que tem em vista. A pluralidade de explicações é sempre preferível a um dogmatismo despótico e unitário: "Unanimidade de opinião pode ser adequada para uma igreja, para vítimas temerosas ou ambiciosas de algum mito (antigo ou moderno) ou para os fracos e conformados seguidores de algum tirano. A variedade de opiniões é necessária para o conhecimento objetivo. E um método que estimule a variedade é o único método compatível com a concepção humanitarista." (Feyerabend, 1988a, p.57).

COUTO, L. F. Feyerabend e a máxima do "Tudo Vale"; A necessidade de se adotar múltiplas possibilidades de metodologia na construção de teorias científicas. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. V. 12, n.3: Porto Alegre, 1999. Acesso em Abr. de 2013. www.scielo.br.

didática da Geografia no diálogo com essa área do conhecimento estende-se à preocupação pedagógica. A Geografia não depende do conhecimento didático para seus instrumentais didáticos que resultaram de sua epistemologia. As políticas educacionais definidas para o contexto atual indicam um trabalho interdisciplinar que exige das áreas específicas do conhecimento uma fundamentação específica.

A reflexão didática é também o reflexo da atuação em sala de aula, isto é, das práticas didáticas vivenciadas, e por outro lado, dos questionamentos sobre as contribuições das pesquisas no sentido de superar as lacunas e os gargalos no processo ensino-aprendizagem de Geografia tendo como protagonista, o professor de geografia do ensino básico das redes pública e particular de Maringá.

No que diz respeito à Geografia, esta deve ser trabalhada em sala de aula considerando as especificidades locais - atividades práticas, para que o aluno compreenda a complexidade do espaço geográfico em escalas mais amplas. A disciplina de Geografia requer 'currículos com formatação regional', com o objetivo 'particular' de tratar os problemas que envolvem o entorno dos alunos. Pensamos que essa metodologia, pelo tempo que já vem sendo aplicada, é utilizada por um expressivo grupo de professores. No entanto, as produções externas, como a espanhola pode ser citada como exemplo, avaliam que foi essa abordagem regional que desencadeou uma prática muito localizada, que em alguns momentos podem ser confundidas com metodologias do positivismo.

Na perspectiva do método positivista, todo fenômeno é simplificável em modelos estruturais (ordem interna: sistema educacional, formação dos professores, e o ensino de Geografia) invariantes, e não há distinção entre os dados coletados em campo e o contexto abordado, estes podem ser analisados separadamente.

Entende-se que o avanço da Geografia Crítica tanto no ensino universitário brasileiro, como no ensino básico, ocorreu num momento histórico-político em que a sociedade ansiava por mudanças radicais em suas estruturas (sociais, culturais, econômicas e políticas) Esse processo resultou em uma Geografia conservadora como foi o período de transição, mesmo tendo ela feita a opção filosófica pela leitura marxista, que seguindo a influência norte-americana, de onde veio, resultou apenas em leituras sociais.

Entre as décadas de 1960 e 1980 a transição, na Geografia brasileira saindo da Nova Geografia, que mal havia se implementado no ensino ou na pesquisa, para a Geografia marxista, foi apenas o início de um processo marcado pela aprovação de três propostas curriculares que marcou o sistema de ensino e a Geografia Escolar brasileiros. Este processo resultou em lacunas na formação epistemológica dos professores, pois as discussões atreladas à filosofia que norteiam os aspectos ontológicos e epistemológicos da Ciência Geográfica

ficaram a deriva nos discursos marxistas predominantes, tanto no ensino básico, pela falta de preparo dos professores da licenciatura em Geografia, quanto no ensino superior por opção ideológica dos professores, influenciados pelo contexto político da época: transição política entre o período de ditadura militar e de abertura política.

O ensino básico de Geografia no Estado do Paraná, assim como os cursos de graduação em Geografia, habilitação licenciatura adotaram as mesmas diretrizes que o ensino nacional: a adoção da linha crítica no discurso pedagógico e a permanência de uma Geografia convencional nos instrumentais didáticos. A utilização da aula expositiva e de fontes textuais de abordagem social e política permanece como nas práticas convencionais. A mesma formação tanto para o professor de Geografia do ensino fundamental e médio, quanto para o professor do ensino superior, resultou também no despreparo dos consultores educacionais contratados pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação, reflexo de um discurso ideológico fora do contexto teórico e instrumental dos pressupostos da Ciência Geográfica. A leitura dialética não superou a prática tradicional que os professores de Geografia há muito desenvolvem no EF e EM, contrariando a produção geográfica que acreditava estar nesta deficiência os problemas com o ensino dessa disciplina.

Repetindo-se desde a década de 1970, quando a formação de professores acusa as primeiras falhas como reflexo das políticas educacionais, algumas práticas também começaram a se repetir. Vejamos. Os professores do ensino fundamental e médio são capacitados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-Pr), em cuja formação deixa a desejar as questões referentes ao embasamento teórico-metodológico da disciplina, que seria de responsabilidade do conhecimento acadêmico.

Mais que a ausência de uma matriz epistemológica da Geografia norteando a Geografia Escolar, o que aparenta estar resultando em problemas é a leitura e a abordagem filosóficas. No Estado do Paraná existem duas mil e cem matrizes curriculares só para o ensino básico.

É um fato que a Geografia brasileira esteja com problemas no encaminhamento de suas diretrizes de ensino e de pesquisa. Se por um lado a Geografia Crítica não respondeu a problemas didáticos, resumindo suas análises a aspectos sociais, por outro a Nova Geografia, limitada a uma prática reduzida a cartografia escolar, limitada ao ensino fundamental, e presente nos ciclos iniciais até hoje, pouco também tem contribuído. Essa proposta curricular de Geografia se repete no EF e EM desde 1960, e retornou novamente por meio dos PCN.

A pulverização estabelecida na disciplina de Geografia no ensino básico, quanto aos conteúdos, responde aos procedimentos assumidos pelos Núcleos Regionais de Ensino, que

embora consulte os professores no processo de discussão das propostas curriculares, os excluí de uma participação efetiva na elaboração do currículo, que seria sua parte final.

Os dados obtidos em levantamento de campo (temas geográficos considerados mais importantes pelos professores nas atividades de sala de aula) mostraram que as opções que fizeram pelas temáticas físicas são superiores às temáticas humanas. Essas informações desdizem as diretrizes definidas para o currículo de Geografia e sua orientação filosófica, que além de se sustentar em temáticas físicas, pouco aborda as questões sociais que sua opção filosófica indica.

As temáticas física, natural e ambiental, apontadas pelos professores, são consideradas as mais importantes nas atividades das salas de aula. Essa diferenciação explicita muito mais a confusão teórica dos professores a respeito dessas temáticas do que o trabalho que fazem nas atividades de sala de aula; e mesmo preferindo desenvolver com seus alunos as temáticas física, natural e ambiental, o trabalho de campo não é um recurso didático utilizado, e elas são tratadas somente do ponto de vista teórico “especulativo”.

A imensa disponibilidade de informações produz pelo menos duas questões preocupantes: a banalização das informações, e as seleções inadequadas por parte do cidadão comum, professores e alunos, em função da carência de quadros conceituais sólidos de caráter geográfico.

Para citar um exemplo da cartografia, técnica tão valorizada e salientada pelos consultores e coordenadores dos núcleos regionais (com a realização de diversos cursos de formação continuada), observa-se um ensino baseado somente nas escalas, nas técnicas cartográficas, e de difícil assimilação e compreensão porque são adotados procedimentos descolados da leitura e interpretação das representações, não aplicáveis ao cotidiano do aluno.

As práticas formativas nas universidades costumam apresentar características recorrentes, tais como: separação entre atividades de ensino e pesquisa; predomínio da lógica das disciplinas e de conteúdo profissionalizante, das aulas expositivas e presenciais; e dialógica focada em conteúdo privilegiando a reprodução destes, e não das habilidades para trabalhar com os alunos dentro da sala de aula.

Ao serem perguntados sobre a importância do trabalho de campo para o desenvolvimento das competências geográficas dos alunos (Tab. 44), os professores responderam que a observação é muito importante (31%); em seguida o registro (18%), a representação (16%), a coleta de dados e sistematização de informações (20%), a leitura de dados (16%), e a análise e conclusão (23%). Reconhecem que tais competências são tratadas em um trabalho de campo, embora não o façam.

Para estabelecer o mapeamento dos obstáculos existentes no currículo praticado no ensino superior, deve-se repensar “como fazer” para que os saberes neste nível de ensino sejam significativos para o futuro professor, ou como proporcionar ao longo do curso de formação a construção de saberes geográficos escolares necessários ao exercício da profissão de professor. Isso requer, por parte dos formadores, melhor compreensão sobre os saberes dos professores em sala de aula, pois estes não se reduzem a conhecimentos, eles têm componentes sociais, existenciais e pragmáticos. Com essas bases, destacam-se um dos princípios da constituição do professor, na formação inicial ou continuada, na integração teoria e prática.

Para isso, os cursos devem buscar envolver os alunos, futuros professores ou aqueles em exercício, durante toda a formação, na reflexão da necessidade e das possibilidades de se trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo. Norteando-se pelo princípio da interdependência entre teoria e prática, na formação docente.

Pode-se afirmar que o olhar geográfico é intencional, e que todas as formas de conhecimento humano são voltadas à compreensão da realidade (como se fosse a digital geográfica - a essência, e é imutável), e este deve ser o princípio norteador da formação dos futuros professores de Geografia.

I.3 Justificativa e Contextualização

A justificativa e contextualização da presente tese envolve a formação do professor de Geografia e a cientificidade do ensino desta disciplina, em função das constatações frustrantes no ensino básico. Pereira¹⁸ (2000) afirma que há,

Desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. A falta de integração entre a licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um outro “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. [...]Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores (PEREIRA, 2000, pp.61-62).

Nesse sentido algumas reflexões apontam para encaminhamento não só para as ações dos professores de Geografia, mas também para que os alunos possam desvendar e conhecer a sociedade e a natureza de forma mais integrada.

Para tanto, entendemos que as práticas geográficas ocorrem de quatro formas: a acadêmica ou científica, a escolar, a profissional e a cotidiana. E, cada prática tem um *modus operandi* próprio. Têm como base de sustentação as especificidades epistemológicas e ontológicas da Geografia, explicando as formas que a “produção do espaço” assumem,

¹⁸ PEREIRA, J.E.D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. BH: Autêntica, 2000.

dependendo do padrão das práticas científicas, pedagógicas, técnicas e ideológicas, adotadas em sala de aula.

O discurso teórico científico está historicamente determinado por duas condições básicas: a epistemológica – supõe que o critério de cientificidade assumido pela tradição e grupos de pesquisa atuais permitam compreender e explicar os fatos da realidade que são o objeto próprio da disciplina; e a contextual – que referencia problemas reais e identifica determinadas questões que circunscrevem os fatos objetivos a serem abordados.

Na prática de pesquisa é necessário distinguir três instrumentos metodológicos, talvez parecidos, mas diferentes sob o ponto de vista estrutural, que são:

- 1 - esquematizações estáticas;
- 2 - esquematizações históricas e a distinção que daí decorre entre fatores determinantes e contingentes, em relação ao acontecimento estudado; e,
- 3 - a noção de consciência possível. O “problema” não pode ser entendido numa perspectiva pragmática, mas epistemológica, pelas condições de sua validade.

Se na pesquisa as esquematizações estáticas, históricas e o problema são os instrumentos metodológicos, na disciplina de Geografia é necessário abordar as relações múltiplas estabelecidas entre as dimensões geográficas, ideológicas e epistemológicas para que se definam as competências necessárias ao aluno. Qualquer reflexão ideológica pressupõe uma reflexão crítica, pois permite diversas leituras da sociedade e dos grupos humanos. E, é por meio da epistemologia que se entende a razão dos conteúdos empíricos (experiências vividas e de caráter pessoal, isto é, a experiência é intransferível) e dados factuais (o que ocorre de um fato, desdobramento) da disciplina.

Nada é mais complexo para um professor de Geografia do ensino básico do que compreender um discurso ideológico baseado em hipóteses. Tal discurso impõe muito mais uma opção ideológica do que epistemológica ao ensino de Geografia, ao separar a teoria da prática e ao desconsiderar as correntes do pensamento geográfico. Qualquer discurso que seja unívoco e ideológico, remete sempre a um mesmo referencial.

Isto pôde ser observado nas questões 14 (importância das aulas de campo para o desenvolvimento de habilidades e competências geográficas dos alunos); 34 (sobre a adoção de linha teórica da Geografia); e 35 (sobre o método de ensino mais utilizado nas aulas de Geografia). Atribuímos o referido discurso a inexistência de reflexões pertinentes aos pressupostos da Ciência Geográfica, bem como ruídos provenientes de equipes pedagógicas (com orientações de pesquisadores da pedagogia) nas referidas escolas.

Sem dúvida, há linguagens sendo utilizadas para intervir e legitimar discursos e uma série de representações, que na maioria das vezes podem não ser geográficas. Não podemos

deixar de mencionar um outro tipo de cisão no ensino que desencadeia um efeito em cascata. São as concepções do método cartesiano que divide cada uma das dificuldades em parcelas possíveis e requeridas para melhor resolvê-las, válida até certo ponto na matemática e nas ciências físico-químicas, porém, mostra-se inviável em ciências humanas, onde o progresso do conhecimento não caminha do simples ao complexo, mas do abstrato ao concreto por uma oscilação contínua entre o conjunto e as partes.

Fazendo uma releitura em Filho e Dezan¹⁹(2009, pp. 86-88) para estabelecer um contraponto, a abordagem sistêmica entende a realidade como um fenômeno organizacional, tendo uma concepção funcionalista (a ideia de funções). Mas as mudanças que ocorrem dentro do sistema, não são superadas. Na abordagem estruturalista a realidade é vista como um fluxo contínuo, uma sucessão de coisas. O fenômeno global é simplificável em modelos estruturais (ordem interna), sendo necessário decompô-lo em suas partes para melhor entendimento. Não há distinção entre o fenômeno humano e o natural.

O modelo de pesquisa a priori, existe para o pesquisador de forma abstrata, filtrado pelos seus conceitos e visão geral do problema a ser tratado ainda que, não queiramos ou não admitamos. Ele só não é especificado pela maioria dos pesquisadores por não o considerarem relevante aos fins atingidos. Porém, é no modelo que é possível ver e analisar a lógica e a consistência interna da pesquisa, sem o que o pesquisador estaria pensando erradamente.

Dessa forma, entende-se que na perspectiva do enfoque estruturalista (sistema aberto, reorganização parcial ou total dos componentes da estrutura), o enfoque sistêmico tem uma estrutura fechada e não pode evoluir sem uma desorganização total.

A disciplina de Geografia no ensino básico não pode prescindir de um paradigma voltado à sustentabilidade, e uma revisão dos conceitos sobre natureza e sociedade. E, nesse processo a escola e a formação docente devem inverter a perspectiva dominante de ensino e aprendizagem, para 'aprendizagem e ensino'. Sobretudo, uma aprendizagem sustentada pela dinâmica do multiculturalismo, e pelos principais aspectos que envolvem os fundamentos territoriais estabelecidos, para que o aluno realize análises a partir da identidade dos lugares, onde efetivamente as relações culturais se manifestam.

Ao resgatar como a escolha das tendências teórico-metodológicas contribuem para o ensino, assunto tratado nos itens I.1 e I.2, reforça-se que a presente tese sustenta-se no método estruturalista, com o objetivo de encontrar uma ordem interna dos fatores e elementos repetitivos do problema abordado, ao longo dos quatro capítulos.

¹⁹ Filho, F.D.A.; Dezan, M.D.S. Metodologias de pesquisa e procedimentos técnicos: considerações para o uso em projetos de pesquisa em geografia. CLIMP – Climatologia e Estudos da Paisagem; Rio Claro, SP – Vol. 4 – n.2 – jul/dez./2009; pp. 79-92.

Buscou-se compreender o problema do ensino de Geografia a partir de um levantamento de dados de campo e análise estatística dos dados, para delimitar os principais problemas da disciplina de Geografia no ensino fundamental e médio das vinte escolas da cidade de Maringá, com o professor como protagonista do referido estudo de caso, pois entende-se que ele é o único sujeito do sistema educacional que realmente sabe de todos os problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem e, tem o domínio do ‘chão da sala de aula’. Os resultados obtidos em campo e tratados estatisticamente, transversalizam os quatro capítulos desta tese (Fig.1).

I.3.1 Eixos principais da tese

Considerando que o ensino de Geografia deve ter como objetivo maior, um vínculo com a sala de aula, e outro com o mundo, a partir da hipótese e objetivos da pesquisa estabeleceram-se quatro vertentes, sendo que cada uma por sua vez se entrelaça tanto no campo analítico como nas ações e olhares que contribuem com os eixos do ensino da Geografia (Figura 1).

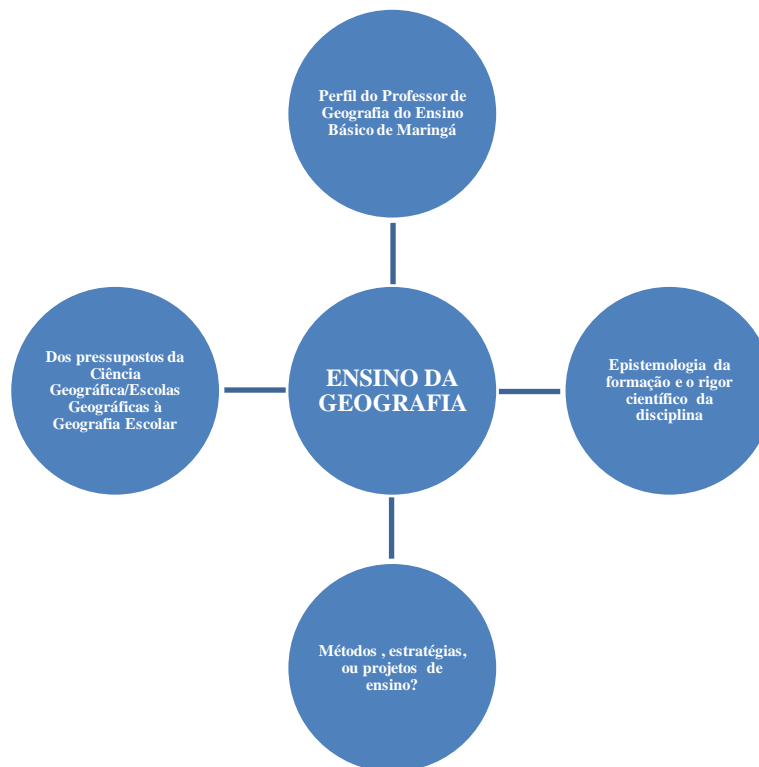


Figura 1 - Vertentes determinantes da qualidade do ensino da Geografia.
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2013.

I.3.2 Hipótese e Objetivos da tese

Hipótese

A formação filosófica, política e cultural do professor de Geografia não corresponde à realidade exigida pela disciplina de Geografia e necessária ao aluno. O resultado dessa formação é a inexistência de atividades práticas e de campo, e ao fato dos professores não adotarem estratégias de ensino necessárias à disciplina, no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares de Maringá. Além disso, as dinâmicas adotadas para trabalhar os conteúdos na disciplina não permitem o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos alunos (explicação dos processos dinâmicos da natureza e da sociedade, e sim, os aspectos conceituais), em Geografia. Tais aspectos contribuem parcialmente com os baixos indicadores oficiais de rendimento escolar dos alunos.

Objetivo Geral

Estudar a formação e a atuação dos professores de Geografia do ensino fundamental e médio na cidade de Maringá, tendo em vista a epistemologia sob a perspectiva da Ciência Geográfica.

Objetivos Específicos

- 1 - Coletar dados e analisar os principais aspectos registrados nos questionários, respondidos pelos professores;
- 2 - Sistematizar o banco de dados e discutir os dados coletados em campo;
- 3 - Verificar se a formação recebida pelo professor atende as necessidades expressas nos currículos propostos para o ensino de Geografia.
- 4 - Elaborar instrumento de coleta de dados de campo – questionário;
- 5 - Definir a amostragem de pesquisa de campo;
- 6 - Realizar análise estatística dos dados coletados em campo;
- 7 - Interpretar os resultados obtidos em campo;
- 8 - Correlacionar os graus de importância determinados pelos professores pesquisados, aos aspectos teóricos e práticos na disciplina de Geografia.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NO BRASIL: alguns indicadores

II.1 Topografia da educação no Brasil sob a perspectiva mundial

A população brasileira apresenta atualmente, níveis de escolaridade média de apenas 7,2 anos, conforme os dados do Pnud²⁰, divulgados em 14/06/2013. Ela permaneceu estagnada entre 2011 e 2013. Já para a Pnad²¹ de 2011 a escolaridade média nacional era de 7,3 anos. E, de acordo com a SIS²² de 2012 houve um lento aumento da escolaridade média dos brasileiros de 6 para 7,4 anos, de 2001 a 2011. Essa média tende a se elevar nas próximas décadas, com a diminuição de pessoas idosas que eram portadoras de baixa escolaridade.

O Brasil possui 2,1 milhões de docentes na educação básica²³, sendo que quase 1,7 milhão são mulheres (80% do total). Em 2007, 68,4% dos docentes da educação básica possuíam nível superior, hoje esse índice já alcança 78,1% – distante da universalização e formação em nível superior proposta pelo PNE. Dos professores atuantes na educação básica, 16% possuem apenas o ensino médio com habilitação normal ou magistério. Atualmente 1,7 milhão de professores atuam na rede de educação básica.

O rendimento médio dos docentes cresceu significativamente nos estados do nordeste e do centro-oeste, acompanhado de perto pelo das regiões sul e norte. Os ganhos reais dos últimos onze anos indicam que uma política de valorização do magistério pode ser alcançada com investimento em carreira, salário e formação. A exceção aconteceu apenas nos estados do sudeste, nos quais o rendimento real foi muito abaixo das outras regiões. Por isso, as redes estaduais desta região estão mais distantes de alcançar a meta de equiparar o rendimento médio do docente ao dos demais profissionais com ensino superior completo (Tabela 1).

Por outro lado segundo o Dieese, a política de municipalização do ensino gerou salários mais baixos em todo o país. Tal fato indica que há necessidade de articulação entre os três níveis de governo, para o estabelecimento de um sistema nacional de educação. (Dieese 2014, p.13-14).

²⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

²¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios;

²² Síntese dos Indicadores Sociais – IBGE;

²³ Anuário Brasileiro da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Todos Pela Educação. Editora Moderna, 2013.

Tabela 1 - Rendimento real⁽¹⁾ dos professores⁽²⁾ das redes estaduais e municipais no trabalho principal: segundo região, jornada de trabalho semanal de 30 horas. Brasil 2002 – 2013
Em R\$

Anos	Brasil	Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2002	1.249,22	1.210,27	877,82	1.612,00	1.299,84	1.504,72
2006	1.380,01	1.345,63	1.060,50	1.579,50	1.484,30	1.800,32
2009	1.486,08	1.496,00	1.171,99	1.550,52	1.609,83	1.926,30
2011	1.579,51	1.505,21	1.268,66	1.701,35	1.616,62	2.043,56
2013	1.762,23	1.687,03	1.559,26	1.747,61	1.825,84	2.316,51
Varição real (%) do rendimento	41.1%	39.4%	77.6%	8.4%	40.5%	53.9%

Fonte: IBGE. Pnad – 2014. Organizada pela autora.

Notas: ⁽¹⁾ Valores de setembro de 2013 pelo INPC-IBGE; ⁽²⁾ As categorias contempladas são de professores estaduais e municipais. Obs: Valores sem ponderação.

Além dos baixos salários, não há sistemas de avaliação e qualificação docente focados na melhoria de desempenho e qualidade da vida profissional. Os melhores alunos da educação básica não escolherão a carreira docente, como acontece na Finlândia e Coreia do Sul, onde 30% dos melhores graduados querem ser professor. No Brasil somente 2% têm interesse na profissão. Como consequência, estima-se que o déficit de professores na educação básica seja de 250 mil, segundo o MEC (2009) em estudo que traça o perfil de quem quer ser professor no Brasil.

Avaliações de desempenho em sala de aula são raras, na rede pública. Os municípios que começaram a avaliar os seus professores acabaram eliminando tais avaliações, pela resistência dos profissionais que temiam perseguições políticas. Por outro lado, é fundamental um currículo nacional claro, na perspectiva de um guia mínimo que garanta a qualidade no ensino, e ao mesmo tempo dê ao professor liberdade para exercer o seu trabalho.

Um estudo realizado por Bernadete Gatti, da Fundação Carlos Chagas, revelou que tanto a formação inicial como a continuada não dialogam com a escola pública. Por exemplo, os estágios obrigatórios são registrados de modo vago, sem projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão. Verificou também, que a evasão nos cursos de licenciatura chega a 50% (Inep; Todos pela Educação, 2013).

Para reverter este quadro, em 2007 o Ministério da Educação implantou o programa Reuni (em 2007, uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE) para as universidades federais, com foco na formação de professores; a Universidade Aberta do Brasil (em 2006, educação a distância, para expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior no País); e a Plataforma Freire Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, em 2009, colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES).

Em países como Coreia do Sul, Finlândia, Cingapura, Canadá e Japão, o salário inicial para professor é atraente. Os planos de carreira são motivadores, pautados no desempenho em sala de aula e na formação continuada, formação inicial sólida com foco na prática docente, com escolas bem estruturadas e organizadas (Inep; Todos pela Educação, 2013).

No Brasil, alguns indicadores servem de alerta sob o ponto de vista da gestão pública, como por exemplo, 76,2% dos municípios brasileiros possuem conselhos escolares, e 48% dos municípios não possuem uma Secretaria exclusiva para a Educação (IBGE, 2011).

Evidentemente, existem caminhos a serem seguidos no Brasil para que a educação, a aprendizagem e o ensino melhorem, começando pelo currículo e dando um novo foco - a sala de aula (a administração do tempo da aula, na sala ou em campo). É preciso fixar o professor na escola, em uma jornada única, isso permitiria grandes avanços, sobre todos os pontos de vista.

Posicionado nas últimas colocações dos *rankings* educacionais, no Brasil sobram diretrizes e promessas e são raras as iniciativas com potencial de transformar a qualidade do ensino. Por outro lado, ocupamos a oitava posição no *ranking* do PIB²⁴ mundial. Nos últimos vinte anos, o país conseguiu a quase universalização da escola. Atualmente, mais de 97% dos brasileiros entre 6 e 14 anos estão na escola (Ipea Pnad, 2009).

Investimentos importantes foram feitos no ensino técnico e profissionalizante (Pronatec), e as vagas no ensino superior aumentaram consideravelmente. Foi criado um sistema de avaliação rigoroso e internacionalmente reconhecido que serve como base para as políticas educacionais, além da definição de critérios e metas objetivas para alocação de recursos educacionais. Contudo, perto de alcançar a universalização do acesso à educação, nos deparamos com uma desafiadora barreira, as crianças estão na escola, mas não estão aprendendo.

De acordo com o censo escolar realizado pelo Inep em 2013, na rede pública em 2012, 19% dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estava com atraso escolar de dois anos ou mais, e 31% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental; e 35% dos alunos do ensino médio. Na rede privada, esses números são: para os anos iniciais do ensino fundamental, 5%; para os finais, 7%; e para o ensino médio, 8%. Tais dados indicam que o ensino na rede pública ofertado é de baixa qualidade.

Entende-se que o problema da educação no Brasil se apresenta como uma bola de neve: os líderes políticos atuais não são responsabilizados pelas ações do passado. Porém,

²⁴ Produto interno bruto.

sabe-se que a transformação da educação se dá em longo prazo, então, ninguém será cobrado pelo que será concretizado somente no futuro.

Como exemplos na contra mão do Brasil, temos a Finlândia, Suécia e Coréia do Sul que apresentam os melhores resultados na educação, e não esperaram décadas para começar a mostrar os resultados de suas transformações educacionais. No Brasil, temos alguns resultados de iniciativas municipais isoladas e descoladas da política nacional de educação que deram certo, como as de Sobral no Ceará, Foz do Iguaçu no Paraná e do Rio de Janeiro que mostraram resultados das mudanças implementadas em menos de um mandato.

No ano de 2007, apenas 29,9% dos alunos cearenses do 2º ano do ensino fundamental apresentavam um nível desejado de leitura, e 32,8% dos alunos deste mesmo ano não haviam sido alfabetizados. Em 2011, 57,8% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental apresentavam um nível desejado de leitura, enquanto os alunos não alfabetizados eram 21%. Os resultados foram provenientes da implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que foi criado no município de Sobral em 2004. E, em 2007 foi assumido em âmbito estadual, como os resultados foram promissores, inspirou o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Sobral apresentou o maior número de escolas públicas de qualidade no país, mantendo os recursos que tinha e apenas reestruturando o seu sistema de educação, conseguiu atingir metas necessárias. Além de melhorar as taxas de alfabetização, fortaleceu a gestão escolar, valorizou o magistério e acabou com a evasão escolar.

Foz do Iguaçu assim como Sobral, alcançou ótimos resultados na rede, é a cidade com melhor desempenho no Ideb, dentre os municípios brasileiros com mais de mil alunos no 5º ano do ensino fundamental. Além das ações anteriormente citadas, promoveram reuniões em todas as escolas da rede para definir as ações que poderiam melhorar o rendimento em sala de aula, e melhorias necessárias na infraestrutura das escolas.

Outro exemplo são as 155 Escolas do Amanhã no Rio de Janeiro, que atendem áreas vulneráveis da cidade com o objetivo de reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Estas escolas de ensino fundamental apresentam um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em uma extensão do espaço escolar e integrar o processo de ensino e aprendizagem ao cotidiano dos alunos. Cada escola tem um profissional preparado para desenvolver ações de integração entre a escola e seu bairro.

Sob a Lei nº 13.005/14, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024. E apresenta 20 audaciosas metas que são a esperança de mudanças positivas na educação nacional, para os próximos dez anos, o mesmo está disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br>.

O desafio central da educação brasileira é certamente a (baixa) qualidade, os alunos estão saindo do EF sem saber ler ou escrever; os profissionais são minimamente qualificados; e temos os piores desempenhos nas avaliações de qualidade internacionais.

Na rede privada, o Ideb (prova criada para medir o nível do ensino nacional) dos anos iniciais do EF em 2011 foi de 6,5; dos anos finais do EF, 6,0; e do EM 5,7. Já na rede pública, esses números são: 4,7 para os anos iniciais do fundamental; 3,9 para os anos finais; e 3,4 para o ensino médio (Todos pela Educação: <http://www.todospelaeducacao.org.br>).

Um dos entraves do EF pode ser atribuído à desconexão do currículo com as necessidades básicas do aluno, para que avance ao longo dos próximos anos de ensino. Segundo pesquisa do Inep, um em cada quatro alunos brasileiros que inicia o ensino fundamental abandona a escola antes da última série.

No final do mês de agosto de 2014 o Ministério da Educação deu início à discussão sobre a criação da chamada Base Nacional Comum, para a elaboração de um currículo unificado, documento que vai determinar quais conteúdos das disciplinas obrigatórias, como matemática, língua portuguesa, história, Geografia e ciências devem ser contemplados.

O MEC tem até 2016 para finalizar e apresentar a proposta pública. É o primeiro grande passo para garantir que o Brasil ofereça a mesma oportunidade a todos os seus estudantes. Para debater o assunto com especialistas brasileiros o MEC (agosto de 2014) convidou David Plank, professor de políticas educacionais da Universidade Stanford.

Apesar de todos os problemas elencados anteriormente, iniciativas têm sido tomadas pelo governo federal, como a implantação do ensino integral, que conforme estimativa do MEC, 22% das escolas públicas brasileiras ofereciam educação integral no final de 2011. O período integral é uma proposta de ensino em que o aluno permanece na escola durante dois turnos (no mínimo 7 horas por dia) cumprindo atividades curriculares, esportivas e lúdicas.

Mesmo com as ações realizadas na década de 1990, quando o Brasil universalizou o acesso ao EF e expandiu a educação na pré-escola e no EM, persiste em grande escala o analfabetismo escolar e funcional, e o abandono escolar entre adolescentes não apresenta redução.

O indicador nacional de alfabetismo funcional (Inaf) foi criado diante da necessidade de indicadores mais precisos do alfabetismo funcional. O Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa o desenvolveram em 2001. Seu objetivo é medir as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. A pesquisa é aplicada a cada dois anos, por amostragem de 2 mil pessoas de 15 a 64 anos. Na área de língua materna, os questionários levam em conta as habilidades de leitura e escrita, entre outros fatores. São consideradas analfabetas funcionais as pessoas analfabetas e aquelas que, mesmo

sabendo ler e escrever frases simples, não possuem as habilidades necessárias para satisfazer às demandas do seu dia a dia e de se desenvolver pessoal e profissionalmente. Isso inclui, por exemplo, entender um bilhete ou uma notícia de jornal.

No Brasil, o IBGE considera como analfabetos funcionais os que têm menos de quatro anos de estudos completos. Segundo esse critério, 20,4% da população com 15 ou mais anos de idade eram analfabetas funcionais em 2011. Essa medida é questionável, quando se leva em conta que no Brasil, por deficiências do sistema de ensino, os anos de escolaridade não significam uma efetiva alfabetização.

O Inaf²⁵, além do nível de analfabeto, leva em conta outros três níveis: alfabetismo rudimentar; alfabetismo básico e pleno. A Tabela 2 mostra o nível de alfabetismo funcional da população, por escolaridade e faixa etária entre 15 e 64 anos.

Observa-se que o nível rudimentar de alfabetismo funcional, é mais representativo para os indivíduos com nenhuma escolaridade e para o fundamental I; o nível básico foi representativo para as escolaridades: fundamental I, II, e médio respectivamente; os dois resultados extremos foram: para os níveis analfabeto com nenhuma escolaridade, e pleno com escolaridade superior (Tabela 2).

Tabela 2 - Níveis de alfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos por escolaridade, 2011-2012 (%)

Níveis	Escolaridade				
	Nenhuma	Fundamental I	Fundamental II	Médio	Superior
Analfabeto	54	8	1	-	-
Rudimentar	41	45	25	8	4
Básico	6	43	59	57	34
Pleno	0	5	15	35	62

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2011-2012. Organizada pela autora.

Nota: arredondamento para cima.

A Tabela 3 registra os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira segundo a renda familiar, da faixa etária entre 15 e 64 anos, evidenciando que o aumento da renda familiar é um fator explicativo importante do nível de alfabetismo.

²⁵ Indicador de Alfabetismo Funcional: **Analfabetismo**: não domina as habilidades medidas; **Alfabetismo Nível Rudimentar**: localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo; **Alfabetismo Nível Básico**: localiza uma informação em textos curtos ou médios, mesmo que seja necessário realizar inferências simples; **Alfabetismo Nível Pleno**: localiza mais de um item de informação em textos mais longos, compara informação contida em diferentes textos, estabelece relações entre as informações.

Tabela 3 - Níveis de alfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos segundo a renda familiar, 2011-2012 (%)

Níveis	Renda – em salários mínimos			
	Até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5
Analfabeto	17	6	3	1
Rudimentar	31	30	14	6
Básico	45	49	50	41
Pleno	8	15	33	52

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2011-2012.

Organizada pela autora.

Devido as variáveis levantadas pelo Instituto Paulo Montenegro sobre analfabetos e alfabetizados, a sistematização das tabelas apresentadas nesta tese se restringe aos dados obtidos por este Instituto. Daí apresentarmos alguns dados do ano de 2009, e outros de 2011-2012, para analfabetismo funcional segundo o nível de alfabetização por faixa etária.

O maior percentual de analfabetos funcionais foi 52%, e compunham a faixa etária de 50 a 64 anos. E o maior percentual de alfabetizados funcionais foi de 85%, e estão na faixa etária de 15 a 24 anos (Tabela 4).

Tabela 4 - Analfabetismo funcional: nível de alfabetização por faixa etária (%) – 2009

Nível de escolaridade	15-24 anos	25-34 anos	35-49 anos	50-64 anos
Analfabeto	2	3	7	20
Rudimentar	13	15	25	32
Básico	52	50	45	18
Pleno	33	32	23	10
Analfabeto Funcional	15	18	31	52
Alfabetizado Funcional	85	82	69	48

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, 2009.

Organizada pela autora.

Dados do ano de 2009 mostram que 3,8 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos ainda estavam fora da escola, o que representava 8,5% da população nessa faixa etária. A maior defasagem se encontra na pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos: 19,9% dessa população não estava matriculada no sistema de ensino. Também era elevado o percentual de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, 16,7%.

Entre os anos de 2010 e 2011, as matrículas no EF no país apresentaram recuo, passando de 31 milhões para 30,3 milhões. A queda reflete principalmente mudanças demográficas: dados do IBGE mostram que há um envelhecimento evidente da população brasileira. As matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental foram de 53,9%, e nos anos finais, 46,1%.

Estão fora da escola 539,7 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos, segundo dados da Pnad de 2011. Os dados indicam que o Brasil ainda tem 8% de suas crianças e adolescentes fora da escola, na faixa de 4 a 17 anos, o que representa 3,2 milhões de crianças.

O EF é a etapa mais amplamente consolidada, com 98,2% de atendimento em 2011. Porém 1,8% - mais de 500 mil crianças não frequentam a escola por razões diversas: extrema vulnerabilidade social até a necessidade de atendimento especializado; e acesso a equipamentos públicos, entre outros.

Com relação ao total de matrículas, 72% referem-se ao EF de 9 anos e 5,8% do total desses alunos estão inseridos na educação em tempo integral. No EM, 15,1% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, o que representa 1,6 milhão de adolescentes. (MEC/Inep/Deed, 2013).

A Tabela 5 apresenta a taxa líquida de matrícula de 1995 a 2012, para o EFM, da região sul e do Paraná, respectivamente. Observa-se que o recuo de matrículas ocorrido na média para o país se repetiu tanto na região sul como Estado do Paraná.

No Paraná, o EM apresentou redução nas taxas de matrículas nos anos de 2004, 2005 e 2011; e na Região Sul nos anos de: 2007 e 2011. Já no EF, o Paraná apresentou redução nos anos de 2003, 2007, 2009, 2011 e 2012, e na região sul nos anos de 2004, 2007, 2011 e 2012 (Tabela 5).

Tabela 5 - Ensino Fundamental e Médio: Taxa líquida de matrícula de 1995-2012 – 7 a 14 anos

Ano	Região sul		Paraná	
	EF	EM	EF	EM
1995	89,3	30,4	88,2	27,4
1996	91,0	33,4	89,5	30,2
1997	92,2	36,5	91,0	33,0
1998	93,1	39,8	92,2	39,0
1999	94,2	45,3	92,9	48,2
2001	94,3	48,0	93,8	47,7
2002	94,5	50,1	94,4	49,6
2003	94,6	51,8	93,7	52,3
2004	94,2	53,2	94,0	51,9
2005	94,7	53,3	94,0	51,3
2006	94,7	53,9	94,1	51,3
2007	93,8	52,9	92,2	55,8
2008	94,3	55,4	93,6	56,4
2009	94,3	56,6	93,0	58,2
2011	94,2	53,9	92,9	57,2
2012	92,8	55,2	92,4	58,8

Fontes: IBGE/Pnad/Todos Pela Educação.

Organizada pela autora.

Nota: Estimativas de idade - anos completos em 30 de junho, ou idade escolar.

No caso do EM, seu formato atual não corresponde à realidade do país e do mercado de trabalho. Os jovens encontram-se desestimulados e sem opção, e o mercado desatendido. O MEC²⁶ e o CNE²⁷ falharam na concepção da política do EM. E o setor produtivo que poderia se articular para propor políticas alternativas, não tem enfrentado o desafio à altura das

²⁶ MEC- Ministério da Educação e Cultura.

²⁷ CNE - Conselho Nacional de Educação.

necessidades. Nas nações desenvolvidas a educação acadêmica e a profissional servem à variedade de condições e interesses dos alunos e da economia, e não às ideologias, burocracias e corporações.

Para o economista José Márcio Camargo, da PUC-Rio, o achatamento dos salários pode desestimular parte dos estudantes. Afinal, terminar só o ensino fundamental está “rendendo” quase o mesmo que estudar mais três anos e concluir o ensino médio.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2011) do IBGE, a proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola caiu de 85,2% para 83,7%, entre os anos de 2009 e 2011. Segundo a Relação Anual de Informação Social (Rais), no ano de 2013, 43% dos empregados formais tinham ensino médio; em 2007, eles eram 37%.

Há cinco anos, um brasileiro com curso superior era contratado com salário 195% superior aos dos que tinham o ensino médio, hoje a vantagem é de 169%, em média. Se para quem fez faculdade, a recompensa ainda é significativa, o mesmo não se pode dizer da comparação entre o EM e EF. Dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) mostram que, em termos salariais, hoje faz pouca ou nenhuma diferença deixar a escola no fim do ensino fundamental – os vencimentos estão quase iguais aos de quem estudou três anos mais.

Segundo o economista do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese-PR, 2014) Cid Cordeiro, os salários dos trabalhadores menos qualificados apresentaram maiores reajustes no Estado do Paraná. Comparando-se ao ano de 2012 a vantagem salarial caiu de 6,8% (2007) para 4,2% (2012), entre os que tinham o ensino médio completo, e os trabalhadores somente com o ensino fundamental. No ano de 2007 essa diferença no Brasil, era de 8,3%. Sob o ponto de vista social isto é positivo, porém o achatamento salarial (entre as faixas de escolaridade) tem sido uma das razões da redução de jovens cursando o ensino médio, ou até mesmo, o alto índice de evasão nesse nível de ensino.

Particularmente, entendemos que as políticas públicas dos últimos doze anos (ampliação de vagas no ensino médio e aumento do salário mínimo), têm estimulado um maior número de jovens retornarem aos bancos escolares, e outra parcela inserir-se no mercado de trabalho. Uma parcela dos que haviam parado de estudar no ensino fundamental retomou os seus estudos, devido a crença de maiores vantagens no mercado de trabalho para os mais escolarizados. Contraditoriamente, para preencher vagas, algumas empresas passaram a exigir menor escolaridade, o que explica a absorção significativa de quem tem somente o ensino fundamental, e com salários equivalentes aos de ensino médio. Outra explicação possível é o movimento pela maior formalização do trabalho, em função do aumento de fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego.

Conforme pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2013), ainda é baixo o número de pessoas que busca a educação profissional no Brasil. Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indicam que na média dos países mais ricos, o índice de pessoas que passam pela educação profissional é de 46%, quase o dobro do registrado na pesquisa em relação ao Brasil, se considerado os diversos níveis de educação profissional.

Segundo Censo da Educação 2013, apenas 7,8% dos estudantes brasileiros optam pela educação profissional de nível médio contra 76,8% dos australianos, 69,7% entre os finlandeses e 51,5% dos alemães (dados do CEDEFOP - *European Centre for the Development of Vocational Training*, 2012).

De acordo com Felipe Morgado, gerente executivo de Educação Profissional e Tecnológica do SENAI Nacional, a educação profissional facilita o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. O estudante conquista uma profissão e, com isso, a oportunidade de custear mais facilmente o ensino superior. (CNI – Acesso em Fev. de 2014. <http://www.senaipa.org.br/>).

Dois indicadores se complementam na análise do atual cenário e dos desafios que se colocam para o ensino médio no país. O primeiro deles é que 81,2% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados na escola. No entanto apenas 54,4% cursam o ensino médio, conforme taxa líquida de matrícula relativa a essa etapa de ensino. (IBGE/Pnad; Todos Pela Educação, 2014).

As vagas na 1ª série do ensino médio são superiores ao número de egressos do ensino fundamental. Mais de 40% são oferecidas no turno da noite, e mais da metade dos alunos tem acima de 18 anos. Apenas 10% são cursos voltados para o mercado de trabalho. A evasão entre o início e término do ensino médio é superior a 40%. O desempenho dos alunos da escola pública é baixo. Ou seja, essa faixa de ensino não privilegia os jovens de 15 a 17 anos, e nem está adequada às necessidades reais dos alunos, do mercado e da vida em sociedade.

A experiência do resto do mundo aponta para outra direção, o ensino médio é diversificado. Na Europa, entre 30 e 70% dos alunos frequentam cursos médios voltados para o mercado de trabalho, e isso inclui aprendizagem, cursos médios técnicos e mais gerais, currículo cultural x currículo técnico.

Vários países possuem regras de equivalência que permitem o acesso ao ensino superior. Nos Estados Unidos, proliferam os cursos médios das *Career Academies*²⁸ e outras

²⁸ *Career Academy* é um programa de imersão na carreira, que consiste no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento e sucesso profissional. O estágio é por meio de um modelo prático e vivencial, e propõe um conteúdo diferenciado e alinhado com as necessidades do mercado de trabalho,

modalidades de currículos voltados para áreas de interesse mais gerais ou mais específicas, associados a um grupo de ocupações.

A Coreia do Sul está corrigindo seu erro do passado recente, e reduzindo seus cursos superiores enquanto aumenta a oferta de cursos médios voltados para o mundo do trabalho. Assim como outros países asiáticos de herança confucionista, na qual se estabelece um modelo que enfatiza o equilíbrio social, a consciência de grupo, a hierarquia, a disciplina e o nacionalismo, a Coreia do Sul tem uma longa história de promoção da educação formal.

Existem, entretanto, aspectos únicos desse país que limitam diretamente a aplicação do seu modelo em outros países: homogeneidade étnica e cultural, uma forte tradição confucionista que agrega alto valor à educação e forte envolvimento do Estado na orientação e gerenciamento da economia.

Na Coreia do Sul, o sistema priorizou primeiramente a educação fundamental. Só quando esta se tornou universal, o governo passou a destinar recursos para o segundo e terceiro graus. Além de um plano de carreira consolidado, os professores sul-coreanos recebem altos salários e há investimentos e valorização de seus meios de trabalho. Ser professor na Coreia do Sul, é ter uma carreira de prestígio. Segundo o professor Paul Morris, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, o status dos professores é resultado da relação que a sociedade possui com a educação.

Os bons resultados observados pelas escolas coreanas são atribuídos ao modelo de gestão educacional do país, todas as escolas são de turno integral. Atualmente, o sistema escolar na Coreia do Sul consiste de um a três anos de pré-escola, seis anos de ensino fundamental, três anos de ensino médio, três anos de avançado e quatro anos de universitário. Em 1945, a taxa de alfabetização era estimada em 22%; nos anos oitenta, girava em torno de 93%; atualmente, segundo dados das Nações Unidas, esta taxa encontra-se em torno de 99% da população masculina e 97 % entre a feminina. Uma vez terminado o ensino fundamental, o grupo de crianças de 12 a 14 anos ingressa no ensino médio para completar do sétimo ao nono grau. A relação aluno/professor no ensino médio em 2004 era de 19:1, enquanto que em 1975 esta mesma relação era de 43:1 (MOE²⁹, 2005).

No caso do ensino médio sul-coreano, há dois tipos de formação: a vocacional, que forma para o mercado e a generalista, onde estudam 75% dos alunos. A etapa dura três anos e o primeiro ano tem a mesma base curricular para ambas formações. Ela é composta por 10

para aqueles que buscam estar um passo à frente no mundo corporativo, e bem preparado para os processos seletivos. O público alvo consiste em universitários e jovens profissionais em início de carreira. Acesso em Jan. de 2013. www.loite.com/career_academy.html.

²⁹ MOE (*Ministry of Education & Human Resources Development*)/KEDI (*Korean Educational Development Institute*). *Brief Statistics on Korean Education* 2005. Seoul: KEDI/MOE, 2005.

disciplinas fixas: coreano, matemática, inglês, música, estudos sociais, educação física, ciências, ética, artes e um curso prático (economia doméstica ou informática). Há também horários reservados para as chamadas atividades especiais e independentes, que oferecem aulas de estudos ambientais, uma segunda língua estrangeira e de reforço, ou que aprofundam os temas ensinados.

No segundo ano, os alunos das escolas generalistas decidem se continuam os estudos nas categorias humanas/estudos sociais ou ciências. Dependendo da escolha, algumas das disciplinas fixas têm a carga horária reduzida em prol das eletivas. Um aluno que escolhe seguir o caminho de humanas/estudos sociais terá uma grade em que matemática, música e ciências ocupam menos espaço, podendo preencher o tempo com matérias como gramática, Geografia mundial e história moderna da Coreia do Sul.

No caso de ciências, estudos sociais e coreano cedem espaço à física, química e estatística. Por outro lado, os cursos do ensino avançado geral tendem a concentrar-se na preparação para ingresso na universidade. Combinando os dois tipos de ensino avançado, a taxa de alunos do ensino médio que alcançaram o nível avançado foi de 99,7% em 2004. Já a área vocacional se divide entre agricultura, engenharia, comércio, estudos marítimos, pescaria e economia doméstica. Nesse caso, porém, como as escolas costumam ser especializadas em uma das categorias, os alunos optam logo ao entrar no ensino médio. As dez matérias comuns continuam a ser ensinadas até a conclusão do segundo grau, mas com carga menor (Junior e Simielli, 2007).

Existem vários tipos de instituições de educação superior para graduar profissionais na Coreia, entre os quais estão as escolas técnicas e as universidades. Aproximadamente 80% de todas as instituições de educação superior são privadas. Tanto as particulares como as públicas estão sob a supervisão do Ministério de Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos (OECD, 1998).

A entrada em escolas técnicas ou universidades é feita através da prestação de um exame cujo objetivo é medir vários fatores, com o intuito de qualificar o potencial do estudante. Durante o último ano do ensino avançado, os alunos são submetidos a um teste de habilidade escolar para ingressar no ensino superior.

Com relação à educação superior, em 2005 havia 419 instituições de nível universitário com um total de 3,55 milhões de alunos e 66.862 professores. Nesse mesmo ano, a taxa de alunos do ensino avançado matriculados em instituições de ensino superior foi de 88,3 % para escolas de ensino geral, e 67,6 % para escola de ensino vocacional (MOE, 2005).

Há anos, com fortes índices em *rankings* mundiais de educação, a Coreia do Sul é geralmente lembrada como exemplo de país cujo sistema educacional deu certo. Segundo o

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)³⁰ de 2010, os alunos sul-coreanos ficaram em quinto lugar na prova que testou seus conhecimentos em matemática, ciências e leitura. Dados do Banco Mundial divulgados em 2011 apontaram que 98% dos jovens entre 25 e 34 anos completaram o ensino médio.

Esse patamar de qualidade e de acesso à educação foi atingido, segundo especialistas, graças a um maciço investimento em educação (em 2009, segundo o Banco Mundial, esse investimento foi de 5% do PIB, ou seja, US\$ 47,1 bilhões), na formação dos professores; investimento em material de apoio; e, na melhoria da estrutura e funcionamento das escolas, combinado com a cultura asiática de disciplina e valorização do ensino.

A Dinamarca tem os mesmos 200 dias letivos definidos por nossa LDB³¹. Noruega, Inglaterra, Eslovênia e Chile em torno de 190 dias. A Finlândia, o país que apresenta o melhor desempenho escolar segundo o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), possui 188 dias. Entende-se que tanto a avaliação externa quanto da intervenção dos agentes privados no campo da educação pública têm a ver com os novos conceitos de gerenciamento que aos poucos vão ocupando seus espaços, sem, no entanto, expulsar o discurso da gestão democrática, o que tem causado certas confusões no cotidiano das escolas.

O gerenciamento está associado à ideia de pragmatismo e de ação por objetivos pontuais e imediatos. Seu lema maior é ação focada em resultados. A essa lógica está atrelada a proposta de eficiência e eficácia, que convence parcela significativa dos gestores educacionais, para alavancar melhores indicadores nos *rankings* da educação.

Pouco se esclarece sobre questões como: resultados para quê e para quem? Eficiência e eficácia sob quais princípios e quais métodos? Ações pontuais e imediatas para atingir quais finalidades sociais? Indicadores quando elevados o que produzirão no sistema educacional, (política salarial e carreira dos professores; infraestrutura física e aparelhamento das escolas) revelam quais mudanças educacionais?

Embora não seja o objetivo desta tese discutir as avaliações externas, estas acabam permeando as relações professor-sociedade-aluno, exigindo um novo perfil de professor. Como o lócus principal da referida tese é o professor de Geografia, consulta a trabalhos sobre

³⁰ **Nota:** O PISA foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica), em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo têm por pretensão ajudar no monitoramento de sistemas educativos, avaliando o desempenho dos alunos sob um determinado conceito aceito internacionalmente. A sua aplicação ocorre em ciclos de 3 anos: na primeira edição, no ano 2000, objetivou avaliar principalmente habilidades de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265 mil alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Já o PISA 2003 contou com a participação de 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30), envolvendo mais de 250 mil alunos de 15 anos. O estudo deu um maior enfoque à matemática e, em segundo plano, leitura e ciências, bem como a resolução de problemas. No PISA 2006 houve preponderância de ciências, contando com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 mil alunos de 7 mil escolas (OECD, 2007).

³¹ LDBs - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

políticas educacionais na América Latina e mais particularmente no Brasil, fizeram parte do escopo da pesquisa.

A educação básica, conforme a LDB (1996), tem por finalidades desenvolver o educando (dimensão 1), assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (dimensão 2) e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho (dimensão 3) e em estudos posteriores (dimensão 4). Acredito que não há ninguém que discorde desse artigo da LDB.

No entanto, o que acontece na prática ao considerar as avaliações que são feitas ao longo do tempo na educação básica, principalmente aquelas que têm consequências (como o Enem, cuja pontuação qualifica o estudante para ingresso em universidades), verifica-se que a dimensão 4 é a preponderante ou exclusiva.

Essa consequência traz outra: as escolas fazem de tudo para poder obter uma boa “fotografia” nos resultados dos testes, esquecendo as outras dimensões, já que elas não aparecem nos exames considerados avaliativos. Contudo, a sociedade acaba sendo direcionada pelo resultado dessa avaliação. Ela aparentemente, só espera das escolas que o resultado das avaliações diga quais são boas, ruins ou medíocres para colocar seus alunos nas boas universidades. Uma grave distorção gerada pelo processo educativo que hoje está presente no sistema educacional brasileiro.

Segundo o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) José Francisco Soares, durante sua conferência magna no Educação 360, em junho de 2014, os dados do Ideb de 2013 do ensino fundamental e médio mostraram que duas das três metas previstas não foram cumpridas em nível nacional. O desempenho decepcionante também da rede privada de ensino teria contribuído em parte para o mau resultado. Para o ensino médio a meta era 3,9 (numa escala de 0 a 10) somadas às médias das redes, pública e privada, porém o índice atingido foi 3,7. Para o ensino fundamental a meta era 4,4, somadas às médias das redes pública e privada, mas o resultado foi 4,2.

O presidente do Inep admite problemas graves no período final da educação básica, os índices não são favoráveis. Nos anos iniciais do ensino fundamental observa-se um avanço significativo desde 2005 (quando foi aferido o primeiro Ideb). E, no ensino médio, temos um problema estrutural. Disse que há a necessidade de acesso a dados confiáveis de escolas a fim de se replicar boas experiências educativas desenvolvidas isoladamente. E que entre as metas previstas no Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em junho pelo Congresso, um dos objetivos é a universalização do ensino infantil nos próximos dez anos.

Atualmente, 93% das crianças de 4 a 6 anos estão na pré-escola. Por outro lado, no ensino médio, a realidade é ruim: somente metade dos jovens de 15 a 17 anos está nesse

estágio da educação formal, quando a meta é chegar a 85%. E, apenas 66% dos brasileiros de 16 anos terminaram o ensino fundamental.

O mesmo pesquisador mencionou também a construção de uma base nacional comum curricular, demanda antiga dos professores. Com esse conteúdo, no qual o governo começou a trabalhar recentemente (agosto de 2014), estará mais definido o que os alunos devem aprender em cada etapa. Base nacional comum não é currículo escolar. Mas temos que definir certas coisas que o aluno deve sair sabendo. Para isso, é preciso qualificação. Hoje, quem está na escola dos bons professores aprende corretamente. Mas quem não está não aprende.

No ano de 2011 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) divulgou uma proposta de estrutura curricular para o ensino médio brasileiro. Em linhas gerais sugere que 25% da carga horária sejam destinados a atividades independentes das disciplinas tradicionais. A ideia é que as turmas desenvolvam projetos, a partir dos conhecimentos aprendidos em sala de aula. Os demais 75% da carga horária poderiam ser preenchidos com disciplinas tradicionais ou não, desde que quatro áreas do conhecimento fossem contempladas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (Unesco-Brasil, 2013, p.13-16).

O fundamental, segundo os protótipos curriculares do ensino médio elaborados pela Unesco é que as aulas expositivas deem lugar a uma dinâmica que tenha o estudante como protagonista da investigação e da busca do conhecimento. Tais protótipos foram elaborados em consonância com as novas diretrizes curriculares nacionais (DCN) do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, com as seguintes perspectivas: apontam caminhos para a elaboração e implantação de propostas curriculares mais adequadas à realidade atual; priorizam em seu desenho as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, como eixos articuladores do currículo (Unesco, p.15, 2013).

A prática hoje é compartimentada em disciplinas isoladas, sem planejamento coletivo, sem políticas de formação de professores, diz a oficial de projetos em educação da Unesco no Brasil, Marilza Regattieri, porém essa transformação requer investimento na preparação docente. E a LDBN lista as áreas do conhecimento que devem figurar nos currículos, mas não estipula quais conteúdos têm que ser ministrados.

A proposta da Unesco foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no mês de maio de 2011. A entidade firmou parceria com governos estaduais para executar um projeto piloto em sala de aula, com o propósito de testá-lo. Além de um modelo para o ensino médio de formação geral, a Unesco sugere uma organização curricular para o ensino médio integrado à formação profissional, isto é, curso geral mais curso técnico. Na mesma direção

da proposta da Unesco, o CNE aprovou novas DCN para a educação profissional técnica de nível médio, em setembro de 2012, definindo a identidade do ensino médio, como etapa final da educação básica.

Dentre as novas propostas estão a definição de um currículo mínimo nacional que explicita quais conteúdos são obrigatórios, considerando as diversidades regionais. E ainda, uma discussão sobre quais são as competências mínimas que um ser humano precisa dominar para entrar no mercado de trabalho ou prosseguir no ensino superior. É o que informa a Unesco em seu 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado em 29/02/2014, sobre a crise no sistema educacional no mundo.

No Brasil, o currículo do ensino médio deve ser mais dinâmico e proporcionar aos alunos uma formação integral. Pois, os resultados nas avaliações nacionais e internacionais são fracos, os índices de reprovação e evasão são altos, há queda no número de matrículas e faltam professores especialistas. O desânimo é tanto que a maior taxa de abandono ocorre logo no primeiro ano. Em 2010, 12,5% dos alunos recém-ingressos deixaram de ir à escola, contra 7,6% no 3º ano, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na tentativa de mudar esse quadro, a Unesco desenvolveu em parceria com o Ministério da Educação (MEC), dois modelos de currículos: os chamados protótipos de ensino médio de formação geral e o integrado.

O objetivo é estimular o debate e ajudar os sistemas de ensino a construir propostas curriculares e revisar o projeto político-pedagógico. O protótipo criado pela Unesco em parceria com o MEC, segue o modelo padrão das escolas públicas brasileiras: três anos de duração e carga horária anual de 800 horas.

O diferencial é que o currículo tem um núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais, que ocupa 25% do tempo letivo (200 horas anuais) e consiste num trabalho interdisciplinar que envolve todos os professores e estudantes de uma mesma série. Esse grupo irá desenvolver um projeto focado em atividades de pesquisa e trabalho, tendo para cada ano do ensino médio um tema norteador:

- no primeiro, escola e moradia como ambientes de aprendizagem;
- no segundo, ação comunitária; e,
- no terceiro, vida e sociedade.

Essa formação curricular considera as áreas de conhecimento - linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; e a matriz de competências e habilidades do novo exame

nacional de ensino médio (Enem). Leva em conta ainda o que chamamos de dimensões articuladoras do projeto: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho.

Segundo a Unesco e o MEC, a maior parte das escolas não tem reservado um tempo para que os professores planejem as aulas nem para os horários de estudo coletivo. Sendo assim, defendem um processo de formação continuada em serviço, e o protótipo traz esse princípio. Pensaram estratégias que pudessem levar os professores ao longo do processo, a aprender a fazer fazendo.

Para tanto, durante a introdução dos protótipos eles irão usar as reuniões coletivas para analisar e planejar o currículo, revisar o projeto político-pedagógico (PPP), estudar as metodologias de operacionalização dos instrumentos, e manter um processo de avaliação contínua, que ajudará na programação do ano letivo seguinte.

Os protótipos são um instrumento de revisão do PPP e se baseiam no pressuposto de que a escola precisa ter clareza sobre a formação que quer dar a seus alunos. A escola tem de ter uma proposta pedagógica baseada no conhecimento de seu entorno, dos dados socioeconômicos e da diversidade da juventude, que, aliás, quer estar longe da escola - 50% dos adolescentes abandonam os estudos ao longo do ensino médio.

II.2 Educação no Paraná e em Maringá, alguns indicadores e perspectivas políticas

Tomando como base os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, o Estado do Paraná apresenta 50.798 profissionais em sala de aula. A média de idade dos docentes da rede estadual é de 40 anos, e a distribuição dos professores por idade indica que 51,2% têm mais de 40 anos de idade e que 70% estão na faixa de 29 a 51 anos.

As áreas de formação com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Letras – Língua Portuguesa e Língua Portuguesa e Estrangeira, Matemática e História. Quanto a formação em Geografia, o Estado do Paraná tem um total absoluto de 4.585 professores de Geografia, destes, 4.453 com Licenciatura e 132 sem Licenciatura (Seed-PR, p. 1-7, 2014).

Em relação à formação inicial dos professores, os dados mostram um total de 50.533 docentes com nível superior completo, que correspondem a 99,4% do total. Dos professores com graduação, 96,2% possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo artigo 62 da LDB (Lei n. 9.394/96).

O município de Maringá apresenta um total de 390 estabelecimentos educacionais, destes, 112 do ensino fundamental ; e 45 do ensino médio (MEC/Inep/Seed, 2011).

A Tabela 6 a seguir, apresenta o número de professores da educação básica por escolaridade para a Região Sul, e Estado do Paraná. O número de professores do Estado do Paraná que atuam em sala de aula, indicam: 301 professores (EF); 2.467 (EM); 9.307 (Normal/Magistério); e, 103.043 professores (Ensino Superior). Contudo, o reduzido número de professores atuantes só no EF não significa que há deficiência desses profissionais, mas pelo fato de que no levantamento de dados não foram computados os professores atuantes em mais níveis de ensino, por exemplo, o professor que ministra aulas em dois ou mais níveis de ensino, para efeito censitário, foi computado em um só nível.

Tabela 6 - Número de Professores da Educação Básica por escolaridade - Região Sul e Estado do Paraná, 2011

Abrangência	Funções docentes na Educação Básica					
	Total	Ensino Fundamental	Escolaridade			Ensino Superior
			Ensino Médio			
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
Região Sul	298.736	1.372	45.850	32.571	13.279	251.514
Paraná	115.118	301	11.774	9.307	2.467	103.043

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011. Organizada pela autora.

Notas: Professores em efetiva regência de classe em 25/05/2011; Não inclui auxiliares da educação infantil; Não inclui os professores de atendimento especializado; Professores contados uma única vez, mas podem atuar em mais de uma unidade escolar; Ensino Médio Normal/Magistério: Inclui professores do magistério específico indígena.

Nos anos finais do ensino fundamental, o Paraná segue também a tendência nacional de redução das matrículas no período devido ao decréscimo das taxas de natalidade. Segundo os dados do IBGE, a população de 6 anos passou de 3,1 milhões em 2007 para aproximadamente 3,0 milhões em 2011. Mantendo-se essa tendência, não haverá pressão demográfica para o crescimento do ensino fundamental nos próximos anos (BRASIL, 2013, p. 20).

A oferta no ensino médio em 2013 totalizou 411.299 matrículas, 1,2% menor que em 2012. Observando o tamanho do corte adequado (idade-série) ao ensino médio, conclui-se que há espaço para a expansão dessa etapa de ensino, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar do ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio.

Em 2010, no município, 12,1% das crianças de 7 a 14 anos não estavam matriculadas no ensino fundamental. A taxa de conclusão entre jovens de 15 a 17 anos era de 70,2%. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos era de 99,6%. No mesmo ano o Estado apresentou uma taxa de frequência líquida no ensino fundamental de 82,8%. No ensino médio este valor foi de 52,6%. O referido dado indica que o ensino médio apresenta problemas de permanência e de conclusão do aluno.

O número de alunos matriculados no ensino fundamental e médio em Maringá, no ano de 2013 era o seguinte (Tabela 7).

Tabela 7 - Total de alunos matriculados em Maringá em 2013

Matriculas no EF	Nº de alunos	Matrículas no EM	Ensino Técnico Profissional
Rede Municipal	15.235	-	
Rede Estadual	17.238	9.958	1.134
Rede Privada	11.398	4.623	2.007
Total	43.871	14.581	3.141

Fonte: MEC/Inep2013 (Consulta a matrícula do Censo 2013).

Organizada pela autora.

A esfera pública estadual supre 87,3% de matrículas dos anos finais da educação fundamental, no ano de 2012, e 86,8% em 2013. Já no ensino médio, a oferta pública estadual é de 85,9% em 2012, e 85,8% em 2013. Isto é, as escolas estaduais atendem aproximadamente 86% dos alunos da educação básica do estado (Tabela 8).

Tabela 8 - Matrículas na Educação Básica do Paraná- 2012 e 2013

Dependência Administrativa	Total 2012	Estadual 2012	%	Total 2013	Estadual 2013	%
EF - Anos Finais	740.506	646.614	87,3	702.113	609.426	86,8
Ensino Médio	484.607	416.299	85,9	479.414	411.212	85,8

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de informações Educativas.

Organizada pela autora.

Com relação ao ensino em tempo integral, do ano de 2011 a 2013 as escolas públicas estaduais passaram de 89.161 alunos para 121.776, as escolas particulares apresentavam um total de 12.582 alunos no ano de 2013, o que representa apenas 10% dos alunos em tempo integral no ensino fundamental paranaense.

O Paraná segue a tendência de elevação na quantidade das matrículas em tempo integral, entretanto, ainda que a análise do período 2010-2013 permita inferir um crescimento próximo a 37% de matrículas nesta modalidade, a relação entre o total de matrículas da Educação Básica e as matrículas em tempo integral na rede pública corresponde a pouco mais de 5%, indicando que o atendimento em tempo integral é ainda, reduzido (Tabela 9).

Tabela 9 - Matrículas na Educação Básica por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização – Paraná 2010-2013

Ano	Educação Básica					
	Total Geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
2011	2.624,940	99.992	2.255,508	89.161	369.432	10.831
2012	2.628,857	132.678	2.230,167	120.928	398.690	11.750
2013	2.593,193	134.358	2.184,732	121.776	408.461	12.582

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais (2014).
Organizada pela autora.

A porcentagem de crianças de 0 a 3 anos, que frequentavam escola no ano de 2011 no Estado do Paraná, era de 26,5%. E, na faixa etária de 4 a 5 anos, era de 73,2%. (IBGE/Pnad, 2012). Portanto, a realidade da Educação no Estado do Paraná não foge à regra do que ocorre em todo o país. A escolaridade média total dos estudantes paranaenses é de 7,5 anos, e a média nacional segundo o Pnud é de 7,2 anos (2013).

A taxa de distorção idade-série caiu entre 2010 e 2011, tanto no ensino fundamental como no ensino médio em todo o país. No EF, passou de 23,6% para 22,9%; no EM, de 34,5% para 32,8%. No entanto, esse ainda é um dos problemas mais graves da educação brasileira, decorrentes do ingresso tardio, repetência e abandono.

A taxa de distorção idade-série caiu entre 2010 e 2011 no anos finais do EF passou de 24,0% (2010) para 21,9% (2012) nas escolas estaduais do Paraná. Porém nos anos iniciais houve um aumento da taxa de distorção, de 9,8% (2010) para 15,9% em (2012). (Tabela 10).

Tabela 10 - Taxas de Distorção Idade-Série Escolar: Paraná –Ensino Fundamental – 2010 a 2012

Dependência Administrativa	1ª a 4ª séries/1º ao 5º ano			5ª a 8ª série/6º ao 9º ano			Total		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Estadual	9,8	12,7	15,9	24	22,1	21,9	23,8	22	21,8
Municipal	8,4	8,4	8,2	23,2	21	20,7	8,8	8,7	8,5
Particular	1,6	1,2	1,2	3,2	2,9	2,9	2,3	2	1,9

Fonte: MEC/Inep/Deed. (2014). Organizada pela autora.

Nota: inclui ensino fundamental de 8 e 9 anos.

Um estudo prospectivo do professor Tufi Machado Soares (Todos pela Educação, 2012), indica atraso escolar de até um ano para a conclusão do EF para 76,9% dos alunos desta etapa de ensino, em 2022. Para o EM a taxa esperada é de 65,1% no mesmo ano. Tais taxas ficam muito aquém dos 95% estabelecidos para o ensino fundamental, e 90% para o ensino médio, pelo Ministério da Educação.

A porcentagem de estudantes em atraso escolar no EM diminuiu desde 2006, passando de 46% para 29,5% em 2013. A taxa de distorção idade-série corresponde aos estudantes com mais de dois anos de atraso escolar. As taxas de distorção idade-série para o

EM (2012) no Estado do Paraná, são as seguintes: rede estadual – 24,8%; rede federal – 7,9%; e, particulares – 4,0%. Os dados são do Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2014).

Os dados de 2013 mostram que as menores taxas de distorção idade-série no ensino médio público ocorrem em São Paulo (17,1%), Santa Catarina (18,4%) e Paraná (24,3%). Nas escolas rurais, as menores taxas estão em São Paulo (13,8%), Santa Catarina (15,9%) e Paraná (22%).

Com relação às taxas de reprovação no EF(2012) nas rede pública estadual paranaense, a porcentagem foi de 14,5%; nas municipais 6,5%; e, nas particulares 2,4%. No EM(2012) a porcentagem nas escolas estaduais foi de 14,2%; nas federais 7,9%; e, nas particulares 3,9%. No EM paranaense, a cada 100 alunos 18 não foram aprovados (Tabelas 11 e 12).

Ainda, segundo estatísticas do Inep (2010) pode-se observar os seguintes percentuais de reprovação no ensino médio em algumas escolas estaduais de Maringá: Presidente Kennedy – 40,2%; Vinícius de Moraes – 43,4%; Parque Itaipu – 38,6%; Rui Barbosa – 30,4%; Tania Varela Ferreira – 28,8%; Instituto de Educação Estadual de Maringá – 26,8%; Gastão Vidigal – 12,7%; e, Centro de Aplicação Pedagógica com o menor percentual – 7,7% de reprovação nesta etapa de ensino.

Tabela 11 - Taxa de Reprovação Escolar: Paraná – Ensino Fundamental – 2010 a 2012

Dependência	1ª a 4ª séries/1º ao 5º ano			5ª a 8ª série/6º ao 9º ano			Total		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Administrativa									
Estadual	7,6	8,9	10,4	13,5	14,2	14,5	13,4	14,2	14,5
Municipal	6,3	6,3	6,3	15,2	14,2	15	6,6	6,5	6,5
Particular	1,4	1,5	1,5	3,7	3,8	3,7	2,4	2,5	2,4

Fonte: MEC/Inep/DTDIE.
Organizada pela autora.

Tabela 12 - Taxas de Reprovação Escolar: Paraná – Ensino Médio – 2006 a 2012

Dependência	Taxa de Aprovação						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Administrativa							
Estadual	14	12,2	12,4	12	12,7	13,9	14,2
Federal	3	7,3	8,7	7,1	5,6	8,9	7,9
Particular	4	3,8	3,9	3,8	4,1	4,1	3,9

Fonte: MEC/Inep/DTDIE. (2014).
Organizada pela autora.

As taxas de abandono escolar no EF paranaense variaram entre 2010 a 2012, em 3,5% (escolas estaduais) e 0,3% (escolas federais, municipais) e 0,1% (escolas particulares). Os percentuais em 2012 para o EM variaram entre 7,1% - nas estaduais; 1,7% - federais; e, 0,4% - escolas particulares (Inep, 2013). (Tabelas 13 e 14).

Tabela 13 - Taxa de Abandono Escolar: Paraná – Ensino Fundamental – 2010 a 2012

Dependência Administrativa	1ª a 4ª séries/1º ao 5º ano			5ª a 8ª série/6º ao 9º ano			Total		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Estadual	0,8	1,6	3,1	4,3	3,6	3,5	4,2	3,6	3,5
Municipal	0,3	0,2	0,2	2,9	1,8	2,1	0,3	0,3	0,3
Particular	0,1	0,1	0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1

Fonte: MEC/Inep/DTDIE, 2013.
Organizada pela autora.

Tabela 14 - Taxas de Abandono Escolar: Paraná – Ensino Médio – 2006 a 2012

Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Estadual	15,3	10,1	11,6	9,4	7,6	6,8	7,1
Federal	1	1,6	3,2	2,4	2	1,5	1,7
Particular	1,1	0,5	0,5	0,5	0,3	0,4	0,4

Fonte: MEC/Inep/DTDIE. (2014).
Organizada pela autora.

Com relação à participação de alunos que concluíram o EM, comparando-se os dados do ano de 2012 para o Brasil (51,8%), para a Região Sul (56,4%) e para o Paraná (59,3%), observa-se que desde o ano de 2001 o Estado do Paraná vem apresentando percentuais superiores aos valores médios atingidos pelo país, e pela região sul (Tabela 15).

Tabela 15 - Porcentagem de jovens com 19 anos que concluíram o ensino médio de 2001 a 2012

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Brasil	32,0	34,5	36,3	37,9	39,6	43,8	44,6	47,1	50,2	51,1	51,8
Região Sul	38,8	42,7	44,8	50,8	50,6	55,6	51,2	54,8	60,5	55,8	56,4
Paraná	39,7	45,8	47,1	56,0	53,1	59,3	54,9	59,9	62,3	54,3	59,3

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação, 2014.

Notas: As estimativas levam em consideração a idade em anos completos em 30 de junho, ou idade escolar.
Organizada pela autora.

Quanto ao rendimento escolar dos alunos do EM paranaense, nos anos de 2006 a 2012, a rede estadual registrou taxas entre 70,7% (2006) e 78,7% (2012). Já na rede federal do Estado esses índices variaram entre 88,1% (2008) e 90,4% (2012), ficando aproximadamente 20% acima das escolas estaduais (Tabela 16).

Tabela 16 - Taxas de Rendimento Escolar: Paraná – Ensino Médio – 2006 a 2012

Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Estadual	70,7	77,7	76	78,6	79,7	79,3	78,7
Federal	96	91,1	88,1	90,5	92,4	89,6	90,4
Particular	94,9	95,7	95,6	96,7	96,6	96,5	96,7

Fonte: MEC/Inep/DTDIE. (2014).
Organizada pela autora.

Quanto ao Ideb – 2009/2011 (4ª e 8ª séries), o município ficou na 574ª posição entre os 5.565 municípios do Brasil, quando avaliados os alunos da 4ª série. E na 1.305ª posição no caso dos alunos da 8ª série. O Ideb de Maringá divulgado em 14/08/2012 pelo MEC indica que o ensino na escola pública melhorou nos anos iniciais (1ª a 4ª séries), e piorou nos anos finais do fundamental (5ª a 8ª séries).

Das instituições públicas de ensino de Maringá no ano de 2011, a Escola Municipal Rosa Palma Planas alcançou o melhor resultado nos anos iniciais do fundamental, (Ideb-6,9). E nos anos finais do fundamental, o melhor índice foi obtido pelo Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), (Ideb-6).

Em relação aos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) oferecido pela rede estadual, a nota de Maringá caiu em 2011 comparada ao índice alcançado em 2009, e as metas projetadas não foram alcançadas (Tabela 17).

Tabela 17 - Ideb médio observado e metas projetadas para Maringá

Ideb observado	Nota	Ideb Metas projetadas	Nota
2007	4,2	2007	5,1
2009	4,3	2009	5,4
2011	4,1	2011	5,8
		2013	6,1
		2015	6,3
		2017	6,5
		2019	6,7
		2021	7,0

Fonte: Inep/Ideb – Resultados e Metas 2011.

Organizada pela autora.

A Tabela 18 apresenta o Ideb das 4ª e 5ª séries, 8ª e 9ª séries das redes estadual e Municipal de Maringá, para os anos de 2005, 2007, 2009 e 2011.

Tabela 18 - Índice de Desenvolvimento da educação básica para Maringá

Maringá	Séries	2005	2007	2009	2011
Estadual	4ª e 5ª	5,1	5,2	5,8	5,9
	8ª e 9ª	4,0	4,2	4,3	4,1
Municipal	4ª e 5ª	4,4	4,9	5,8	6,0
	8ª e 9ª	3,9	4,2	4,3	(*)

Fonte: MEC, 2012. (*) Sem média da Prova Brasil.

Organizada pela autora.

Com relação às taxas de aprovação, observa-se uma redução nos percentuais a partir do avanço da escolaridade, isto é, nos anos iniciais do EF, o percentual foi de 94,7%; nos finais 84,3%; e no EM 81,2%. O mesmo fato ocorre com as taxas de reprovação e abandono

escolar, os percentuais maiores ocorrem nas séries finais do EF e do EM. (MEC/Inep/Seed, 2011).

A distorção idade-série eleva-se à medida que se avança nos níveis de ensino. Entre os alunos do EF, 11,6% estão com idade superior à recomendada, chegando a 17,2% de defasagem entre os que alcançam o EM. (MEC/Inep/Seed, 2010).

Os índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb) de 2005 a 2013 da 4ª série e 5º ano do EF para a cidade de Maringá variaram de 5,1 a 6,7, ficando acima das projeções, o mesmo não ocorrendo no 8º e 9º anos do EF que ficaram abaixo das metas, variando de 4,0 (2005) a 4,3(2009), e 4,0(2013). A meta para 2013 era de 4,8. No EM os anos de 2007 (Ideb de 3,7), 2009 (Ideb de 3,9), e 2011 (Ideb de 3,7) ficaram acima das metas, porém o ano de 2013 (Ideb de 3,4) ficou abaixo da meta, que era de 3,9 (Tabela 19).

Com estes resultados os colégios particulares por sua vez, dobraram o número de vagas, representando atualmente 13% do total. Este fato está relacionado entre outros fatores à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Emenda Constitucional 9394/96), que transferiu para os municípios a responsabilidade da gestão do ensino fundamental (séries iniciais).

Tabela 19 - Ideb médio da rede de ensino estadual de Maringá – anos finais do ensino fundamental e ensino médio de 2005 a 2013

Rede Estadual	IDEB					Projeções							
	Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
EF- 8º e 9º anos	4,0	4,2	4,3	4,1	4,0	4,0	4,2	4,4	4,8	5,2	5,5	5,7	5,9
EF- 4ª série/5º ano	5,1	5,2	5,8	5,9	6,7	5,1	5,4	5,8	6,1	6,3	6,5	6,7	7,0
EM	3,3	3,7	3,9	3,7	3,4	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1

Fonte: MEC/Inep, 2014.
Organizada pela autora.

Entre os anos de 2000 e 2005, o EM integrado no Estado do Paraná apresentou um declínio no número de matrículas, e entre 2009 e 2013 ocorreu novamente uma elevação nos números de matrículas. A educação profissional, entre os anos de 2005 e 2010, também apresentou elevação no número de matrículas, e entre os anos de 2011, 2012 e 2013 um ligeiro declínio. Já o EM normal-magistério teve um aumento entre os anos de 2005 e 2010, para uma redução entre os anos de 2011 e 2013, o que significa que os cursos oferecidos pelas escolas estaduais não estão atraindo os alunos, para as respectivas modalidades (Tabelas 20).

Tabela 20 - Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional de 2000 a 2013 – Paraná

Matrículas	Ensino Médio Total	Ensino Médio Integrado	Educação Profissional	Ensino Médio Normal/Magistério
2000	491.095	-	-	-
2005	468.208	10.689	44.169	15.085
2009	474.114	24.432	52.140	24.240
2010	479.417	28.240	57.289	25.215
2011	481.846	31.083	55.480	23.428
2012	484.607	32.749	54.574	22.032
2013	479.414	32.864	53.069	20.803

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais (2014).

(-) Dados não disponíveis no Censo Escolar.

Organizada pela autora.

O EM normal-magistério forma professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do EF. No ano de 2013 o curso normal/magistério foi ofertado em 156 escolas da rede estadual, distribuídas em 154 municípios do Estado. A análise dos dados do período demonstra, no entanto, que muito embora o curso tenha sido ofertado em maior número de municípios e escolas paranaenses, as matrículas, ao contrário, registraram queda de seis pontos percentuais em relação ao ano anterior (Tabela 21).

Tabela 21 - Estabelecimentos e Matrículas do Ensino Médio Normal-Magistério, 2009 – 2013, Paraná

Ano	Municípios	Variação % em relação ao ano anterior	Escolas	Variação % em relação ao ano anterior	Matrículas	Variação % em relação ao ano anterior
2009	132	-	135	-	23.796	-
2010	132	-	135	0	24.782	4
2011	131	-1	134	-1	23.082	-7
2012	138	6	140	5	21.753	-4
2013	154	12	156	11	20.523	-6

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais (2014).

Organizada pela autora.

Do ano de 2009 ao de 2013, um total de 109 municípios ofereceram cursos na modalidade EM integrado, disponíveis em 195 escolas estaduais. Do ano de 2011 a 2013 houve uma redução de alunos à procura deste tipo de ensino (Tabela 22).

Tabela 22 - Escolas e Matrículas do Ensino Médio Integrado, 2009 – 2013, Paraná

Ano	Municípios	Variação % em relação ao ano anterior	Escolas	Variação % em relação ao ano anterior	Matrículas	Variação % em relação ao ano anterior
2009	85	-	145	-	21.247	-
2010	107	25	197	36	24.767	17
2011	112	5	203	3	26.955	9
2012	111	-1	200	-2	28.127	4
2013	109	-1	195	-3	28.047	-1

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais (2014).
Organizada pela autora.

A educação profissional subsequente é uma habilitação profissional de nível médio, ofertada aos alunos que já concluíram o EM. No ano de 2013, Essa modalidade foi ofertada em 233 escolas da rede estadual, em 112 municípios, também com redução do número de matrículas (Tabela 23).

A organização da oferta de cursos segue as orientações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que, a partir de 2012 contempla 220 cursos distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Nas escolas da rede estadual paranaense, verifica-se que a maior concentração de matrículas ocorre no período diurno, sendo que apenas 15,5% dessas matrículas são ofertadas no turno da noite.

Tabela 23 - Estabelecimentos e matrículas da Educação Profissional, 2009 – 2013, Paraná

Ano	Municípios	Variação % em relação ao ano anterior	Escolas	Variação % em relação ao ano anterior	Matrículas	Variação % em relação ao ano anterior
2009	91	-	164	-	21.677	-
2010	118	30	239	46	29.135	34
2011	114	-3	237	-1	31.969	10
2012	114	-	240	-1	30.839	-4
2013	112	-2	233	-3	28.488	-8

Fonte: Seed/Sude/Diplan – Coordenação de Informações Educacionais (2014).
Organizada pela autora.

Pensando na qualidade da educação, no ano de 2012 a Secretaria de Estado da Educação implantou um sistema para avaliar a aprendizagem nas escolas públicas, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep). Participaram da avaliação 300 mil estudantes do 9º ano do ensino fundamental (antiga 8ª série), do 3º ano do ensino médio e do último ano do ensino médio técnico e de formação de docentes, matriculados em 2.100 escolas da rede estadual.

O novo sistema foi desenvolvido para medir a aprendizagem dos estudantes e para subsidiar os professores na prática docente, facilitando a formulação e o monitoramento de políticas educacionais. Conforme a Secretaria de Educação, a criação do Saep não interfere na

realização das avaliações nacionais e o Paraná continuará usando as informações resultantes das avaliações do governo federal, como a Prova Brasil, Saeb e o Enem, mas decidiu fazer uma avaliação interna própria, para ter um diagnóstico melhor da aprendizagem dos estudantes da rede estadual de educação básica e subsidiar a prática docente.

Em 2012 os estudantes responderam 26 questões objetivas das disciplinas de matemática e 26 questões de português. Em 2013, o Sistema de Avaliação da Educação Básica foi aplicado duas vezes no ano (março e novembro), envolvendo novamente as disciplinas de português e matemática, mas com alunos do 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. A avaliação também envolve a aplicação de questões pedagógicas e de gestão, respondidas por diretores e professores das disciplinas de matemática e português, que somam pouco mais de 17 mil profissionais.

Na política educacional paranaense para o ensino médio e profissional, foi tomada a mesma sistemática financeira e ideológica exigidas aos outros setores sociais e econômicos estaduais e nacionais, e que sustentou a implementação do Programa de expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná (Proem), (1995 e 2002), nos governos Lerner.

As ações realizadas pela Seed do Paraná, entre os anos de 1995 e 2001 foram por meio de três Subprogramas: - o Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio; - Subprograma Modernização da Educação Profissional, e, o Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema. Todos financiados pelo BID, tais empréstimos à educação articulavam no âmbito das reformas, um conjunto de condicionalidades institucionais, educacionais e ideológicas que consagravam as reformas estruturais também implementadas em outros setores do país. E neste mesmo período o governo Lerner criou a Paranatec³² – Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico e a Paranaeducação³³ Serviço Social Autônomo.

As reformas não pararam por aí, desencadeou-se um processo de revisão da estrutura curricular dos cursos do ensino médio e profissional. Foram separados o ensino médio e o profissional. Os cursos profissionalizantes de contabilidade, magistério e técnico em enfermagem foram fechados. Ocorreu um enxugamento das funções administrativas e pedagógicas, para responder à política do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) -

³² Paranatec: criada em 28/08/1995. Fortalecia a estratégia política juntamente com a criação da Paranaeducação, com o objetivo de gerar a chamada “nova institucionalidade”, e buscava favorecer a capacidade organizacional da SEED – Secretaria de Estado de Educação do Paraná para gerar o caminho para um processo de privatização no setor.

³³ Paranaeducação: instituída através da Lei número 11.970, em 19/12/1997. Com caráter jurídico privado e estatuto de entidade para o Serviço Social Autônomo e vinculada por cooperação à SEED. Era responsável pela contratação de gestão de pessoal técnico e docente em regime de trabalho temporário (foi abolida o concurso público para professores no Estado, a partir da implantação do Paranaeducação).

8.000 trabalhadores do setor educacional deveriam estar na função docente, e revisão de planos e cargos de carreira.

Para este processo de gestão, foi criada a escola de formação – chamava-se Universidade do Professor, na cidade de Faxinal do Céu – Paraná. As capacitações realizadas envolviam recursos do Tesouro do Estado e contratuais com o BID, por meio do financiamento do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e do Proem.

Os novos cursos profissionalizantes atendiam as áreas consideradas emergentes para os setores agrícola e agroindustrial, industrial, comercial e de serviços. Tais cursos atendiam aproximadamente 4% do total de alunos matriculados no ensino médio (500 mil alunos). As reformas produziram um conjunto de alterações estruturais danosas para o desenvolvimento humano, e foram interrompidas em 2003.

Conforme Unesco³⁴ (2013, p. 104-113), o Paraná foi o primeiro estado da federação a implantar o ensino médio integrado à educação profissional (Emiep) na rede pública de ensino, experiências são desenvolvidas em escolas públicas desde 2004. Em 2009, o Estado apresentava 78.613 estudantes matriculados na educação profissional, oferecida em 288 escolas distribuídas por 165 municípios.

Dos estudantes matriculados, 44.714 frequentavam cursos integrados, sendo 20.984 em cursos para formação de docentes, 23.730 em outros cursos técnicos de nível médio. E, 33.899 alunos frequentavam cursos subsequentes ao ensino médio (3.353 estudantes com aproveitamento de estudos para formação de professores e 30.546 em outros cursos subsequentes de educação profissional).

Embora assumido como política pública e não como simples experiência, o ensino médio integrado à educação profissional no Paraná não é proposto como um modelo de escola de ensino médio a ser universalizado. Por duas razões: - não repetir o erro da Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória sem prover os meios para isso; e, a necessidade de iniciar a construção de uma nova cultura com a comunidade escolar, que supere a perspectiva de profissionalização vinculada ao modelo do pós-médio, vigente no início da implantação (Unesco, 2013, p. 104).

A reestruturação de uma escola única e integrada que se busca construir tem como perspectiva que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados no ensino médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade.

³⁴ Unesco. Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora/organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília: 2013. 456 p.

[...] Para avançar na superação de uma formação para os trabalhadores centrada na prática, é preciso tomar o trabalho com princípio educativo, onde no percurso educativo estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teoria e a prática em todos os momentos formativos (PARANÁ, 2008, p. 141).

Neste sentido, entende-se que a integração envolve os conhecimentos gerais, específicos, e especialmente os currículos do ensino básico que não difere muito da interdisciplinaridade, porém sua forma de operação não fica muito clara. Mas, é possível perceber na fundamentação dessa proposta que ela é uma tentativa concreta de integração entre o ensino médio e educação profissional, a partir da perspectiva da formação politécnica ou tecnológica, uma das alternativas curriculares do projeto Currículos do Ensino Médio.

Tendo a perspectiva do trabalho como princípio educativo, a experiência do Paraná também pode ser vista como uma referência para a integração por eixos temáticos. Do mesmo modo, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia são priorizadas como dimensões articuladoras do currículo.

Na proposta do Paraná, há poucas indicações práticas sobre os mecanismos de integração curricular. Assumida a organização disciplinar do currículo e as disciplinas em torno dos conteúdos a transmitir, a proposta curricular não vai muito mais longe do que já foi definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Dcnem).

A metodologia de ensino para a integração curricular do ensino médio com a educação profissional em curso no Paraná parece não apresentar especial papel, pois há ainda, uma valorização da divisão disciplinar do currículo e dos conteúdos curriculares, com base na “pedagogia histórico-crítica”. É feita uma crítica da metodologia de projetos, antes adotada na educação profissional do Paraná, percebida como uma forma de minimizar a importância dos conhecimentos e dos conteúdos curriculares (Paraná, 2008, p. 189).

Conforme o documento da Unesco (2013) há um entendimento equivocado de que a metodologia de projetos sobrevaloriza os processos em detrimento da aprendizagem, focada em seus conteúdos. E que tal metodologia se confunde com a aplicação incorreta de suas propostas. Ou pelo fato dos projetos terem sido adotados como pretexto para que professores abandonassem a sua responsabilidade docente pelo ensino e pela aprendizagem, e passassem a privilegiar atividades extracurriculares menos importantes para a aprendizagem valorizada no currículo. Entretanto, as escolas indicadas como mais bem-sucedidas na integração efetiva são aquelas que desenvolvem atividades de aprendizagem inspiradas na metodologia de projetos.

Em 2012, o governo estadual apresentou uma proposta de readequação da matriz curricular, para as escolas da rede, mas a mesma não foi aceita pelos professores. A nova matriz curricular unificada proposta pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed) para o ensino fundamental e médio da rede pública seria implantada em 2013.

O baixo rendimento em português e matemática dos alunos do Paraná no Enem 2011, na última Prova Brasil, e a média de 3,7 no Ideb 2012, teriam motivado as alterações propostas, segundo a superintendente da Educação da Seed, Meroujy Giacomassi Cavet. A Secretaria quer implantar uma matriz unificada, além de reforçar as disciplinas de português e matemática, propõe que todas as escolas tenham a mesma quantidade de aulas de cada disciplina, e o mesmo conteúdo. De acordo com dados da Seed, hoje existem no Paraná 2.100 matrizes escolares. Com a matriz unificada, todas as escolas passarão a ter no ensino fundamental 5 aulas semanais de matemática, e 5 aulas de português.

Já, no ensino médio, as disciplinas conservam o mesmo número de horas-aula. Porém, o currículo do ensino médio paranaense é composto por 12 disciplinas, algumas com apenas 1 aula semanal, o que especialistas em currículo acham não produtivo.

A partir de novembro de 2012 alguns diretores se manifestaram favoráveis à proposta estadual, considerando que ocorrem muitas transferências de alunos de uma escola para outra, e mesmo entre municípios. Portanto, a matriz unificada seria fundamental. Por outro lado, os professores estão preocupados com a redução da carga horária, especialmente, de filosofia e sociologia. Para alguns, o que se percebe é um esvaziamento do conteúdo humanístico da grade curricular. Conforme o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP, devem ser asseguradas pelo menos 28 aulas semanais, mas no ensino médio, mesmo com a mudança da matriz curricular, esta modalidade de ensino terá um total de 27 aulas semanais e o ensino fundamental continuará com 25 aulas semanais. Para a superintendente da Seed, em médio prazo a meta é chegar a 30 horas semanais, contemplando melhor todas as disciplinas. “De imediato, isso não é possível em função da falta de estrutura e quantidade de professores”, diz. Os professores vêm sendo consultados sobre a alteração da matriz curricular desde 2011, segundo a Seed.

A Tabela 24 apresenta os resultados do Ideb das escolas estaduais de Maringá, nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, neste último o maior índice foi alcançado pelo Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (6,0), e o menor índice foi do Colégio Duque de Caxias (3,1). Considerando que a meta do MEC para o ano de 2011 era um Ideb de 5,8, das 30 escolas estaduais de Maringá, somente uma atingiu a meta: (01=índice 6,0), (05=índice 5,0); (12=índice 4,0; e (12=índice abaixo de 4,0). Tais resultados indicam que 99% das escolas estaduais da educação básica de Maringá, estão abaixo da meta média do referido índice.

Tabela 24 - Ideb dos anos finais do EF (8º e 9º anos) das escolas públicas de Maringá.

Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio	2005	2007	2009	2011
Adaile Maria Leite	4,1	4,6	4,4	4,7
Alberto J. Byington Junior	3,8	4,5	4,3	4,0
Alfredo Moisés Maluf	3,5	3,8	4,0	4,2
Aplicação Pedagógica da UEM	4,2	5,4	5,0	6,0
Branca da Mota Fernandes (*)	3,9	3,9	4,1	3,2
Brasílio Itiberê	3,3	3,8	4,1	3,8
Duque de Caxias	3,9	3,7	3,7	3,1
Dirce de A. Maia	3,9	3,1	3,7	4,0
Elvira Balane dos Santos	-	-	4,6	3,6
Gastão Vidigal- Profissional	5,2	5,5	5,5	4,8
Instituto de Ed. Est.de Maringá (*)	4,3	4,7	4,6	5,0
Ipiranga	4,5	5,4	5,4	5,2
João de Faria Pioli	4,0	4,4	4,8	4,4
João XIII	3,9	3,6	4,3	3,9
Dr. José Gerardo Braga	4,1	3,9	4,4	3,9
Juscelino K. de Oliveira (*)	3,4	4,4	4,1	5,1
Presidente Kennedy	3,7	4,6	3,0	3,4
Marco A. Pimenta	4,0	4,4	3,6	5,0
Parque Itaipu	3,9	4,7	4,2	4,6
Rodrigues Alves	4,1	4,4	4,0	3,7
Rui Barbosa	4,1	3,6	4,2	3,3
Santa Maria Goretti (*)	3,8	5,0	4,3	4,0
Silvio M. Barros	3,7	4,3	4,8	3,9
Tancredo de A. Neves	3,9	3,7	3,8	4,4
Tânia V. Ferreira	2,9	3,4	3,7	3,5
Theobaldo M. Santos	4,0	3,8	4,3	4,4
Tomaz Edson de A. Vieira	4,0	4,2	4,7	4,4
Unidade Polo (*)	3,5	3,8	3,7	4,0
Vinícius de Moraes	3,1	3,4	3,6	3,5
Vital Brasil	5,2	5,4	5,6	5,5

(*) Inclui ensino profissional.

Fonte: Inep/Ideb Resultados e Metas 2011. Acesso em Mai. de 2013. <http://portal.inep.gov.br>.

Organizada pela autora.

O número de alunos matriculados na educação superior é de 29.069 e 5.349 concluíram o ensino superior no ano de 2011. O que chama a atenção, é o percentual de formandos nas instituições particulares, que foi de 66,3% (3.545 alunos), enquanto que nas instituições públicas o número foi de 33,7% (1.804) para o mesmo período, em Maringá (MEC-Inep, 2011). Este dado indica uma tendência de privatização do ensino de nível superior no país.

Com relação a identidade e à profissionalização docente, no contexto global Palmer (2012) discutindo sobre o paradoxo e *design* pedagógico, diz:

[...] quando planejo uma aula, tenho consciência das seis tensões paradoxais que quero construir no espaço de ensino e aprendizagem. [...]O espaço deve: ser limitado e aberto; ser hospitaleiro e ter boas “energias”; convidar a voz do indivíduo e a do grupo; respeitar as “pequenas” histórias dos alunos e as “grandes” histórias das disciplinas e da tradição;

apoiar a reflexão a sós e cercá-la com os recursos da comunidade; e acolher tanto o silêncio quanto a fala[...]. (PALMER, 2012 p. 89-90).

Estes seis princípios promovem adaptação ao modo de ser da comunidade envolvida, e servem de orientação da condução do ensino. Nenhum cientista conhece o mundo mantendo-se à distância, mesmo que construisse um muro entre o conhecedor e o conhecido, não poderia saber nada a não ser do muro. A ciência requer um envolvimento com o mundo, um encontro real entre o conhecedor e o conhecido. Com momentos de distância, mas não seria um encontro sem momentos de intimidade. Qualquer tipo de saber é relacional, motivado por um desejo de entrar em uma comunidade mais profunda com o que sabemos.

Uma boa prática de ensino brota da identidade e integridade do professor, que se faz a partir do processo de autodescobrimento, e a partir deste, descobre e aprende sobre o aluno. Pensando nesta perspectiva o mesmo estudioso comenta sobre a relação do professor com o aluno:

[...] Após três décadas tentando aprender o meu ofício, toda aula se reduz a isso: meus alunos e eu, cara a cara, envolvidos em uma antiga e difícil troca chamada Educação. As técnicas que dominei não desaparecem, mas tampouco bastam. Face a face com os alunos, domino apenas um recurso – minha identidade, minha individualidade, minha noção desse “eu” que ensina, sem o qual não tenho noção do “tu” que aprende. (PALMER 2012, p.26).

Apesar de terem sido atribuídas ao professor funções distintas em diferentes momentos da História, sempre foi mantida a sua responsabilidade de difundir o conhecimento de geração em geração. O trabalho docente, porém, continua sujeito a um constante questionamento por parte dos diferentes setores da sociedade, inclusive da mídia, que contribuem para a construção dos cenários e das reconfigurações sobre o trabalho do professor. E, por outro lado, mostram à sociedade a opressão que estes são submetidos, pela falta de uma política educacional, e pela responsabilização imputada aos professores, quanto aos resultados desastrosos da educação brasileira.

Somando-se a estes aspectos, o trabalho docente vem sofrendo relativa precarização, devido ao aumento dos contratos temporários de trabalho, formação docente inconsistente, arrocho salarial, tornando cada vez mais agudo o quadro de instabilidade no magistério público e privado. Tais problemáticas produzem por sua vez, mudanças profundas sobre a identidade do professor.

Nas duas últimas décadas do século XX, surgiram muitas pesquisas analisando o trabalho docente, no entanto, a perspectiva adotada por esses estudos foi em geral a pedagógica, acentuando a importância de métodos diferenciados, novos materiais didáticos, ‘reciclagem’, treinamento e de cursos de aperfeiçoamento. Porém, estas iniciativas estão aquém do esperado, porque o professor continua angustiado e vive um momento de conflito, conforme afirmam Deffune e Lima (2013):

Embora se apregoe um ensino moderno, que tenha significado para os alunos, permanece como prática nas escolas brasileiras quase que exclusivamente um ensino convencional, sustentado ainda por aulas expositivas e informações textuais. Essa prática pedagógico-didática recorrente que se orienta pelo modelo de ensino dito tradicional, pautando-se na desvinculação dos principais aspectos da vida cotidiana do aluno, enfatizando a predominância do conhecimento mais ‘científico’ proposto nos livros didáticos, ancora-se, principalmente, no fato de que o ensino desta natureza exige muito pouco do conhecimento do professor. Embora encontre problemas de ordem comportamental, é um fato que a metodologia de ensino de uma aula convencional nem sempre propiciará indagações, pesquisas, questionamentos, intervenções, escolhas em sala de aula; centra-se, em alguns casos, apenas na memorização dos conteúdos, simplificando, assim, pretensamente, o trabalho do professor (DEFFUNE; LIMA, 2013, p.83).

Após conversa informal com professores de Geografia da rede pública estadual de ensino de Maringá, algumas informações relevantes sobre a escola e as suas angústias levam-nos a concluir que falta, nos ambientes escolares, liderança, comprometimento e cooperação. Certamente tais aspectos estão presentes nos chamados projetos político-pedagógicos de todas as escolas. Mas, na prática, o que pode ser constatado é uma escola que todo dia faz tudo sempre igual, que ignora a participação verdadeira dos alunos, e que desestimula a formação de uma equipe de profissionais.

II.3 Pensando sobre a sala de aula – ações do Banco Mundial na educação

Uma parceria estabelecida entre o Banco Mundial e o Brasil, no período de 2008-2011 reafirmou diagnósticos anteriores sobre a situação brasileira com relação à qualidade dos gastos públicos, carga tributária, oferta de empregos, e ao crescimento econômico. No Brasil, a qualidade dos gastos do governo continua prejudicada pela ineficiência da gestão do setor público. Aumentar os percentuais do PIB-Produto Interno Bruto em gastos com educação além de desnecessário seria impróprio³⁵. O problema residiria na gestão dos recursos. Portanto, seriam dois os desafios paradigmáticos em termos de desenvolvimento humano apontado pelo BM³⁶: - criar uma força de trabalho mais qualificada, capaz de inovar e se adaptar às tecnologias e superar as deficiências nos gastos e na oferta de serviços.

A partir disto o Banco apoiou a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e os mecanismos para monitorar os resultados, tais como: Ideb e as estratégias do Ministério da Educação voltadas ao desempenho das redes públicas – Planos de Ações Articuladas (PAR) , e o PDE – Escola. Para o BM os principais desafios da educação brasileira, são os seguintes:

³⁵ **Nota da autora:** O PIB do Estado do Paraná, em 2012 foi estimado em R\$ 256.956.000.000,00. Dez por cento deste valor é R\$ 25.695.600.000,00. O orçamento total do Estado para todas as funções e para o referido ano foi de R\$ 22.559.805.089,00, menor do que o proposto pelos apoiadores dos 10% do PIB para educação, o que é orçamentariamente inviável.

³⁶ Banco Mundial.

1. Melhorar a qualidade dos gastos, e a oferta de serviços descentralizados visando retorno no setor;
2. Fortalecer a prestação de contas e o desempenho;
3. Reduzir a taxa de repetência e as distorções de idade-série e
4. Tornar o ambiente propício aos negócios, para estimular a participação privada em pesquisa e desenvolvimento.

Para o período de 2010-2020, as estratégias definidas para a educação brasileira estão representadas na Figura 2:

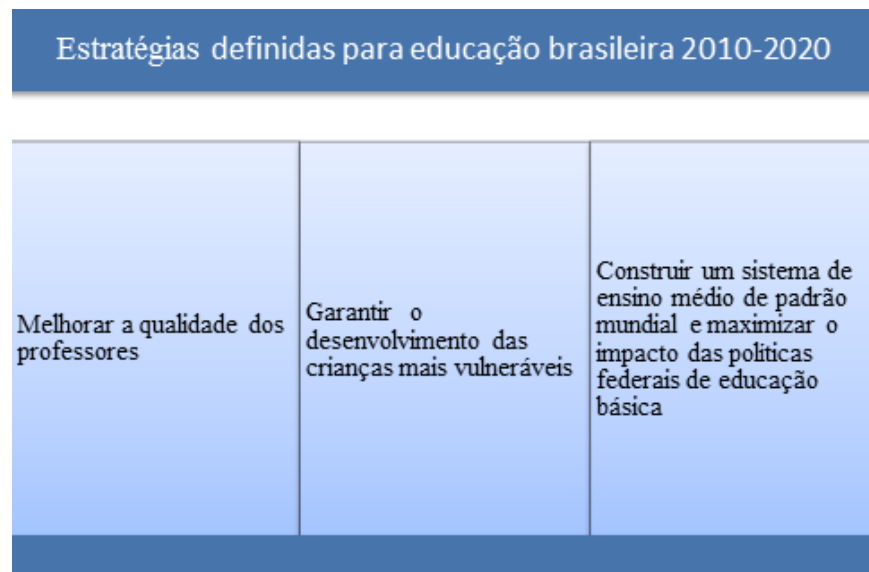


Figura 2 - Estratégias definidas para educação brasileira (2010-2020).
Fonte: Todos pela Educação, 2010. Organizada pela autora.

Se na administração pública ocorrem problemas de gestão dos recursos, no sistema educacional brasileiro ocorre o pior dos problemas - má gestão das horas-aula ministradas pelos professores, com consequências negativas na qualidade da aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, muitos professores perdem muito tempo da aula com ações que não contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. Relaciona-se o aproveitamento integral do tempo da aula por um professor, o preparo na disciplina em que atua, e a sua formação cultural, ao que afirma Bonfim (2012),

[...] a ênfase teórica da formação em serviço desenvolvida pelas universidades contrastaria dramaticamente com a nova tendência no desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE, na qual a formação é cada vez mais centrada nas estratégias práticas, tendência que “Dambiski” denomina epistemologia da prática, restrita aos limites do pragmático, ao âmbito do saber tácito. (BONFIM, 2012. p.20).

A mesma pesquisadora faz referência a outra recomendação do Banco Mundial (2010), com relação a “cadeia de valor agregado”, indicando negócios significativos do Banco com o Brasil nos próximos anos. Um deles, já apresenta resultados dos estudos realizados

(Governos Estaduais de Minas Gerais e Pernambuco, e Governo Municipal do Rio de Janeiro) sobre a utilização do tempo das aulas ministradas pelos professores. Para os padrões da OCDE, os professores devem gastar pelo menos 85% do tempo de aula com instrução propriamente dita, e até 15% com a administração da sala de aula, e nenhum em atividades improdutivas, como interações denominadas não acadêmicas.

Estudos do BM relacionando tempo gasto em instrução e desempenho dos alunos quantificam o tempo gasto pelo docente em cada etapa de sua aula. Indicam também que um tempo substancial da aula é perdido com a chamada, recolhimento de deveres de casa, cópia pelo aluno das tarefas a serem realizadas e trabalho em grupo não supervisionado pelo professor. Portanto, os estudantes ficam desocupados uma boa parte do tempo da aula.

Além disso, os professores ficam muito tempo afastado da sala de aula: para capacitação em serviço, licenças legais (maternidade, por exemplo) etc.. Considerando os aspectos abordados por Bonfim (2012), os programas de formação continuada projetados pelo BM, a partir das observações em sala de aula, usam vídeos e exercícios práticos para ensinar técnicas eficazes de uso do tempo, uso de materiais de aprendizagem e para manter os alunos ocupados nas tarefas, isto é, um treinamento voltado para a prática.

II.3.1 Observando a sala de aula no Brasil – Método *Stallings*

Uma reportagem na Revista Veja p.122 de 23/06/2010, com o título Aulas Cronometradas – (Método *Stallings*)³⁷ tratava sobre as avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil e as discussões em torno da sucessão de resultados tão ruins: Por que afinal, as aulas não funcionam? Muito já se fala disso com base em impressões e teoria, mas só agora o dia a dia de escolas brasileiras começa a ser revelado por meio de um rigoroso método científico, tal como ocorre em países de melhor ensino.

O referido método foi criado há 40 anos nos Estados Unidos, tem como base a observação da dinâmica sistemática adotada em sala de aula. A sua utilização na América Latina teve início na Colômbia, Guatemala e Paraguai. Na Guiana, El Salvador, Chile e Peru, a aplicação do método está em fase de planejamento. No México, Jamaica, e Brasil (Pernambuco, Minas Geras, cidade do Rio de Janeiro), o método já está em fase adiantada, e indicam os primeiros resultados, em São Paulo o método está em processo de andamento.

³⁷ Método Stallings - são realizadas 10 observações da sala de aula, por exemplo: em uma aula de 50' (minutos), a cada 5' (minutos), são realizados os registros sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas naquele momento, por meio de um questionário/formulário, e registros fotográficos por um observador (professores treinados no método), que após os trabalhos, dão um *feedback* ao professor observado e à direção da escola. Com a intenção de sugerir mudanças e fazer recomendações. STALLINGS, J. A. *Implicaciones de la Investigación sobre la Enseñanza en la Formación Docente: Atributos de las Aulas Eficaces*. Vanderbilt University. In: *Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase*. SEP – México. D.F, junio, 2011. 32p.

Os aspectos observados e registrados são: o uso instrucional do tempo pelos professores; uso de materiais, incluindo TIC³⁸, práticas pedagógicas centrais; e habilidade de manter os alunos envolvidos.

O Banco Mundial trabalha com o método *Stallings* em vários países, no Brasil o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), chegou a realizar paralisações contra o que eles consideram de: “patrulhamento e fiscalização em sala de aula, para controle do tempo pedagógico”.

Madalena Rodrigues dos Santos, especialista em educação do Banco Mundial trouxe o método para o país no ano de 2009, segundo ela: “Conversamos com os estados, especialmente os que estão instituindo programas de bônus para professores, e percebemos que investimentos em educação vêm sendo feitos, mas eles não chegam à realidade da sala de aula”, explica. Os técnicos realizam registros das atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, e o comportamento de professores e alunos. O objetivo é avaliar o que funciona e o que dá errado na sala de aula, e orientar o professor sobre as melhores formas de corrigir problemas.

As observações são da seguinte forma: são realizadas 10 observações da aula em intervalos regulares de tempo; são preenchidas fichas de observação; com o registro de 10 momentos distintos da sala de aula. E ainda, é observado o uso do tempo pelo professor; atividades de aprendizagem; administração da sala de aula; atividades acadêmicas; professor fora da sala de aula.

Os elementos constituintes da aula e observados por meio do método *Stallings* estão representados na Figura 3.

³⁸TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

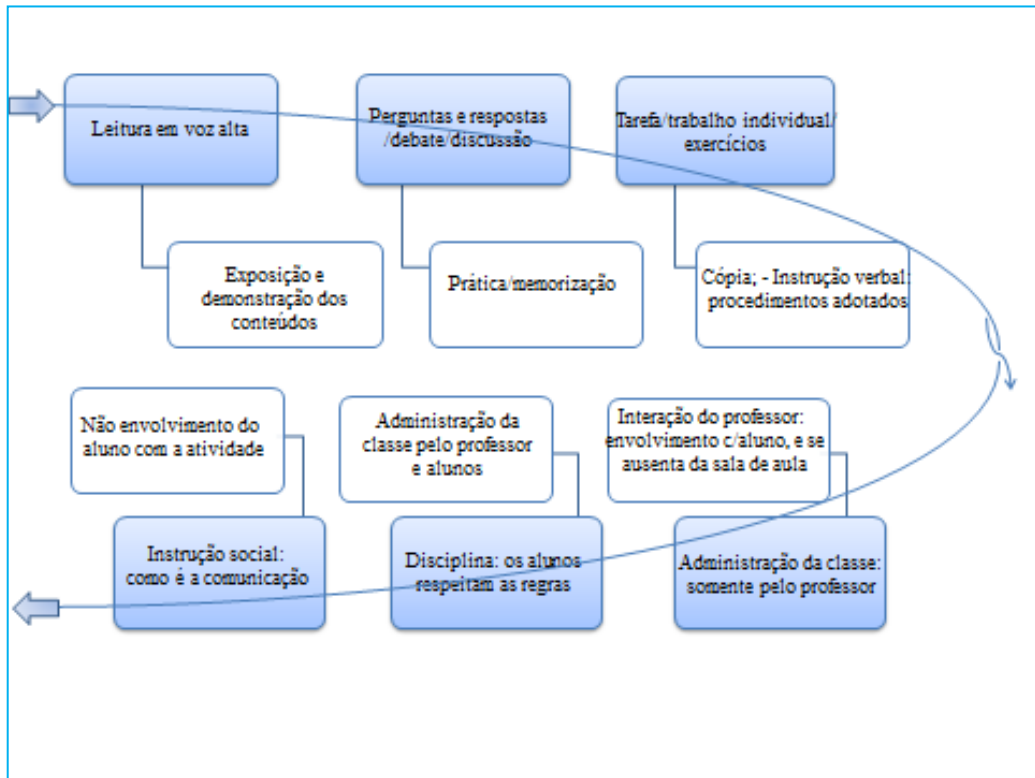


Figura 3 - Representação do método de Stallings.
 Fonte: Adaptado do método de Stallings. Organizada pela autora.

Tais informações são registradas em uma planilha, por exemplo, em uma aula de 50'(minutos), são realizados 10 registros instantâneos das ações professor-aluno, isto é, a cada 5'(minutos). A ideia é utilizar o método da observação para ajudar a desvendar o que ocorre na sala de aula, e orientar o desempenho do professor. A seguir as Figuras 4 e 5 ilustram as observações realizadas, e a forma de registro por meio do método Stallings.

Munidos de cronômetros, os especialistas ficam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar sistematicamente, como o tempo de aula é utilizado. Tais profissionais, em geral das próprias redes de ensino, já percorreram 400 escolas públicas no país, entre Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

Ejemplo: Clase de 60 minutos, ingreso al aula 08:15 hrs.

Ficha de observación en el aula

IMPORTANTE

- ESTA HOJA SERÁ LEIDA ELECTRÓNICAMENTE. EVITE SU MALTRATO
- LLENE COMPLETAMENTE EL ALVEOLO CORRESPONDIENTE
- USE LÁPIZ DEL Nº. 2
- EJEMPLO: [ícono] [ícono] [ícono]
- BORRE COMPLETAMENTE SI SE EQUIVOCA

Incremento/número de la observación: Primera instantánea 8:18

OBSERVACIÓN DEL AULA		MATERIAL	
ACTIVIDAD	RIN MATERIAL	LIBRO DE TEXTO	CLASE ESCRITA
LECTURA EN VOZ ALTA Marque si es Lectura a Coro	D [] P [] T [] I [] E []	A [] I [] P [] R []	L [] T [] P []

Segunda instantánea 8:24
 Tercera instantánea 8:30
 Cuarta instantánea 8:36
 Quinta instantánea 8:42
 Sexta instantánea 8:48
 Séptima instantánea 8:54
 Octava instantánea 9:00
 Novena instantánea 9:06
 Decima instantánea 9:12
 Salida del salón 9:15

Figura 4 - Modelo para registro das observações em sala de aula.
 Fonte: Manual y guía del usuario. SEP – México. D.F, junio (2011, p.13).

ATIVIDADE		SEM MATERIAL	LIVRO DIDÁTICO	ESCREVENDO NO CADERNO	COPIANDO DO QUADRO	MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS	TIC	ATIVIDADES EM GRUPO
1. LEITURA EM VOZ ALTA	D	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	1 P G T	P G T
	A	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	1 P G	P G
MARQUE SE LEITURA COLETIVA								

Linha A: indica atividades que envolvem o aluno e o professor

Linha D: indica atividades que envolvem o professor

1 P G T : indicam um indivíduo; um grupo pequeno; um grupo grande; e a classe toda.

Figura 5 - Modelo explicativo das observações e registros em sala de aula

Legenda explicativa dos símbolos utilizados nos registros da Figura 5:

- 1 – (1) estudante está envolvido na atividade;
- P – um grupo pequeno (2 a 5 alunos) está envolvido;
- G – um grupo grande (de 6 ou mais alunos) está envolvido;
- T – toda a classe está envolvida com a atividade.

Elaboração: Glauca Deffune, adaptação do Manual de Observação do Método Stallings, 2013.

Fonte: *Manual y guía del usuario*. SEP – México. D.F, junio (2011, p.13).

O método *Stallings* é apenas um de vários métodos que podem ajudar no desenvolvimento da aula por meio da observação. É um programa baseado no contexto - professor assistindo aula de professor tem como objetivo desenvolver e aprimorar práticas pedagógicas, por meio da troca de experiências sobre os processos de ensino e, também, oferecer um treinamento ao professor observador, sobre como dar o *feedback* ao professor observado, ser objetivo e não fazer juízo de valores.

Não adianta realizar grandes reformas, se elas não chegarem à sala de aula, e também, não adianta fazer um vídeo se ele não tiver diretrizes específicas sobre como o professor deve corrigir as falhas. Pesquisas reflexivas não serão úteis no momento atual, os alunos não podem ser sacrificados porque os professores não utilizam bem o tempo da aula, ou não sabem ensinar.

O Estado de Minas Gerais adotou o método em 2009. A medição expôs algo alarmante: as aulas são monótonas, baseadas na lousa simples; um terço do tempo é desperdiçado com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Ao fazer as contas, isto equivale a 56 dias perdidos em um único ano letivo. Foi verificado, ainda que 37% do tempo das aulas são ocupados com assuntos alheios ao conteúdo que deveria ser ensinado, o que representa 74 dias perdidos por ano.

Pesquisas indicam que investigação contínua do que acontece nas salas de aula pode possibilitar a identificação de boas práticas que podem auxiliar os professores a conseguir um melhor aprendizado dos alunos. Pesquisa amostral que possa monitorar a sala de aula pode ser

um avanço, na medida em que permite identificar prós e contras para o sucesso ou insucesso da aprendizagem dos alunos.

Com estes resultados iniciais, as secretarias de ensino que participam deste tipo de pesquisa pretendem trabalhar juntamente com as escolas para criar mecanismos para reverter este cenário. Em Minas, a amostra de pesquisa foi ampliada para 600 escolas estaduais. Em Pernambuco, a segunda rodada de observação já foi realizada.

A OCDE tem investido em ações semelhantes na escola, os americanos, por exemplo, filmam algumas aulas. O material é submetido aos professores que são confrontados com suas falhas, sucessos e insucessos. Se uma das principais habilidades de um professor é o domínio da gestão da sala de aula, envolvendo normas e rotinas de como ganhar o “chão” da sala de aula, então, esta deve ser pesquisada com rigor científico.

A discussão sobre a qualidade das aulas já está instalada no Brasil, e é o foco de uma batalha entre os sindicatos de professores que exigem melhores salários e condições de trabalho e algumas secretarias estaduais, que tentam implantar um sistema de promoção por mérito, similar ao vigente em países que mais se destacam nas avaliações internacionais de ensino, como Finlândia, e Coreia do Sul.

São Paulo adotou em 2008 um programa de bonificação para escolas, para diretores e professores, cujos alunos melhoram o desempenho em provas. Em apenas um ano, o número de alunos da 4ª série que não conseguiam fazer contas básicas de soma e subtração, caiu de 38% para 31%. "Medir o resultado e premiar os melhores é o caminho certo para tornar a carreira de professor mais atraente", diz Fernando Veloso (2011), economista e especialista em educação.

Mas o sistema é ainda incompleto. "*Nenhuma das avaliações considera a ação do professor em sala de aula*", diz Paula Louzano coautora junto com Ilona Becskeházy, do Boletim da Educação no Brasil, coordenado pelo PREAL³⁹ (2012), especialista em educação e consultora da Fundação Lemann, organização dedicada à melhoria do nível do ensino.

Avaliar o desempenho individual dos professores permitiria não apenas premiá-los de forma mais justa e eficiente, mas também, fazer algo ainda mais importante: entender como eles trabalham, e estender sua experiência aos demais. Porque, se é verdade que todo aluno pode aprender, é lógico acreditar que todo professor tem condições de tornar-se ótimo.

A coordenadora da área de pesquisa em Educação da Fundação Carlos Chagas – Bernadete Gatti *et al.* em 2009 investigaram os cursos de pedagogia de todo o país, e descobriram que 70% da carga horária é teoria pura, psicologia, sociologia e filosofia. Isso

³⁹ PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

afeta diretamente a capacidade do professor formado de lidar com a prática em sala de aula. Quem sofre é o aluno, mas quem perde é o país, que desperdiça seus talentos.

As avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil têm se prestado ao propósito de indicar os grandes problemas da educação, mas não fornecem resposta a uma questão básica e necessária diante da sucessão de resultados tão ruins: por que, afinal, as aulas não funcionam? Muito se fala com base em impressões e teoria, mas só agora o dia a dia de escolas brasileiras começa a ser conhecido de fato, por meio de observações diretas da sala de aula, tal como ocorre em países de melhor ensino.

II.4 Observação da sala de aula nos Estados Unidos – a qualidade do professor e o desempenho do aluno

Entre os anos de 2000 e 2010, na mesma vertente de preocupação sobre a qualidade das relações dentro da sala de aula, isto é, professor versus aluno, Doug Lemov professor, diretor, e fundador de uma “*Charter School*”⁴⁰, passou a trabalhar como consultor de escolas com péssimo rendimento e que queriam melhorar. Era um momento em que havia abundância de propostas e fórmulas para melhorar o baixo desempenho de muitas escolas públicas norte americanas.

Para o programa “Nenhuma Criança Deixada para Trás” (*No Children Left Behind*)⁴¹ de 2001, as avaliações padronizadas eram a solução. Lemov propôs programas baseados em dados de diagnóstico dos pontos fracos e fortes dos estudantes. Mas na medida em que ia de escola em escola, ele começou a suspeitar que pudesse haver algo mais profundo que ele não estava compreendendo. Fez uma visita frustrante a uma escola em *Syracuse, N.Y* que se parecia com muitas outras que ele havia visto antes: “uma visão desalentadora sobre o fracasso de pessoas com boas intenções”.

Às vezes era possível diagnosticar facilmente os problemas de uma escola, mas não era o caso desta vez. O rendimento dos alunos havia caído a tal ponto, que os gestores estavam com medo de que o estado pudesse fechar a escola. No entanto, percebeu que os professores pareciam muito envolvidos com seus alunos, sentavam-se no chão com eles para

⁴⁰ As chamadas “*charter schools*” são escolas públicas independentes estruturadas e operadas por educadores, pais, líderes comunitários, empresários educacionais e outros. Estas escolas são financiadas por organizações educacionais estaduais ou municipais que monitoram a sua qualidade e integridade. Novas escolas, tal como a bem sucedida *Wildcat Academy* de Amalia Betanzos, abriram caminho para o movimento de escolas autogeridas “*Charter School*”, nos Estados Unidos. www.manhattan-institute.org/html/port_iape.htm.

⁴¹ Legislação federal Americana aprovada pelo congresso em 2001, recebeu o nome *No Child Left Behind* (NCLB), aumentando as obrigações dos estados na aplicação de avaliações, estipulando metas de *accountability* para escolas, distritos e estados e legislou sobre o “progresso anual aceitável” em direção às metas de 2014 para todos os alunos e subgrupos de alunos por nível socioeconômico, raça, língua materna e necessidade especial.

ler, e desenvolviam atividades para engajá-los. As classes eram pequenas. A escola contava com objetivos acadêmicos rigorosos, um currículo de qualidade e utilizava *software* específico para analisar os resultados dos testes de cada aluno e identificar que competências ainda teriam que ser trabalhadas.

No entanto, quanto ao ensino propriamente dito, nas tarefas diárias de fazer o aluno aprender, a escola era um desastre. Os alunos não cumpriam as instruções do professor e as discussões em sala de aula desviavam-se do plano de trabalho. Numa das classes ele observou que o professor passou vários minutos debatendo com um aluno sobre por que ele não tinha um lápis. Em outra, presenciou o professor dividindo seus alunos em dois grupos para fazer exercícios de multiplicação juntos, e acabou assistindo os grupos batendo papo, enquanto um único aluno, quieto, lidou com os problemas de multiplicação.

No caminho para sua casa, Lemov tentava descobrir como poderia ajudar. Ele sabia como aconselhar as escolas a adotar um currículo melhor, a melhorar seus padrões de avaliação, ou a aperfeiçoar a comunicação entre direção e professores. Mas, se deu conta de que não tinha a menor ideia sobre como aconselhar uma escola a respeito de sua tarefa mais importante: como ensinar. Por todo o país, os estudiosos da educação estavam começando a levantar questões semelhantes.

A obrigatoriedade dos testes “*No Child Left Behind*” gerou uma imensa quantidade de dados, e os pesquisadores passaram a analisar o desempenho dos alunos. Uma nova geração de economistas desenvolveu métodos estatísticos para medir o valor que os mais diferentes fatores agregam ao desempenho de um aluno: tamanho da turma versus custo aluno, versus currículo. Quando se examinam os resultados de diferentes estudos, verifica-se que todos os fatores, sob influência da escola, produzem um impacto residual sobre o desempenho, exceto um: o professor com o qual o aluno teve aula.

Depois de sua decepcionante visita a *Syracuse*, Lemov decidiu buscar os melhores professores que pudesse encontrar e aprender com eles. Em parte, a seleção foi feita usando como critério os resultados dos alunos nas avaliações padronizadas. Dedicou-se a coleta de resultados de testes dos alunos e informação demográfica dos estados do país. Elaborou gráficos e cruzou informações sobre o nível de pobreza da escola e o desempenho dos alunos. As escolas que haviam obtido melhores desempenhos dos alunos mais pobres eram separadas. Para as referidas escolas, ele desagregou os resultados por série e por disciplina. Se uma escola apresentava resultados particularmente altos, digamos, na sexta série em inglês, ele rastreava quem havia ensinado inglês para os alunos de sexta série.

A partir desta etapa, ele chamou um profissional que fazia vídeos e perguntou se ele gostaria de percorrer algumas escolas para filmar. A primeira visita foi na “*North Star*

Academy”, uma *Charter School* em Newark. Após este levantamento de campo, ele reuniu em um livro 49 técnicas que colocam os alunos no caminho da faculdade, intitulado Aula Nota 10 - ensine como um campeão. Segundo ele, um professor consegue a atenção dos alunos não porque tem carisma, mas simplesmente sendo direto e específico com os alunos. O caminho para melhorar o desempenho do aluno é melhorar a qualidade dos professores que já estão exercendo o magistério.

Tradicionalmente as escolas de educação dividem seu currículo em três partes: conteúdos – para garantir que os professores saibam o básico daquilo que devem ensinar; fundamentos– disciplinas que dão um sentido de história e filosofia da educação; e finalmente métodos – disciplinas que deveriam oferecer ideias sobre como ensinar conteúdos específicos.

Um estudo em 2006 elaborado por Arthur Levine, que foi presidente do “*Teachers College*” da Universidade de Columbia, avaliou a formação do professor nos seguintes termos: “Hoje, o currículo de formação de professores é uma colcha de retalhos confusa. A instrução acadêmica e a prática são desconectadas. O preparo dos egressos para a sala de aula é insuficiente” e revelou, ainda, que 12% dos docentes de faculdades de educação nunca ensinaram numa escola elementar ou secundária. Mesmo alguns docentes de metodologia do ensino nunca pisaram numa sala de aula, ou não o faziam há muito tempo.

Hill, professor da Universidade de Michigan, também pertence a um grupo de educadores que, como Lemov, estuda ótimos professores. Mas, enquanto Lemov estava olhando para o mundo da prática da sala de aula, esse grupo baseava-se em investigações feitas nos centros universitários. E, ao invés de focar em técnicas universais de ensino que podem ser aplicadas a qualquer conteúdo, e em todos os graus de escolaridade, Hill e seus colegas pesquisavam o que os bons professores sabiam sobre os conteúdos específicos que ensinavam.

Esse movimento nasceu na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Michigan, sob a direção de Judith Lanier (uma das participantes do *Holmes Group*), para repensar a formação do professor. Esta pesquisadora reformulou o programa de formação docente da sua universidade, entre os anos de 1986 e 2001, e ajudou a abrir dois institutos dedicados ao estudo do ensino e da formação de professores. Para desenvolver este projeto, ela recrutou acadêmicos inovadores de todo o país, e da noite para o dia, a cidade americana de *East Lansing* tornou-se um espaço de pesquisa educacional.

Com relação ao aumento de escolas de desenvolvimento profissional nos Estados Unidos (PDSs)⁴² na década de 1990, Arends e Winitizky(1996)⁴³, afirmam:

⁴² PDSs- Escolas de desenvolvimento profissional;

[...] serve as field placement site for teacher candidates, to promote the professional development of experienced teachers, and to advance the knowledge base on teaching and learning by supporting reflection, inquiry and research [...] by focusing on such system-level change, meaningful reform for both schools and teacher education can take place. (ARENDS e WINITIZKY, 1996, p. 543).

Neste processo, também ocorre um redimensionamento com relação ao contexto dos ambientes inovadores de formação dos professores nos Estados Unidos que disponibiliza a tecnologia como recurso fundamental para a formação destes profissionais. (Salomon e Almog, 1998)⁴⁴, ao se referirem à tecnologia na educação, completam:

It would be most difficult to create the kind of team-based, interdisciplinary problem-solving and information-rich learning environments [...] mentioned earlier in the absence of technology-enhanced search for relevant information, computerized lab simulations, data collection and analyses, semi-intelligent tools for design and presentation, communication, and the like". (SALOMON e ALMOG, 1998, p.238).

II.5 Avaliação Internacional – Pisa

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa – promovido pela OCDE e criado em 1990, tem como objetivo avaliar trienalmente estudantes de 15 anos. São avaliadas as habilidades de leitura, matemática e ciências, para que cada país analise suas políticas educacionais e compare-as internacionalmente. Cada edição foca uma área, o de 2000 enfocou a proficiência em leitura. A matemática foi o foco principal em 2003, e as ciências em 2006. Em 2009 esse ciclo recomeçou com a leitura. No ano de 2006 a classificação do Brasil em leitura foi na 48ª posição no *ranking* mundial; em matemática foi 52ª; e em ciências 50ª posição respectivamente.

Na avaliação realizada em 2009, o Brasil apresentou pequena melhora em relação aos países membros da OCDE. O desempenho dos alunos em matemática foi o que mais avançou na comparação entre 2000 e 2009: (leitura – 396; matemática – 334; ciências – 375); em 2003 (leitura – 403; matemática – 356; e ciência – 390); 2006 (leitura – 393; matemática – 370; ciências – 390); e, em 2009 (leitura – 412; matemática – 386; e, em ciências – 405). Reduziu-se a diferença para a média da OCDE, de 50% para 31% menor. Em leitura e ciências, a diferença foi de 23% e 26% menores respectivamente, enquanto a média dos países da OCDE é de 492 pontos, a média

⁴³ Estas servem como local de futuros candidatos a professores e para promover o desenvolvimento profissional de professores que já têm experiência, como também, para o avanço dos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem apoiados na reflexão, investigação e na pesquisa. [...] Tais mudanças podem promover reformas significativas do sistema, concentrando-se tanto nas escolas quanto na formação de professores. (Arends e Winitizky, 1996, p.543). (Nossa tradução);

⁴⁴ “Seria mais difícil criar equipes interdisciplinares, e ambientes ricos em informações, e aprendizagem [...] com a ausência de tecnologia avançada de busca de informações, simulações computadorizadas em laboratório, coleta de dados e análise, e outras ferramentas inteligentes para a concepção, apresentação, comunicação, e assim por diante.” (Salomon e Almog, 1998, p.238). (Nossa tradução).

apresentada pelo Brasil nas três disciplinas avaliadas pelo Pisa foi de 401 pontos, no ano de 2009.

Os resultados do Pisa⁴⁵ em 2009 mostraram que 55% dos jovens de 15 anos nas séries apropriadas não sabiam o mínimo requerido de linguagem, e 73% não apresentavam preparo básico em matemática. O país forma poucos estudantes com alto nível de desempenho, comprometendo a sua competitividade. A experiência internacional indica caminhos que precisam ser trilhados. Alguns deles são:

1. Mudar o sistema de gestão das escolas públicas: mais autonomia e responsabilidade pelos resultados e novas formas de parceria público-privada e veto à influência político-partidária na designação de gestores e professores nas secretarias de educação;
2. Definir com clareza conteúdos dos currículos nos diversos níveis de ensino e alinhar os materiais pedagógicos e sistemas de avaliação;
3. Exigir que todas as crianças sejam alfabetizadas no primeiro ano do EF, valendo-se de metodologias e materiais pedagógicos testados;
4. Rever o sistema de formação e carreira de professores que devem dominar os conteúdos como condição de ingresso, passarem por período probatório de prática supervisionada e por processo de certificação;
5. Facilitar e estimular o acesso de profissionais de nível superior e de estudantes de pós-graduação ao magistério;
6. Permitir que o ensino médio se diferencie na pluralidade de opções acadêmicas e profissionais, e que o Enem se transforme em um conjunto de certificações correspondentes ao leque de opções;
7. Eliminar o ensino médio no período noturno e
8. Mudar o atual sistema de educação de jovens e adultos para um leque de certificações distintas, sobretudo de natureza profissional.

É necessária uma reflexão sobre as contribuições do Pisa ao desenvolvimento da educação, pois avaliações educacionais em larga escala até colocam um pé dentro da escola,

⁴⁵ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, patrocinado pela (OCDE) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que visa traçar um panorama mundial da educação com a aplicação de testes trienais nas diversas áreas do conhecimento. Realizado pela primeira vez em 2000, o Pisa enfatizou a proficiência em leitura.

mas devem ser questionadas. O que os dados do Pisa informam sobre a realidade brasileira? Como melhorá-la? Quais são os problemas educacionais brasileiros?

Essas são respostas que um exame como esse não dá. A solução dos problemas educacionais brasileiros depende do esforço dos educadores, representantes, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Qualidade e acessibilidade para todos no contexto do ensino formal significa que a totalidade de crianças e jovens esteja na escola aprendendo, crescendo e se desenvolvendo; o Pisa tem como meta final estes aspectos. E não uma noção de qualidade que é pensada para poucos, que no fundo, é apenas mais um privilégio.

Os resultados do Pisa indicam que caminhando em direção à maior inclusão de estudantes, acompanhada do fim da cultura da reprovação escolar, pode trazer ganhos significativos para a educação do País. Portanto, este exame deve ser entendido apenas como um indicador, e não como um norte, ou como uma meta para a educação.

Os resultados do Pisa 2009⁴⁶ confirmaram o grande salto na qualidade da educação oferecida pelo Chile. Nos últimos 10 anos, a nota do país subiu 41 pontos neste exame, e o Brasil apenas 16. Além da diferença na evolução, chama a atenção o fato de que grande parte da melhoria chilena se deve a um aumento significativo da nota dos alunos mais pobres, e no caso do Brasil o aumento de 16 pontos se deu entre os mais ricos. Portanto, o Chile está melhorando a qualidade e também a equidade de seu sistema de maneira mais acelerada que o Brasil.

Uma razão importante para olhar o que tem dado certo na educação chilena é que, diferente de países cuja realidade econômica e social é muito distante da do Brasil, o Chile é uma nação da América Latina com níveis de renda e desigualdade similares ao do Brasil. O PIB per capita do Chile é de 15.000 dólares e seu índice Gini é 0,5⁴⁷. O Brasil tem PIB per capita de 11.000 dólares e Gini de 0,6. Como comparação a Finlândia tem um PIB per capita de mais de 35.000 dólares, e um índice Gini de 0,27. Além disso, o gasto por aluno na Finlândia é sete vezes a do Brasil e cinco vezes a do Chile. Nesse sentido, o que dá certo na educação do Chile tem mais chance de poder ser aproveitado pelo Brasil.

Desde o início dos anos 90, o Chile realizou uma série de reformas educacionais importantes e fez isso de maneira consistente. Entre essas reformas, destacam-se o aumento do investimento em educação, a jornada escolar única⁴⁸, gasto por aluno vinculado à renda da

⁴⁶ Resultados do PISA 2009 em - Todos pela Educação: De olho nas metas, 2010.

⁴⁷ Quanto mais próximo a 1 mais desigual é o país.

⁴⁸ Todas as escolas têm um só turno como nos países desenvolvidos.

família⁴⁹, avaliação de professores e bolsas de estudo para bons alunos do EM estudarem Pedagogia ou Licenciatura.

Em 2011, Nova Iorque sediou a Cúpula Internacional sobre Profissão Docente, organizada pela OCDE⁵⁰ e a Educação Internacional que é um tipo de federação mundial dos sindicatos dos professores, com o objetivo de trocar informações com países que obtiveram excelentes resultados, e entender como eles conseguiram melhorar a qualidade do seu ensino e de seus professores. Participaram 16 países. O Brasil, foi um dos convidados pelo avanço que estava obtendo. Uma das conclusões do encontro foi a de que “a qualidade de um sistema educacional equivale à qualidade de seus professores”. Isto equivale dizer que não dá para pensar em melhorar a qualidade da educação sem pensar em melhorar a formação dos professores. A agenda da Cúpula incluiu os seguintes temas: seleção e formação inicial de professores; condições de trabalho e formação em serviço; salário e avaliação docente, e participação dos professores nas reformas educacionais.⁵¹

II.6 Como agregar valor ao ensino: linearidade das disciplinas e a fragmentação do ensino

Na visão aristotélica, o saber inscrevia-se em três áreas: ciências práticas, ciências poéticas e nas ciências teóricas (matemática, física e teologia). Na Idade Média, as disciplinas eram separadas em duas vias: o *Quadrivium*⁵², e o *Trivium*⁵³. No início do século XVII surge o método cartesiano de investigação, predominante até nossos dias, o qual preconiza a busca da verdade através da ciência, dando origem à proliferação de disciplinas, e a decomposição do todo. Neste contexto, as disciplinas ficaram sujeitas a repetição e dedução de leis pragmáticas.

No século XX, autores como Michel Gibbons (2004), Helga Nowotny (2004), Edgar Morin (2004) e o brasileiro Simon Schawartzman (1979), apud Videira (2004) recomendam o abandono da disciplinaridade, responsável pelo conhecimento construído desde o surgimento

⁴⁹ Escolas cujos alunos são mais pobres recebem mais recursos.

⁵⁰ OCDE: Estabelecida em 1961, a partir da Organização de Cooperação Econômica (OCE), fundada sob o Plano Marshall para a reconstrução econômica da Europa, a OCDE tem sido descrita de diferentes maneiras, e simultaneamente com uma usina de ideias (*think tank*), uma entidade geográfica, uma estrutura organizacional, um fórum de formulação de políticas, uma rede de formuladores de políticas, pesquisadores e consultores, e uma instância de influência. Em termos formais, ela se vê como uma organização intergovernamental reunindo cerca de 30 dos países mais desenvolvidos do mundo, que produzem dois terços dos bens e serviços do planeta, e que são comprometidos com os princípios de uma economia de mercado e de uma democracia pluralista (OCDE, 1997).

⁵¹ www.fundacaolemann.org.br/novidades/missao-aluno-25-de-abril-cupula-internacional-sobre-profissao-docente.

⁵² *Quadrivium* - Na Idade Média as disciplinas eram separadas em dois ramos do conhecimento, a 1ª – Matemática: constituída pela aritmética, música, geometria e a astronomia.

⁵³ *Trivium* - a 2ª – Constituída pelas disciplinas Lógicas e Linguísticas: gramática, dialética e a retórica.

da Ciência Moderna em meados do século XVII. Para eles era a hora de se optar pela transdisciplinaridade, uma vez que a disciplinaridade teria esgotado todos os seus recursos.

Para a economista social Nowotny, a produção e organização da ciência caracteriza-se pelo destaque dado ao contexto de aplicação, o que significa dizer que o social é absorvido pelo científico, ou ainda, a sociedade cria as condições para o desenvolvimento das ciências.

Para a adoção da transdisciplinaridade, pode ser que a ciência tenha que deixar de ser autônoma, pelo menos em grau considerável. Neste caso, se esta tendência for de fato concretizada como seria possível à história da ciência explicar o que está em jogo?

Conhecer o desenvolvimento da ciência significa conhecer a trajetória da sociedade, no que diz respeito aos últimos duzentos anos. Nesta perspectiva, a disciplinaridade permitiu o exercício da pluridisciplinaridade, também chamada multidisciplinaridade, no que diz respeito ao estudo de um objeto de uma única disciplina com relação a outras disciplinas; e ao mesmo tempo da interdisciplinaridade⁵⁴ que diz respeito à transferência de métodos e conceitos de uma disciplina para outra.

Tanto a multidisciplinaridade como a interdisciplinaridade, insere-se em um nível de linearidade disciplinar e dizem respeito a um único nível de realidade, e devem ser tratadas sob vários enfoques, conforme Morin (2001).

Passados doze anos da afirmação de Morin, ainda observa-se um ensino fragmentado, e desconectado da realidade imediata do aluno. Acreditamos que cabe aos educadores, e em especial aos da área de formação de professores de Geografia, refletirem sobre isto. Entende-se que a educação humanista deve proporcionar sentido e aplicação do conhecimento ao aluno.

Por meio da adoção da transdisciplinaridade que engloba e transcende o que se passa por todas as disciplinas, encontrar-se-ão pontos de interseção e um vetor comum - a realidade. É esta identidade do espaço geográfico do qual o aluno faz parte que o professor deve trabalhar em sala de aula. Neste sentido, Nicolescu (1996), diz o seguinte:

[...] Tanto a pluridisciplinaridade como a interdisciplinaridade não mudam a relação homem-saber, uma vez que sujeito e objeto continuam dicotomizados, por estarem reduzidos a um único nível de realidade e estruturados pela noção de integração, enquanto a transdisciplinaridade reconhece vários níveis de realidade e remete ao sentido de interação. (NICOLESCU, 1996, p.33 e 34).

⁵⁴ Interdisciplinaridade: corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.106).

Pode-se inferir que os locais onde o processo educacional se realiza são espaços privilegiados para o exercício transdisciplinar e para uma prática competente da disciplinaridade, da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, bem como define sua amplitude e limitação. Fala-se da necessidade da evolução transdisciplinar na Educação, no entanto, seu exercício efetivo e o “como?” só poderão ser encontrados com o questionamento a respeito do homem, e de sua existência na sociedade.

Se a multidisciplinaridade enriquece a exploração do objeto, e a interdisciplinaridade, além de enriquecer a exploração do objeto, propicia o surgimento de novas aplicabilidades, disciplinas ou epistemologias, o exercício da transdisciplinaridade contribui para restituir ao sujeito a sua integridade, colaborando com a missão da “Educação” de recriar sua vocação de universalidade. Etimologicamente, o sufixo *trans* significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à ideia de transcendência.

A Geografia converge para duas vertentes que nos possibilita entender a complexidade da contemporaneidade socioespacial do século XXI. Durante décadas, essas duas vertentes do saber, o ensino de Geografia e a Geografia política, foram marginalizadas pela produção do pensamento geográfico brasileiro; todavia, na atualidade estas duas áreas do conhecimento geográfico vêm ganhando importância no âmbito acadêmico nacional, como base de uma realidade socioespacial complexa. A reflexão sobre as mesmas, em um momento em que as sociedades mais do que nunca, necessitam de docentes e pesquisadores capazes de trabalhar com a mudança de paradigma em curso, é decisiva.

A Ciência Geográfica pode contribuir com pesquisas sobre as mais diversas áreas, sendo assim, acredita-se ser essencial que os profissionais da Geografia didatizem (tornem aplicáveis) o que pesquisam, antes de tratar em sala de aula, ampliando as possibilidades do saber e as relações entre a academia e o ensino básico. Dessa forma, teríamos um ensino de Geografia dos lugares, voltado para políticas públicas, para a compreensão dos territórios, das políticas territoriais e socioespaciais mais expressivas e transformadoras, realizadas pelo Estado, e compreendida pelo aluno.

A Geografia multidimensional indica as possibilidades da transdisciplinaridade e um conjunto de relações de dependência da Geografia com outras Ciências contemporâneas, procurando estabelecer fronteiras, especialmente a Geografia Cultural e a hermenêutica que se apoiam em sólidas teses dos estudos culturais e filosóficos. E, especialmente a Geografia Ambiental, que não tem sido explorada na sua plenitude sob a perspectiva da sustentabilidade, constitui, sob o ponto de vista desta autora, como o novo paradigma para a educação de qualidade. Portanto, uma epistemologia da Geografia multidimensional, ao integrar saberes

das Ciências físicas, humanas, naturais e da teoria da complexidade, com relação às escalas espaciais e temporais da superfície terrestre, pode auxiliar também, a elaboração de matrizes conceituais de natureza não geográfica. Podendo estabelecer-se um diálogo interdisciplinar, com possíveis revisões epistemológicas, e delimitação transdisciplinar da Geografia com outras Ciências, como fizeram Soja e Santos, ao longo dos seus respectivos estudos. (Santos,1988, 2002).

Sob o ponto de vista educacional, na Alemanha e na perspectiva de Kerschensteiner, a abordagem multidimensional foi introduzida para desenvolver nos estudantes a capacidade para resolver situações complexas, considerando a entrada dos jovens no mercado do trabalho. A aprendizagem profissional, através de estágios ou outras experiências laborais, exige uma aprendizagem flexível entre os diferentes setores e níveis de ensino e de formação.

Reflexões baseadas em Kerschensteiner (1912-1932), Santos (2002), e Rivillas (2011), indica-nos que a crise no ensino de Geografia está relacionada às questões de formação filosófica, política e cultural do professor que impedem um discernimento sobre a validade de teorias e de conceitos adequados aos novos tempos, e ainda, de utilização de vocabulário sem sentido para o aluno, e até mesmo para o professor. A reflexão sobre a construção de matrizes inadequadas ao ensino de Geografia, em todos os níveis de ensino leva a autora a questionar a quem atribuir a responsabilidade do empobrecimento teórico no ensino de Geografia.

Com relação ao trabalho docente, observa-se que está ocorrendo um empobrecimento da noção de conhecimento; uma valorização da práxis (ou que na nossa percepção, não passa de leitura do livro didático em sala de aula, e a realização dos exercícios propostos no final de cada conteúdo – para efeito de programa trabalhado, e cumprido) na formação destes profissionais.

Discussões a respeito da formação e da prática docente restringem-se ao campo empírico (esta constatação também se encontra em Santos, 2002), aos limites do trabalho pragmático no âmbito do saber tácito; a desqualificação dos professores está intimamente relacionada à baixa qualidade da educação que se oferta à maioria da população brasileira; a ideia de profissionalização está sendo desenvolvida especificamente no campo da formação continuada.

Enquanto os saberes profissional, curricular e da disciplina, podem facultar ao professor a condição de agente de transmissão dos saberes, o saber da experiência resulta em escolhas, decisões e ações que envolvem intencionalidade, possibilitando-lhe construir saberes próprios, mediante a prática. A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, análise sobre os saberes da experiência (tempo para reflexão individual do sujeito),

constituídos em um contexto de ensino no qual, múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação.

O conceito de práxis⁵⁵ vem do materialismo histórico, indica articulação entre o conhecimento teórico e a capacidade de atuar. Nesse caso, há uma indissociabilidade entre teoria(conhecimento) e ação (prática). Portanto, a atividade docente transforma a realidade de forma intencional, daí a relativa importância da epistemologia aplicada, voltada à prática docente. Justifica-se nesta perspectiva o grande número de pesquisas sobre o trabalho docente e a formação docente. Mas, o que de fato ocorre na sala de aula, é uma incógnita.

Partindo do pressuposto que a questão ontológica precede à epistemológica, não basta saber somente sobre a formação do professor ou como deve realizar o seu trabalho, deve-se discutir intensamente no que consiste o trabalho docente e como isto ocorre de fato, em sala de aula. Encontra-se na crítica ontológica as bases epistemológicas do outro, e a posição ontológica que este assume. Qualquer forma de conhecimento sobre o mundo (epistemologia) supõe uma ontologia, isto é, como é o mundo. Neste sentido é fundamental que se saiba como deve ser a formação docente.

Por outro lado, na área de ensino de Geografia, há certo ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, que afeta grandemente a formação do professor quanto ao aspecto ensino-aprendizagem. Discute-se muito sobre formação, mas, quanto aos resultados da ação docente, literalmente “patina-se”. Então? Que formação é esta?

Muito se discute sobre a epistemologia da prática, o que falta é a crítica ontológica. Para Mares (2009, p.102) a epistemologia da prática tem como base a ontologia empírica, isto é, nas noções de como o mundo é, e como são as nossas impressões sobre ele, então o conhecimento reduz-se a um conhecimento pragmático, utilitarista e instrumental. O seu valor é exclusivamente por sua capacidade de adequação, possibilidades às demandas identificadas no dia a dia, e por seu potencial de manipulação do real.

Neste “quebra cabeça”, o que vale é a troca de experiências entre os professores: cada um conta o que fez, e o que faz em sala de aula, e tudo está resolvido com relação à qualidade do ensino! Entretanto, não se exploram os fundamentos teórico-metodológicos, epistemológicos e ontológicos, que embasam a ação educativa. Consequentemente, não haverá possibilidade de um conhecimento objetivo sobre o ofício e o ato de ensinar.

Esta talvez seja a maior razão de não haver reflexões significativas sobre o processo ensino-aprendizagem no Brasil, o que fatalmente leva ao desinteresse do aluno pela escola, a

⁵⁵ Práxis: palavra grega usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.155).

evasão, a altos percentuais de reprovação, e por último, ao pior dos problemas educacionais na atualidade, a indisciplina – cenário de desrespeito docente e discente, envolvendo diversos aspectos e situações do cotidiano escolar. Diante deste quadro, a expectativa é de um novo modelo de professor, “professor-profissional”, para atuar em situações complexas, de um período de incertezas e imprevistos, moderno e adequado à era da tecnologia e da informática, razoável cultura geral, flexível, e apto a adequar-se às mudanças impostas pelo meio.

Focando-se no que ocorre em sala de aula, ter-se-ia pelo menos a solução para boa parte dos problemas com relação à qualidade do ensino. Esta questão vem sendo discutida há muito tempo, mas significativa parcela de educadores entende que isso seria um desrespeito a autonomia em sala de aula. Seria isto mesmo?

Comenius⁵⁶ já tratava desta questão. Para ele, a didática deveria investigar e descobrir o método segundo o qual os “professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”. Considerado o “pai” da didática, em seu livro *Didactica Magna* (1621-1657) faz referência a um método universal de “ensinar tudo a todos” (p. 3), e de “ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados”. E ainda, um ensino sólido derivado da própria natureza imutável das coisas, produziria um conhecimento que seria uma fonte viva e única para o estabelecimento de um método universal, para fundar escolas universais. Nas páginas 143 e 144, quando trata do tema escola, diz que a mesma, quando perfeitamente correspondente ao seu fim, é uma verdadeira oficina de homens. Os alunos estarão mergulhados no fulgor da sabedoria, para que penetrem em todas as coisas manifestas e ocultas. Em lugar algum se ensina tudo, e nem sequer as coisas principais, mesmo nas universidades:

[...] instruir bem a juventude não consiste em recheiar os espíritos com um amontoado de palavras, de frases, de sentenças e de opiniões tiradas de vários autores, mas em abrir-lhes a inteligência à compreensão das coisas, de modo que dela brotem arroios como de uma fonte de água viva, e como, dos <<olhos>>, das árvores brotam os rebentos, as folhas, as flores e os frutos, e, no ano seguinte, de cada <<olho>>, nasce de novo um outro ramo com as suas folhas, as suas flores e os seus frutos. (COMENIUS, p. 268).

[...] as escolas cometem o erro de ensinar a olhar com os olhos dos outros e a saborear com o coração dos outros, mostra-o o método de todas as artes, o qual não ensina a abrir as fontes e a derivar delas vários arroios, mas apenas mostra os arroios derivados dos autores, querendo que, através deles, atinjamos as fontes. [...] quase nenhuma gramática ensina a compor um discurso, mas a analisá-lo, e nenhuma estilística mostra a maneira de compor

⁵⁶ Comenius (1592-1671): Incansável fundador de escolas, convocado pelos governos de toda a Europa. Deixou uma obra revolucionária; em *Didactica Magna*(1640), expôs suas ideias principais. São três os seus princípios filosóficos fundamentais: 1)- a igualdade dos seres humanos, de onde deduz a possibilidade de uma sociedade universal e o princípio da escola aberta, sem distinção sexual; 2) o papel humanizador da educação da juventude é o único remédio para a corrupção da humanidade e suas dissensões; 3) o primado do sensível: “A arte do ensino não exige outra coisa senão uma criteriosa disposição do tempo, das coisas e do método”. A educação forma os cidadãos do futuro: os homens só serão bons quando forem instruídos. (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.38).

elegantemente frases ou de as variar, apenas apresentando um montão confuso de frases. (COMENIUS, p.270).

Para ele com métodos atraentes a escola poderia imitar a natureza. Ela prepara a matéria antes de começar a introduzir-lhe uma forma, ao seu tempo. As plantas e os animais se utilizam da potencialidade das estações do ano, por exemplo, para se desenvolverem, e procriar. Nas escolas verifica-se um duplo desvio a este modelo. Peca-se de dois modos contra este fundamento: - não aproveitando o momento favorável para exercitar as inteligências, e, - não organizando cuidadosamente os exercícios de modo que se desenvolvam, pouco a pouco, segundo uma regra fixa. (COMENIUS, p. 208).

No Fundamento IV – Diz que todas as coisas se formam distintamente e nenhuma confusamente. “A natureza enquanto forma uma avezinha, num dado momento põe em ordem os ossos, as veias e os nervos; noutra momento, robustece a carne; noutra momento, distende a pele; noutra momento, recobre-a de penas; e noutra ainda, ensina-a a voar, etc.”. (COMENIUS, p.216).

Na página 278, Comenius comenta que os estudos devem ser consolidados por meio das razões e causas, não só pelo “como”, “mas porque” alguma coisa não pode ser de outra maneira. Para ele, saber significa conhecer as coisas por meio das suas causas, premissa totalmente aplicável ao ensino de Geografia. Assim, se a natureza, no sentido das possibilidades de desenvolvimento da vida e dos processos que são intrínsecos a ela, tem o seu tempo, o “ensinar” e o “aprender” também o têm.

Enfim, se todas as disciplinas forem ensinadas a partir dos seus fundamentos e puderem ser aplicadas no dia a dia, com conexão aos vários ramos do conhecimento, obter-se-á um ensino mais eficaz, e espontâneo. Segundo Comenius, para proporcionar penetração nas partes mais intrincadas das ciências, ao estudante é necessário:

[...] I. Que tenha puros os olhos da inteligência; II. Que os objetos lhe estejam próximos; III. Que preste atenção; e então IV. Que se lhe ofereçam as coisas que estão relacionadas com outras coisas, com o devido método. Assim, compreenderá tudo, bem e depressa. (COMENIUS, p.335).

Tratando-se da Geografia, a relação entre os elementos e fatores que compõem a Natureza e a Sociedade transcendem os aspectos de ordem territorial, suscitando um tratamento temático - ensino por projetos - e análise interdisciplinar, quer no ensino básico, ou superior. Portanto, somente lançando mão da perspectiva tridimensional dos princípios geográficos: espaço: horizontal-vertical; tempo: passado-presente-futuro; e localização, encontrar-se-á os fundamentos epistemológicos sólidos baseados na realidade, para fazer Geografia com os alunos.

Pensando ainda sobre a universalidade da educação, pode-se dizer que a maioria das secretarias de educação age como se um professor fosse tão bom quanto o outro. O resultado é que os professores mais eficientes não são reconhecidos, e o segredo deste sucesso não é estudado. Professores ineficazes geralmente não sofrem consequências, e não recebem mais treinamento e apoio profissional. A escolha de um professor para ensinar uma classe é feita de forma aleatória, mas a consequência dessa decisão é “prejudicial” para muitos alunos e “benéfica” para outros. Apesar de o governo gastar bilhões todo ano em educação, relativamente pouco dinheiro é alocado para descobrir quais professores são eficientes e o porquê.

Em uma reportagem ‘Construindo um professor melhor’, no *The New York Times*, escrita por Green (2010) e traduzida por Mello em março do mesmo ano, discutem-se os resultados das avaliações de desempenho dos alunos em matemática e inglês nos últimos sete anos, que o *LA Times– Los Angeles Times* realizou para estimar a eficiência dos professores.

Para a pesquisa foi utilizado um método estatístico conhecido como Análise de Valor Agregado⁵⁷, que avalia os professores de acordo com os ganhos dos seus alunos nas avaliações, o desempenho de cada estudante é comparado com o seu desempenho em anos anteriores.

Apesar de controverso entre professores e outros profissionais, o método tem sido adotado por educadores e governantes nos EUA, inclusive pelo governo Obama. A pesquisa é composta também, por um banco de dados analisando a eficiência individual de cada professor, na segunda maior rede de escolas do país, e conforme especialistas é a primeira vez que os resultados de uma pesquisa sobre educação foi disponibilizada ao público americano por meio de publicação em um jornal (*Los Angeles Time*) na forma de um artigo que trata do desempenho de mais de 6 mil professores de 3ª a 5ª séries. Os principais resultados foram:

- Professores muito eficientes promovem alunos que estão abaixo do nível esperado, para um nível avançado em apenas um ano;
- Existe uma diferença significativa entre estudantes que tiveram um professor que está no grupo dos 10% melhores, daqueles com professores do grupo dos 10% piores. Os estudantes sortudos estavam 17 pontos percentuais acima em inglês, e 25 pontos percentuais acima em matemática;

⁵⁷ Método estatístico de “Análise de Valor Agregado”, adotado pelo governo Americano em 2006 – no qual é considerado o desempenho acadêmico de um estudante em anos anteriores, para projetar qual vai ser seu desempenho no futuro. A diferença entre a previsão, e a verdadeira *performance* do aluno é o valor que o professor agregou ou subtraiu na formação do mesmo. É utilizado também, para avaliar o desempenho dos professores e premiá-los.

- Alguns estudantes tiveram os piores professores por muitos anos consecutivos – um resultado desastroso que a Secretaria de Educação poderia ter evitado. Durante o período analisado, mais de 8.000 estudantes tiveram um professor ruim em matemática ou em inglês, por dois anos consecutivos;
- Diferente do esperado, os melhores professores não estavam concentrados em escolas de bairros ricos, nem os piores em bairros pobres, estavam distribuídos por toda a cidade. A qualidade da instrução geralmente variou mais dentro de uma escola, do que entre escolas;
- Apesar de muitos pais escolherem a escola certa para seus filhos, o que realmente faz a diferença é o professor. Os professores exerceram um efeito três vezes maior no desempenho acadêmico dos alunos, do que a escola. Mas, os pais não têm acesso à informação sobre o desempenho dos professores, e quase nunca podem escolher o professor que vai ensinar seus filhos;
- Muitos dos fatores considerados importantes para a eficiência dos professores não fizeram diferença. Apesar de receberem salários maiores de acordo com o tempo de carreira, com o nível educacional, e com seu treinamento, nenhum desses fatores foi importante no desempenho dos seus alunos.

Muitos professores e líderes de sindicatos são céticos em relação à análise de valor agregado, dizendo que as provas de avaliação são problemáticas e que não avaliam os efeitos intangíveis de uma boa educação. Alguns também têm receio de que professores sejam demitidos com base nos cálculos de estatísticos, ou por avaliação de profissionais que nunca trabalharam em uma sala de aula.

Em Los Angeles, o método pôde ser usado somente em uma parcela dos 14.000 professores do ensino fundamental: os estudantes da Califórnia só fazem o teste na 2ª série, e o professor tem que ter um número mínimo de estudantes fazendo os testes, para que os resultados sejam confiáveis. Ainda assim, a análise de valor agregado oferece a medida mais próxima de uma avaliação independente e objetiva sobre o trabalho dos professores. E pode ajudar a resolver o grande mistério sobre o que faz um professor ser eficiente, e se essas habilidades podem ser ensinadas.

A análise de valor agregado é rigorosa, se o aluno subir para o grupo dos 20% melhores, seu professor vai aparecer como um dos mais eficientes. O desempenho de um aluno em um ano pode variar devido a muitos fatores – o nível de atenção de uma criança pode cair durante a separação dos pais, por exemplo. Mas, quando o desempenho de dezenas de alunos de um professor é calculado na média – geralmente durante muitos anos – a análise de valor agregado se torna mais confiável, dizem os estatísticos. Estimulados por recursos do governo federal, a Califórnia e outros estados pretendem usar a análise de valor agregado nas

avaliações de professores. Se os recursos forem recebidos, esses dados deverão passar a compor pelo menos 30% das avaliações dos professores das escolas de Los Angeles até 2013.

E, pensando na qualidade da aprendizagem e desenvolvimento individual dos alunos, uma das melhores escolas dos Estados Unidos descobriu um meio eficiente de estimular seus alunos: obrigá-los a ficar longe da escola durante 60 dias por ano, além das férias. Os alunos não precisam pisar na sala de aula. A escola pública de ensino médio *Summit Preparatory High School*, localizada em *Redwood*, perto de São Francisco, na Califórnia, destaca-se no *ranking* das melhores escolas americanas, os alunos são escolhidos por sorteio, muitos deles vindos de famílias pobres. No começo os pais estranharam a proposta, mas logo após os ótimos resultados das provas, acataram a ideia. É como se na prática, estivessem dando um novo significado (e, para muitos, o prazer) de “matar” aula. Hoje eles estão definindo uma nova Geografia do aprender e repensando o professor. A escola tem como objetivo integrar os alunos no mercado de trabalho da região e, para isso, era preciso levar a aprendizagem dos alunos além dos muros da escola, formando uma comunidade de aprendizagem. A ideia da *Summit* é dar um choque de experimentação, colocando os alunos mais próximos de profissionais ou pesquisadores. Conforme os gestores da escola: “Os alunos aprendem tanto ou mais, quando estão longe daqui. Quando voltam para a sala de aula, estão entusiasmados, e percebem a aplicabilidade do que aprendem na escola”. Diante do sucesso, empresários estão doando recursos para que se repliquem a experiência em outras localidades.

A província de Ontário no Canadá realizou uma reforma educacional bem sucedida em 2003, proposta pelos professores Michael Fullan, e Ben Levin, inspirada na reforma inglesa. À época, a província contava com dois milhões de alunos, 150 mil professores lotados em cinco mil escolas. O interessante é que quatro entre dez alunos são imigrantes cuja língua materna não é inglês nem francês. O ambiente multiculturalista é considerado uma oportunidade e não um obstáculo pelas autoridades educacionais canadenses. Os fatores de sucesso são apresentados na Figura 6.



Figura 6 - Fatores de sucesso na política educacional do Canadá
 Fonte: Unesco, In: Todos pela Educação, 2012.
 Organizada pela autora.

A partir do delineamento dos fatores acima representados foram estabelecidas 3 metas da reforma que foram:

1. Melhorar os resultados das escolas no EF e EM, com 75% dos alunos atingindo os níveis mais altos de *performance*;
2. Aumentar a taxa de conclusão no ensino médio para 85% dos que terminaram a 8ª série, com conclusão em até 5 anos; e,
3. Aumentar a confiança da população na educação pública.

Ao invés de tornar público os resultados ruins, a reforma ofereceu apoio operacional e pedagógico às escolas; aumentou o número de professores e outros profissionais para apoiar os professores e os alunos com maior dificuldade; e a divulgação das informações sobre as escolas que mais avançaram, com o objetivo de fazer com que as unidades escolares aprendessem umas com as outras. Para o EM, além da flexibilização do currículo com foco na profissionalização, houve formação de 800 professores para dedicarem-se aos estudantes mais propensos ao fracasso que o sistema já havia identificado.

O Canadá está em 4º lugar no Pisa. A Província de Ontário está entre os 10 melhores do Pisa no mundo, só a Finlândia e Hong Kong são melhores. A taxa de aproveitamento em alto nível no 3º ano passou de 55% para 70% de 2003 para 2010. No 6º ano este aumento foi de 12%. A taxa de conclusão do EM passou de 68% para 79% de 2003 para 2009, sendo que

90% das salas contam com até 20 alunos. A taxa de abandono da profissão docente caiu de 30% nos anos 1990, para 10% nos anos 2000.

O modelo europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (EU, 2008) foi definido a partir de estudos comparativos entre os vários modelos existentes nos países que compõem a Europa, visando à transferência e mobilidade dos trabalhadores. O modelo Europeu classifica as qualificações⁵⁸ de acordo com oito níveis de referência, e em três categorias que descrevem os resultados da aprendizagem: *Knowledge* - Conhecimentos; *Skills* – Aptidões; e *Competences (KSC)* – Competências.⁵⁹

Na Alemanha, Áustria e Holanda os sistemas educacionais são orientados para as profissões, já no Reino Unido e França é baseado na escola. Os sistemas de educação e formação na Alemanha, França e Holanda dão ênfase à empregabilidade, com profissões menos especializadas, considerando a economia e o conhecimento, focado na mobilidade do indivíduo. Trata-se de uma educação holística de desenvolvimento pessoal, na qual o sistema de educação e formação profissional incorpora elementos da educação geral, e se baseia na noção de cidadania. Os conhecimentos são o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem, que podem ser descritos como teóricos e ou factuais, (EU, 2008).

O termo inglês *skills*, em alemão é traduzido por *fertigkeiten*, e se refere a elementos integrantes da noção holística (profissão, vocação). Define aptidões como capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas, podendo ser descritas como cognitivas (utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo); e práticas (destreza manual, utilização de métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).

Na Inglaterra a formação profissional não incorpora a noção de cidadania, mantendo-se funcionalista e voltada para a oferta, com um trabalhador passivo que demonstra competências prescritas e específicas. Já, na Alemanha a abordagem é multidimensional, e procura desenvolver a capacidade para resolver situações complexas.

A entrada dos jovens no mercado do trabalho passa indubitavelmente pela aprendizagem profissional, por meio de estágios ou outras experiências laborais, o que exige uma aprendizagem flexível entre os diferentes setores e níveis de ensino e de formação. Na perspectiva de Kerschensteiner, deve-se lutar contra o caráter artificial das escolas que não

⁵⁸ A tradução dos conceitos de qualificação em diferentes línguas indicam tradições e valores em termos de sistemas de educação e formação profissional. Em alemão (*Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz*); em espanhol (*Conocimientos, Destrezas, Competencias*); e, em Francês (*Savoirs, Aptitudes, Compétences*).

⁵⁹ Esta sigla também é conhecida como KSA-Knowledge, Skills and Abilities. No Brasil, é conhecido como CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. A mobilização dos três componentes é uma das leituras possíveis do termo polissêmico – competências.

preparam para a vida, através de parcerias com as empresas e direcionar o ensino para as oportunidades de trabalho e emprego.

Para ele, ao longo da vida estabelecemos objetivos que são orientados pelos nossos valores. Uma pessoa egocêntrica estabelece os seus objetivos a partir de valores subjetivos, ao passo que a pessoa heterocêntrica os determina de forma altruísta, social e objetiva. O trabalho tem valor pedagógico quando possibilita ao indivíduo comportar-se de forma objetiva substituindo valores pessoais e subjetivos, por valores transitórios e globais.

São predominantes atualmente os métodos de ensino tradicionais, que não levam em conta o elo da escola à vida dos estudantes. Esses métodos dão importância e valorizam os currículos elitistas, iguais para todos, organizados em função da seleção dos “melhores” para dar prosseguimento aos estudos, deixando “as vias profissionalizantes” para os “piores” alunos.

As orientações da Unesco, OCDE e do Parlamento Europeu (EU, 2010) apontam a necessidade de, a partir dos 12 anos de idade, dar oportunidade para que todos tenham: a) contato com as profissões e com os processos de trabalho, para que possam descobrir os seus talentos e capacidades a partir da descoberta individual, e b) opção de optarem por um ensino que combine a educação escolar e a formação profissional em diferentes contextos de aprendizagem, em tempo parcial ou integral. Para isto, a escola deve se transformar num centro de aprendizagem integrada às necessidades de seu contexto social.

Neste século, os jovens já não encontram mais sentido numa escola orientada exclusivamente para o estudo, onde toda a aprendizagem se faz nos bancos escolares (sentados); onde não conseguem relacionar o conhecimento transmitido com as suas experiências e realidades; e, que não desenvolve competências que possam aplicar às suas vidas, presente e futura.

Mas, que escola é esta? A que deve ser redefinida... A que deve se transformar e integrar um centro de estudos e de trabalho, com momentos de aprendizagem e de oficinas, ou seja, equipada e instrumentalizada para corresponder aos anseios do contexto social no qual está inserida.

É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. Nesse sentido, a proposta de se formar professores deve tomar a realidade escolar como aspecto central para o pensamento crítico educacional.

A formação do professor decorrerá do processo de investigação na escola, como propõem Pórlan Ariza e Rivero (1988); e Garcia Pérez (2000) apud SOUZA, C. (2011, pp. 47-67) e se configura como proposta alternativa de educação e, dessa forma, capaz de superar

o modelo tradicional. O processo investigativo é o mais compatível com a ideia de construção do conhecimento, com uma visão complexa da realidade social, cultural e ambiental, dentre outras que possam superar o reducionismo dos processos de ensino e de construção do conhecimento no âmbito escolar, conforme explica Cañal (1997, apud Travé, Cañal y Pozuelo, 2003):

Investigar en el aula es, para nosotros, reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollamos en nuestras aulas y profundizar en la fundamentación científica, práctica y ideológica de las decisiones que individualmente y como equipo de profesores vamos adaptando en el desarrollo del currículo, sometiendo nuestros proyectos curriculares a procesos cíclicos de experimentación, evaluación, reformulación y mejora progresiva". (CAÑAL, 1997, apud TRAVÉ, CAÑAL y POZUELO, 2003, p.6.; apud SOUZA, C., 2011, p. 52).

[...] Todos y cada uno de los estudios que ofrece esta propuesta curricular intentan de alguna manera acercar ao maestro investigador las herramientas básicas para que pueda construir su propio conocimiento profesional deseable. Este proceso de formación individual e compartida no representa sin embargo um estadio final que confiere al profesor la condición de investigador escolar, sino que esta se va adquiriendo progresivamente em el desarrollo profesional con el estudio, el trabajo en equipo y la práctica docente. No es por tanto atributo de la experiencia, pues sabemos que a veces a rutina sin reflexión y estudio, por muchos años que se practique, no gera nada más que eso, rutina". (TRAVÉ, CAÑAL y POZUELO, 2003, pp.12-13.; apud SOUZA, C., 2011, p. 52).

Esse modelo de formação docente busca superar as perspectivas academicistas, destituídas da realidade escolar, para uma formação centrada na prática docente constituída por duas vertentes, que são: - problemas práticos profissionais que é orientado pelo conhecimento escolar desejável, e de como implementar a investigação na escola; e ainda, - o modelo didático, tendo em vista o processo de aprendizagem dos alunos, integrado ao desenvolvimento profissional do professor.

No Brasil nas duas últimas décadas, as pesquisas e a literatura na área de ensino de Geografia têm apresentado consideráveis avanços nas propostas relacionadas aos aspectos acima citados. Dentre os autores mais conhecidos editorialmente e que enfocam o assunto, pode-se fazer referência a Cavalcanti (1998, 2002), Callai (2000), Straforini (2004), Castellar (2005), Pontchuska (2000); entre outros de atuação regional. Pela produção da área, nos eventos de Geografia – Encontros Nacionais de Práticas de Ensino – ENPEG, e dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia – Fala Professor, pode-se perceber a existência de práticas relativas ao ensino da disciplina que evidenciam a atualidade da perspectiva do professor, oriunda de sua curiosidade e interesse pelo conhecimento geográfico e didático ensinado nas escolas.

Pinheiro (2005) realizou uma pesquisa sobre a produção na área de ensino de Geografia no Brasil entre os anos de 1967 e 2003 e identificou 317 trabalhos de pesquisa

realizados. Destes, 40% foram realizados no Estado de São Paulo; 9,5% no Rio Grande do Sul; 7,5% em Minas e Gerais e Paraná, respectivamente; 6,5% Rio de Janeiro, e com 4% aparecem juntos Espírito Santo e Santa Catarina. A produção desse conhecimento é decorrente de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

Com base na classificação de Pinheiro, os eixos temáticos tratados estão registrados na Tabela 25.

Tabela 25 - Classificação de eixos temáticos segundo Pinheiro

Eixo temático	Percentual
Conteúdo-Método	22,2
Formação de Professores	
Teses	5,7
Dissertações	10,5
Currículos e Programas	14,0
Livro Didático	11,7
Prática Docente	11,7
Representação Espacial	11,7
Desenvolvimento de Conceitos	7,9
História da Geografia Escolar	3,8

Fonte: PINHEIRO, A.C. 2005, Ed. Vieira: pp. 225-238
Organizada pela autora.

O referido estudo revela uma produção marcada por uma significativa diversificação e abrangência de temas investigados, porém no que tange à atuação do professor na sala de aula e a aprendizagem do aluno em Geografia, a produção parece ser inexistente. Pesquisas que quantifiquem as ações dos professores dentro da sala de aula, e principalmente fora da sala de aula como trabalhos de campo são fundamentais, pois, as mesmas indicariam quais as estratégias adotadas pelos docentes no ensino-aprendizagem de Geografia. De maneira geral, os professores justificam que não fazem trabalhos de campo em Geografia pela falta de infraestrutura de apoio nas escolas, e pela dificuldade de transporte dos alunos aos locais definidos para os trabalhos de campo. Este discurso parece ser mais um indício de comodismo do que um problema real, e até mesmo uma questão de formação, e porque não, uma questão cultural.

Para Ludke e André (1985), “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. (LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A., 1985, p. 15).

Inúmeras pesquisas mostram que muitos dos maus resultados da escola se devem a práticas de sala de aula que são comprovadamente inadequadas, tais aspectos são discutidos no capítulo 2, itens II.3 e II.3.1– Pensando sobre a sala de aula, e a aplicação do método *Stallings* nas escolas brasileiras que já indicam alguns resultados negativos sobre o aproveitamento do tempo da aula, pelos professores.

Com relação à aprendizagem, há a necessidade de se basear em evidências. Nos últimos anos acumula-se um acervo crescente de conhecimentos acerca do que funciona e do que não funciona no processo ensino-aprendizagem. Abandonando-se as práticas obsoletas, e adotando-se estratégias para dinamizar o processo de ensino, haverá um ganho considerável no aprendizado e nas relações professor-aluno.

Por exemplo, quando apareceu a televisão e os computadores, temia-se que iriam substituir os professores. Criou-se diante de tal ameaça, uma enorme resistência ao seu uso. Mas ao longo do tempo, há cada vez mais evidência de que a tecnologia melhora a qualidade do ensino, e que raramente isso se dá pela substituição pura e simples de professor por máquina. Um exemplo claro disto no Brasil, é o Telecurso 2000. O aluno recebe por imagem de TV (ou vídeo) uma aula cuja qualidade seria impossível igualar, mesmo pelo professor mais talentoso, pela abundância de recursos técnicos e tempo de preparação que tais mecanismos permitem. E, após a aula eletrônica, os alunos trabalham com professores (de carne e osso...) em aulas práticas, indispensáveis para o bom funcionamento do método.

Os cursos de formação de professores, segundo alguns estudiosos já citados anteriormente, são excessivamente teóricos, focados na história do pensamento da educação, em teorias pedagógicas e políticas educacionais. Esses cursos costumam ser bastante dissociados da realidade do sistema escolar que o professor encontrará quando se formar e entrar na sala de aula. Em vez disso, os cursos deveriam focalizar o desenvolvimento de competências de sala de aula, e oferecer aos futuros professores, experiência prática em escolas com o mesmo perfil de alunos que eles encontrarão depois de formados. Esta prática evitaria a versão reducionista tão corrente, onde a verdadeira função do magistério é servir como instrumento de conscientização e mobilização social. Por serem assim, sonham ao futuro professor os conhecimentos técnicos que impediriam o fracasso dos seus alunos.

CAPÍTULO III –A EPISTEMOLOGIA COMO SUSTENTAÇÃO DO OBJETO DA DISCIPLINA E DO CURRÍCULO, DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ENSINO E APRENDIZAGEM

III.1 O objeto da ciência geográfica

Ao partir do pressuposto que a epistemologia da formação do professor refletir-se-á na qualidade do ensino, o *corpus* de uma disciplina é subordinado ao objeto e não o contrário. É indispensável uma preocupação ontológica, um esforço interpretativo da ciência geográfica para identificar a natureza do espaço e para encontrar as categorias de estudo que permitirão uma abordagem temporal e causal.

No ensino de Geografia, não fica claro ao aluno a união espaço-tempo. Mas, sabemos que há a inseparabilidade destas duas categorias, sob o ponto de vista da Ciência Geográfica. O tempo aparece na prática, separado do espaço, mesmo quando se trabalha o contrário. Tal prática estabelece no currículo desta disciplina, uma lacuna, ou ainda, uma ruptura epistemológica⁶⁰, não sob o ponto de vista da ciência, mas, uma ruptura provocada pelo ensino que não considera a matriz epistemológica.

Conforme Santos (2002), trabalhar com as noções de espaço geográfico (como se constitui o espaço) auxilia na busca ontológica: a técnica, o tempo, a intencionalidade e materializações nos objetos e ações. E na retomada ontológica, considera-se o espaço como forma-conteúdo. Avaliar estas questões, levando em conta aspectos históricos, é fundamental para a reelaboração de conceitos atuais sobre o espaço, quanto aos seus aspectos dominantes, para que sejam apontadas novas perspectivas de método e de ação da evolução espacial e social, em uma perspectiva de mudanças na epistemologia da Geografia.

O espaço deve ser visto em sua própria existência, como forma-conteúdo. Se há inseparabilidade entre objetos e ações, a intencionalidade é fundamental para entender o processo pelo qual, ação e objetos se confundem. Santos (2002, p.24-25) chama de produção e reprodução desse híbrido (espaço), com a sucessão interminável de formas-conteúdo, que é o traço dinâmico da sua ontologia.

⁶⁰ Ruptura epistemológica: um cientista ou um grupo de cientistas começam a estudar um fenômeno empregando teorias, métodos e tecnologias disponíveis em seu campo de trabalho. Pouco a pouco, descobrem que os conceitos, os procedimentos, os instrumentos existentes não explicam o que estão observando nem levam aos resultados que estão buscando. Encontram, diz Bachelard, um obstáculo epistemológico. (CHAUI, 2000, p.327). O termo foi utilizado pelo filósofo Frances Gaston Bachelard na década de trinta do século passado. Faz referência às convicções tanto do saber comum, como também do saber científico que tendem a impedir toda ruptura ou descontinuidade no crescimento do saber científico e, por conseguinte, constituem obstáculos poderosos para a afirmação de novas verdades. (ROSSI, 2001, p.29).

Os lugares se criam e se recriam e se renovam a cada movimento da sociedade; pelo trabalho o espaço se transforma, unindo objetos e ações a um determinado tempo. Esse tempo é chamado por Santos, de empirizado e concreto por meio dos eventos. Portanto, espaço e tempo aparecem unidos viabilizando o tratamento sistemático em Geografia. Supera-se desta forma, as dualidades entre as matrizes ambíguas do discurso e do método da Geografia.

A ideia de que as pessoas criam e mudam o mundo, juntamente com suas teorias, reúne estudiosos que se encarregam dessa reflexão – o fenômeno da mudança científica que para Bhaskar (1986):

[...] para quase todos os filósofos dessa linha há uma tensão entre realismo (ontológico) e relativismo (epistemológico). Em geral, eles encontram dificuldade em compatibilizar sua ênfase nas descontinuidades científicas com o caráter aparentemente progressivo do desenvolvimento científico – crescimento e mudança. (BHASKAR, 1986, p. 01).

Bhaskar (1997), em seu livro *A Realist Theory of Science*, trata da dimensão transitiva e intransitiva dos objetos do conhecimento, explicando essa diferenciação. Na dimensão transitiva: “[...] o objeto é a causa material ou o conhecimento previamente estabelecido que é usado para gerar novo conhecimento”(1997, p.4). Essa dimensão se relaciona com todos os modelos, teorias, métodos e técnicas de pesquisa indispensáveis para a produção de novos conhecimentos. Sobre a dimensão intransitiva, explica:

[...] são em geral invariantes ao nosso conhecimento deles: são as coisas e estruturas reais, mecanismos e processos, eventos e possibilidades do mundo; e, em sua maioria, são completamente independentes de nós. Não são incognoscíveis, pois, efetivamente, sabe-se bastante sobre eles (vale lembrar que foram introduzidos como objetos de conhecimento científico). Mas, tampouco, são em qualquer sentido dependentes do nosso conhecimento, muito menos de nossa percepção deles. São os objetos intransitivos – independentes à ciência – da descoberta e investigação científica. (BHASKAR, 1997, p.2).

O mesmo autor defende a necessidade do conhecimento vir depois da existência (o conhecer procede ao ser ou a epistemologia procede à ontologia) na lógica e no tempo; qualquer postura filosófica que negue isso, explícita ou implicitamente, estará invertendo as coisas. Ou, caminhando em direção à sistemática dissolução de um mundo independente da ciência, o que significa o cancelamento da concepção de domínio ontológico. Bhaskar (1997, p.56) elabora uma categoria de domínios do conhecimento, e suas respectivas fases: domínio real: mecanismos, eventos e experiências; domínio atual: eventos e experiências; e domínio empírico: experiências. Isto é, no domínio atual, o conhecimento produzido na escola básica, e em alguns casos nas universidades, desconsidera os mecanismos fundamentais ou princípios geradores e causais dos fatos (do conhecimento científico). Tal conhecimento parte dos eventos (das consequências) e não das causas (razão primeira – explicativa dos mecanismos geradores do conhecimento científico).

Toda práxis social, inclusive o trabalho docente, traz sempre implícita uma determinada ontologia, uma compreensão a respeito do ser, do mundo, enfim, da vida social. Compreensão que orienta a prática docente no trato com o aluno e na relação que este tipo de trabalho estabelece com o conhecimento científico, mediante a realização do processo ensino-aprendizagem por meio da aula.

As mudanças impostas à sociedade em geral acabam por produzir fortes indagações quanto à produção, apropriação e socialização do conhecimento, em tempos de ceticismo e relativismo epistemológicos. Dessa forma inúmeros questionamentos surgem: O que é o conhecimento? Qual conhecimento é necessário para a atividade docente? Quais conhecimentos o professor deve dominar para poder ensinar? Ou ainda, quais estratégias e técnicas são adequadas ao efetivo processo ensino-aprendizagem?

Ensinar exige certo domínio teórico-prático, presente na relação indissociável – conteúdo–forma. Embora o trabalho docente seja sistematicamente organizado e intencionalmente planejado, nem sempre há clareza, por parte do professor, sobre quais são as bases teóricas, epistemológicas (relacionadas aos fundamentos lógicos, e princípios aplicáveis da ciência geográfica), ontológicas (relacionadas às noções orientadoras, e historicamente obtidas pela ciência geográfica), e gnosiológicas (relacionadas à validade do conhecimento), nos quais se estabelece o seu trabalho em sala de aula.

O problema do conhecimento se faz presente no processo de trabalho de duas formas. Em primeiro lugar: - como sustentação para que o processo se desenvolva, ou seja, o conhecimento que o professor deve ter para que suas ações se realizem em movimento para obter um determinado fim: conhecimento da matéria sobre a qual age intencionalmente; conhecimento acerca daquilo que se deseja idealmente como resultado do processo de trabalho; conhecimento já embutido na própria construção e elaboração dos instrumentos de trabalho. Em segundo lugar: - como conhecimento resultante do processo de trabalho, já que o ser humano, na medida em que transforma o meio, transforma-se também, podendo alterar sua própria consciência sobre a realidade, gerando novos conhecimentos. Portanto, os estudos sobre a formação docente não podem se restringir à dimensão epistemológica da prática, devem ser considerados os pressupostos ontológicos.

O ceticismo epistemológico dominante na formação do professor decorre da visão pragmática da vida social na atualidade, o que produz efetivamente um “recuo da teoria” e uma subordinação do conhecimento à prática. Extrai-se tão somente do conhecimento aquilo que é considerado útil para ensinar.

Ao se priorizar o método em detrimento do conhecimento, dicotomiza-se a relação conteúdo-forma, priorizando-se o “como aprender”, em detrimento do “que aprender, e por

que aprender”. E ainda, a ideia de uma sociedade em constante transformação, alunos e professores vivem um processo de adaptação ao novo, marcado pelo relativismo e utilitarismo pelo pragmatismo⁶¹, e pela negação do conhecimento universal.

Dado este cenário, a formação do professor de Geografia está diretamente relacionada à qualidade do ensino da Geografia escolar. Por outro lado, temos questões intervenientes que são a infraestrutura de apoio (neste caso, transporte dos alunos até os locais das atividades; pessoas para auxiliarem nas saídas de campo⁶², dependendo do número de alunos), para o desenvolvimento de atividades essenciais ao ensino desta disciplina, como os trabalhos de campo que são inviabilizados pela própria estrutura de ensino público do país que acaba responsabilizando o professor por uma inoperância do estado já que os resultados da baixa qualidade do ensino de Geografia acabam respingando na qualidade do professor.

Quanto à qualidade do ensino, é preciso lembrar que, como dizem os PCN (1997), ensino de qualidade é aquele que ensina a pensar, ou seja, aquele que oferece aos alunos visões diferentes da realidade e ferramentas intelectuais para que eles possam analisá-las criticamente e optarem de forma autônoma pela visão que julgarem mais corretas. É exatamente esse tipo de educação que nunca foi, de fato, ofertada em larga escala no Brasil, cujo sistema nacional de ensino nasceu sob a doutrinação nacionalista conservadora e hoje permanece refém de um discurso pluralista que não se torna realidade nem no conteúdo dos livros didáticos, nem no espaço das salas de aula.

O processo ensino e aprendizagem requer estratégias, método, conceito, conhecimento, arte, imaginação e metodologia avaliativa, pois a avaliação faz parte de todo o processo. O aluno em sala de aula não pode ser apenas um expectador, ele precisa de estímulo, de objetivo, de visão futura, para caminhar de forma significativa cotidianamente, e principalmente, identificar-se e sentir-se participante da construção da aula.

O professor nesse processo é levado também ao ato de criação, é ele que orienta todo o processo de construção do saber. A construção da avaliação pelos alunos, os conceitos ensinados pelo professor e a materialização desse ensino em aprendizagem ocorrem quando o professor acena para a seguinte etapa do processo de ensino-aprendizagem que se constitui em um diagnóstico do conteúdo trabalhado.

⁶¹ Pragmatismo: significa concreto, aplicado, prático, e opõe-se a teórico, especulativo, abstrato. Daí Kant ter intitulado uma de suas últimas obras de Filosofia de um ponto de vista pragmático (1798), já que esta trata do sujeito empírico, em oposição ao sujeito transcendental, isto é, do homem em sua existência concreta. (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.154).

⁶² Na disciplina de Geografia, o campo é o laboratório, os gastos do governo com esta disciplina, seria o transporte dos alunos, e pessoal de apoio para auxiliar o professor titular. O ideal seria um professor de Geografia da própria escola, contratado para tais atividades.

Para a avaliação existe uma variedade de designações, conceitos que normalmente são utilizados baseando-se em diferentes autores, por exemplo: avaliação autêntica (Wiggins 1989, e Tellez 1996); avaliação contextualizada (Berlak, 1992); avaliação formadora (Nunziati 1990, e Abrecht 1991); avaliação reguladora (Allal 1986, e Perrenoud 1998); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998) e avaliação educativa (Gipps 1994, e Stobart 2006).

Os tipos de avaliação citadas têm como objetivo orientar, para melhorar as aprendizagens que devem ser contextualizadas para que o aluno possa aplicar os conhecimentos adquiridos. Essas avaliações e suas mutações são variações mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa, inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e ou socioculturais da aprendizagem.

Em linhas gerais, muitos professores chamam de avaliar o processo de ensino aprendizagem quando o aluno em sala de aula realiza exercícios e algumas atividades dirigidas, e a partir disto lhes atribuem uma nota, que acumuladas passam a ser o conceito bimestral. Outro exemplo é a realização dos exercícios que constam no livro didático, que também são atribuídas notas, como se fosse uma avaliação, mas na realidade esse tipo de atividade é um exercício de fixação que poderíamos chamar de avaliação alternativa, que ao longo da década de 90 do século XX, era usada para regular ou melhorar a aprendizagem. Era focada nos processos: participação na aula, e na realização das atividades diárias, como explica Fernandes em 2006,

[...] a designação avaliação alternativa está associada a um conjunto de características e práticas próprias da avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista, nem sempre é claro do que se está realmente a falar quando é utilizada. (FERNANDES, 2006, p.24).

De fato, o que temos de concreto é a avaliação enquanto classificação, medida, juízo de valores, cobrança, disciplina, dentre outras. É a punição observada entre professores e alunos para produzir dados estatísticos de aprovação para uma sociedade insaciável marcada pela competição. Como fica o processo de ensino-aprendizagem nessa realidade cruel? O que seria então, a avaliação ou verificação da aprendizagem? No que diz respeito ao ensino-aprendizagem parece ser necessário compreender a natureza da avaliação ou das avaliações.

Nesse sentido, o ideal seria uma avaliação por desempenho, por escalas de proficiência de acordo com as expectativas de aprendizagem, com base em referenciais curriculares, e não em faixas arbitrárias de desempenho. Esta avaliação seria realizada por meio da execução de uma tarefa individual e coletiva ao mesmo tempo – para resolução de um problema geográfico, ou construção do saber geográfico relacionado ao cotidiano.

A escola tem um papel importante para a superação do cotidiano, para o desenvolvimento dos alunos e para o processo de criação. Assim, a avaliação por desempenho permitiria a construção de conceitos geográficos aplicáveis de forma coletiva. Nesta avaliação, a iniciativa seria do professor, que após ter materializado o conteúdo teórico em sala (por meio da observação, o mesmo atribuiria valores ao desempenho do aluno, na execução das tarefas), realizaria a avaliação baseando-se na produção individual e coletiva com os colegas. Teria como objetivo unir o conhecimento transmitido pelo professor com a pesquisa, a criação e a apropriação dos conceitos geográficos.

O papel da Geografia no currículo do ensino básico deve levar em conta competências específicas, numa perspectiva integradora das capacidades e conhecimentos que os alunos devem desenvolver nessa disciplina, principalmente, sobre o meio físico e humano, utilizando-se de diferentes escalas de análise. Desenvolver o conhecimento sobre os lugares; sobre as regiões do mundo bem como desenvolver a compreensão de mapas e um conjunto de destrezas de investigação e resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala de aula.

A disciplina de Geografia ao longo da escolaridade, deve permitir ao aluno, o desenvolvimento de um conjunto de competências geográficas gerais:

- Ler e interpretar as diferentes representações cartográficas (plantas, cartas topográficas, croquis, mapas, gráficos, imagens de satélites);
- Coletar e selecionar informações em um conjunto de mapas;
- Utilizar as coordenadas geográficas para se localizar no espaço;
- Utilizar o vocabulário geográfico;
- Compreender os conceitos de divisão de fronteiras, regionalização e regiões;
- Compreender a dinâmica dos aspectos físicos da natureza (geologia, relevo, clima, vegetação e hidrografia);
- Compreender a dinâmica dos aspectos humanos da sociedade (demografia, urbanização, industrialização, agricultura, saneamento básico; transporte, comunicação, saúde, política, conflitos sociais e cultura);
- Identificar os problemas ambientais produzidos pela sociedade (pelas indústrias, agricultura, pelos tipos de usos dos recursos hídricos, pelos sistemas de transporte em geral, pela produção de lixo, e pelas queimadas);
- Identificar as singularidades ou generalidades de uma paisagem, lugar ou território no espaço;
- Identificar as causas da dinâmica das populações;

- Observar, diferenciar e relacionar diferentes formas de relevo, e suas implicações na ocupação do espaço;
- Compreender a dinâmica do espaço agrário brasileiro;
- Identificar áreas de risco para a ocupação;
- Realizar observações, coleta, registro, tratamento e análise de informações, por meio de atividades de campo;
- Identificar os problemas geográficos da sua cidade e refletir sobre possíveis soluções; e,
- Compreender a importância do desenvolvimento sustentável para a humanidade.

O ensino da Geografia deve desenvolver também, competências ligadas à pesquisa: a observação, a descrição, o registro, o tratamento da informação, o levantamento de hipóteses, a formulação de conclusões e apresentação de resultados. É a partir do trabalho de campo e de grupo, que será possível promover a discussão e desenvolver as habilidades e competências geográficas dos alunos, para que possam compreender os seguintes aspectos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais as características? Quais são os impactos?

Na perspectiva da ciência geográfica, a humanidade conseguiu vencer inúmeras limitações de ordem natural, e ampliar a sua mobilidade física na superfície por meio do desenvolvimento técnico e tecnológico. Outros problemas de ordem geográfica surgiram, tais como: poluição; qualidade de vida, da água, e do ar; fenômenos de ordem climática extremos; ocupação de áreas de risco; endemias; saneamento básico; mobilidade urbana; produção de alimentos; aumento do consumo de toda ordem, e desabastecimento.

Nos últimos trinta anos a Geografia com enfoque naturalista⁶³ e funcionalista⁶⁴, experimentou uma grande modernização, o que a tornou mais preparada para tratar a realidade de forma sistêmica, isto é: Natureza x Sociedade. O enfoque naturalista era feito por

⁶³ Naturalismo: concepção filosófica que não admite a existência de nada que seja exterior à natureza, reduzindo a realidade ao mundo natural e a nossa experiência deste. O naturalismo recusa, portanto, qualquer elemento sobrenatural ou princípio transcendente. (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.137).

⁶⁴ Funcionalismo: O filósofo e psicólogo norte americano William James (1842-1910) é um dos fundadores do pragmatismo, definindo a verdade por “aquilo que tem êxito traz o novo ao mundo”. Uma de suas teses centrais diz que a consciência é uma função biológica, que ela é ação sobre e no real, adaptação ativa a um meio que a influencia, mas que também modela (pois é operante). Assim ele encontra-se na origem do “funcionalismo” que foi adotado por Dewey e outros da “escola de Chicago”. Seu pragmatismo deriva na ordem do conhecimento, do empirismo e, na ordem da ação, do utilitarismo de John Stuart Mill. O espírito que o domina sustenta que se deve dar maior importância à prática (pragma, em grego) do que a teoria, o critério da verdade devendo ser procurado na ação. Porque a verdade é uma ideia que tem êxito, o verdadeiro é aquilo que se verifica e que é útil. (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.109).

meio de um mosaico de ecossistemas, ou de geossistemas. O enfoque funcionalista era organizado e hierarquizado pelas redes que se desenvolviam.

Diferentemente das concepções naturalistas da Geografia, o enfoque funcionalista não se insere numa perspectiva evolucionista, o espaço para ela não é produto da dinâmica da sociedade submetida às forças da natureza, mas sim da história dos lugares. As relações de causalidade tratadas pelos enfoques naturalista e funcionalista são do tipo linear: a sociedade se apropria da natureza quando isto é possível, em condições de extrema necessidade são realizadas as adequações, pelo uso de técnicas, e de tecnologias apropriadas. Ocorrem limitações somente diante de um conjunto de cadeias causais, é nesse período que surgem os enfoques sistêmicos.

A evolução da ciência geográfica sob o ponto de vista histórico, científico e político, deve ser resgatada tendo em vista a sua identidade. A revolução epistemológica pós-funcionalista rejeita a ideia de que o conhecimento desinteressado e a ciência sejam possíveis. O enfoque cultural não considera a natureza, a sociedade, a própria cultura, e o espaço como realidades prontas, impondo ao homem a condição de elemento externo que se debruça nas suas experiências. E, o que importa é compreender o sentido da sua existência. Não cabe à ciência dizer se as concepções das populações estudadas são racionais, e se os fenômenos são de ordem natural ou provocada, ou se acontecem aleatoriamente.

No século XVIII, o objetivo da disciplina era a determinação das coordenadas dos lugares, e elaborar as representações cartográficas, havia também uma preocupação com a descrição da superfície de contato entre a litosfera, a hidrosfera e a atmosfera, assim como indica os estudos de Eduard Suess (1908-1918) que postulou a existência de duas das principais estruturas geográficas extintas da Terra: o supercontinente de Gondwana, e o mar de Tétis. O referido autor publicou uma síntese abrangente de suas ideias entre 1885-1901, com o título de "*Das Antlitz der Erde*" - A face da terra. Neste trabalho, ele introduziu o conceito de Biosfera que mais tarde foi aprofundado por outros estudiosos como Vladimir I. Vernansky em 1926.

No século XIX a concepção de conhecimento apoiado na descrição dos lugares e nas relações de causalidade entre o homem e o meio, a Geografia surge sob a perspectiva da análise regional: como ciência empírica⁶⁵, descritiva e de síntese. A diferenciação regional da Terra aparece de certa maneira como um produto da evolução: ação conjugada das forças

⁶⁵ Empirismo: Doutrina ou teoria do conhecimento segundo a qual todo conhecimento humano deriva, direta ou indiretamente, da experiência sensível externa ou interna. Frequentemente fala-se do "empírico" como aquilo que se refere à experiência, às sensações e às percepções, relativamente aos encadeamentos da razão. O empirismo de Locke e de Hume, demonstra que não há outra fonte do conhecimento senão a experiência e a sensação. (MORA, J. F. 1978).

naturais e da ação humana. Tal Geografia convinha mais aos espaços rurais do final do século XIX do que ao mundo já extremamente urbanizado e industrializado do meio do século XX.

Entre as décadas de 1950-1970, o embate entre as Geografias Quantitativa, Cultural e Crítica em relação ao seu objeto de estudo, ainda ocupava o centro das discussões. Tal embate produziu um reducionismo epistemológico nas seguintes abordagens: Geografia Pragmática (positivismo lógico), Geografia Crítica (materialismo histórico e dialético) e na Geografia da Percepção (fenomenologia).

Do final do século XIX ao início do século XX, o determinismo geográfico dava lugar ao possibilismo que explicava a função das condições locais nas inovações técnicas, e nos recursos de transporte. Na Geografia dos anos 50 a principal variável era a distância – o deslocamento de pessoas e o transporte de bens. As notícias demoravam a circular, as decisões econômicas e o controle das instituições políticas seguiam normas para manter o equilíbrio social.

Já para os defensores da linha ortodoxa que prevalecia entre os comunistas franceses, é o aspecto econômico que determina todos os outros níveis de relações, pelo fato das camadas populares não aceitarem as condições que lhe são impostas, e lutarem para conseguilas, transformando a realidade. Este fato é tratado por Lefebvre que introduziu a ideia de espaço produzido, abrindo novas perspectivas para a construção do mundo, aos movimentos de revolta e à força do futuro, questionando as categorias propostas pelos defensores da ortodoxia, seja ela marxista, naturalista ou neopositivista.

Nos últimos vinte anos, os estudiosos da Geografia envolveram-se muito mais com a diversidade de suas temáticas de estudo, e pouco discutiram sobre o seu objeto e sua unidade científica. Em seus estudos, enfatizaram-se as abordagens espaciais e suas implicações, muito mais do que os aspectos que dizem respeito aos recortes temporais (os períodos).

A abordagem histórica da ciência é condição essencial para entender a produção do conhecimento científico, por outro lado, não deve ser a única. No caso da Geografia, a reconstrução histórica permite a busca das origens do conhecimento para conciliar com as concepções de ciência do presente e, para encontrar uma sucessão de acontecimentos correlacionados no tempo e no espaço, culminando com a confirmação do paradigma presente.

A definição de ciência já está dada, não se trata de uma historicidade do pensamento geográfico – uma ontologia do conhecimento, ou uma hermenêutica do saber – mas a confirmação do que foi definido. Portanto, não se trata de buscar outra verdade; a que está aí, nos ensina a pensar de outra maneira, por meio da crítica.

Em 1978 Paul Karl Feyerabend conclui: a pesquisa só pode florescer em um ambiente de anarquia e de questionamento permanente da autoridade.

Para ele a Ciência é essencialmente anarquista, obcecada com sua própria mitologia e proclamadora de verdades muito além de sua capacidade. A Ciência tornou-se uma ideologia repressiva, muito embora tenha surgido como um movimento de libertação. Uma sociedade pluralística deve proteger-se para não ser muito influenciada pela Ciência, assim como de outras ideologias. Isso está particularmente presente em "Como defender a sociedade contra a ciência", texto que faz parte de "Contra o Método" de Feyerabend, 1975.

A preocupação com as questões ambientais surge a partir da década de 60, e desvinculada da área científica; somente a partir da década de 70 tais questões serão objeto da ciência. O tema ambiental alia-se ao tema das representações da natureza, levando o debate a centrar-se na reformulação da ideia paradigmática de natureza, espaço e tempo. Eclode entre os anos 60 e 80 uma sucessão de desastres ecológicos de efeitos destrutivos, em consequência, novas formas de olhar o real vão aparecendo, a epistemologia passa a ser solo fértil da crítica.

Com a Revolução Quantitativa ampliou-se as possibilidades instrumentais da Geografia, para proceder-se a análise espacial por meio da mensuração dos dados físicos e sociais, estruturando-os em grandes bancos de dados. Neste caso o uso de mapas e SIGs⁶⁶ constituem importantes estratégias técnicas, pois integram dados.

No decorrer da história humana a sociedade passou por diversos contextos: sociais; produtivos; e econômicos, que contavam com um conjunto específico de crenças: valores; desejos; medos; reflexões filosóficas; conhecimentos científicos; meios de transporte e tecnologias que formavam as bases para diferentes relacionamentos com o espaço.

Tais contextos e crenças permitiram ao homem construir diferentes conceituações sobre o Espaço e a própria Geografia. E ao longo da história, os geógrafos souberam captar tais demandas da sociedade, e fornecer novas Geografias mais adaptadas a esses novos contextos. Para William Pattison (1964), a Geografia desenvolveu-se por meio de quatro tradições científicas relacionadas ao seu objeto de estudo: espacial, estudos de área, relação homem-terra e ciência da terra. Considerava estas quatro dimensões geográficas na perspectiva da adoção de métodos que auxiliassem o conhecimento e a compreensão do mundo, proporcionando possibilidades epistemológicas amplas à Ciência Geográfica.

As relações Homem-Terra tem seu início com Hipócrates na Grécia antiga, indicando a influência do ambiente sobre o ser humano. Após a revolução industrial, a

⁶⁶ **SIGs**- Sistemas de Informações Geográficas.

interação entre o ser humano e o ambiente denota um afetando o outro. A referência de Pattison diz respeito às Ciências da Terra que tem sido chamada de Geografia Física. Nesse aspecto a Geografia estuda os fenômenos naturais: clima, relevo, geologia, hidrologia, entre outros. É nessa tradição que a Geografia costuma ser chamada de “Mãe das Ciências Naturais”.

A epistemologia tem como objeto principal as Ciências acadêmicas, interessa-se pela história do conhecimento, pois para construir e reconhecer algo de maior valor em um campo do saber é preciso conhecer a tradição desse conhecimento, percorrendo o caminho desde suas origens até os dias de hoje. Nesta direção Milton Santos (2002) faz as seguintes reflexões sobre teoria, vocabulário, conceitos e epistemologia no âmbito da Geografia:

[...] Quando eu falo epistemologia, é mais aquela filosofia espontânea dos sábios, de Althusser. O sábio está uma posição acima do pesquisador e do cientista e acaba tendo uma abrangência que é também filosofia, só que com uma particularidade do mundo ou da sociedade, não é filosofia, é filosofia menor. Para mim, seria isso a epistemologia. [...] A teoria não é atemporal, porque os conceitos são datados e é essa busca do conceito datado que eu ando chamando de epistemologia. (SANTOS, 2002, p.36).

[...] A disciplina vai, ao longo do tempo, acumulando palavras, frases, vocábulos, sem os quais a discussão é emperrada porque o papel desse vocabulário é deixar a discussão fluente porque as pessoas sabem do que se trata. No caso do Brasil, isso é um grave problema, porque, em algumas das maiores universidades brasileiras, os professores não sabem perfeitamente essa regra, que acaba sendo tácita na vida da disciplina. E dado o desgosto brasileiro pelo teórico e o apego ao empírico, essa distinção tem de ser resultado de uma reeducação permanente. (SANTOS, 2002, p. 37).

Apesar do saber acadêmico ser focado sob o ponto de vista epistemológico, é preciso ter claro que existe uma linha muito tênue entre o conhecimento científico, e o conhecimento em geral. Essa relação entre os dois é muito próxima, segundo a corrente pós-moderna. Na Geografia, David Harvey (1993, pp. 46-49) analisa o pós-modernismo enfatizando a perspectiva estética deste movimento, ao introduzir uma série de referências que dizem respeito à arquitetura, cinema, literatura, pintura, etc., de modo a realçar aspectos que, no seu entender, caracterizam o processo pós-moderno.

A epistemologia como ramo da filosofia, se interessa pelo conhecimento no que diz respeito aos seus princípios, hipóteses e resultados, analisando sua produção, origem lógica, validade e finalidade, como nas afirmações de Santos anteriormente. Seus objetivos poderiam ser sintetizados com os seguintes questionamentos orientadores: O que eu faço está correto metodologicamente? Para que serve? Que valor possui? Este último questionamento, refere-se à utilidade e aplicabilidade. Desta forma, pode-se avaliar a importância da função da academia em combater a banalização ou generalização na ciência geográfica, e conseqüentemente na Geografia Escolar.

III.2 E o que falar do currículo de Geografia para a escola que se tem?

O currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo. Não é fruto de uma escolha técnica e neutra. É fruto de relações de poder, de prioridades e escolhas articuladas a um determinado modelo de cultura, a uma visão particular de homem e sociedade e de seus valores.

As conquistas e o desenvolvimento da sociedade, nesta interpretação, não se dariam pelas transformações das formas de produzir, mas sim, pela promoção via escola, pois a sua função é de redistribuir os indivíduos conforme o talento de cada um, e pela competência. A impressão que nos causa é a de que há uma proposta comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas, principalmente as do Ocidente. Do ponto de vista ideológico, é a conformação de todos para uma mesma realidade sem discordâncias, portanto, deve-se valorizar os conhecimentos com ênfase na formação social e ética, para preparar o indivíduo para ser cidadão do mundo.

Em contraposição, a questão que se coloca quanto ao conhecimento que deve ser ministrado na escola hoje, tem por pressuposto que o modelo de ciência até então vigente na sociedade está superado. Esse debate faz parte da chamada crise de paradigmas, que para superá-la, defende-se novas formas de conhecer e construir conhecimentos, em função das transformações econômicas, tecnológicas e culturais. A sociedade agora globalizada evidencia que o conhecimento específico não serve mais como referencial de aprendizagem por si só, mas pelos desdobramentos provenientes das aplicações nas várias áreas temáticas.

A proposta teórica de Edgar Morin (2001), conhecida como teoria da complexidade, é uma das fontes teóricas inspiradora da visão de conhecimento divulgada pelos PCN. Entende-se a partir dessa teoria que os conhecimentos produzidos pelas Ciências Modernas não dão conta de explicitar a complexidade do real. Tem como objetivos romper com o conhecimento fragmentado, reducionista e simplificador e promover uma vertente que considere a confusão, a incerteza no pensar e no fazer científico de maneira multidimensional.

Entende-se que a complexidade entra na brecha do entendimento multidimensional e multidisciplinar da realidade, dos fenômenos, da ordem e da desordem. Portanto, o exercício do pensamento complexo impõe uma quebra com a forma tradicional de abordar problemas. O paradigma da complexidade está diretamente relacionado ao conhecimento. E foi a evolução do conhecimento científico e a insuficiência do raciocínio mecanicista, que proporcionaram a busca de novas correntes de pensamento científico, que pudessem oferecer novos processos de entendimento sobre os fenômenos. A complexidade caminha lado a lado com a expansão do conhecimento e dos meios tecnológicos.

As reformas educacionais via alteração curricular, de maneira geral, têm enfatizado que um dos seus maiores objetivos é preparar o trabalhador para que ele saiba atuar num mundo marcado pelas transformações econômicas e sociais. A mudança do paradigma organizacional do taylorismo-fordismo para o toyotismo e outras formas de organizar o trabalho têm influenciado as políticas educacionais, já que o discurso de expansão e de alteração do currículo da educação básica parte do pressuposto de que a escola precisa acompanhar tais mudanças para oportunizar escolarização adequada aos trabalhadores.

O século XX apontou em sua história um potencial destruidor sem precedentes, bem como conflitos por toda parte. O tipo de educação que hoje se pratica expressa as condições objetivas da sociedade em que vivemos, envolvida por contradições que são os principais fatores limitadores de uma política preocupada com a educação. É esta educação que nas sociedades modernas transformou-se em sinônimo de escola.

Nessa perspectiva destacam-se duas questões: 1) qual é a abrangência da educação escolar e a do conteúdo desta escola e 2) qual é a formação por ela proposta e praticada. Nesta última em especial, depara-se com o problema do currículo. A educação não ocorre como política de Estado, mas como acumulação do capital, mediado pela sua mercantilização crescente. Ao indivíduo cabe concorrer para que tenha a chance de ser incluído no grupo que conseguirá ascender socialmente.

A exterioridade do currículo e as formas de discurso e seus efeitos permitem que se visualize as suas implicações sociopolíticas. Estas devem ser claras e focadas na sua elaboração, considerando: seus princípios, suas metas, sua ajuda intencional, sistemática e continuada. É necessário então, resgatar uma concepção educacional e pedagógica que preze pelo aprendizado dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, inibindo o esvaziamento teórico predominante na educação básica brasileira.

A escola é uma produção histórica, uma instituição criada nas sociedades europeias dos séculos XVII e XVIII, portanto, partiu de outras referências de espaços temporais e concepções, de sociedade, indivíduo, cultura. A escola que se conhece – com sua organização, seriação e divisão de espaço e tempo, no que diz respeito aos alunos (separados por classes, turmas, séries) e também, aos conhecimentos (separados por disciplina, subdivididos em conteúdos, ministrados em dias, horários e períodos prefixados), é uma invenção relativamente recente, com pouco mais de dois séculos de história. Contudo, já deu provas exaustivas de desajuste às demandas da sociedade contemporânea.

Pérez (2011, p. 113), ao discutir os problemas do mundo e a educação escolar, um desafio para o ensino de Geografia e Ciências Sociais, faz referência à estrutura de organização da escola herdada do século XIX e vigente nos dias atuais, especialmente no que

se refere à organização dos espaços - fechados, frios para os frequentadores do sistema escolar - e quanto ao tempo - horários compartimentados que dificultam a aprendizagem sustentada na interação - tampouco contribui à conexão da cultura escolar com as realidades sociais atuais. E quanto aos professores, acrescenta que a formação não responde às necessidades atuais, e os mesmos encontram dificuldades para adequar-se às novas funções. Isto ocorre pelo fato da cultura escolar ser procedente de outro momento histórico, com formato e funções definidas com base na reprodução. Portanto, para a transformação dessa cultura escolar serão necessárias importantes mudanças, não só dos conteúdos de ensino como também, do sistema de organização e dos gestores responsáveis pela área educacional.

Para ele, os âmbitos de investigação escolar constituem um marco organizativo que facilita a conversão do conhecimento escolar e dos problemas estudados nas unidades didáticas, tais como: centros de interesse e módulos de trabalho escolar, dentro de um possível projeto curricular de caráter aberto e flexível. A cada âmbito deve ser incorporada uma espécie de arquivo didático sobre as propostas de atividades, as análises de experiências do desenvolvimento de unidades didáticas realizadas pelos professores, alunos, e formadores de professores. (PÉREZ, 2011, p. 117).

Durante este trabalho de campo realizado de abril a outubro de 2012 nas escolas de Maringá, dialogou-se com alunos para entender suas reivindicações para melhorar o ensino nas suas escolas. Eis que a principal reivindicação é de que o tempo para o recreio deveria ser ampliado, pelas seguintes razões:

- consideram que é o momento mais “legal” que passam na escola, e têm a oportunidade de conhecer melhor os colegas e fazer novas amizades;
- saber dos colegas como os outros professores são na sala de aula (para poderem optar pelos melhores professores⁶⁷), caso possam fazê-lo;
- conversar sobre as dúvidas que surgirem nas várias disciplinas;
- organizarem-se para solicitar melhorias na escola quanto ao espaço físico, qualidade do professor, e métodos adotados nas avaliações.

Conclui-se que os alunos sentem carência de diálogo, num espaço que deveriam desenvolver todas as suas potencialidades, e principalmente descobrirem as suas identidades. Que escola é esta, e que território é este?

Quanto à disciplina de Geografia, sabemos que esta trabalha com diferentes cenários e aspectos geográficos, e por isso o professor deve recorrer ao uso de diversas linguagens como forma de motivar os alunos na busca de diversas interpretações, acerca dos mesmos.

⁶⁷ Se os alunos querem exercer o direito de escolha dos melhores professores, significa que é corrente nas escolas a eficiência e ineficiência dos professores.

Dessa forma, a linguagem dos mapas desde que compreendida, favorece o entendimento da organização socioespacial na medida em que permite apreender as características físicas, econômicas, sociais, ambientais do espaço, e, sobretudo, realizar estudos comparativos das diferentes paisagens e territórios representados em várias escalas têmporo-espaciais.

No entanto, a disponibilização de mapas e imagens de satélites via Internet mudou consideravelmente o tratamento e a apresentação das informações espaciais. *Sites* como o *Google Maps*, *Google Earth*, entre outros, são exemplos de ferramentas de apresentação de dados que permitem ao usuário não somente visualizar o espaço em diferentes escalas e perspectivas, como também, acrescentar conteúdos que se somam à base de dados. Estas, interligadas a outros elementos de multimídia permitem uma viagem pelo mundo. Entretanto, essa realidade tecnológica que permeia o contexto do mundo atual tem modificado também as relações entre as pessoas e os mapas. Os recursos de multimídia têm favorecido o diálogo entre o leitor e o mapa, uma vez que torna possível selecionar as informações de acordo com seus interesses e necessidades.

Diante dessa perspectiva, a escola de ensino básico e o professor devem estar preparados para a utilização dessas ferramentas, pois alguns alunos já as dominam. Daí advém o descompasso entre o que é disponibilizado pela ciência e tecnologia e o que é adotado na área educacional. A escola vive uma profunda crise de legitimidade, em consequência das mudanças que ocorreram no mundo. Devido à complexidade, novas demandas surgiram.

Os estudantes também são outros, diversos na origem e nos interesses. Para tanto, a escola deve mudar também. Há necessidade de melhores condições de trabalho aos professores uma vez que a sociedade alterou suas expectativas referentes à escola, e assim, criou-se um complicado jogo de contradições que exige uma pluralidade de ações e respostas políticas. Afinal, qual é a função ou o papel da escola? Para formar adequadamente as gerações futuras, ou para preparar os estudantes para avaliações externas? E os conhecimentos, a que se destinariam? Compor um mosaico de curiosidades, com perguntas sem respostas aos estudantes, ou ainda, para produzir informações para uso em testes de avaliação?

No ano de 2012 uma nova proposta curricular do ensino público para o Estado de São Paulo foi apresentada na qual se privilegiava as disciplinas de Português e Matemática, sugerindo-se excluir os conhecimentos de Geografia, história, e ciências do 1º ao 3º anos e manter 10% dessas disciplinas no 4º e 5º anos das séries iniciais do EF. Nesse novo currículo básico as crianças de escolas públicas estaduais só receberiam até o 3º ano, aulas de português e matemática e as aulas de Geografia, história, e ciências seriam eliminadas do currículo. Como consequência da política das escolas de tempo integral, o aluno terá aulas em um

período, e no outro, oficinas temáticas das diferentes áreas do conhecimento, algumas obrigatórias e outras eletivas escolhidas de acordo com o projeto pedagógico da escola. A primeira vista, esse currículo é diversificado, no entanto, se fizermos uma avaliação mais ampla do contexto, ele estará fatalmente fragmentado. Primeiro porque as oficinas obrigatórias não objetivam um trabalho com Geografia, história, e ciências, pelo contrário, voltam-se novamente para a matemática e português.

São evidentes que os equívocos das concepções de escrita e leitura acabariam por ser responsabilidade exclusiva de uma única disciplina do currículo. Não seria essa uma visão simplista de aprendizagem? Parece que o estudante não desenvolve processos de escrita e leitura em outras disciplinas. Se para os estudantes de escola pública o mínimo basta, para que sofisticar com lições de Geografia, de história, e de ciências? Conhecimento científico seria útil para quê?

A aprendizagem deve ser integrada e sistêmica, o ensino de Geografia, história, e ciências indicam os referenciais e o prazer das descobertas pelo aluno durante esta fase da escolaridade. Resta indagar qual é a verdadeira motivação da política educacional implícita nesse movimento? Como esse aluno chegará às séries finais do ensino fundamental e médio?

Na disciplina de Geografia no ensino fundamental e médio observa-se uma lacuna nas questões que envolvem os conteúdos sob a perspectiva temporal, e um ensino muito baseado na espacialidade. A forma cotidiana como a sociedade se organiza e percebe o tempo são limitantes para o entendimento, de como os inúmeros aspectos da dimensão tempo-espço, interferem na sua existência. Os estudos dos eventos e fenômenos naturais, e sociais, requerem escalas temporais adequadas às variáveis envolvidas, e dependendo da abordagem escalar adotada pode-se obter um resultado tendencioso.

A virtualização do tempo e do espaço é um exemplo de como o progresso tecnológico cria novas noções e conceitos de tempo e espaço, indicando que estar presente já não é mais necessário sob o ponto de vista espacial, mas, sob a perspectiva temporal, é decisivo. Conclui-se que a desterritorialização do espaço determinado, que estimula o sentido de pertinência e temporalidade, perde seu valor de referência, dando espaço ao conceito de lugar imaginário, já que as pessoas podem ser rapidamente localizadas, e se comunicarem em tempo real. Mesmo assim o mundo real é menos pragmático e linear, conforme os teóricos do caos.

Apesar da perspectiva referida acima, a Ciência Geográfica considera os enfoques “tempo e espaço” sob o ponto de vista determinista. O grande desafio dos geógrafos é estabelecer o controle sobre o tratamento dos aspectos temporais dos fenômenos naturais e sociais, no que diz respeito às escalas de abordagem. Sob o ponto de vista cronológico, a

dimensão do tempo assume um caráter ainda mais volátil, não sendo nem relativo nem absoluto, dependendo do evento (fenômeno), ou aspecto analisado. Por exemplo, como tratar dados climáticos para uma série de 30 anos, para uma área que espacialmente foi completamente alterada? Ou ainda, como tratar dados hidrográficos de uma bacia que sofreu intenso impacto da urbanização, em uma escala temporal?

A Geografia se ocupa em situar o espaço dentro do contexto macrocósmico, buscando identificar direção, área, forma, padrão, distância e volume como principais atributos, estabelecendo um padrão objetivo de análise da superfície terrestre, tanto para os aspectos naturais, como para os humanos, considerando que o progresso implica na conquista e superação de todas as barreiras espaciais e na aniquilação (ou reajustes) do espaço através do tempo.

Desta forma pode-se intuir que historicamente os conceitos de tempo e espaço têm sido marcados por fortes rupturas e reconstruções epistemológicas. Portanto, tempo e espaço são parâmetros inseparáveis nos estudos geográficos, pois um serve de referência ao outro, se tratando dos estudos sobre a natureza e a sociedade. Mas, como fica esta questão no ensino básico? É evidente que há incongruências sob o ponto de vista das escalas temporais na pesquisa e ensino de Geografia.

A Teoria do Caos gerou profunda reflexão sobre a teoria dos sistemas lineares e não lineares, provocando um profundo abalo nas teorias deterministas, e pode causar rupturas nas organizações fundamentadas no modelo de gerenciamento “científico”. Enquanto as pesquisas e as ciências de forma geral se esforçam para administrar o futuro, estabelecendo planos de curto, médio e longo prazos, o princípio do caos sugere a existência de um ciclo de eventos aleatórios, também chamados de equilíbrio estável e instável. Tais eventos obrigam um novo princípio de solução, que passa pela revisão dos paradigmas.

Nesta perspectiva, precisamos mudar o foco da educação no ensino básico, em que a presença do conhecimento e da cultura é essencial. Obviamente, o discurso dos índices de rendimento escolar deixa de ser a variável mais importante, passa a ser somente uma das variáveis sobre qualidade do ensino. E a formação filosófica, política e cultural do professor é condição básica e norteadora para futuras mudanças de rumo na educação brasileira. Enfim, precisamos mudar a cultura da educação, a partir da formação do professor.

III.3 O que podemos falar da epistemologia na formação do professor de Geografia

O valor do conhecimento, até certo ponto, pode ser contextualizado pelo momento histórico, assim como o perfil do professor de Geografia, a formação desse profissional, e o currículo de Geografia no ensino básico.

A função da escola não se restringe à oferta de vagas, mas à oferta de um ensino que conduza à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências para produzir novos conhecimentos, ao atendimento do educando nas dimensões cognitiva, moral, ética e estética.

A disciplina de Geografia, diante do novo cenário da dinâmica do espaço natural e construído, deve se encarregar da reflexão sobre a sustentabilidade do planeta de forma ampla e contínua. Desta maneira, o professor poderá, sob o ponto de vista epistemológico, adotar correntes e escolas geográficas adequadas à realidade que o possibilite tratar os inúmeros questionamentos sobre as relações natureza versus sociedade; e ainda, orientar seus alunos quanto à promoção de ações pertinentes sob a perspectiva atual, conforme recomenda a Comissão de Educação Geográfica da UGI, em 2007.

No contexto destes questionamentos prevalece-se o enfoque cultural – noção central da Geografia Cultural. Para alguns pesquisadores esse enfoque têm como referência a natureza, sociedade e Estado, como entidades superiores. Desta forma a cultura perderá a sua unidade e aparecerá como uma bagagem própria a cada indivíduo que aprende a combinar e a interpretar o que lhe foi transmitido e o que lhe traz a experiência. Portanto, a perspectiva cultural implica que se renuncie aos pontos de vista totalizadores e às generalizações. Partindo desta premissa, é necessário promover ajustes e adequações dos currículos, e consequentemente uma formação geográfica mais consistente dos futuros professores e alunos.

Questiona-se o que está ocorrendo no processo educativo, pelo menos no espaço da sala de aula. Isto porque, a abordagem do conhecimento exclusivamente por meio da disciplinaridade pode reforçar o isolamento dos professores, sendo a sala de aula uma caixinha de surpresas, desvendada única e exclusivamente, por meio dos resultados das avaliações dos alunos. Portanto, formas alternativas e transgressoras de organização dos conteúdos curriculares devem ser verificadas, estudadas e ousadamente praticadas.

A escola e seus agentes mostram disponibilidade para a prática do que lhes é solicitado pelas políticas educacionais, porém não há uma transferência mecânica das leis para a escola. Os recursos culturais, materiais, humanos, a cultura da escola e seus valores são alguns dos fatores impeditivos. A escola faz adaptações e muitas vezes é criticada, e punida

porque não cultiva o hábito de levantar, registrar e relatar as suas dificuldades para as instâncias superiores.

A escola não questiona um currículo que contemple a diversidade e a inclusão, todavia está sujeita a dificuldades para implantá-lo. Na pesquisa de campo efetuada, registrou-se o seguinte depoimento de uma diretora: “O Núcleo de Ensino solicita ampliação de vagas, mas não temos salas de aula suficientes, como vou atender? Inclusão? Não consigo fazer, o Estado só mandou implantar, mas não nos deu nenhum apoio.”

Como transformar o currículo em um exercício da função social da escola? Políticas públicas são necessárias, mas não bastam. Esperar a mudança das condições culturais, políticas, econômicas da sociedade é adiar uma resposta. Seria fundamental que todos os gestores educacionais nos diferentes âmbitos, direta ou indiretamente implicados com o que ocorre na sala de aula, se perguntassem como propõe Apple (2006):

[...] Para quem as escolas funcionam? [...] E ainda de acordo com ele, [...] Alguns educadores talvez se sintam bastante desconfortáveis em dar a resposta. Mas quem disse que a consciência de nossa própria posição política tenha de nos deixar à vontade? [...]. (APPLE, 2006, p. 120).

Os professores devem discutir e entender as propostas de determinadas políticas educacionais que chegam às escolas, via currículo escolar. Ao refletir sobre a legislação e os documentos que legitimam, por exemplo, os PCN implementados nos anos seguintes após a promulgação da LDBEN de 1996, percebe-se uma reorganização impregnada de conhecimentos valorativos – temas transversais, dentre eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural. Tais temas estão em sintonia com as políticas mundiais adotadas nos âmbitos social, econômico e cultural do presente momento histórico.

Enfatiza-se ainda, que o papel da escola é o de formar o cidadão para atuar numa sociedade democrática e globalizada que, segundo seus defensores, requer um conjunto de conhecimentos que expressem a complexidade da sociedade globalizada.

A necessidade de uma nova forma de entender o conhecimento produzido pelas Ciências requer reformas educacionais, e principalmente reformulação dos currículos. Obviamente vários entraves inviabilizam uma reforma imediata. Alguns deles são enumerados, a seguir:

- 1) Será que a formação em filosofia, sociologia, pedagogia, psicologia e política dos professores efetivos permitirá essa audaciosa reforma educacional?
- 2) Que perfil de professor e que tipo de ensino se quer?
- 3) O currículo dos cursos de licenciatura em Geografia no Estado do Paraná contempla uma carga horária e conteúdos pertinentes à preparação desse professor?

- 4) As escolas de ensino básico têm infraestrutura básica para atender as exigências deste tipo de ensino em Geografia?
- 5) As universidades preparam os futuros professores para que tipo de escola?
- 6) Qual é o comprometimento das escolas públicas do Estado do Paraná na formação dos novos professores?
- 7) Os professores de Geografia efetivos (do EF e EM) se dispõem a orientar os acadêmicos nos estágios supervisionados, ou são obrigados a assumir tal tarefa?
- 8) A Secretaria de Educação do Estado do Paraná já pensou em bonificar os professores efetivos da rede pública que dão orientação nos estágios supervisionados?
- 9) Qual é o papel do Conselho Estadual de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação, dos Núcleos Regionais de Educação, enfim dos gestores educacionais, na regulamentação de normas e viabilização da qualidade do ensino?

É preciso considerar em que condições a prática se dá, e como os saberes teóricos e aplicáveis são considerados no currículo, não apenas em relação à carga horária total e conteúdos, mas, sobretudo, em relação à quantidade de horas-aula teórica e prática destinada para cada conteúdo durante o ano letivo. Isto porque a disciplina de Geografia requer atividades de campo, ou seja, atividades de observação, levantamento, coleta, identificação, correlação e análise das informações, para que os alunos compreendam a abstração dos conceitos aplicando-os de fato. Todos os questionamentos elencados produzem ruídos atualmente, e são eles na nossa visão que impedem um ensino de Geografia de excelência.

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, têm estado no centro dos debates promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como, objeto de discussão dos cursos de licenciatura, das secretarias de educação e das escolas de educação básica. Talvez a formação docente inicial seja o principal alvo do debate, sobre ela também recaem as críticas relacionadas à educação no mundo contemporâneo.

E neste conjunto, ocupa lugar a formação do professor de Geografia a qual esteve presente nas lutas pela redemocratização do país, em finais da década de 1970 e ao longo das décadas de 1980, e de 1990, período em que se avolumaram debates e reivindicações por mudanças no cenário educacional brasileiro. Em destaque, temos os debates e movimento por mudanças nos cursos de formação de professores, entre 2002 e 2006, data limite para a implementação das reformas da grade curricular dos cursos de licenciatura que, em seus avanços e recuos, ainda estão em andamento.

No ano de 2003 o CNE aprovou a Resolução nº 014, estabelecendo novas diretrizes curriculares para os cursos de Geografia, e foi a partir destas novas diretrizes que os cursos de graduação organizaram suas reformas curriculares. Mesmo com a implementação dos novos

projetos pedagógicos é possível verificar a mesma influência no ensino fundamental e médio, as propostas curriculares dos cursos de Geografia foram elaboradas baseando-se nas seguintes correntes teóricas: Geografia Crítica, Geografia da Percepção, e a da Geografia Cultural.

A evolução das relações do homem-natureza, e homem-sociedade apresenta-se como parâmetro norteador da Ciência Geográfica, revelando a sua identidade e finalidades a partir dos estudos da epistemologia das ciências.

Diante das transformações ocorridas nos processos produtivos e nas relações sociais, a escola deve emergir com uma proposta de formação centrada na articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com enfoque em habilidades cognitivas e socioafetivas, prevalecendo para o perfil de formação de professores um profissional que deve se adequar à nova cultura social.

A crise educacional brasileira tem se expressado ao longo de décadas, sobretudo pelo sentimento geral de frustração em relação às expectativas e promessas não cumpridas de desenvolvimento e progresso da sociedade, comprometendo seu caráter operacional, expressos na polivalência e flexibilidade profissional, trazendo determinações do mundo do trabalho na educação. E quanto às políticas educacionais, o destaque tem sido na gestão, equidade, qualidade, financiamento e aperfeiçoamento docente.

Maués, em 2000, ao analisar estas questões comenta que o desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente.

Foi estabelecido o ano de 2007 como data limite para que todos os professores que atuavam na educação básica concluíssem o curso superior, porém o que se viu ao longo desse período foi a incompetência do Estado via Ministério da Educação, que não foram capazes de cumprir com suas próprias metas pré-estabelecidas, com relação ao processo de formação dos educadores e à política salarial. Vale destacar que no início de 2010, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o desafio referente à formação dos professores brasileiros em nível superior não foi concretizado.

Em meio a esse conjunto de reformas internas, inerentes à estrutura política brasileira, é possível destacar a própria aprovação da LDBEN nº 9394/96, no governo Fernando Henrique Cardoso, com sua unidade de medidas inerentes a esta mesma lei, vista pelos governistas como modernas, atendendo claramente às determinações das agências internacionais fomentadoras da educação para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e da maioria dos países da América Latina e Caribe, atualmente sobre a tutela da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal, 2000).

Relembrando um pouco sobre o histórico das políticas educacionais ocorridas no Brasil, observa-se que sempre tais políticas apresentaram uma latente fragilidade em suas elaborações; o processo formativo dos profissionais da educação enquadra-se dentro das teorias do capital humano, sendo os professores, de acordo com as reformas da educação nacional, também responsabilizados pelos sucessos e insucessos dos alunos, e da própria escola brasileira.

As perspectivas de reformas para o século XXI apontam ações imediatas com relação ao analfabetismo, conforme pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), vinculado à Secretaria de Assuntos Estratégicos, em uma amostra de 2008, 14 milhões de brasileiros acima de 15 anos eram analfabetos. E somando-se ao analfabetismo funcional, ultrapassaria 30 milhões. E ainda, segundo este mesmo instituto, somente em 2028 o analfabetismo estaria eliminado, e não são nada otimistas as avaliações sobre a aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental, o que lança dúvidas sobre a superação do analfabetismo, pelo menos do funcional.

A pós-graduação, em suas mais diferentes áreas, conta hoje com 30.000 dissertações e 10.000 teses ao ano. O que se pode esperar de um Brasil diferente em termos da pesquisa que se faz, e do ensino que se qualifica? A pós-graduação se expandiu, ampliou-se para além das capitais estaduais, mas envolve atualmente menos de 1% da população estudantil. A escolarização no EF encontra-se hoje generalizada, mas o EM conta com apenas 36% daqueles que concluem o ensino fundamental.

Em um estudo sobre o modo como os professores reconstruíam os seus papéis e a sua profissionalidade no contexto das reformas educacionais da década de 1990, na Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, Ingrid Carlgren (2002, p. 119) verificou a existência de processos diferenciados de reconstrução entre os diversos países: na Finlândia detectou um fosso entre os textos de política educativa e as ações práticas dos professores afastadas da modernidade tardia apresentada nos documentos. Na Noruega encontrou um distanciamento entre as concepções dos professores e a oficial, no sentido contrário ao observado na Finlândia. Os professores situavam-se mais em uma modernidade avançada do que os seus próprios documentos orientadores. Na Suécia, país onde os professores mais reclamavam do controle exercido por pessoas externas à escola sobre o seu trabalho, apresentaram baixos níveis de reflexão sobre os conteúdos referentes aos conhecimentos disciplinares e a organização do currículo da escola, contudo, foram os que mais facilmente haviam se adaptado e correspondido às solicitações resultantes das novas políticas educativas. E ainda, a partir da reforma da formação docente nestes países, foram atribuídas mais responsabilidades a estes profissionais:

[...] Os professores são instigados a desenvolver o seu papel enquanto profissionais e a assumir responsabilidades para além da sala de aula: responsabilidades no âmbito da construção e liderança curriculares, orientadores dos novos professores, planificar e tomar decisões em colaboração com os colegas. (CARLGREN, 2002, p.111).

Considerando os vários aspectos que envolvem a formação filosófica, política, e cultural docente no mundo, a transição das formas empíricas de explicação da realidade, típicas dos sistemas interpretativos filosóficos, marcou a consolidação de uma nova *epistémé*⁶⁸. As possibilidades de reconhecimento do conhecimento popular e outras manifestações da sociedade pela Ciência Moderna é um dos temas mais debatidos na atualidade. Ao se tratar da Ciência Geográfica, este aspecto é fundamental na humanização das Ciências rumo aos saberes práticos e aplicáveis, contribuindo para discussões epistemológica e metodológica na Geografia, a partir de uma análise crítica da Ciência e do método científico. É no conhecimento filosófico que se encontra a diversidade dos sistemas interpretativos da realidade, por outro lado é preciso reconhecer a importância das experiências dos indivíduos com relação aos fenômenos naturais, para que a comunicação e interpretação da sociedade e natureza ocorram cada vez mais naturalmente.

Giroux, no livro: “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem” (1997), capítulo 7: Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência – faz uma análise da educação e cita uma pesquisa realizada por R. White e D. Brockington, *Tales out of School* (London: Routledge & Kegan Paul, 1983, p. 21), em que um estudante de segundo grau, questionado sobre a sua experiência escolar, respondeu o seguinte:

[...] As escolas deveriam ensinar você a se realizar, mas não o fazem. Elas te ensinam a ser um livro. É fácil tornar-se um livro, mas para tornar-se você mesmo é preciso que você tenha várias opções e seja ajudado a avaliar estas opções. Você tem que aprender isso, do contrário não estará preparado para o mundo lá fora. (GIROUX 1997, p.125).

Na análise de Giroux, o conhecimento parece estar além do alcance do questionamento crítico, exceto em nível da aplicação imediata. Não há referência quanto ao conhecimento necessário, os interesses dos alunos, ou por que os estudantes estariam interessados em aprendê-lo. Já que se desconsideram as diferenças culturais, sociais, e individuais dos estudantes. Um corpo de conhecimento predeterminado e hierarquicamente organizado é tomado como valor cultural a ser distribuído a todas as crianças, independentemente de suas diferenças e interesses. Igualmente importante é o fato de que a

⁶⁸ Epistémé: termo grego que significa ciência, por oposição a doxa (opinião) e a tchné (arte, habilidade), foi reintroduzido na linguagem filosófica por Michel Foucault com um sentido novo, para designar o espaço historicamente situado onde se reparte o conjunto dos enunciados que se referem a territórios empíricos constituindo o objeto de um conhecimento positivo (não-científico). (JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. 2001, p.63).

aquisição de tal conhecimento torna-se o princípio de estruturação em torno do qual se organiza o currículo escolar, e se legitimam relações sociais escolares particulares.

Neste caso, a formação epistemológica⁶⁹ do professor refletirá na qualidade do ensino de Geografia, considerando a compreensão ontológica⁷⁰ e gnosiológica⁷¹ do espaço geográfico, pelos vários campos de estudos da Geografia, que para Rojas (2005):

Los objetos de estudio de la Geografía se han definido tradicionalmente en función de la comprensión ontológica y gnoseológica del espacio geográfico en general, siendo la primera comprensión atribuible a la Geografía cuantitativa, radical, ambiental y económica, y la segunda atribuible a la Geografía regional, humanística y posmoderna. No obstante, tales designaciones solo hacen referencia al enfoque o primacía de la dimensión ontológica o gnoseológica del espacio geográfico, y no necesariamente son mutuamente excluyentes. (ROJAS, 2005, p. 143-154).

No entanto, o problema fundamental dos limites de alcance dos conhecimentos da Geografia reside na condição transdisciplinar de suas investigações, dada a natureza multidimensional do espaço geográfico. Para Rivillas (2011, p.267), o esforço atualmente tem sido com relação a introdução do uso de epistemologias transdisciplinares nas diversas vertentes da Geografia, tais como: na radical, regional, econômica, humanística e quantitativa, com o objetivo de comprovar a condição multidimensional do espaço para a construção de um *corpus* teórico, que têm levado a um reducionismo monocausal. Isto pode ser detectado na configuração dos fenômenos espaciais de distintas naturezas, pela lógica causal mediada pelos princípios da interpretação.

Pode-se dizer que o pensamento geográfico contemporâneo apresenta-se de forma paradoxal, metodologias de natureza transdisciplinar não adotam múltiplas escalas, e múltiplos critérios para reforçar a perspectiva multidimensional necessária aos estudos do espaço. Pois, o lugar, a cidade, o ecossistema, a região, e o mundo, não serão objeto de um só critério de verdade ou de valor, se não existirem multiplicidade de critérios para avaliação dos fenômenos espaço-temporais.

⁶⁹A epistemologia refere-se ao estudo do conhecimento relativo ao campo de pesquisa em cada ciência. Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria das ciências. [Cf. Teoria do conhecimento e metodologia (2)].

⁷⁰ Ontologia: se refere às noções fundadoras ou orientadoras de uma ciência, e os resultados historicamente obtidos, ou ainda, estudo do ser enquanto ser; suas categorias; princípios e essência. No século XVII, o filósofo Jacobus Thomasius considerou que a palavra correta para designar os estudos da metafísica ou Filosofia Primeira seria a palavra ontologia. Ontologia significa: estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente. (CHAUI, p.266, 2000).

⁷¹ E por gnosiologia se entende o estudo da validade do conhecimento em função do sujeito cognoscente, ou seja, daquele que conhece o objeto. Este (o objeto) por sua vez, é questionado pela ontologia.teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer. Por vezes o termo é tomado como sinônimo de epistemologia, embora seja mais amplo, pois abrange todo tipo de conhecimento, estudando o conhecimento em sentido mais genérico. (JAPIASSU, H. & MARCONDES, D., 2001, p.86).

Observa-se um esforço para se esboçar uma epistemologia para a Geografia em geral, a fim de contribuir para uma descrição do potencial transformador desta Ciência. E as Geografias modernas e pós-modernas já têm desenvolvido elementos para este ajuste epistemológico⁷², mas é necessário integrá-los aos avanços conceituais das Ciências da complexidade, as quais oferecem um trabalho intelectual mais apropriado. As abordagens sob a perspectiva da complexidade, e especialmente da sustentabilidade, têm desenvolvido uma *episteme* de consequências significativas para a compreensão e intervenção no mundo, que para Rivillas, se fundamentam na teoria geral dos sistemas; nas Ciências ambientais; na teoria social crítica; na economia neoclássica; nos estudos culturais, e nas filosofias da intersubjetividade.

III.4 Ensino e Aprendizagem de Geografia: métodos, estratégias ou projetos de ensino?

A introdução de novas tecnologias na escola é uma variação atualizada do “método de projetos” que foi formulado por Willian Heard Kilpatrick em “*The Project Method*” (1918), a partir das ideias de John Dewey (1910) com a pedagogia ativa ou progressista, movimento que no Brasil se denominou de escolanovismo.

Por meio do referido método entende-se que no processo-ensino-aprendizagem é preciso que haja um propósito dominante na tarefa definida. Nesse método o processo deve proporcionar prontidão ao aluno, recursos internos de conhecimento e reflexão sobre a tarefa a ser realizada. Como exemplo, Kilpatrick apresenta um menino que queria empinar pipa, que fica de olhos e mãos em alerta para conseguir o intento como um todo:

[...] The purpose is the inner urge that carries the boy on in the face of hindrance and difficulty. It brings readiness to pertinent inner resources of knowledge and thought. Eye and hand are made alert. The purpose acting as aim guides the boy's thinking, directs his examination of plan and material, elicits from within appropriate suggestions, and tests these several suggestions by their pertinence to the end in view. The purpose in that it contemplates a specific end defines success: the kite must fly or he has failed. The progressive attaining of success with reference to subordinate aims brings satisfaction at the successive stages of completion [...] The purpose thus supplies the motive power, makes available inner resources, guides the process to its preconceived end, and by this satisfactory success fixes in the boy's mind and character the successful steps as part and parcel of one whole[...]. (KILPATRICK, 1918, p. 325).

O método preconiza a centralização dos interesses dos estudantes por meio de uma ação, despontando uma educação a partir do fazer para o saber, de forma contínua. Além

⁷² Corte epistemológico: noção introduzida por Bachelard na história das ciências para designar o fato de que, nos conhecimentos científicos do passado, devemos distinguir os conhecimentos que já foram superados, e não podem mais servir para o progresso das ciências, e os conhecimentos sancionados ou atuais, e que devem ser utilizados para o avanço das ciências. Portanto, “corte epistemológico” é o ponto de não retorno, o momento a partir do qual uma ciência começa, a partir do qual ela assume sua história e já não é mais possível uma retomada de noções pertencentes a momentos anteriores. (JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. 2001, p.44).

disso, poderá envolver a capacidade e determinação para a execução de tarefas realizáveis, permitindo ao aluno, exercer as tarefas com responsabilidade individual, refletindo nos resultados coletivos.

Como abordagem educacional o método de projetos pode ser associado a diversas teorias educacionais da pedagogia ativa, que pode incluir as ideias e práticas pedagógicas propostas por Ovide Decroly (1932) com seus centros de interesse; Georg Kerschensteiner (1932) com sua escola do trabalho; Celestin Freinet (1924) com seu método natural, e o uso da imprensa como recurso pedagógico; e nos trabalhos e ideias de Édouard Claparède (1940), Serge Raynaud de la Ferrière (1962), Jean Piaget e Paulo Freire (1960), dentre outros.

É um método de globalização - o processo de aprendizado se integra em certa unidade de experiência - que favorece a subjetividade do sujeito (sua intencionalidade), a prática implica no – aprender fazendo e o aprender por si próprio – exigindo às vezes a integração de várias áreas de conhecimento, e a contextualização à realidade do aluno. Nele, o aluno é o centro da escola, permite a reconstrução dos programas escolares e a organização.

Sob o ponto de vista filosófico tem como fundamentos os seguintes pressupostos: só se aprende para a vida tornando a aprendizagem mais complexa do que a simples aprendizagem informativa; nenhum processo mecânico é suficiente para a sua aquisição; tem que ser levado em conta os interesses da criança, impulsos, desejos, receios, gostos e aborrecimentos, pois tudo isso contribui para a aprendizagem. Esta concepção de aprendizagem altera profundamente o conteúdo e os métodos da escola, pois restabelece o papel das estratégias de ensino que são importantes, principalmente no que diz respeito à disciplina de Geografia.

Para a organização de um programa deste tipo devem-se levar em conta as ferramentas e os processos da vida atual. O professor organiza o programa e os conteúdos serão trabalhados à medida que se tornem necessários, na sequência de cada projeto. A indicação dos resultados poderá ser esperada com relação à aprendizagem de conhecimentos, possibilitando-se a aquisição de habilidades, hábitos e atitudes.

No desenvolvimento de projetos, o currículo não é seguido em uma sequência lógica, que atualmente se faz na educação, estruturando toda matéria ou disciplina. No ensino baseado em projetos, os alunos não precisam necessariamente estudar os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, pois os projetos podem ser diversificados e interdisciplinares, envolvendo diversos conteúdos. O critério será o da necessidade que o aluno tem para prosseguir na resolução do problema, as atividades devem ser estabelecidas segundo a capacidade do aluno, guiada e dirigida pelas condições do meio em que vive. Cabe ao professor orientar, destacar e articular os conteúdos a serem trabalhados no projeto, em conformidade com o programa

escolar. A escola poderá ter um programa mínimo abordando o que deve ser aprendido pelos alunos, mediante a formulação dos projetos a serem desenvolvidos.

Por outro lado, se lançarmos mão às premissas de Claparède (1940) baseadas no interesse do aluno, tornamos mais ampla a abrangência do método de Kilpatrick: “[...] o interesse é o que num dado momento nos importa, é o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade [...]”. (CLAPARÈDE 1940, p.56). Para ele a mola da Educação é o interesse. “[...] o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou de executar”. (CLAPARÈDE 1940, p. 171).

Nos estudos de Kerschensteiner, da mesma forma que em Comenius e Pestalozzi, encontra-se um educador popular. Seus principais pontos de referência são a filosofia de Pestalozzi, a visão sociológica da educação de Dewey e a perspectiva cultural-histórica de Spranger (1947-1976).

Kerschensteiner foi responsável por vários estudos sobre a educação popular e pelos princípios do ensino profissional com o intuito de renovar a educação na Alemanha, a partir da prática.

Para Kerschensteiner a escola do livro precisava se transformar na escola da atividade. Como Pestalozzi, buscava um método para educar as grandes massas da população. Insistia na “lei da proliferação dos interesses” pelos quais o trabalho prático permite avaliar melhor os problemas teóricos comuns às Ciências naturais e às Ciências humanas.

No Brasil, as suas concepções foram assimiladas pelo movimento escolanovista a partir de 1932, principalmente por Fernando de Azevedo, pela discussão da transição do modelo político-econômico agrário exportador, para um modelo de ordem industrial, cujo projeto de educação popular promoveria uma adaptação ao meio social, utilizando o princípio da escola ativa, alinhando-se à perspectiva de Kerscheinsteiner. Como dizia Azevedo: “Nada se aprende, senão fazendo, trabalhando”.

Alguns autores sugerem que para melhorar o ensino e aprendizagem de Geografia, devem-se utilizar mais recursos didáticos, principalmente os tecnológicos, porém somente a utilização destes não garante que a aula seja de qualidade. É fundamental o domínio do conteúdo somado aos recursos, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra plenamente. Por outro lado, as decisões vinculadas ao planejamento e uso dos recursos vão auxiliar de alguma maneira nas estratégias de ensino, nos resultados e na qualidade da aula.

Com relação ao uso dos recursos didáticos e tecnológicos, a formação do professor é decisiva, pois nos deparamos com a resistência de alguns professores que não sabem utilizá-los, e sequer se esforçam para aprender, e por outro lado, tiveram uma formação acadêmica

deficiente, ou ainda, a inexistência de recursos na escola, ou disponíveis (em pleno funcionamento) inviabilizam a utilização destes, em sala de aula.

Se o modelo de formação de professores respeita a racionalidade técnica, ele pode ser caracterizado conforme o fez Pereira (1999):

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação. (PEREIRA 1999, p. 111-112).

No contexto deste modelo, a teoria e a prática, o pensamento e a ação ocorrem de forma fragmentada na execução das atividades, e perdem a referência orgânica entre si, ocorrendo uma fragmentação epistemológica entre os cursos de formação docente e a ação propriamente dita, na escola (sala de aula).

É por meio da prática que se pode avaliar o fundamento educativo formal e não formal bem como estabelecer práticas pedagógicas em Geografia, considerando a apreensão, representação e compreensão do espaço, em sua homogeneidade e heterogeneidade. Nesse caso, a prática pedagógica deverá ser orientada pelo conhecimento das escolas e correntes geográficas que o professor deve dominar.

Nas “epistemologias da Geografia”, a generalidade e a singularidade se apresentam em momentos distintos do conhecimento, tendo como fundamento a abstração que vai do singular ao particular, para permitir o conhecimento geral do sujeito, sobre o objeto em estudo. Neste sentido a renovação dos conteúdos escolares se insere como paradigma do ensino desta disciplina, ao articular a relação entre a problematização do saber geográfico e a problematização do currículo escolar.

A Ciência Geográfica e sua gênese moderna, sob uma visão integradora e holística (Moreira, 2006), deparou-se com a dificuldade de pensar a sua construção científica a partir da natureza e da sociedade, a partir de vias que assumiram historicamente caminhos diversos e antagônicos. O objeto de análise da Geografia, compreendido desde a gênese como a expressão dessa relação do homem (sociedade) e da natureza em sua complexidade, se viu diante da dificuldade científica de lidar com a divisão ou separação dos pressupostos metodológico-filosóficos das Ciências naturais e humanas, das quais largamente se vale, e em cuja tensão se localiza.

O principal problema não é a perspectiva de síntese, como se pretende, mas justamente na incapacidade de integração filosófica, por parte dos geógrafos, dessas divergências que tomaram forma no campo da Ciência. Por meio de um saber científico moderno, e recorrendo à Filosofia como fonte de premissas e conceitos, a Geografia não

realizou o que se propôs, ou seja, lidar a todo tempo com a solução filosófica e metodológica de uma aproximação das esferas humana e natural.

As divergências metodológicas entre um ramo físico e outro social das Ciências, ampliaram a dificuldade epistemológica da Geografia, na medida em que ela não solucionou seus impasses e, ainda hoje, continua tomando emprestado suas orientações e premissas metodológicas das Ciências humanas e naturais sem o exame e solução filosófica necessária para uma postura integradora.

Uma Ciência que pretende explicar a relação da natureza com a sociedade deve-se valer de esforços múltiplos e, a grande dificuldade é que são certamente excludentes. Num tempo em que se apresenta patente a necessidade de integração e, nesse caminho, a interdisciplinaridade, e uma produção científica que consiga dialogar com as mais diferentes áreas do saber, é sem dúvida uma contribuição a ser analisada.

A dificuldade central de uma reunião disciplinar é acima de tudo, um problema filosófico. A unidade do saber é necessária para reduzir a fragmentação e ampliar a produção técnica. É temeroso produzir conhecimento em Geografia sem colocar-se a questão de uma reconstrução epistemológica e, portanto, filosófica. A Geografia, como Ciência e disciplina escolar deve ter como pressuposto uma análise filosófica-artística-científica, e nesse contexto, encontra-se o desafio que lhe acompanha.

A Ciência Geográfica enfrentou diversas crises ao longo de sua história, e passou por transformações importantes, desde a definição de seu objeto de estudo até o método científico utilizado, dando origem a diversas teorias e correntes de pensamento geográfico, daí a afirmação da existência de epistemologias da Geografia.

O professor deve trabalhar com conceitos que permitam a compreensão, descoberta, e interpretação da realidade. Conhecimentos e saberes geográficos significativos, na sociedade contemporânea ocupam uma função destacada para a vida dos indivíduos. Sobretudo, os princípios didáticos e metodológicos são aspectos centrais do processo, e são dependentes da cultura educacional (visão filosófica, política e social da área de conhecimento que o professor atua) do professor.

Uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores é a adequação do ensino aos interesses e necessidades dos alunos, tanto na seleção de conteúdos, quanto na sua forma de encaminhamento. Atribuir sentidos ao que é ensinado aos alunos continua sendo um problema de difícil solução aos professores. Por outro lado, há pouco espaço em sala de aula para a manifestação das ideias dos alunos, uma vez que o padrão das aulas é geralmente o da exposição pelo professor.

As concepções dos alunos são em geral, desconhecidas pelos professores, e a falta de interação verbal é um dos fatores determinantes. A aprendizagem é o reflexo da capacidade dos alunos atribuírem sentidos aos conhecimentos, tomando consciência dos conflitos entre os vários sentidos, reconstruindo opiniões para incorporarem outros elementos, ou substituírem-nos. A interação verbal entre alunos, e entre professor e alunos, é o indicador da construção do conhecimento.

A fala do aluno é elemento essencial para a qualidade da aula, uma vez que contribui para que o professor tenha elementos para dar sequência à aula, fazer escolhas e tomar decisões. Nesses momentos o professor não é a única autoridade, e os alunos passam a fazer parte da construção da aula, intercalando-se as falas dos alunos, e do professor. A reforma educacional deve partir do processo ensino-aprendizagem na escola, pelo professor, para o aluno. Esta é a legítima reforma educacional, que o sistema educacional brasileiro precisa.

III.5 Por uma constituição da Geografia escolar

Güell (2010) no artigo: *Una reflexió i una proposta relatives a l'ensenyament de la Geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials*, faz uma análise da Geografia na Espanha e diz:

*En España, la Geografía no es una ciencia, es una asignatura. No es un estudio, es un renglón del plan de enseñanza. Y tan cierto es esto, que un escritor tan popular como versado en asuntos geográficos, Gonzalo Reparaz, afirmaba, á raíz de nuestros desastres, que perdimos las colonias por no saber Geografía.*⁷³ (GÜELL, 2010, p.358).

Para ele, todo homem que quer adquirir uma cultura geral necessita de pelo menos treze anos de estudos sobre Geografia. Isto é, a Geografia deve ocupar pelo menos, treze anos do tempo na educação ao longo da vida estudantil do aluno. (GÜELL, 2010, p.360).

Maria das Graças de Lima (2001), em sua tese de doutoramento “A Didática do Professor de Geografia – caso da cidade de São Paulo”, ao fazer referência ao ensino de Geografia, diz:

[...] a produção intelectual de parte dos geógrafos brasileiros expressou as preocupações com os problemas sociais, e com as questões acerca das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, alertando para os problemas ambientais e sociais resultantes dessa relação. Nesse sentido, a Geografia renovada ou crítica propôs sua concepção para seu ensino, referenciada em conteúdos que possibilitassem uma abordagem social de temas geográficos trabalhados no ensino escolar. (LIMA, M.G., 2001, p.15).

Para a pesquisadora, a exclusiva interpretação social da realidade não permitia uma prática escolar com relação aos aspectos naturais e ou regionais da realidade. O debate

⁷³ Na Espanha, a geografia não é uma ciência, é um assunto. Não é um estudo, é uma linha do plano de ensino. E tão verdadeiro é isto que o escritor popular Gonzalo Reparaz, ao se referir às questões geográficas para a redução dos desastres na Espanha, alegou: perdemos as colônias por não saber geografia. (Nossa tradução).

clássico para explicar os problemas encontrados com o ensino de Geografia representava a exemplificação de uma abordagem ultrapassada na leitura da realidade concreta, e que não deveria ser utilizada em sala de aula, pois o conhecimento seria sem significado ou tradicional.

Os estudos na década de 90 não consideravam estas diferenças nas práticas adotadas, pois a organização do sistema de ensino era descolada do conteúdo histórico da ciência, o que pesou significativamente na Geografia escolar. *Este aspecto pode ser observado de forma latente atualmente: os professores continuam trabalhando a Geografia escolar descolada da realidade. Aponta também, como causa dos problemas com o ensino de Geografia na escola, as relações autoritárias do ambiente escolar e ainda* (grifo nosso): [...] os problemas referentes ao processo ensino-aprendizagem davam sinais de estarem sendo tratados apenas do ponto de vista pedagógico: a nova abordagem proposta pela Geografia descartava os instrumentais técnicos característicos da área, como a observação, a descrição, e a representação do espaço geográfico, substituindo-as pela leitura social. (LIMA, M. G., 2001, p.16).

Tais aspectos foram detectados na pesquisa de campo com os professores de Geografia na cidade de Maringá, durante o ano de 2012.

Lima ainda faz referência à seleção dos conteúdos, considerando o tempo de duração da aula como:

ponto nevrálgico do processo de ensino-aprendizagem. A proposta curricular sugerida não encontra sustentação pedagógica na infraestrutura disponível, deflagrando situações caóticas na prática dos professores, que não conseguem definir, frente a sua falta de autonomia, as diretrizes de sua prática. (LIMA, M. G., 2001, p.108).

Sabe-se que a Geografia que se ensina nas escolas de educação básica não é a mesma que se ensina na universidade. São duas referências distintas que o professor em formação terá que levar em conta quando for realizar o seu trabalho de planejamento, pois a relação entre elas não é de identidade.

A busca da essência e significação dos conteúdos vinculando-os constantemente à prática profissional é uma das bases da integração entre teoria e prática e da inclusão da pesquisa na formação do professor, seja na investigação ao longo do curso, ou na formação pedagógica.

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da educação. Para os pesquisadores (Dussel, 2006; Tedesco e Fanfani, 2004; Fanfani, 2007, apud Fundação Victor Civita, 2011), a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais têm assumido lugar de destaque, evidenciando os reflexos das mudanças da sociedade sobre o trabalho dos professores e sua profissionalização.

Diagnósticos têm apontado o baixo desempenho dos alunos, atribuído em grande parte, aos professores e à sua formação. Mesmo assim, espera-se dos docentes que atuem como agentes responsáveis e se incumbam de promover as mudanças esperadas na qualidade do ensino. As políticas educacionais têm como ponto de partida a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, como estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas. Portanto, os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais, que conferem um papel central aos processos de educação e formação, bem como, uma responsabilidade acrescida a professores e formadores.

Na atualidade o sujeito tem que ser mais flexível, mudar de uma tarefa para a outra, desenvolver novas competências e adaptar-se às mudanças, exigindo um ensino voltado ao desenvolvimento de todas as capacidades. Portanto, aponta-se como sustentação às novas exigências educacionais, conforme Souza *et.al.* (2004), e Turra *et.al.* (2007), a proposta do psicólogo Reuven Feuerstein (1974), com o seu método da Experiência de Aprendizagem Mediada, para produzir a modificabilidade cognitiva estrutural necessária às demandas que ora se apresentam.

Este estudioso partiu de uma análise do esquema proposto por Jean Piaget para explicar o ato de aprender, que era decorrente da interação direta do organismo do aprendiz com os estímulos, produzindo uma resposta. Esse modelo não era suficiente, segundo Feuerstein. Ele acrescentou a este modelo a função do mediador. Utilizou-se também do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotski, para ilustrar o papel do mediador, porém vai além do sentido dado por este pesquisador, na medida em que instrumentalizar para ele, implica uma série de posturas e ações específicas do mediador, para a ativação das funções cognitivas e operações mentais.

Para ele a modificabilidade do sujeito é necessariamente, a modificação da relação do sujeito consigo próprio, no, e com o seu entorno, por meio de uma interação com a realidade sociocultural. E, para produzir uma aprendizagem significativa torna-se imprescindível a relação mediador-mediado, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. Propõe então, duas formas de aprendizagem: a experiência direta do aprendizado (interação do organismo com o meio ambiente); e a experiência de aprendizagem mediada (que requer a presença e a atividade de um ser humano para organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado).

Feuerstein (1997, p.17) apud Turra (2007, p.301) aponta ainda, que a privação cultural é definida como um estado de reduzida modificabilidade cognitiva de um indivíduo, em resposta à exposição direta às fontes de informação.

Baseia-se no fato de não se poder prever limites para o desenvolvimento psicológico, nem classificar pessoas sem conhecimento prévio da propensão de aprendizagem das mesmas. Metodologicamente, ele caminha numa direção oposta às teorias de desenvolvimento da aprendizagem, que localizam a origem dos problemas ora nos indivíduos, ora nas condições de estímulo oferecidas aos indivíduos pelo meio em que vivem.

Entende-se que o método de Feuerstein tem a característica multidisciplinar, pois envolve o processo, isto é, no caso da educação, o aluno-mediado e o professor-mediador. Pressupõe ainda, a modificabilidade cognitiva estrutural dos sujeitos envolvidos no processo, aluno e professor, não somente pela resolução de tarefas, mas pela interação por meio dos critérios adotados durante a experiência de aprendizagem mediada, bem como pela autonomia que a mediação proporciona ao mediado.

A disciplina de Geografia pelo fato de envolver uma ampla gama de temáticas, exige a utilização de estratégias de ensino que estreitem os laços professor-aluno, e pelo método mediador-mediado, ambos, professor-aluno poderão alcançar a autonomia necessária, quer em sala de aula, quer nos trabalhos de campo.

Para Vaillant (2005-2007), e Vezub (2005-2007), todo investimento e esforço realizado para a implantação de programas inovadores de formação de professores, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, como mostram os relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Estes relatórios indicam que há necessidade de uma revisão crítica dos modelos de formação permanente e nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em 2007, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou um documento que trata da formação de professores e das lacunas nas políticas de formação, dando destaque às novas competências e aos papéis que lhe são exigidos, bem como um diagnóstico dos principais problemas decorrentes do contexto atual em que o professor exerce a docência. O documento-base trata, também, das principais necessidades formativas dos educadores.

O quadro retratado no âmbito da formação de professores na União Europeia, a partir de documentos e relatórios de outros países, em artigos científicos, livros, dissertações e teses: mostra que as ações de formação realizadas, o monitoramento e as avaliações sistemáticas insuficientes, se somam à descontinuidade de políticas e sua desarticulação com relação às adotadas na formação inicial.

A diversidade de abordagens que se encontram disponíveis para quem estuda a formação de professores, também tem sido discutida nos Estados Unidos e no Canadá, na península Ibérica e em alguns países da América Latina, e vão ao encontro de alguns dos questionamentos mais básicos. Destacam-se, as possibilidades de conectar as aprendizagens dos professores às dos alunos e de entender os processos de mudança pessoal e profissional, e ainda, como promover o desenvolvimento profissional tanto de docentes (novatos ou experientes) que atuam nas salas de aula, e dos gestores.

III.6 A Geografia escolar no Brasil

No Brasil e no contexto internacional, a partir dos anos 1980, ocorreu uma revolução tecnológica e ao mesmo tempo uma expansão da educação básica se dava em ritmo acelerado, com a degradação de todos os fatores responsáveis pela qualidade do ensino: desde a infraestrutura física até os recursos docentes, passando pela gestão e pela produção de insumos curriculares e didáticos.

O acesso à escola estava se universalizando e se aproximava do ideal defendido pelos organismos internacionais, e pelas demandas do século XXI que estavam se instalando no mundo e batendo às portas do Brasil. A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação se apresenta como: "o que aprender", "como ensinar" e o "como avaliar o aprendizado". Sinalizando reflexões amplas, ao currículo e aos aspectos pedagógicos.

Depois da declaração da Unesco sobre a Educação para Todos em Jomtien (1990), toma-se como orientação a atuação da OCDE indicando os rumos que a inovação educacional deveria tomar nos estados membros e em alguns que, embora não membros, eram importantes como o Brasil.

Ficava cada vez mais claro que viver, ser criativo e participativo, produtivo e responsável no novo cenário tecnológico requeria muito mais do que a acumulação de conhecimentos. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, para buscar soluções, tornam-se mais valiosos do que o conhecimento erudito da escola do passado.

A esse conhecimento mobilizado e aplicado, se deu o nome de competência (OCDE, 2001). Fortalecia-se uma concepção de currículo baseada nas condições culturais, econômicas e sociais, e que impactam a maneira como o conhecimento é produzido e disseminado. Daí a necessidade de se avaliar e prestar contas em sistemas de educação massificados, pelo fato de requerer altos investimentos em dinheiro e capital humano.

Acrescenta-se que as avaliações internacionais realizadas pela OCDE, e o intenso debate em vários países sobre as inovações que a sociedade do conhecimento estaria demandando da educação, configura-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular, e na avaliação seu procedimento de gestão mais importante. Com maior ou menor resistência, esse novo paradigma vai sendo adaptado e adotado em diferentes países. Vasta literatura acadêmica, muitos relatórios e estudos sobre política educacional documentam essa nova visão da educação.

Guiomar Namó de Mello (2014) ao falar sobre o currículo e avaliação na educação básica no Brasil, diz que a falta de coordenação e articulação da política educacional curricular têm impedido que as unidades da federação, estabeleçam um entendimento nacional sobre os currículos de seus sistemas de ensino, devendo incluir o apoio técnico e financeiro do governo federal para fortalecer a capacidade de formulação e implementação de currículos adequados às realidades estaduais e locais. Acrescenta ainda:

Muitos países ainda se encontram em fase de transição entre o currículo centrado no conhecimento “disciplinarizado” e a organização curricular que coloca os conteúdos disciplinares a serviço da aprendizagem de competências. Da reforma curricular do governo Thatcher em 1988 na Inglaterra, até a iniciativa dos governadores dos estados norte-americanos em 2008/2009, de construir um núcleo curricular nacional de Inglês e Matemática – o *Common Core*⁷⁴; passando por reformas curriculares em Portugal, Espanha, Chile, Argentina, Bélgica, Finlândia e outros; são quase três décadas de iniciativas curriculares. Com maior ou menor ênfase, essas iniciativas se enquadram na mesma doutrina do currículo por competências e habilidades e da avaliação das competências e habilidades como indicadores de que as necessidades básicas de aprendizagem estão sendo atendidas para todos. (NAMO, G.M., 2014, p.9).

Com relação às orientações educacionais que prevaleceram nas décadas de 1980-1990, segundo Barreto (1988, p.8) difundia-se os saberes produzidos pela realidade do educando, porém, havia duas posições distintas: uma defendida pela Pedagogia dos Conteúdos e outra pela Educação Popular.

Por outro lado, se posicionavam de maneira distinta em relação à organização curricular. Mas, o que deveria ser questionado eram os saberes disciplinares nas escolas do ensino básico. Os educadores populares defendem a interdisciplinaridade como forma de organização dos currículos e de produção dos saberes escolares, posição defendida por Freire (1996; 1999 e 2001).

A partir dos anos 2000, as discussões foram centralizadas na transposição didática, porém a Geografia é uma disciplina multiparadigmática e é difícil haver um consenso sobre

⁷⁴ O movimento para construir o *common core* nos Estados Unidos iniciou-se entre 2007 e 2009, enquanto o Brasil desde 1996 tinha um ordenamento legal que daria abrigo a um trabalho desse tipo com menos dificuldades do que está encontrando a iniciativa norte americana. Nossas dificuldades curriculares não decorrem de falta de apoio legal, mas de falta de discernimento e coordenação política e pedagógica.

que conhecimentos, informações, conceitos, categorias, e teorias que deveriam ser transpostos. Pois, o conceito de transposição didática difundiu-se na matemática, uma disciplina com paradigmas bem consolidados. No entanto, a transposição didática envolvia diretamente os conteúdos acadêmicos e do ensino básico, que segundo Bittencourt (2004, p. 47), André Chervel entendia que:

Na atualidade, a crítica sobre os cursos superiores na França semelhante à feita no caso do Brasil refere-se exatamente ao distanciamento entre pesquisa e ensino, e por essa razão a “decadência” ou “crise” universitária é denominada de “secundarização do ensino superior”. E “secundarização” significa exatamente a diferenciação entre os dois níveis de ensino: os cursos superiores afastam-se de seus objetivos fundamentais e as disciplinas organizam-se de forma separada do processo de conhecimento científico.

Por isso, é necessário compreender a necessidade de diálogo permanente/frequente entre as disciplinas escolares e acadêmicas. Na atualidade, não é suficiente entender apenas as especificidades inerentes à Geografia, mas também desconstruir o caráter de fragmentação, de forma a intervir no processo de ensino-aprendizagem, como forma de valorizar o entendimento do espaço geográfico como uma extensão física e humana, para atender as necessidades concretas dos alunos, e produzir saberes reais.

Para Lestegás (2002), a noção de transposição didática foi proposta por Chevallard para a matemática, uma disciplina paradigmática, na qual a questão sobre o que deve ou não ser transposto não é tão problemática como na Geografia, uma disciplina multiparadigmática, com diversas correntes teórico-metodológicas, às vezes conflitantes.

O exemplo da divergência acerca dos conceitos-chave, que ocorreu na mudança dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Pcnem (Brasil, 1999) para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), ilustra essa multiplicidade de paradigmas e da ausência de um consenso mínimo na Geografia acadêmica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam como aprender e ensinar Geografia, destacando a necessidade de trabalhar com projetos, pois permitem tanto o aprofundamento de determinadas temáticas (lugar) como maior flexibilidade no planejamento do professor.

Quanto aos conteúdos de Geografia, o critério para seleção fundamenta-se na importância social e formação intelectual do aluno. Os eixos temáticos são fundamentados no princípio da unidade, entre a Geografia física e humana. Já os temas transversais devem interagir de forma articulada com os objetivos e conteúdos. Sendo assim a organização de projetos pedagógicos, interdisciplinaridade e a transversalidade são estratégias que permitem a articulação das questões sociais com a Geografia.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), representada por alguns dos seus associados, a partir de 1996 passou a questionar o processo de elaboração dos PCN, pois entendiam que indicavam currículos centralizadores ao desconsiderarem as diversidades regionais. Desrespeitavam a experiência dos professores e os seus saberes acumulados na vivência cotidiana.

O MEC (2010, p. 440-445) realizou no ano de 2009 uma análise das concepções e orientações contidas nos currículos da educação básica, foram analisados 262 documentos provenientes das diretrizes e parâmetros curriculares vigentes nos municípios e estados brasileiros, por uma equipe de seis consultores contratados pelo MEC.

O objetivo desta análise foi verificar as escolhas curriculares de estados e municípios do país. Para identificar o que vem sendo adotado pelos estados e municípios, no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino. Foram analisadas trinta e quatro propostas do ensino fundamental e vinte e seis do ensino médio. Analisaram-se os seguintes aspectos de cada proposta: estrutura dos documentos (apresentação, objetivos, fundamentação, componentes curriculares/organização, conteúdos, orientações metodológicas, orientações referentes à avaliação, e bibliografia de referência), e análise dos documentos (direcionamento da política curricular, proposta pedagógica e organização curricular).

Para compreender as propostas curriculares atuais de estados e municípios brasileiros do ensino fundamental e médio os consultores situaram-nas no contexto das ideias, relações, demandas e prioridades em que tiveram origem. O referido estudo teve como foco duas questões: o caráter oficial desses documentos e a legitimidade das orientações que os fundamentam com princípios e práticas já presentes no contexto pedagógico.

Segundo os consultores, as propostas atuais trazem as marcas das orientações presentes nos PCN e DCN para a escola básica. Verificaram semelhanças entre as propostas no que diz respeito à fundamentação das mesmas e as perspectivas teóricas presentes nas orientações oficiais centrais, somados aos fundamentos da psicologia da aprendizagem, e do construtivismo.

Diferentes concepções, tendências e tradições pedagógicas, presentes no campo pedagógico misturam-se, fundem-se com as orientações citadas, confirmando o hibridismo na constituição do discurso curricular no país, apontado por muitos estudiosos do currículo.

Os consultores do MEC apontam, também, que nas propostas analisadas o aluno é considerado como sujeito único, capaz de aprender a pensar e aprender a aprender; e a formação é como um processo de constituição de identidade e autonomia, como aquisição de

capacidades ou competências e habilidades para a construção de valores e atitudes de cidadania.

Há predomínio do padrão disciplinar na estruturação do currículo, que se explica, pela proposta de disciplinas ou áreas do conhecimento. Observa-se a atualização na discussão de concepções e práticas no ensino das disciplinas, em interlocução com as orientações dos PCN e sob possíveis influências de docentes de universidades, que atuaram como assessores envolvidos no processo de elaboração. A interdisciplinaridade é consensual, apontada como abordagem metodológica que não pode diluir as disciplinas, mas estabelecer interfaces e relações entre elas.

Em poucas propostas afirma-se considerar o currículo como construção social, e instrumento organizador da prática. Os conteúdos são considerados meios ou instrumentos para formar as competências e habilidades. Indica-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos alunos e a cultura local, como pontos de partida para a aprendizagem escolar. Tais relações estão mais presentes nas orientações gerais do que nos quadros detalhados das disciplinas por séries.

O currículo se justifica por áreas, tal critério foi indicado nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (Pcnem) e apropriado em várias propostas curriculares do ensino fundamental. As propostas introduzem um discurso formativo, abrangente e relacional, mas na maioria são detalhadas por disciplinas isoladas, embora anunciem a busca de algum tipo de articulação (metodologia interdisciplinar e por projetos) e relação das disciplinas com os chamados temas transversais. Tais relações não se fazem presentes no detalhamento das disciplinas, a não ser em exemplos excepcionais, como projetos e estudos do meio.

O ensino e a aprendizagem se apresentam como processo ativo, significativo e capaz de problematizar, com base em situações interativas. As orientações metodológicas enfatizam “mais raciocínio e menos memorização”, conhecimento experimentado e não simplesmente recebido, com vistas a mais aquisição de competências, habilidades. A avaliação é discutida de forma muito semelhante, defendida como processual, contínua, diagnóstica, formativa e central, para acompanhamento dos alunos e organizar o trabalho docente.

A organização do ensino fundamental e do currículo é por séries, ciclos também são indicados, mas se assemelham a etapas do curso que não alteram a seriação anual. Ou seja, mesmo com indicação de ciclos o detalhamento dos conteúdos se apresenta por séries. São poucas as referências sobre as características ou dificuldades locais, regionais ou das escolas e seus agentes.

Embora as propostas organizem o currículo das quatro séries finais do ensino fundamental no padrão de áreas proposta para o ensino médio, o que é uma iniciativa positiva

e integradora dos currículos, não fica contemplada a proposta das disciplinas ou do currículo por disciplinas. Não se esclarece o cuidado com o atendimento das diferentes faixas etárias e de escolaridade, ou seja, as características e necessidades dos alunos.

Para concluir, os consultores mencionam que em alguns casos há uma indicação mínima de bibliografia de apoio, ao final do trabalho. E acrescentam também, que há necessidade de aprofundar-se quanto à seleção dos conteúdos, a imprecisão conceitual e terminológica e suas consequências na compreensão das propostas. E, a relação das propostas com sua implementação nas escolas, por exemplo.

Com relação ao ensino fundamental, nas últimas duas décadas, governos de diferentes países empenharam-se em promover reformas educacionais, por meio das quais profundas intervenções foram realizadas nos currículos escolares. Percebe-se, que tais reformas vinculam-se a um projeto mais amplo, tendo em vista as novas exigências da sociedade, agora globalizada.

Com o objetivo de dar um novo ordenamento ao currículo que organismos internacionais como FMI, BM, Pnud e Unesco vêm propondo aos governos dos países a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais. Tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma readequação da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da cultura, do mercado de trabalho e da economia.

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil, tendo como foco o currículo, teve início com a implementação das DCN (1998), bem como dos PCN (1999) que não foram profundamente discutidos no âmbito educacional, o que comprometeu o novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas.

No que diz respeito às recomendações oficiais para o ensino básico na disciplina de Geografia, os saberes escolares foram organizados por áreas para compor o novo currículo pelos PCN. Essa opção se justifica pelo fato de que a tradicional organização por disciplinas distancia-se das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A disciplina de Geografia nesse nível de escolarização tem como objetivo, ampliar a capacidade do aluno do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vive e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Porém, na prática da sala de aula o que se observa é o tratamento dos conteúdos de forma disciplinar, e não, por área e de forma multidisciplinar como proposto pelas DCN e pelos PCN. Somando-se às concepções, tradicionais e marxistas das correntes do pensamento geográfico utilizadas pelos professores nas escolas.

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele (BRASIL, 1998, p. 15).

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (BRASIL, 1997, p. 105).

Os referidos documentos ressaltam a necessidade de abordagens com dimensões subjetivas, mais singulares, e que permitam o estabelecimento de relações entre sociedade e natureza, quando afirmam.

Essas dimensões são socialmente elaboradas – fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas – e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 106).

Parte-se do pressuposto que o posicionamento adotado pelo professor quanto a linha ou corrente do pensamento geográfico em sala de aula, revelará o seu embasamento sobre as categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais a Geografia opera e constitui suas teorias e explicações, revelando a sua identidade. E, por outro lado um professor bem preparado teórica e metodologicamente, permitirá maior compreensão processual e dinâmica da disciplina, ao aluno. Com isto os alunos identificarão as marcas (do tempo no espaço) presentes na paisagem, e a herança das sucessivas relações entre a sociedade e a natureza na perspectiva de construção dos seus conhecimentos.

Com relação aos problemas do ensino médio no Brasil, diríamos que se iniciaram no período do regime militar (antigo colegial: científico e o clássico, e a escola normal/magistério) que o desqualificaram para atingir dois objetivos estratégicos: conter o ingresso da classe média baixa no ensino superior, e desqualificar ainda mais os estudos dos mais pobres que sobreviviam ao ensino primário (séries Iniciais do EF) e ginásial (séries finais do EF).

Dessa forma o Brasil chegou ao limiar do século XXI, com um atraso catastrófico no seu sistema de ensino por conta de uma política autoritária e uma regulação curricular complexa e burocratizada. Vários tipos de conteúdos curriculares tinham de ser combinados: obrigatórios e optativos; em nível de atividades, áreas de estudo ou disciplinas conforme a

etapa ou ano escolar, sendo que cada uma destas poderia ser obrigatória ou optativa, e, além disso, conteúdos de educação geral e de formação especial profissionalizante, ambos também obrigatórios ou optativos.

Por outro lado, tem-se uma política de formação e remuneração de professores, problemática e outras questões relacionadas à infraestrutura das escolas, e de gestão educacional que produziram efeitos negativos no ensino, arrebentando a corda no lado mais fraco – ‘a aprendizagem’, que foi negligenciada, e ainda é.

Acrescenta-se ainda, que para solucionar uma parte dos problemas do ensino médio é preciso indagar se o professor e a instituição conhecem não apenas individualmente, mas social e antropológicamente o sujeito histórico - jovem contemporâneo - que frequenta a escola, e que enfrenta desafios inéditos para realizar a sua transição para a vida adulta. Pois, as sociedades organizadas geram “riscos sociais sistêmicos” ao mesmo tempo em que produzem a ideologia da interiorização do fracasso.

Julga-se necessário aos educadores compreender os processos sociais e culturais contemporâneos produtores dos jovens de hoje, e os entraves com os quais eles se defrontam para conquistar autonomia. As culturas juvenis estão na escola e esse é outro tema de tensões constantes. O desconhecimento e a incompreensão sobre os conteúdos geográficos e os seus significados para a vida dos jovens é fonte não apenas de ruídos na comunicação, mas também de sacrifício de experiências que poderiam ser potencializadas para aprendizagens no espaço-tempo escolar.

Nesse sentido, o ensino médio e a sua expansão degradada necessitam das seguintes ações:

- consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, para viabilizar a continuidade dos estudos; - preparação para o trabalho e a cidadania; - aprimoramento do educando (ético, intelectual e crítico); e, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática).

Um breve olhar nas precárias condições de oferta e em alguns indicadores dos resultados da escolarização média na rede pública brasileira, majoritariamente a cargo dos governos estaduais, indica que essas finalidades gerais, assim como os Pcnem (1999) e as DCN (2006), não conseguem garantir unidade e qualidade da oferta educacional no país. A universalização do ensino fundamental teve como consequência a expansão das matrículas no nível subsequente, o ensino médio. A escola de ensino médio, que historicamente foi escola de poucos, cresceu em número de matrículas, mas não se expandiu de forma a assegurar a

qualidade humana e material de sua oferta. Para Beisiegel (2002) o caráter de improvisação e emergência foi caracterizado por:

Instalação de escolas em período noturno em prédios de grupos escolares. Improvisação de professores, provimento de docentes não habilitados, falta de funcionários, baixos salários etc. Não foram investidos no ensino os recursos exigidos pela dimensão do processo de democratização das oportunidades. A expansão do atendimento escolar nos diversos níveis da escolaridade desenvolveu-se sob a pressão de permanente escassez de recursos financeiros, materiais e humanos. (BEISIEGEL, C.R., 2002, p. 7).

A combinação entre escolarização de qualidade e inserção protegida no mundo do trabalho, com a finalidade de aprendizagem e qualificação profissional, reconhece a importância do trabalho na socialização dos jovens. Entre a ideia da escola integrada que não pressupõe a relação direta com a esfera produtiva (mas valoriza a relação com o mundo do trabalho e o intercâmbio entre escola e mercado de trabalho), existe mediações possíveis que precisam ser experimentadas. Porém, o público estudantil é diverso e demanda alternativas plurais.

A Geografia que deve ser praticada no ensino médio foi organizada pelo Conselho Nacional de Educação em áreas de conhecimentos. E os PCN para esse nível de ensino trás a organização curricular em três áreas de conhecimentos (línguas e códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias) para viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências, contempladas na LDB.

Dessa forma, essa organização surge como um direcionamento para as propostas pedagógicas a serem formuladas pelas escolas, em cumprimento à própria LDB, e assegurar um currículo assentado nos princípios pedagógicos orientadores da atual concepção de educação oficial no Brasil.

Nessa nova organização curricular a Geografia aparece como parte integrante da área de ciências humanas e suas tecnologias, porém sendo considerada a “*meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais.*” (BRASIL, 1999, p. 282).

Apesar dos documentos oficiais recomendarem a necessidade de superação tanto da visão apoiada na descrição e memorização da “terra e do homem” quanto do modelo doutrinário de “denúncia”. É essa a Geografia ensinada em nossas escolas.

Indica-se que é necessário: “*pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas*” (BRASIL, 1999, p. 310).

Tais documentos ressaltam ainda, que a Geografia precisa desconstruir a ideia amplamente aceita e difundida da Terra como espaço absoluto, substituindo pela concepção de espaço relacional. O espaço geográfico é destacado como sendo o objeto dos estudos dessa

disciplina nas salas de aula, e este é apresentado a partir da definição de Milton Santos, assim apresentada nos PCN:

[...] é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar (BRASIL, 1999, p. 310).

Segundo o 16º Geoforo Iberoamericano realizado em junho de 2013, o ensino de Geografia deve discutir intensivamente em conjunto: a formação para a cidadania, os problemas sociais e ambientais. E ainda, estudos críticos em favor do caráter instrumental do saber e da criatividade.

Foram debatidas as reformas curriculares e as perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil, concluíram que as políticas curriculares têm assumido um lugar central nas discussões das políticas educacionais desde a década de 1980, e a partir da década de 1990 com a elaboração das DCN e PCN, a política educacional é orientada para seguir referenciais curriculares nacionais.

Vários pesquisadores apontam que esse movimento para determinar currículos nacionais, regionais ou setoriais segue as políticas educacionais formuladas em um contexto mais amplo, de caráter internacional, pautado em princípios oriundos de conferências organizadas por organismos multilaterais (OCDE, Unesco, Banco Mundial). O modelo de educação preconizado por esses organismos acha-se pautado na descentralização dos sistemas de ensino; na gestão escolar; autonomia escolar; profissionalização docente; e no currículo baseado em competências e na criação de sistemas centralizados de avaliação e rendimento escolar⁷⁵.

A implantação de modelos de avaliação nacionais implicou no Brasil, na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb em 1990, e por meio dos resultados obtidos em provas aplicadas a cada dois anos, avalia competências e habilidades em Português e Matemática, no ensino fundamental e médio. Para o Inep, o Ideb criado em 2007 representa uma iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar, e médias de desempenho nas avaliações.

Entende-se que as reformulações curriculares são necessárias, tendo em vista as mudanças e a complexidade do mundo contemporâneo. Porém, devem ser realizadas com a participação dos professores, prevendo os materiais didáticos necessários às escolas, e a autonomia docente, para viabilizar mudanças significativas nas práticas.

⁷⁵ A pesquisadora argentina Inés Dussel trata deste tema em: DUSSEL, Inés. Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Segunda Reunión Del Comité Intergubernamental Del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (Prelac), II. *Anais...* Santiago do Chile: Unesco, 2006.

O professor Xosé Manuel Souto Gonzáles, em artigo publicado no periódico *Anekuneme*⁷⁶, propõe que é preciso explicar as funções escolares na sociedade atual e para isso é necessário recuperar o papel do conhecimento científico no contexto escolar para não correr o risco de transformar o conhecimento escolar em um saber superficial.

Ressalta-se que a inserção da Geografia nas universidades foi impulsionada segundo Capel (2012)⁷⁷, pelo aumento da demanda no ensino primário e secundário, quando o governo alemão implantou uma lei que obrigava as crianças a estudarem, promovendo uma forte expansão do ensino no país a partir de 1860. Aumentando a demanda para a formação de professores dessa área, novas cátedras foram criadas e a Ciência Geográfica foi se expandindo, e a necessidade de conhecimento do território estimulou a produção do conhecimento geográfico.

Confirma-se, portanto, o papel importante que teve a Geografia no ensino primário e secundário como estímulo à institucionalização da disciplina na universidade, assegura Capel. Por outro lado, ao fazer referência aos mapas, diz: A elaboração de mapas exige cuidado, observação, comprovação e interpretação. Salaria que o objetivo da Geografia não é fazer mapas, mas explicar os padrões de localização e a distribuição dos fenômenos que os mapas mostram, e ainda, a incorporação de tecnologias avançadas representa um marco para a Geografia e Cartografia. Sendo assim, conclui-se que o ensino da Geografia escolar foi a protagonista do desenvolvimento da Geografia acadêmica.

⁷⁶ O artigo pode ser lido em: <<http://www.anekuneme.com/index.php/revista/article/view/8>>.

⁷⁷ *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía.* (Nova edição ampliada). Barcelona: Ediciones del Serbal, 2012. 477 p.

CAPÍTULO IV – CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA CIDADE DE MARINGÁ: Estudo de caso

IV.1 Determinação da amostragem – procedimentos metodológicos

O Município de Maringá possui 31 estabelecimentos de educação estaduais, sendo que dois deles ofertam exclusivamente a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e outros dois estão localizados nos distritos de Iguatemi e Floriano. Portanto, a sede do município de Maringá possui 29 escolas e colégios estaduais que ofertam o EF - de 5ª a 8ª séries e ensino médio.

O Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação, iniciou no ano de 1993 a municipalização da educação infantil (pré-escola) e do ensino fundamental dos anos iniciais (1ª à 4ª séries) nas escolas estaduais que ofereciam essa modalidade de ensino. A partir desta data a responsabilidade passou para os municípios. Os estabelecimentos da rede estadual de ensino deveriam ficar responsáveis apenas pelos alunos das séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e ensino médio. Essa transição ocorreu de maneira simultânea nos municípios pequenos e de forma gradativa nos municípios maiores, para que fossem readequadas as condições da rede física local.

Entretanto, Maringá, por problemas de logística e estrutura, não conseguiu implantar a mudança de forma gradativa e, somente no ano de 2006, com o Termo de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 210/06 entre o Governo do Estado do Paraná e a Prefeitura Municipal de Maringá, foi possível a transição entre as modalidades de ensino do encargo do estado para o município. Para tanto, foram lavrados termos de cessão de uso de prédios públicos estaduais de oito estabelecimentos escolares: Ayrton Plaisant, Gabriela Mistral, Osvaldo Cruz, Odete Ribaroli Gomes de Castro, Campos Sales, Zuleide Silva Portes, Ariovaldo Moreno e José de Anchieta. Essas escolas estaduais foram municipalizadas no ano de 2007, com o estado cedendo o prédio escolar para uso do município até o ano de 2027. Foram cedidos ao município funcionários estaduais das áreas de serviços gerais, administrativos, professores e pedagogos, assim como os diretores até final do ano de 2008, quando os mesmos retornaram para os estabelecimentos estaduais.

No ano de 2012, foi totalmente concluído o processo de municipalização das séries iniciais do ensino fundamental em Maringá e os alunos desses estabelecimentos que eventualmente reprovassem seriam encaminhados para escolas municipais mais próximas de suas residências, pois não seriam ofertadas a partir deste ano, as 4ª séries nas escolas estaduais. A seguir o mapa de localização do município de Maringá, no Estado do Paraná.

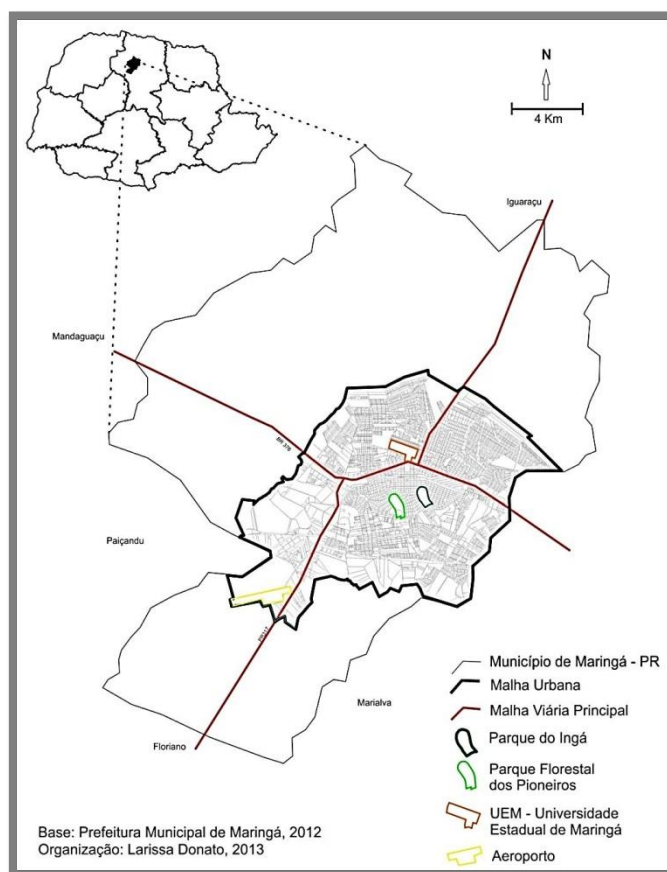


Figura 7 - O município de Maringá no Estado do Paraná

IV.2 Formulação do problema e a concepção do estudo de caso

Após uma revisão bibliográfica ampla e específica, fase caracterizada pela imersão e reflexão sobre a temática abordada, passou-se para a etapa de planejamento da investigação propriamente dita, compreendendo: formulação das questões que seriam levantadas em campo, definição dos objetivos da investigação, hipótese; definição da amostra e a respectiva representatividade; o tipo de questionário que seria elaborado.

Para o questionário foram contemplados os seguintes aspectos: tamanho, forma de aplicação, desdobramento das possíveis respostas; obtenção dos contatos com o público-alvo da investigação, ou seja, como chegar àqueles indivíduos que detinham as respostas das questões a serem levantadas.

Estudo de caso é o tipo de pesquisa no qual um caso (fenômeno ou situação) individual é estudado em profundidade para obter uma compreensão ampliada sobre outros casos similares. Os estudos de caso descritivos procuram apenas apresentar um quadro detalhado de uma situação para facilitar a sua compreensão, pois não há a tentativa de testar ou construir modelos teóricos. Na verdade, esses estudos constituem um passo inicial ou uma base de dados para pesquisas comparativas subsequentes e construção de teorias.

Os estudos de caso interpretativos também utilizam a descrição, mas o enfoque principal é interpretar os dados num esforço para classificar e contextualizar a informação e talvez teorizar sobre o fenômeno, ou causas. Os estudos de caso avaliativos envolvem tanto a descrição quanto a interpretação, mas o objetivo principal é usar os dados para avaliar o mérito de alguma prática, ou de um programa de ensino, como na presente proposta. Segundo Gil (2010, p. 57) “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.” A Figura 8, a seguir, mostra os principais envolvidos na problemática da pesquisa:



Figura 8 - Delineamento do foco da pesquisa: escola, aluno e professor
Fonte: arquivo pessoal, 2013

A partir dos objetivos traçados e da definição da amostragem da pesquisa, foram elaboradas as perguntas sobre as questões de maior relevância da investigação. Nesta etapa as reflexões básicas foram: o que realmente se desejava saber sobre a população-amostra? Conhecer sua identidade? Sondar as suas habilidades e competências geográficas? Ou ainda, tentar perceber, captar algo em relação aos seus valores, opiniões e crenças em relação à escola, ao ensino, e ao aluno? A partir disso elaborou-se uma estratégia de ação que permeasse a elaboração da maioria das perguntas. Na Figura 9 estão representadas as reflexões pertinentes.

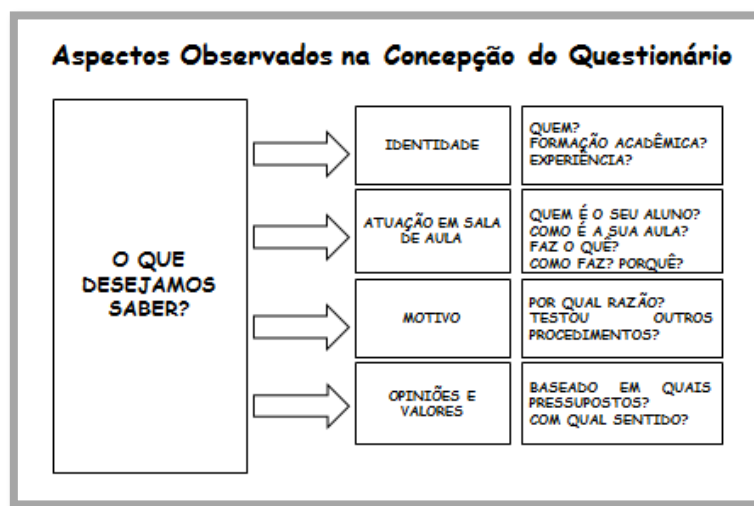


Figura 9 - Aspectos observados na concepção do questionário.
Fonte: arquivo pessoal, 2013

Conforme Mattar (1996) pode-se classificar o presente instrumento de pesquisa como estruturado disfarçado, pois, pôde-se na fase de tabulação e cruzamento de informações, descobrir a importância de um assunto para um determinado professor, indiretamente. A utilização de questionário como instrumento de pesquisa apresenta as seguintes vantagens: obtenção de uma amostra maior; e proporciona maior liberdade de resposta à população-amostra, sem a influência direta do pesquisador.

IV.3 Seleção da amostra

Nesta etapa, refletiu-se sobre: Quem interrogar? Como? Quantas pessoas interrogar? Essa primeira fase foi muito importante e apresentou algumas dificuldades, pois exigiu o estabelecimento de uma rede de contatos para atingir um número representativo de professores participantes. Inicialmente entrou-se em contato com os professores para agendamento do dia e horário, convenientes a eles. No dia combinado, na escola avaliada o questionário era aplicado. Antes da aplicação, foi solicitado aos professores a leitura do mesmo para esclarecer eventuais dúvidas.

Do total de 29 escolas estaduais e das 25 escolas particulares da cidade de Maringá de ensino fundamental e ensino médio, 10 foram escolhidas para a presente pesquisa. Consideraram-se os números de alunos e de professores de cada escola como parâmetros determinantes para a aplicação dos questionários, bem como, a distribuição geográfica das mesmas. Portanto, o tipo de amostra adotada foi por quota, pois eram conhecidas as características da população por meio de dados levantados previamente, o que permitiu montar amostras proporcionais levando em conta o tamanho da população. Ou ainda, conforme Marconi & Lakatos (1996, p.108), método de conglomerados, pois foi adotada uma unidade (escola) como representativa da população a ser pesquisada.

A definição da amostragem foi intencional, partindo do princípio que foram considerados o número de alunos e de professores por escola. Na sequência realizou-se a classificação das escolas que apresentaram um número significativo de professores de Geografia, considerando o número de alunos e conseqüentemente, o número de horas aula da disciplina de Geografia, como segue nas Tabelas 26, e 27. Os números da coluna de código amostral correspondem aos tamanhos da amostra que foram definidos.

Tabela 26 - Número de alunos das escolas públicas que compuseram a amostra

Código Amostral	Escola	Modalidade	EF	EM	Total
	Colégio Estadual				
1	Alfredo M. Maluf	EF-EM	933	505	1.438
1	Unidade Polo	EF-EM-P	929	529	1.458
1	Branca da M. Fernandes	EF-EM	1.012	718	1.730
2	Dr. Gastão Vidigal	EF-EM-P	974	1.405	2.379
2	João de F. Pioli	EF-EM	1.077	464	1.541
3	Duque de Caxias	EF-EM	885	410	1.295
3	João XXIII	EF-EM	846	479	1.325
3	Rodrigues Alves	EF-EM	797	288	1.085
3	Silvio M. Barros	EF-EM	784	562	1.346
3	Instituto de Educação Estadual de Maringá	EF-EM-P	852	951	1.803
	Total		9.089	6.311	15.400

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá – fev-2012. Organizada pela autora.

Nota: EF – Ensino Fundamental, EM – Ensino Médio, P = Ensino Profissionalizante.

A partir da definição do tamanho amostral, foram determinadas as legendas da amostra por número de alunos. Nas escolas estaduais para o tamanho amostral com código 1- com 1000 alunos (03 escolas participaram da pesquisa – um total de 4.626 alunos). Para as escolas de código 2 – com 900 alunos (02 escolas participaram da pesquisa – um total de 3.920 alunos). As escolas com código 3 – com 800 alunos (05 escolas participaram da pesquisa – um total de 6.854 alunos). Portanto, o universo de alunos das 10 escolas públicas de ensino fundamental e médio de Maringá pesquisadas, foi de 15.400 alunos.

Tabela 27- Número de alunos das escolas particulares que compuseram a amostra

Código Amostral	Escola	Modalidade	Total de alunos
1	Colégio Nobel	EF-EM	900
1	Colégio Marista	EF-EM	860
2	Colégio Regina Mundi	EF-EM	670
2	Colégio Santa Cruz	EF-EM	720
3	Colégio Objetivo	EF-EM	310
3	Colégio Graham Bell	EF-EM	350
3	Colégio Santo Inácio	EF-EM	482
3	Colégio São Francisco Xavier	EF-EM	415
3	Escola Evangélica	EF-EM	400
3	Magnus Domini	EF-EM	380
	Total		5.487

Fonte: Sinepe fev-2012. Organizada pela autora.

Nas escolas particulares, os tamanhos por código amostral foram os seguintes: código 1 – entre 800 e 900 alunos (02 escolas participaram da pesquisa – um total de 1.760 alunos); código 2 – entre 500 e 800 alunos (02 escolas participaram da pesquisa – um total de 1.390 alunos); código 3 – entre 300 e 500 alunos (06 escolas participaram da pesquisa – um total de 2.337 alunos). Portanto, o universo de alunos das 10 escolas particulares de EF e EM de Maringá pesquisadas foi de 5.487 alunos.

Para o ensino de Geografia, do ponto de vista científico é fundamental o desenvolvimento de pesquisas que quantifiquem variáveis sobre as escolhas metodológicas, pedagógicas e didáticas do professor em sala de aula. Nesse sentido, procurou-se abordar os principais aspectos que envolvem o ensino da Geografia escolar na cidade de Maringá, traduzindo em números, opiniões e informações para classificá-los e analisá-los.

IV.4 Aspectos norteadores do questionário

Para o trabalho de campo, foi elaborado um questionário composto de 40 questões, das quais 33 com perguntas fechadas e 7 com perguntas abertas. O questionário, para sua análise, foi estruturado em 18 grandes áreas de interesse sobre o professor e o ensino de Geografia, no EF e médio:

- 1 - Dados demográficos.
- 2 - Formação dos professores: cursos de educação básica e profissionalizante.
- 3 - Formação profissional.
- 4 - Cursos de capacitação.
- 5 - Atuação profissional.
- 6 - Localização das escolas em que trabalham, número de aulas, e de alunos.
- 7 - Recursos didáticos adotados em Geografia.
- 8 - Temas geográficos discriminados por ordem de importância, e que são abordados em aula.
- 9 - Trabalhos de campo: - competências desenvolvidas pelos alunos, aspectos positivos e negativos, relacionados ao planejamento e organização das atividades de campo, indicação dos níveis de preferência dos locais para realização dos respectivos trabalhos, indicação de novos locais para a realização dos trabalhos, na cidade de Maringá;
- 10- Organização pedagógica e didática das atividades escolares: - finalidade pedagógica; - projetos e programas sugeridos e determinados pela Secretaria de Estado da Educação – Seed-PR; - projetos e programas sugeridos pelos professores ou pela direção, e desenvolvidos na escola; - principais aspectos observados para avaliar os alunos;

dinâmicas adotadas na elaboração do projeto pedagógico; - como os professores avaliam as dinâmicas de planejamento pedagógico das suas escolas.

- 11 - Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula.
- 12 - Recursos didáticos utilizados em sala de aula.
- 13 - Opinião dos professores, sobre como os pais avaliam a escola.
- 14 - Prática pedagógica na sala de aula.
- 15 - Estratégias e métodos pedagógicos.
- 16 - Grau de importância das competências e habilidades geográficas desenvolvidas pelos alunos em trabalhos de campo, nos seguintes aspectos: observação, registro, representação, coleta de dados, sistematização de informações, leitura dos dados, análise e conclusão.
- 17- Sugestões dos professores para melhorar a formação do professor de Geografia;
- 18- Percepção do professor sobre a política educacional, dos últimos dez anos.

No mês de março de 2012 foi realizado um piloto do questionário, pois, para Gil (2010, p. 134) “depois de redigido o questionário, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar”. Tal etapa proporcionou correções e revisão geral no instrumento de pesquisa testado, e gerou o instrumento final (Anexo1). Entre os meses de abril e outubro de 2012 foi realizada a aplicação do questionário, conforme agendamento com os professores que fariam parte da pesquisa.

IV.5 Aspectos metodológicos balizadores da análise dos dados de campo

Uma das principais preocupações em pesquisas empíricas, em especial as quantitativas, é a definição da escala de medida apropriada para a coleta de informações. Uma escala largamente utilizada nesse tipo de pesquisa é a escala ordinal e, em particular, a escala de Likert. A maior preocupação foi com relação ao número de categorias a ser definido na escala e, particularmente, da necessidade de inclusão da categoria central, através do modelo de escala gradual, proposto pela Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Na escala de Likert as respostas para cada item variam segundo o grau de intensidade ou de frequência. Apresenta categorias ordenadas, igualmente espaçadas e com o mesmo número de categorias em todos os itens, e é largamente utilizada em pesquisas organizacionais que investigam as práticas. A não inclusão da categoria central, em uma escala 0-4, pode conduzir a uma tendência e forçar os respondentes a marcarem a direção que eles estão “inclinados”.

Em geral são utilizadas na escala de Likert quatro ou cinco categorias ordinais. Como ilustração, podem ser citados para quatro categorias, 1- nada importante; 2- pouco importante; 3- importante; e 4- muito importante.

Em perguntas que envolvem este tipo de escala, deve-se definir o número apropriado de categorias a ser incluído. Tem-se como exemplos as questões 8,14; 15; 16; 18; 26; 27; e a 38 do questionário aplicado aos professores, que apresentam intervalos de frequência de 1 a 4, e de 1 a 5 respectivamente, possibilitando graus de escolha que terão como resultado a frequência das mesmas para toda a população-amostra da pesquisa, e que finalmente proporcionou um *ranking do score*, o que possibilitou uma análise criteriosa dos resultados.

Nessa pesquisa uma das preocupações foi o elemento humano, pois se trata de um estudo de caso envolvendo os professores de Geografia do ensino fundamental e médio de Maringá. O foco principal era a percepção dos professores quanto à realidade estudada. Considerando este aspecto, ora elaboraram-se as questões adotando-se as escalas numa sequência, ora em outra, por exemplo: enumere do mais preferido ao menos preferido; e na sequência enumere do pouco compatível ao muito compatível; ou ainda, do muito importante ao pouco importante; do pouco utilizado ao muito utilizado. Isto é, dimensionou-se a escala de medida das perguntas alternando-se no sentido invertido, respeitando a sequência das perguntas do referido questionário, tendo como objetivo que o pesquisado não respondesse de imediato, e para que não ocorresse um efeito em cascata.

A Teoria Clássica de Medida (TCM) fornece meios para se avaliar a qualidade de um instrumento de medição através da análise do conteúdo, confiabilidade e análise detalhada do item - consistência interna (Cronback, 1995, e Vianna, 1978). Por outro lado, tem-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI) como uma alternativa para investigar o número de categorias a ser definido na escala de Likert.

A TRI, que tem aplicação original na área da educação, propõe modelos de variáveis latentes para representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo apresentar certa resposta a um item, e seus traços latentes ou habilidades na área do conhecimento avaliada, os quais não podem ser observados diretamente (Andrade *et al.*, 2000).

A definição do tipo de escala a ser utilizada, que está diretamente associada ao tipo de análise e objetivo desejado, exerce um papel fundamental nas pesquisas empíricas. Siegel (1975) discute os seguintes níveis ou escalas de mensuração:

- Escala nominal: Essa escala é utilizada quando o objetivo da mensuração é o de classificar, ou categorizar os dados;
- Escala ordinal: Uma relação de grandeza, ordenação natural nas categorias é a característica principal dessa escala, que é também denominada escala de posição;

- Escala intervalar: é uma escala que além de ter todas as características de uma escala ordinal, se conhece as distâncias entre quaisquer números da escala. O ponto zero (origem) e a unidade de medida são arbitrários, como na escala centígrada;
- Escala de razão: É uma escala intervalar, contudo, com um verdadeiro ponto zero como origem. Por exemplo, a altura de uma pessoa está nessa escala, uma vez que o ponto de origem é zero, quer seja medida em metros, centímetros, polegadas (qualquer unidade).

Outra escala adotada na elaboração das perguntas do questionário do presente estudo foi a de Guttman, em que os itens selecionados incorporam a ideia do item anterior, o que é característico de uma escala acumulativa. Nesses tipos de escalas é apresentado um conjunto de respostas hierarquizadas de tal modo que o entrevistado que concorde com um item, também concorda com todos os itens que estão numa posição inferior na escala. Por exemplo: as questões 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 27; e 38 estão diretamente relacionadas às atividades práticas de campo, que envolvem o desenvolvimento de habilidades e as competências geográficas fundamentais ao aluno. Portanto, as respostas a estas questões geram um *score* indicativo dos encaminhamentos teórico-práticos do professor em sala de aula. Caso o entrevistado não concorde com nenhuma afirmação, obterá 0 valores; se escolher a primeira opção, obterá 1; se concordar com a segunda opção e conseqüentemente com a primeira, terá a pontuação 2; e assim sucessivamente. Se for escolhido o terceiro item, mas o entrevistado não estiver de acordo com os itens anteriores, significa que a escala está mal estruturada.

A dificuldade deste tipo de escala surge na fase de elaboração das questões, já que as atitudes dos respondentes são muitas vezes complexas e inconsistentes, incompatíveis com uma escala que pretende ser unidimensional.

IV.6 O tratamento dos dados coletados

Após a aplicação do questionário, organizou-se o banco de dados para processamento no aplicativo SAS (*Statistical Analysis System* - Sistema de Análises Estatísticas), montado e formatado especificamente para a presente análise pelo professor Dr. Eraldo Schunk Silva do Departamento de Estatística da UEM. É um sistema integrado de aplicações para a análise de dados que consiste em: recuperação de dados, gerenciamento de arquivos, análise estatística, acesso a banco de dados, geração de gráficos, e geração de relatórios. O *software* trabalha com quatro ações básicas sobre o dado: acessar, manipular, analisar e apresentar.

A partir da entrada dos dados na planilha Excel para alimentar o *software*, foi elaborado o primeiro reagrupamento das variáveis (novembro de 2012) para posterior tratamento e processamento dos dados na forma de tabelas (39 tabelas).

Após a organização das primeiras tabelas, realizou-se um segundo reagrupamento (maio de 2013, com a elaboração de 22 tabelas) das variáveis com o objetivo de determinar os valores máximos, médios e mínimos dentre as citações dos professores, para as questões que abordavam conteúdos geográficos, dinâmicas utilizadas em aula, e recursos didáticos adotados. Após, procedeu-se um terceiro reagrupamento (em julho de 2013, com a elaboração de 11 tabelas) das variáveis, com o objetivo de realizar uma análise mais pontual dos dados contidos nas questões: 14; 27; 38; 39 e 40 do referido questionário.

Em fevereiro de 2014 foi realizada a análise de correlação das questões 14 (competências geográficas necessárias aos alunos), 33 (linha teórico-pedagógica adotada pelos professores) e 34 (linha teórico-geográfica adotada pelos professores), com o cruzamento dos graus e frequências determinadas pelos professores às variáveis. Foram elaboradas 02 tabelas.

Para a análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva, em alguns casos foi univariada, quando o objetivo era a análise individual das respostas, em outros, bivariada, análise comparativa de duas variáveis, e análise multivariada quando o objetivo era cruzar várias informações obtidas nos questionários. A Figura 10 sintetiza as possibilidades de análise de dados.

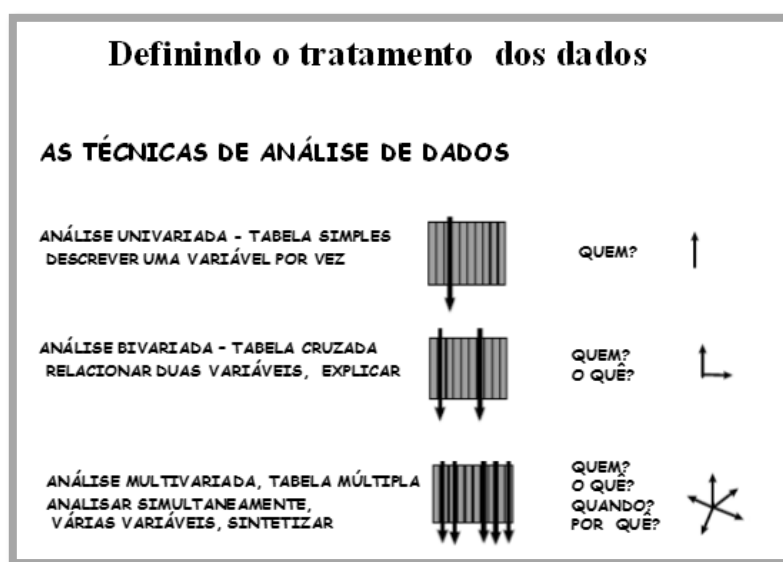


Figura 10 - Definindo o tratamento de dados – as técnicas de análise de dados.
Fonte: arquivo pessoal, 2013

IV.6.1 Amostra: sexo e faixa etária

Quanto à caracterização da amostra, dos 62 professores pesquisados, 22 deles (35,5%) são do sexo masculino enquanto que 40 são do sexo feminino (64,5%). O maior percentual de professores atuantes se encontra na faixa etária de 40-44 anos, 15 professores (24,6%), e na faixa de 30-34 anos, 12 (19,7%), apenas 1 professor não respondeu a referida questão. Observa-se um maior número de mulheres atuando na disciplina de Geografia nas escolas pesquisadas, conforme Tabela 28.

Tabela 28 - Distribuição dos professores por faixa etária e sexo

Discriminação	Nº	%
Faixa etária		
25 - 29	7	11,5
30 - 34	12	19,7
35-39	7	11,5
40-44	15	24,6
45-49	8	13,1
50-54	6	9,8
55-59	3	4,9
60+	3	4,9
Total dos respondentes	61	100,0
Sexo		
Masculino	22	35,5
Feminino	40	64,5
Total dos respondentes	62	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

IV.6.2 Formação do professor pesquisado

Um número expressivo de professores entrevistados se formou nas décadas de 1980-1990, no período de transição entre a Lei 5.692/71 que instituiu a profissionalização e a organização do ensino em 1º. e 2º. Graus (Tabela 29).

Tabela 29 - Grau de escolaridade por ano de formação do professor

Escolaridade	Até 1979		1980-89		1990-99		2000-09		2010 ou +	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
EF	0	0,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Supletivo 1º grau	0	0,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
EM	2	33,3	6	30,0	12	54,5	7	87,5	0	0,0
Supletivo 2º grau	0	0,0	1	5,0	2	9,1	0	0,0	0	0,0
Magistério	2	33,3	9	45,0	6	27,3	1	12,5	0	0,0
Curso Técnico	2	33,3	2	10,0	2	9,1	0	0,0	1	100,0
Total	6	100,0	20	100,0	22	100,0	8	100,0	1	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

Dos 42 professores respondentes à questão pertinente à educação básica e profissionalizante, 4 professores fizeram cursos supletivos, 10 frequentaram a modalidade profissionalizante: curso técnico 7=22,6% professores, sendo que 1=10,0% fez o curso em

escola privada; e magistério 2=20,0% em escola privada. E o restante fez o ensino regular, cursaram a escola pública, 19=61,3% dos professores, e 7=70,0% em escola privada (Tabela 30).

Tabela 30 - Grau de escolaridade na educação básica e profissionalizante, por tipo de escola

Escolaridade	Privada		Privada/Pública		Pública		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Educação Básica							
EF	0	0	0	0	1	3,2	1
Supletivo 1º grau	0	0	0	0	1	3,2	1
EM	7	70,0	1	100	19	61,3	27
Supletivo 2º grau	0	0	0	0	3	9,7	3
Profissionalizante							
Magistério	2	20,0	0	0	0	0	2
Curso Técnico	1	10,0	0	0	7	22,6	8
Total de respondentes	10	100	1	100	31	100	42

Fonte: Organizada pela autora.

O perfil de formação do professor foi analisado sobre três ângulos – a formação básica e profissionalizante de nível médio, a de graduação, de pós-graduação e a de outras modalidades de formação continuada.

Quanto à formação universitária, destaca-se que 48=77,42% dos professores graduaram-se na UEM, o que indica que há responsabilidade da instituição na qualidade da formação dos professores que atuam na educação básica. Outros 9=14,82% em diversas universidades públicas, indicando que um total de 57=91,9% fizeram a graduação em universidades públicas.

A conclusão das graduações se concentram entre 2000-2009, com 32=51,6% dos professores graduados (Tabela 31). Também no período de transição entre a Reforma Universitária de 1968, e a Reforma Universitária implementada entre 1999 e 2005.

Tabela 31- Tipo de escola-ensino superior e ano de conclusão da graduação

Discriminação	Nº	%
Tipo de escola/ensino superior		
Pública	57	91,9
Privada	5	8,6
Total	62	100
Ano de conclusão da graduação		
1970-1989	11	17,7
1990-1999	19	30,6
2000-2009	32	51,6
Total	62	100

Fonte: Organizada pela autora.

Dos 62 professores da amostra, 48 cursaram especialização, os que fizeram apenas um curso de especialização em instituição pública exclusive UEM foram: 5=10,4%; na UEM

13=27,1%; em instituição privada 30=62,5%. Os que fizeram 2 cursos, em outras instituições públicas 2=16,7%; privada 10=83,3%; e, em outras três instituições públicas 3=100%.

Catorze professores não fizeram especialização, porém 4 que ministram aulas em escolas privadas têm mestrado. Dos que não têm especialização nem mestrado, 9 ministram aulas em escolas privadas e 1 em escola pública.

Quanto à dependência administrativa dos cursos de especialização realizados, 42 deles foram ofertados em escolas privadas e 22 em escolas públicas. Neste sentido, tudo parece indicar que as instituições universitárias públicas deveriam reforçar a oferta de cursos de especialização ou de mestrado profissional, voltados ao ensino da educação básica em Geografia.

Dos 12 que haviam concluído o mestrado até a data da pesquisa, somente um deles cursava em instituição privada.

Vinte e um professores fizeram outras modalidades de formação continuada. Destes, 13=61,9% fizeram cursos de atualização em Geografia; e 6=28,6% participaram do programa PDE. Os cursos foram realizados em diversas instituições públicas de ensino e 12=57,1% professores participaram, fizeram cursos em instituições privadas 9=41,9% professores. Tais atualizações concentram-se a partir de 2010, pois 12=60,0% da amostra fizeram neste período (Tabela 32).

Tabela 32 - Cursos de capacitação, tipo de escola/ano de conclusão

Discriminação	Nº	%
Cursos de capacitação		
Atualização em Geografia	13	61,9
Gestão Educacional	2	9,5
PDE	6	28,6
Total	21	100
Tipo de escola		
Privada	9	42,9
Pública	12	57,1
Total	21	100
Ano de realização		
2000-2009	8	40,0
2010 e mais	12	60,0
Total	20	100

Fonte: Organizada pela autora.

IV.6.3 Formas de ingresso no magistério

Dos 62 professores pesquisados, 48 são efetivos da escola pública e 18 contratados no regime CLT de escolas privadas. Dos 48 professores de escola pública, 30 foram efetivados entre 2000 e 2012.

Indagados qual a bibliografia que utilizaram para o concurso de ingresso, a ênfase foi na literatura relacionada à pedagogia e à normas e diretrizes educacionais. Oito professores citaram a Lei de Diretrizes e Bases. Quanto aos autores, 3 declararam que se basearam em Demerval Saviani, 3 em João Luiz Gasparim e Pedro Demo. Com uma citação foram registrados outros autores não vinculados à Geografia: Oswaldo Aranha, Guiomar Namó de Mello, Jean Piaget, José Carlos Libâneo e Paulo Freire. Foram citados os seguintes geógrafos: Milton Santos (2 citações); Melhem Adas, Ana Fani Alessandri Carlos, Reinhard Maack e José William Vesentini foram citados apenas uma vez.

Vinte e um professores não responderam à questão alegando que não se recordavam da bibliografia.

IV.6.4 Localização e diversidade de escolas em que trabalham

A cidade de Maringá apresenta quatro grandes áreas de concentração de professores atuantes em sala de aula: a 1ª é a central/centro-norte/sul com 22=33,3; a 2ª é a área norte que individualmente concentra o maior número de professores com 18=27,3%, isto se explica pelo afluxo populacional para esta área nos últimos dez anos; a 3ª é a área leste com 9=13,6%; e a 4ª é a nordeste com 7=10,6% dos professores da amostra.(Tabela 33).

Tabela 33 - Localização das escolas em que trabalha (nº de citações)

Localização das escolas	Nº	%
Central/Centro-Norte/Centro-Sul	22	33,3
Leste	9	13,6
Nordeste	7	10,6
Norte	18	27,3
Oeste	1	1,5
Sudeste	6	9,1
Sul	2	3,0
Sul - privada	1	1,5
Total	66	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

Quanto ao número de escolas, 32=51,6% dos professores lecionam somente em uma unidade escolar, o que representa a metade da amostra, e 20=32,3%, em duas unidades; outros 10=16,1% em três unidades escolares. Em relação ao número de horas-aula ministradas lecionam mais de 40 horas-aula 13=22,0% da amostra; de 21 a 40 horas semanais 33=55,9%

da amostra, o que indica que 73% dos professores trabalham mais de um turno e 22% ultrapassam 40 horas semanais. É expressivo o número de professores que trabalham em mais de uma escola (48,4%).

Tabela 34 - Número de escolas que trabalha, horas-aula ministradas e número de alunos

Discriminação	Nº	%
Número de escolas que trabalha		
Uma	32	51,6
Duas	20	32,3
Três	10	16,1
Total	62	100
Número de horas-aula ministradas		
Até 20 horas	13	22,0
De 21 a 40 horas	33	55,9
Mais de 40 horas	13	22,0
Total de respondentes	59	100,0
Número de alunos que ministra aulas		
100 ---- 300 alunos	20	36,4
300 ---- 500 alunos	25	45,4
500 ---- + alunos	10	18,2
Total de respondentes	55	100

Fonte: Organizada pela autora.

As escolas municipais não fizeram parte da presente pesquisa, pois não contemplam as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, porém, foi elaborado o mapa de localização com o intuito de observar a espacialização das mesmas (Figura 13). A seguir os referidos mapas de localização: Figuras 11, 12, 13, e 14.

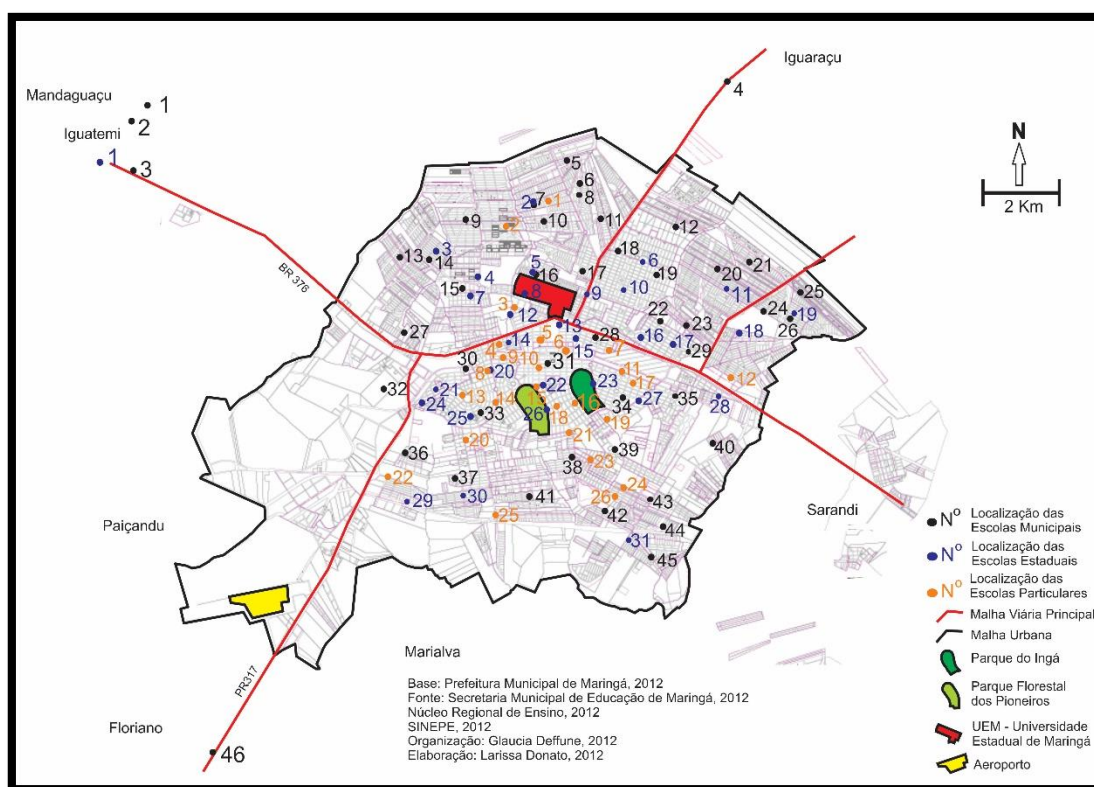


Figura 11- Localização de escolas de EF e EM de Maringá
 Total = 118 escolas

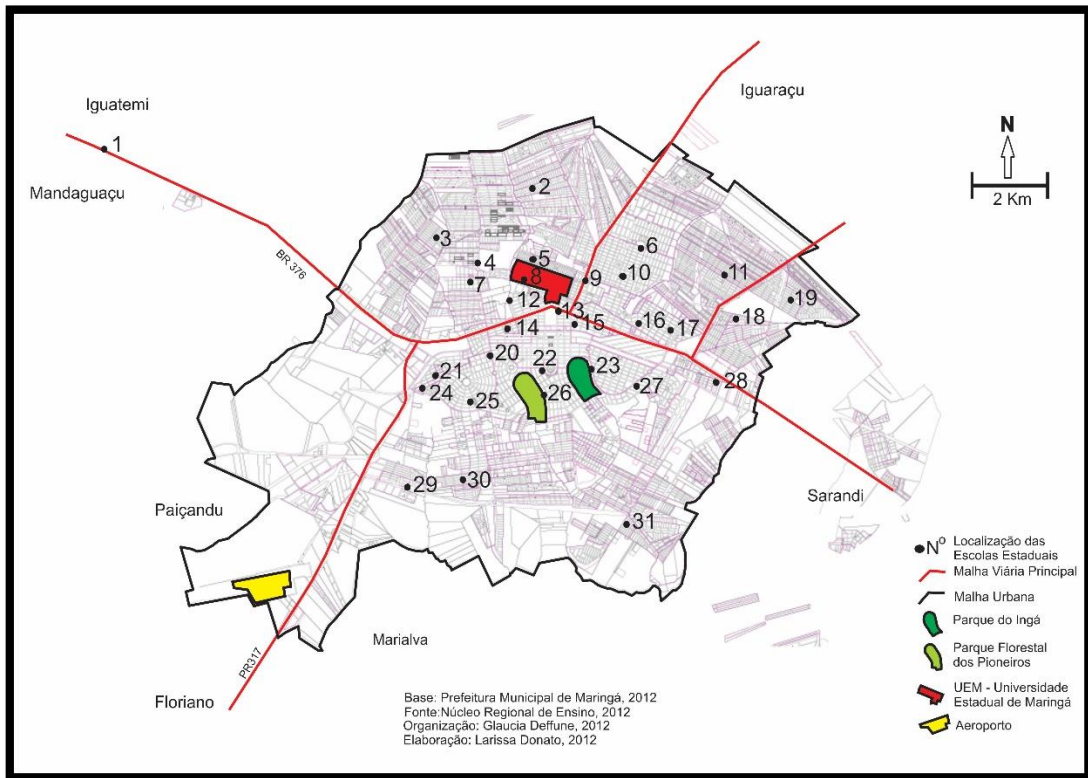


Figura 12 - Localização de escolas estaduais de EF e EM de Maringá
Total = 31 escolas

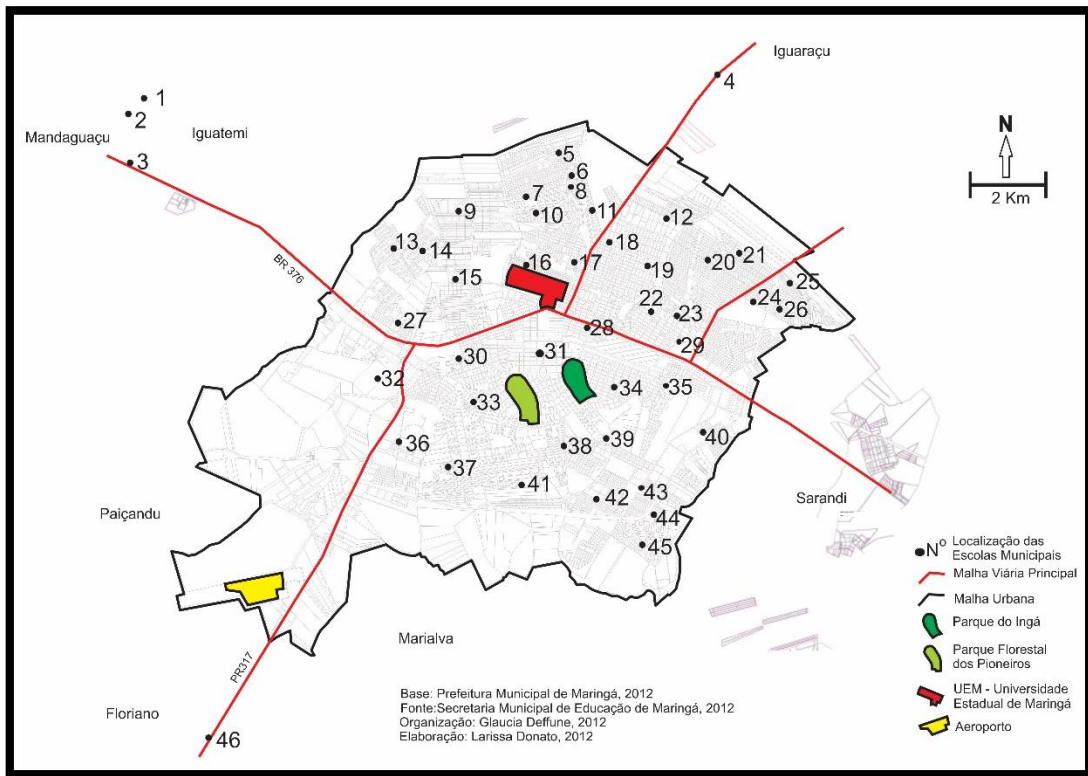


Figura 13 - Localização de escolas municipais de EF séries iniciais de Maringá
Total = 46 escolas

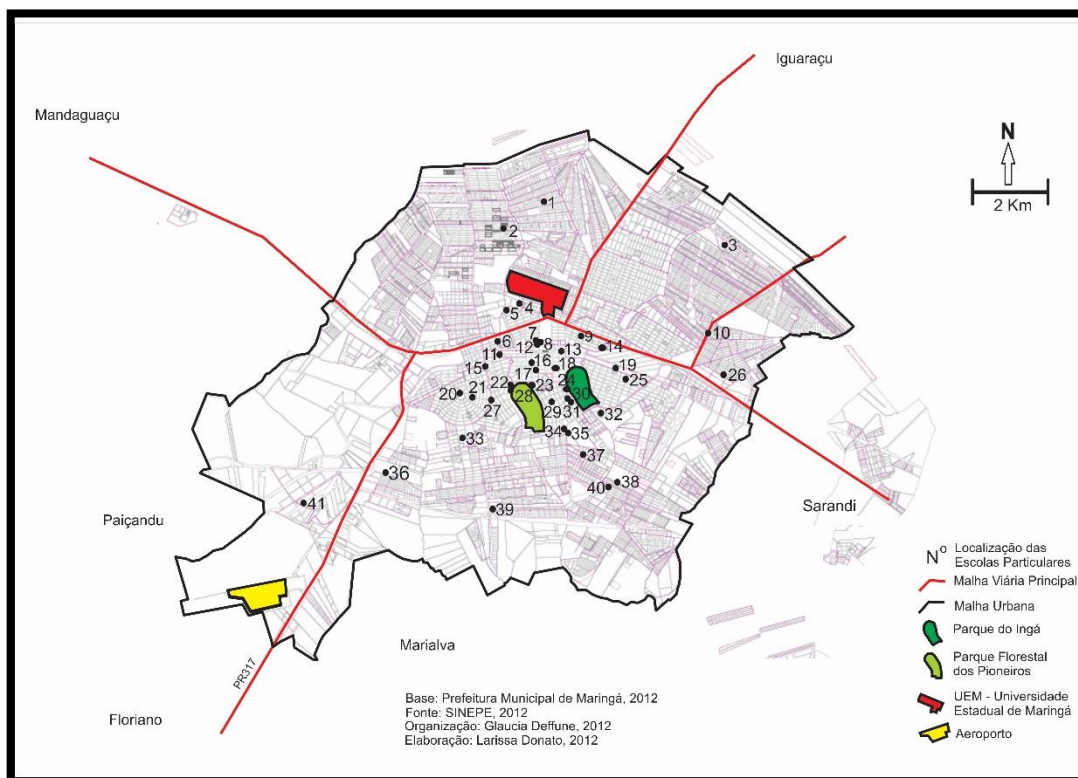


Figura 14 - Localização de escolas particulares de EF séries finais e EM de Maringá
Total = 25 escolas

Em linhas gerais poderíamos afirmar que as escolas estaduais concentram-se na área central da cidade de Maringá em direção aos bairros; as escolas municipais distribuem-se pelo espaço urbano da cidade; e as escolas particulares concentram-se na área do Plano Piloto, planta original da cidade.

IV.6.5 Recursos tecnológicos, técnicos, didáticos e cartográficos

Na questão em que os professores deveriam enumerar somente os recursos tecnológicos adotados em sala de aula segundo os graus de importância, os citados como muito importantes, foram: - computador e internet por 56,6% dos professores; - vídeos 54,1%; - TV-pendrive 50%; *datashow* 42,6%; *softwares* 40,8%; multimídia 39,6%; e DVD 39,3%. Como recursos pouco importantes foram citados: correio eletrônico 32,6%; hipermídia 41,4%; GPS 31,1%; e máquina fotográfica 32,6% (Tabela 35).

Os professores atribuíram os maiores graus de importância aos seguintes recursos tecnológicos: computador, internet, vídeos e tv-pendrive.

O que mais chamou a atenção nesta questão refere-se a dois recursos muito importantes para a disciplina de Geografia que apresentaram percentuais muito abaixo da média, tais recursos foram agrupados na Tabela 36, que são: GPS e máquina fotográfica. Os professores computaram, também, recursos não didáticos na questão em que deveriam listar

os recursos didáticos utilizados com mais frequência nas aulas de Geografia (questão aberta); procedeu-se, então, um reagrupamento. Tal fato indica a dificuldade dos professores em classificar os tipos de recursos que utilizam em sala de aula, confundindo alguns recursos com estratégia de ensino, conforme o agrupamento abaixo descrito.

- Recursos cartográficos: atlas, mapas, banners – citados por 67=37,1% dos professores;
- Recursos didáticos: dinâmicas de grupo, jogos, trabalhos de campo, explicação/apostila, livros didáticos, música, quadro de giz, e textos – citados por 114=63,0% dos professores;
- Recursos técnicos: TV-Pendrive, projetor, *power point*, *slides*, TV multimídia, e vídeo, são utilizados por 16=28,1%;
- Recursos tecnológicos: computador, internet, correio eletrônico, e *datashow*, por 31=50,0% da amostra pesquisada, conforme dados sistematizados a seguir (Tabela 36).

Tabela 35 - Grau de importância dos recursos tecnológicos adotados em sala de aula

Recursos Tecnológicos	1	2	3	4	5	(%)
1. TV-Pendrive	50,0	15,5	15,5	3,4	15,5	100
2. Computador	56,6	7,5	7,5	7,5	20,7	100
3. Softwares	40,8	14,3	8,2	14,3	22,4	100
4. Internet	56,6	11,3	1,9	9,4	20,7	100
5. Correio eletrônico	15,2	19,6	21,7	10,9	32,6	100
6. Hipermídia	17,1	9,8	17,1	14,6	41,4	100
7. Multimídia	39,6	15,1	11,3	11,3	22,6	100
8. Data-show	42,6	11,1	11,1	7,4	27,8	100
9. GPS	17,8	20,0	17,8	13,3	31,1	100
10. DVD	39,3	17,9	17,9	8,9	16,1	100
11. Vídeos	54,1	14,7	18,0	4,9	8,2	100
12. Câmera digital	14,3	22,4	20,4	20,4	22,4	100
13. Máquina fotográfica	18,4	20,4	20,4	8,2	32,6	100

Nota: 1 muito importante, 5 pouco importante.

Fonte: Organizada pela autora.

Tabela 36 - Recursos utilizados em Geografia

Tipo de recursos	Nº de citações	% de professores
Cartográfico	67	37,1
Didático	114	63,0
Técnico	16	28,1
Tecnológico	31	50,0

Nota: Um professor pode utilizar vários recursos do mesmo tipo e vários tipos de recursos.

Fonte: Organizada pela autora.

Procedeu-se, a seguir, a identificação das frequências de uso dos recursos, a saber: todas as aulas; todas as semanas; a cada 15 dias; e mensalmente. Os resultados são os seguintes:

- Recursos didáticos: utilizados em todas as aulas por 44=83% dos professores, e mensalmente por 28=49,1%.

- Recursos cartográficos: utilizados em todas as aulas por 6=11,3% dos professores; todas as semanas por 28=38,3%; a cada 15 dias por 22=42,3%; e mensalmente por 11=19,3% dos professores.
- Recursos minerais: utilizados a cada 15 dias por 1=1,9%; e mensalmente por 1=1,7%.
- Recursos técnicos: todas as aulas por 3=5,7%; todas as semanas por 21=28,8%; a cada 15 dias por 15=28,9%; e mensalmente 16=28,1% dos professores utilizam tais recursos.
- Vídeos - a cada 15 dias 1=1,9% o utiliza; e mensalmente 1=1,7% (Tabela 37).

Se comparados os resultados das Tabelas 35 e 37, conclui-se que os professores afirmaram que o vídeo é um recurso muito importante para 54,1% (Tabela 35), e quanto a sua utilização como recurso didático, somente 1 professor afirmou utilizá-los a cada quinze dias, ou mensalmente (Tabela 37), o que indica que na sala de aula a realidade é bem diferente, isto é, teoricamente afirma-se um ponto de vista, mas na prática este não existe.

Tabela 37 - Frequência de utilização dos recursos didáticos pelos professores nas aulas

Tipos de recursos	Todas as aulas	%	Toda semana	%	Cada 15 dias	%	Mensalmente	%
Cartográfico	6	11,3	28	38,3	22	42,3	11	19,3
Didático	44	83,0	24	32,9	13	25,0	28	49,1
Minerais	0	0	0	0	1	1,9	1	1,7
Técnico	3	5,7	21	28,8	15	28,9	16	28,1
Vídeos	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	1,7
Total	53	100,0	73	100,0	52	100,0	57	100,0(*)

Fonte: Organizada pela autora.

Notas: Por questão de arredondamento, o total é inferior a 100.

Um professor pode utilizar vários recursos do mesmo tipo, bem como vários tipos de recursos, com frequências distintas.

A Tabela 38 apresenta os vinte recursos utilizados em sala de aula, com graus de utilização atribuídos pelos professores, variando entre 1 (pouco utilizado) e 5 (muito utilizado). Os professores atribuíram grau 1 a dois itens: trabalhos de campo (30 professores) e excursões didáticas (24). Dos 62 professores pesquisados 41 consideram o livro didático como muito utilizado, e 32 o quadro de giz, onde copiam muitos textos dos livros didáticos.

Os recursos classificados com grau 5 foram: globo terrestre e mapas, livro didático, eslaides e quadro de giz. Tais resultados indicam a reduzida realização de atividades práticas na disciplina de Geografia, mesmo sendo fundamentais para o desenvolvimento de competências geográficas dos alunos; pelas notas atribuídas (Tabela 39) percebe-se que alguns recursos importantes para o ensino de Geografia são pouco utilizados.

Tabela 38 - Graus de importância dos recursos utilizados em sala de aula

Recursos utilizados	1	2	3	4	5
1. Trabalhos de campo	30	10	10	3	1
2. Excursões didáticas	24	11	11	4	2
3. Globo terrestre e Mapas	6	4	6	10	32
4. Livro didático	11	1	3	4	41
5. Livros paradidáticos	5	9	11	16	12
6. Carta topográfica	9	9	19	10	7
7. Plantas de áreas urbanas	9	11	12	14	7
8. Imagens de satélite	10	7	17	13	8
9. Fotografia aérea	9	14	14	10	5
10. Bússola	11	9	17	10	6
11. Slides	12	9	7	7	19
12. Revistas	13	8	13	15	8
13. Fotografia	5	10	17	10	14
14. Jogos	18	8	14	9	6
15. Documentários	11	9	14	11	14
16. Filmes	8	11	15	10	15
17. Desenho de trajetos/Roteiros/Croquis	7	11	10	15	13
18. Charges/História em Quadrinhos/Córdeis	4	8	19	10	16
19. Quadro de Giz	15	3	5	6	32
20. Representações Cartográficas	8	4	17	14	15

Nota: 1 (pouco utilizado) - 5 (muito utilizado).

Fonte: Organizada pela autora.

Como práticas pouco utilizadas pelos professores, os percentuais e notas atribuídas, foram: 55,6%=1,8 aos trabalhos de campo; com 46,1%=2,0 as excursões didáticas; e com 32,7%=2,6 os jogos.

Como práticas muito utilizadas pelos professores, os percentuais e notas atribuídas, foram: 68,3%=4,1 ao livro didático; 55,2%=4,0 ao globo terrestre e mapas; 9,6%=2,8 à fotografia aérea; 11,3%=2,8 à bússola; 23,2%=3,3 ao desenho de trajetos/roteiros/croquis; e 25,9%=3,4 às representações cartográficas (Tabela 39).

Com relação à utilização do globo terrestre e dos mapas, apesar de serem muito utilizados nas aulas segundo afirmam os professores, na maioria das vezes: são pouco manuseados pelos alunos; ficam somente ao acesso do professor que faz as explicações na frente da sala; os mapas não são explorados quanto à diversidade de representação (mapas físicos, políticos e humanos); e os aspectos teóricos que embasam as diversas representações são desconsiderados pela maioria dos professores.

Tabela 39 - Porcentagem dos graus de utilização e notas atribuídas aos recursos

Recursos didáticos em Geografia	1	2	3	4	5	Total	Notas
1. Trabalhos de campo	55,6	18,5	18,5	5,5	1,8	100	1,8
2. Excursões didáticas	46,1	21,1	21,1	7,7	3,8	100	2,0
3. Globo terrestre e Mapas	10,3	6,9	10,3	17,2	55,2	100	4,0
4. Livro didático	18,3	1,7	5,0	6,7	68,3	100	4,1
5. Livros paradidáticos	9,4	16,9	20,7	30,2	22,6	100	3,4
6. Carta topográfica	16,7	16,7	35,2	18,5	12,9	100	2,9
7. Plantas de áreas urbanas	16,9	20,7	22,6	26,4	13,2	100	3,0
8. Imagens de satélite	18,2	12,7	30,9	23,6	14,5	100	3,0
9. Fotografia aérea	17,3	26,9	26,9	19,2	9,6	100	2,8
10. Bússola	20,7	16,9	32,1	18,9	11,3	100	2,8
11. Slides	22,2	16,7	12,9	12,9	35,2	100	3,2
12. Revistas	22,8	14,1	22,8	26,3	14,0	100	2,9
13. Fotografia	8,9	17,9	30,3	17,9	25,0	100	3,3
14. Jogos	32,7	14,5	25,4	16,4	10,9	100	2,6
15. Documentários	18,6	15,2	23,7	18,6	23,7	100	3,1
16. Filmes	13,6	18,6	25,4	16,9	25,4	100	3,2
17. Desenho de trajetos/Roteiros/Croquis	12,5	19,6	17,9	26,8	23,2	100	3,3
18. Charges/História em Quadrinhos/Córdeis	7,1	14,1	33,3	17,5	28,1	100	3,5
19. Quadro de Giz	24,6	4,9	8,2	9,8	52,5	100	3,6
20. Representações Cartográficas	13,8	6,9	29,3	24,1	25,9	100	3,4

Nota: 1 (pouco utilizado) a 5 (muito utilizado), e notas atribuídas pelos professores.

Fonte: Organizada pela autora.

A análise dos dados sistematizados na Tabela 40 evidencia que os professores utilizam mais recursos cartográficos, didáticos e técnicos quando trabalham com temas físicos na disciplina de Geografia.

Para trabalhar com os temas físicos os percentuais de professores que se utilizam dos recursos cartográficos, são: 14=34,1%; dos recursos didáticos: 26=18,4%; recursos técnicos: 15=30,0%. Os resultados indicam que os temas da Geografia Física são os que mais demandam a utilização de variados recursos, sendo positivo para o ensino de Geografia.

Para trabalhar com os temas da Geografia Humana os percentuais de professores que se utilizam dos recursos cartográficos, são: 2=4,9%; dos recursos didáticos: 12=8,5%; recursos técnicos: 6=12,0%. Tais resultados indicam a baixa utilização dos recursos sendo negativo, pois dados demográficos, distribuição da população, regionalização, industrialização, dentre outras são temáticas abordadas na área humana da disciplina e requerem, localização, espacialização, e portanto, a utilização de mapas para a fixação dos conteúdos abordados (Tabela 40).

Tabela 40 - Recursos utilizados em cada tema abordado em Geografia

Temas	Cartográfico	%	Didático	%	Técnico	%
Ambientais	0	0	12	8,5	2	4,0
Atendimento ao aluno	0	0	1	0,7	0	0
Cartográfico	5	12,2	5	3,5	5	10,0
Demográficos	2	4,9	13	9,2	3	6,0
Econômicos	6	14,6	21	14,9	5	10,0
Econômicos/políticos	2	4,9	6	4,3	2	4,0
Escala	0	0	1	0,7	0	0
Europa (século XX)	1	2,4	1	0,7	0	0
Físicos	14	34,1	26	18,4	15	30,0
Físicos/humanos	0	0	1	0,7	0	0
Geografia Geral	0	0	0	0	0	0
Humanos	2	4,9	12	8,5	6	12,0
Humanos/físicos	3	7,3	4	2,8	0	0
Humanos/políticos	0	0	1	0,7	0	0
Naturais	1	2,4	10	7,1	2	4,0
Políticos	5	12,2	20	14,2	6	12,0
Regionais	0	0	6	4,3	4	8,0
Tecnologia	0	0	1	0,7	0	0
Total	41	100,0	141	100,0	50	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

IV.6.6 Temas geográficos mais tratados pelos professores

Quanto aos temas geográficos que mais gostavam de abordar em sala de aula, os professores responderam segundo o critério do mais importante (1º) ao menos importante (5º), e atribuíram uma nota variando de 1 a 10 a eles; os temas físicos aparecem como os mais importantes e com a maior nota atribuída pelos professores (10,0). Em seguida os temas econômicos com nota (7,5), os temas ambientais com (4,9), os políticos com (4,7), e os temas humanos com nota (2,9). Os temas humanos/físicos com (2,1), e os regionais com (1,8) (Tabela 41).

O que mais chama a atenção foi a insignificante referência aos temas humanos, em geral, pois, quando perguntados sobre a linha teórica da Geografia adotada por eles, 50 professores (82,0%) responderam que era a “crítica” (Tabela 57). Somando-se a esta questão, o fato dos professores não realizarem trabalhos de campo, o que indica uma certa fragilidade na disciplina de Geografia no ensino básico. A mesma é tratada somente pela leitura do livro didático.

Tabela 41-Temas geográficos abordados por ordem de importância

Temas abordados	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%	Nota
Ambientais	7	13,2	4	8,0	4	8,0	4	9,3	2	6,3	4,9
Cartográficos	6	11,3	2	4,0	2	4,0	2	4,7	1	3,1	3,3
Demográficos	3	5,7	1	2,0	5	10,0	6	14,0	3	9,4	3,3
Econômicos	3	5,7	14	28,0	9	18,0	5	11,6	5	16,0	7,5
Físicos	10	18,9	10	20,0	13	26,0	8	18,6	5	16,0	10,0
Humanos	2	3,8	3	6,0	3	6,0	4	9,3	4	16,0	2,9
Humanos/físicos	3	5,7	1	2,0	2	4,0	2	4,7	2	6,3	2,1
Regionais	6	11,3	5	10	0	0	1	2,3	2	6,3	1,8
Naturais	8	15,1	4	8,0	3	6,0	1	2,3	0	0	4,5
Políticos	3	5,7	5	10,0	7	14,0	7	16,3	0	0	4,7
Outros temas	2	3,8	1	2	2	4	3	6,9	8	25,3	----
Total	53	100,0	50	100,0	50	100,0	43	100,0	32	100,0	----

Fonte: Organizada pela autora.

No instrumento de pesquisa de campo foram abordadas oito questões sobre os trabalhos de campo. Segundo os professores, os conteúdos mais abordados são os de cunho físico, o que pode ser comprovado pelos resultados obtidos, pois os conteúdos físicos foram os mais citados pelos professores 48=29,6%. Os ambientais aparecem em segundo lugar 37=22,8%; na sequência os econômicos 22=13,6% e os naturais com 21=12,9%. Os conteúdos históricos, políticos e sociais foram os menos citados pela amostra de pesquisa (Tabela 42).

Tabela 42 - Conteúdos abordados em trabalhos de campo na disciplina de Geografia

Conteúdos abordados	Nº	%
Agropecuários	4	2,5
Ambientais	37	22,8
Cartográficos	4	2,5
Demográficos	3	1,8
Econômicos	22	13,6
Físicos	48	29,6
Históricos	2	1,2
Humanos	8	4,9
Naturais	21	12,9
Políticos	2	1,2
Regionais	10	6,2
Sociais	1	0,6
Total	162	100,0

Nota: Um mesmo professor citou vários conteúdos.

Fonte: Organizada pela autora.

Os conteúdos mais abordados em trabalhos de campo no ensino fundamental e médio foram os ambientais e os econômicos 15=21,4%. Na sequência, os físicos 11=15,7%; e os naturais 9=12,9%. No ensino fundamental os temas econômicos são mais abordados em comparação ao ensino médio. Já, os temas físicos são mais abordados no ensino médio

16=31,4%. Como os temas econômicos supõem base de outros temas geográficos, seria conveniente que fossem tratados com maior ênfase no ensino médio (Tabela 43).

O que pode explicar a baixa utilização da cartografia na educação básica é o relativo despreparo dos professores em usar conceitos aplicáveis à cartografia. Por exemplo, leitura de mapas temáticos, classificação dos mapas, trabalho com cartas topográficas, com plantas, fotografias aéreas, e imagens de satélite. E até, utilizar a internet para consultar mapas digitais, que a maioria dos professores não domina. É pouco eficaz qualificar os professores para o uso da cartografia se as escolas não dispõem dos referidos recursos para o trabalho em sala de aula.

Tabela 43 - Conteúdos abordados em trabalho de campo e os respectivos anos

Temas	Ano escolar em que abordou o assunto em trabalho de campo													
	Ensino fundamental								Ensino médio					
	6º	%	7º	%	8º	%	9º	%	1º	%	2º	%	3º	%
Agropecuários	1	1,4	3	4,8	1	2,1	0	0	1	1,9	0	0	1	2,1
Ambientais	15	21,4	15	23,8	12	25,5	9	34,6	10	19,2	9	17,6	9	19,1
Cartográficos	1	1,4	2	3,2	1	2,1	1	3,8	1	1,9	2	3,9	0	0
Demográficos	1	1,4	1	1,6	1	2,1	0	0	1	1,9	2	3,9	1	2,1
Econômicos	15	21,4	10	15,9	10	21,3	6	23,1	9	17,3	8	15,7	9	19,1
Físicos	11	15,7	12	19,1	9	19,1	4	15,4	21	40,4	16	31,4	13	27,7
Geográficos	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	1	1,9	1	2,1
Históricos	1	1,4	0	0	0	0	0	0	1	1,9	1	1,9	1	2,1
Humanos	4	5,7	1	1,6	1	2,1	1	3,8	3	5,8	3	5,9	4	8,5
Naturais	9	12,9	10	15,9	6	12,8	2	7,7	4	7,7	6	11,8	7	14,9
Políticos	2	2,9	3	4,8	2	4,3	1	3,8	0	0	0	0	0	0
Regionais	6	8,6	3	4,8	3	6,4	1	3,8	0	0	3	5,9	1	2,1
Sociais	3	4,3	3	4,8	1	2,1	1	3,8	0	0	0	0	0	0
Total	70	100,0	63	100,0	47	100,0	26	100,0	52	100,0	51	100,0	47	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

Quanto às competências geográficas desenvolvidas pelos alunos durante os trabalhos de campo (Tabela 44), o maior consenso entre os professores foi com relação às ações de observação, leitura de dados, sistematização de informações, coleta e análise de dados. Paradoxalmente, o registro de dados foi a ação cuja eficiência atribuiu-se menor grau de consenso. Dos 62 professores pesquisados 46 já realizaram trabalhos de campo na disciplina de Geografia, 31 afirmaram que realizam trabalho de campo quando é possível, e que não o fazem há mais de três anos.

De toda amostra, 16 nunca realizaram trabalhos de campo na disciplina de Geografia (Questão 10). Salienta-se que há um maior consenso entre os professores com relação às ações de observação à qual foi atribuída a maior nota, 4,1. Para coleta de dados, sistematização de informações, leitura de dados e análise e conclusão foram atribuídas nota 3,8 respectivamente, e nota 3,7 às competências de registro e representação. Paradoxalmente,

o registro de dados foi a competência cuja eficiência atribuiu-se menor grau de consenso entre os professores pesquisados.

Para 31 professores a competência de observação é a mais eficiente (62,0%); somente 16 responderam como eficientes as competências de representação e leitura de dados. Outros 20 consideram muito eficientes as competências de coleta de dados e sistematização de informações e 23 (46%) a análise e conclusão (Tabela 44).

Tabela 44 - Graus de importância das competências geográficas desenvolvidas pelos alunos

Competências	1	2	3	4	5	Notas	Respostas	
Observação	31	6	7	2	4	4,1	50	
Registro	18	12	10	8	2	3,7	50	
Representação	16	17	8	5	4	3,7	50	
Coleta de dados	20	13	6	5	5	3,8	49	
Sistematização de informações	20	14	6	6	4	3,8	50	
Leitura de dados	16	18	6	6	3	3,8	49	
Análise e conclusão	23	10	8	4	5	3,8	50	
(Em % horizontal)								
Observação	62,0%	12,0%	14,0%	4,0%	8,0%		100,0%	
Registro	36,0%	24,0%	20,0%	16,0%	4,0%		100,0%	
Representação	32,0%	34,0%	16,0%	10,0%	8,0%		100,0%	
Coleta de dados	40,8%	26,5%	12,2%	10,2%	10,2%		100,0%	
Sistematização de informações	40,0%	28,0%	12,0%	12,0%	8,0%		100,0%	
Leitura de dados	32,7%	36,7%	12,2%	12,2%	6,1%		100,0%	
Análise e conclusão	46,0%	20,0%	16,0%	8,0%	10,0%		100,0%	

Nota: (1) muito eficiente a (5) pouco eficiente.

Fonte: Organizada pela autora.

Ainda, com relação aos trabalhos de campo os professores deveriam responder se concordavam ou discordavam quanto às afirmações relativas ao planejamento e organização das referidas atividades. Do total da amostra, 81,8% consideram o tempo disponível insuficiente, sendo que o planejamento do trabalho de campo é a parte mais difícil para 34,5%. Para 58,2% há dificuldades para o transporte de alunos; 74,5% acham que falta pessoal de apoio para o desenvolvimento das atividades de campo; 52,7% concordam que se gasta muito tempo para a organização dos trabalhos de planejamento, e para 98,2% o trabalho de campo é um meio efetivo para a aprendizagem da Geografia (Tabela 45).

Tabela 45 - Planejamento e organização das atividades de campo, no EF e EM

Afirmações	C	%	D	%
Há dificuldades para o transporte dos alunos	32	58,2	23	41,8
Gasta-se muito tempo para a organização	29	52,7	26	47,3
O planejamento é a parte mais difícil	19	34,5	36	65,4
Temos o pessoal de apoio necessário	14	25,4	41	74,5
Os pais são resistentes à saída de seus filhos da escola para atividades de campo	11	20,0	44	80,0
O tempo disponível é suficiente	10	18,2	45	81,8
A direção da escola se opõe à saída de alunos para campo trabalhos de campo	10	18,2	45	81,8
O trabalho de campo não é um meio efetivo para o aprendizado de Geografia	1	1,8	54	98,2

C – Concordo; D – Discordo.

Fonte: Organizada pela autora.

Foi apresentada uma lista com doze locais da cidade de Maringá, para que os professores escolhessem em ordem crescente do 1º (mais preferido) ao 12º (menos preferido) para a realização de trabalhos de campo com os alunos. A partir das escolhas foi possível estabelecer um *ranking* da ordem de preferência, sendo os córregos da área urbana (9,3), Parque do Ingá (8,5), Cocamar (7,5) e Visitação a diversos bairros (7,2) os locais de maior preferência para a realização de tais atividades. As respostas da referida questão, apontam um certo desequilíbrio entre as temáticas de cunho humano e físico, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos econômicos (Tabela 46).

Tabela 46 - Ordem de preferência dos locais para trabalhos de campo

Local	Ordem de preferência
Córregos da área urbana	9,3
Parque do Ingá	8,5
Cocamar	7,5
Horto Florestal	7,5
Visitação a diversos bairros	7,2
Indústrias de alimentos	6,8
Centros comerciais e Shoppings	6,5
Indústrias de extração de óleo comestível	6,1
Aeroporto	5,0
Fábricas de Confeção	4,9
Indústrias de móveis	4,9
Igrejas e Templos	4,7

Fonte: Organizada pela autora.

Na questão subsequente, os professores deveriam indicar outros locais da cidade para a realização de trabalhos de campo. Os dois locais mais indicados foram o Museu Itinerante da UEM-Mudi e o Museu da Bacia do Paraná-UEM 10=28,6%; e UEM 5=14,3%. A escolha dos professores parece indicar que as preferências estão relacionadas aos locais que possuem

peessoas que monitoram as visitas. Frequências menores foram atribuídos aos locais que requerem um trabalho mais exaustivo dos professores (Tabela 47).

Tabela 47 - Locais da cidade de Maringá para realização de trabalhos de campo

Outros locais citados	Nº	%
Museus (MUDI, Bacia do Paraná)	10	28,6
UEM	5	14,3
Estação Climatológica da UEM	3	8,6
Sanepar	3	8,6
Zona Rural	3	8,6
Fazendas: Cesumar e UEM	2	5,7
Buracão	1	2,9
Construções antigas	1	2,9
Cooperativas de reciclagem	1	2,9
Outras IES	1	2,9
Outros municípios da região	1	2,9
Parque Grevíleas	1	2,9
Principais avenidas	1	2,9
Teatros/cinema	1	2,9
Templos religiosos	1	2,9
Total	35	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

IV.6.7 Organização pedagógica e didática das atividades escolares

Quanto à organização pedagógica e didática das atividades escolares, solicitou-se aos professores que atribuíssem notas de 1 (pouco compatível) a 5 (muito compatível) aos componentes relacionados. As instalações de laboratório e os recursos didáticos de Geografia foram os componentes apontados como pouco compatíveis, isto é, precisam ser melhorados (Tabela 48 e Gráfico 1).

Tabela 48 - Grau de compatibilidade dos componentes escolares

Componentes	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Organização da escola	7	11,3	5	8,1	11	17,7	15	24,2	24	38,7
Recursos didáticos de Geografia	5	8,1	13	20,9	17	27,4	15	24,2	12	19,3
Número de salas	5	8,1	9	14,5	14	22,6	13	20,9	21	33,9
Instalações para laboratórios	14	22,6	15	24,2	12	19,3	7	11,3	14	22,6
Biblioteca	11	17,7	12	19,3	10	16,1	12	19,3	17	27,4

Nota:(1) pouco compatível a (5) muito compatível.

Fonte: Organizada pela autora.

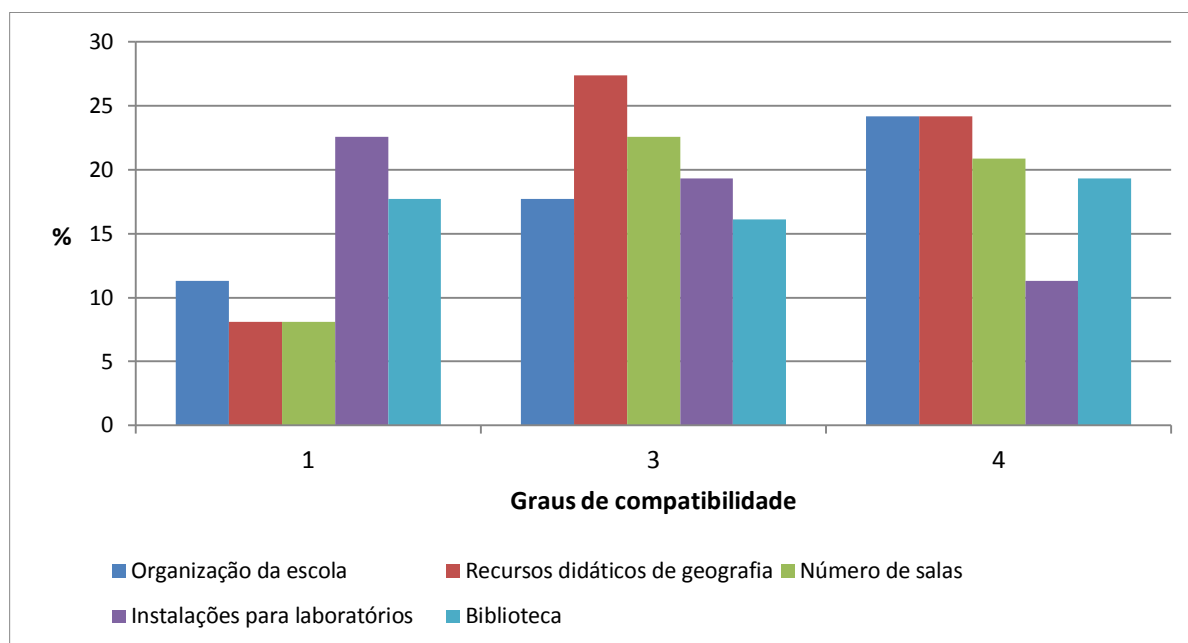


Gráfico 1 - Grau de compatibilidade dos componentes escolares.
Fonte: Organizado pela autora.

Na questão em que os professores deveriam citar até três projetos ou programas sugeridos ou determinados pela Seed-PR, 43 responderam sobre os sugeridos e somente 15 responderam sobre os determinados:

- Projetos ou programas sugeridos: 27,9% citaram a capacitação continuada; 27,9% sustentabilidade; e 11,6% sala de apoio;
- Projetos ou programas determinados: 33,3% o de capacitação continuada; 20,0% o de sala de apoio; e 20,0% o de sustentabilidade (Tabela 49).

Quanto aos projetos ou programas desenvolvidos pela escola, sugeridos pelos professores e direção, os mais citados foram: sustentabilidade 17=50,0%; educação cartográfica 6=17,6%; diversidade cultural, educação fiscal e viagem cultural foram citados respectivamente por 2=5,9% de toda amostra. Um total de 34 professores responderam esta questão.

Tabela 49 - Projetos e programas sugeridos e ou determinados pela Seed-Pr

Item	Nº	%
Sugestão da Seed		
Capacitação continuada	12	27,9
Sustentabilidade	12	27,9
Sala de apoio	5	11,6
Diversidade cultural	4	9,3
NRE itinerante	4	9,3
Educação Fiscal	3	6,9
2º Tempo	2	4,6
Altas habilidades	1	2,3
Total	43	100
Determinação da Seed		
Capacitação continuada	5	33,3
Sala de apoio	3	20,0
Sustentabilidade	3	20,0
Educação Fiscal	2	13,3
Curso de língua estrangeira	1	6,7
Diversidade cultural	1	6,7
Total	15	100

Fonte: Organizada pela autora.

Sobre as dinâmicas utilizadas para elaborar o projeto pedagógico em suas escolas (35) professores responderam que o fazem coletivamente, (24) em grupos por área, (19) individualmente, e (2) outras dinâmicas. Totalizando 80 citações, ou seja, os professores indicaram mais de uma dinâmica adotada (Tabela 50).

Tabela 50 - Dinâmicas utilizadas para elaborar o projeto pedagógico na escola

Dinâmicas utilizadas	Nº	%
Individualmente	19	23,7
Coletivamente	35	43,7
Em grupos por área	24	30,0
Somente pela coordenadora pedagógica	0	0
Outras	2	2,5
Total	80	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

Na questão posterior, os professores deveriam atribuir notas variando de 0 (zero) a 5 (cinco) aos resultados práticos dos trabalhos realizados na semana de planejamento pedagógico em suas escolas. Se a nota atribuída fosse menor ou igual a 3 (três) eles teriam que justificar a mesma: 10 professores deram nota 3; 10=nota 2; e 2=nota 1.

Vinte e dois professores atribuíram notas entre 1 a 3, mas somente 13 as justificaram, e, 35 professores atribuíram notas entre 4 e 5. Dos 62 professores que participaram da pesquisa, 57 responderam esta questão e 5 não responderam (Tabela 51).

Tabela 51- Justificativas e notas à semana de planejamento pedagógico nas escolas

Principais justificativas das notas	Notas	Nº de respondentes	Nº de notas justificadas
Assuntos irrelevantes à disciplina ou à prática pedagógica	1	2	8
Precisaria haver mais tempo para planejamento	2	10	4
Muita teoria e pouca prática	3	10	1
Respondentes de 1 a 3		22	
	4	22	
	5	13	
Respondentes de 4 e 5		35	
Total de respondentes		57	
Não responderam à questão		5	
Total		62	13

Obs. notas ≤ 3 deveriam ser justificadas. Nove participantes não justificaram notas de 1 a 3.

Fonte: Organizada pela autora.

Com relação à avaliação que os pais fazem das escolas dos seus filhos, 37 professores acham que esses as consideram boa, para 12 os pais acham ótima, 12 acham regular, e apenas 1 professor acha que os pais a consideram ruim.

Das justificativas apresentadas pelos professores sobre a avaliação dos pais, para 6 professores a escola aplica questionários de avaliação, para 44 a avaliação é formada a partir das reuniões de pais e mestres, para 22 é por meio de comentários em vários locais, 3 afirmaram que é pelos resultados do Enem, e, para 2 professores, outras formas. Quinze professores escolheram mais de uma alternativa, totalizando 77 citações (Tabela 52).

Tabela 52 - Opinião dos professores sobre como os pais avaliam a escola

Discriminação	Nº	%
Como os pais avaliam a escola		
Boa	37	56,4
Regular	12	19,3
Ótima	12	19,3
Ruim	1	1,6
Péssima	0	00
Total	62	100
Referências da avaliação dos pais		
A partir das reuniões de pais e mestres	44	70,9
Ouçó comentários em vários locais	22	35,5
A escola aplica questionários de avaliação	6	9,7
Pelos resultados do ENEM	3	4,8
Outros	2	3,2
Total	77	100

Nota: O professor pode citar mais de uma referência.

Fonte: Organizada pela autora.

IV.6.8 Estratégias, métodos e práticas pedagógicas adotadas

A prática pedagógica na sala de aula foi avaliada sob diferentes aspectos. Um deles foi a frequência que realizam o planejamento das aulas. Para a referida variável, 1 professor respondeu que o faz diariamente, 44 o fazem, semanalmente, 5 quinzenalmente e semestralmente; 4 professores planejam as aulas bimestralmente, 2 mensalmente, e, 1 respondeu que planeja anualmente.

Questionados como deve ser seguido o plano de aula, para 2 professores o plano de aula é apenas uma formalidade, para 51 o mesmo deve ser adaptado às situações da aula, 8 afirmaram que, com experiência, não é necessário o plano de aula, e 1 acha que o plano de aula deve ser seguido integralmente.

Quando perguntados sobre a dinâmica adotada para planejar as aulas, 2 professores responderam que são experientes e não precisam planejá-las, em grupo foi a resposta de 6 outros professores, a maioria (60 professores) planejam individualmente, e 2 professores citaram outras formas (Tabela 53).

Tabela 53 - Frequência do planejamento e utilização do plano de aula

Questões	Nº	%
Frequência com que planejam as aulas		
Uma vez por semana	44	70,9
Semestralmente	5	8,1
Quinzenalmente	5	8,1
Bimestralmente	4	6,4
Mensalmente	2	3,2
Todos os dias	1	1,6
Anualmente	1	1,6
Total	62	100
Opinião dos professores sobre o plano de aula		
Deve ser adaptado às situações da aula	51	82,3
Com experiência não é necessário o plano de aula	8	12,9
É apenas uma formalidade	2	3,2
Deve ser seguido integralmente	1	1,6
Total	62	100
Dinâmica para planejar as aulas (múltipla escolha)		
Individualmente	60	85,7
Em grupo	6	8,5
Pela minha experiência não costumo planejá-las	2	2,9
Outras formas	2	2,9
Total	70	100

Nota: O professor pode citar mais de uma dinâmica

Fonte: Organizada pela autora.

Com relação as formas da escola promover a reflexão interna acerca das práticas dos professores, 31 citaram as reuniões como principal dinâmica utilizada, 13 afirmaram que em

suas escolas não são realizadas reflexões sobre as práticas adotadas, 6 citaram os conselhos de classe, para 2 a discussão é realizada em grupo, e outros cinco aspectos foi citado por 5 professores da amostra (Tabela 54).

Após o reagrupamento das referidas variáveis, 40 citações correspondiam ao conselho de classe, 13 professores afirmaram que em suas escolas não são realizadas reflexões sobre as práticas adotadas, e para 4 professores as reflexões são por meio da formação contínua.

Tabela 54 - Reflexões promovidas pela escola sobre as práticas dos professores

Dinâmicas utilizadas (nº de citações)	Nº	%
Reuniões	31	54,4
Não realizam	13	22,8
Conselho de classe	6	10,5
Discussão em grupo	2	3,5
Questionários	1	1,7
Palestras	1	1,7
Grupo de estudos	1	1,7
Formação contínua	1	1,7
Debates	1	1,7
Total	57	100

Fonte: Organizada pela autora.

Perguntados sobre o método de ensino utilizado com mais frequência, o expositivo foi citado por 50 professores, 1 citou o trabalho em grupo, 1 os debates, 5 citaram o trabalho de pesquisa, 3 citaram outros métodos, e 1 respondeu que adota todos os métodos. Sessenta e um (61) professores responderam a referida questão.

Quanto ao instrumento de avaliação de alunos mais utilizado, 44 professores afirmaram utilizar os testes, 11, a auto-avaliação, 4, os trabalhos em equipe, 1, os trabalhos individuais, 1, afirmou se utilizar de outro instrumento, e 1 professor respondeu dois instrumentos - teste e trabalhos em equipe. Todos os professores da amostra responderam esta questão (Tabela 55).

Tabela 55 - Método de ensino e instrumento de avaliação

Questões	Nº	%
Método de ensino mais utilizado (resposta única)		
1-Expositivo	50	81,9
4-Trabalho de pesquisa	5	8,2
5-Outros	3	4,9
2-Trabalho em grupo	1	1,6
3-Debates	1	1,6
1,2,3 e 4	1	1,6
Total	61	100
Instrumento de avaliação mais utilizado		
1-Testes	44	70,9
4-Auto avaliação	11	17,7
2-Trabalhos em equipe	4	6,4
3-Trabalhos individuais	1	1,6
5-Outro	1	1,6
1 e 2	1	1,6
Total	62	100

Fonte: Organizada pela autora.

Os professores deveriam citar três aspectos mais relevantes adotados para avaliar os alunos. Como as citações contemplavam os mesmos aspectos, foi necessário realizar um reagrupamento deles nas seguintes categorias: dedicação e comprometimento foi citado por 34 professores; resultado das avaliações por 21; capacidade analítica e cognitiva por 9, bem como, aprendizagem do conteúdo.

Ao proceder-se um novo reagrupamento das categorias citadas pelos professores, os resultados indicaram que dois aspectos são observados: aprendizagem do conteúdo 42 citações, pôde-se agrupar os resultados das avaliações em 66 citações. Tais resultados indicam que aproximadamente 70% dos professores focam a avaliação nos resultados. (Tabela 56 e gráfico 2).

Tabela 56 - Aspectos relevantes para avaliar os alunos

Aspectos observados	Nº	%
Dedicação/comprometimento	34	31,5
Resultado das avaliações	21	19,4
Aprendizagem do conteúdo	9	8,3
Capacidade analítica	9	8,3
Capacidade cognitiva	9	8,3
Capacidade argumentativa	8	7,4
Capacidade de interação	6	5,6
Capacidade de síntese	5	4,6
Rendimento diário	3	2,8
Capacidade de organização	2	1,8
Capacidade de análise	1	0,9
Capacidade de interpretação	1	0,9
Total	108	100

Fonte: Organizada pela autora.

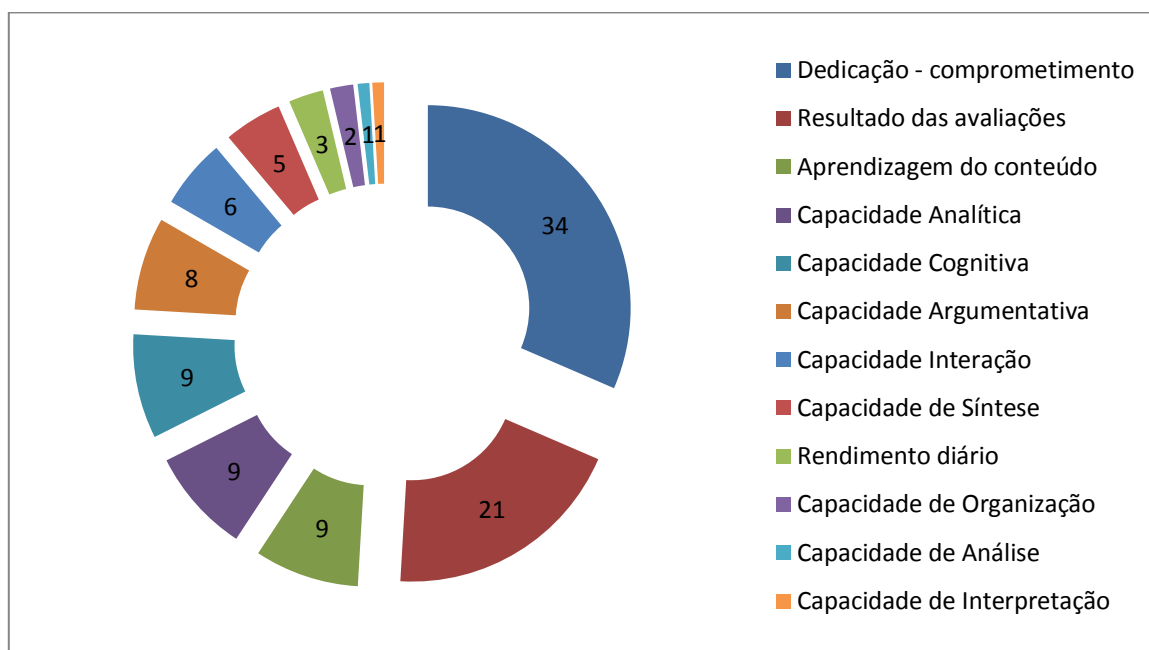


Gráfico 2 - Três principais aspectos considerados na avaliação.
Fonte: Organizado pela autora.

Com relação a linha teórico-pedagógica adotada, a sociocultural foi citada por 31=50,0% dos professores; a humanista por 12=19,3%; e a tradicional por 11=17,7%. As linhas teórico-pedagógicas cognitivista, cognitivista e sociocultural, Geografia crítica, histórico-crítica, e sócio interacionista foram respectivamente citadas por 1 professor, e 3 não souberam responder. O número total de citações foi de 62. Salienta-se que um professor citou a Geografia crítica como linha teórico-pedagógica.

Quanto as linhas teórico-geográficas, a crítica foi citada por 50=81,9% da amostra, a humanista por 8=13,1%; outra 2=3,3%;1=1,6% não soube responder. Número total de citações 61. A presente questão suscitou dúvida e insegurança na maior parte dos pesquisados, indicando que há despreparo dos professores quanto às correntes ou linhas teórico-geográficas. Alguns disseram que não aprenderam isto na universidade (Tabela 57).

Tabela 57 - Linhas teórico-pedagógicas e teórico-geográficas adotadas

Linha teórico-pedagógica adotada	Nº	%
Cognitivista	1	1,6
Cognitivista e sociocultural	1	1,6
Geografia crítica	1	1,6
Histórico-crítica	1	1,6
Humanista	12	19,3
Sócio interacionista	1	1,6
Sociocultural	31	50,0
Tradicional	11	17,7
Não soube responder	3	4,8
Total	62	100
Linha teórico-geográfica adotada		
Humanista	8	13,1
Crítica	50	81,9
Outra – Cite-a	2	3,3
Não soube responder	1	1,6
Total	61	100

Nota: resposta única

Fonte: Organizada pela autora.

A correlação das linhas teórico-pedagógicas e teórico-geográficas será discutida mais adiante, juntamente com a análise das Tabelas 61 e 62.

IV.6.9 Competências geográficas necessárias aos alunos, na disciplina

Na questão 38 do questionário os professores deveriam escolher um dos 5 graus de importância, para cada uma das 20 competências geográficas discriminadas e necessárias aos alunos, na disciplina de Geografia (Tabela 58).

A compreensão dos efeitos do meio ambiente à vida em geral, as relações sociedade e natureza, a orientação no espaço geográfico e a interpretação de mapas e atlas foram as competências mais citadas. Elaborar tabelas e gráficos foi a competência menos pontuada. Vale ressaltar que para a análise do meio ambiente é imprescindível a competência de elaborar tabelas e gráficos, aspecto desconsiderado pela maioria dos professores pesquisados, como pode ser visualizado no gráfico de barras acoplado à Tabela 58 e que indica à referida competência a pontuação mais baixa, 237 pontos.

Tabela 58 - Graus de importância das competências desenvolvidas pelos alunos em Geografia

Competências	1	2	3	4	5		Pontos
Compreender a problemática ambiental e seus efeitos à vida em geral	1	0	5	7	49		289
Estabelecer relações sociedade-natureza	0	2	1	13	46		289
Orientar-se no espaço geográfico	1	0	3	12	46		288
Ler e interpretar mapas e atlas	1	0	5	10	46		286
Associar os conceitos teóricos à prática	2	1	3	11	45		282
Compreender as dinâmicas naturais e sociais	2	0	6	14	40		276
Identificar as relações de poder das sociedades em diferentes tempos e espaços, e a conquista de direitos	0	1	8	15	38		276
Associar os aspectos geopolíticos, econômico-sociais e tecnológicos que caracterizam os diferentes espaços mundiais contemporâneos	1	1	4	21	35		274
Identificar os diferentes tipos de usos e apropriação do espaço geográfico	3	1	4	15	39		272
Contextualizar a sociedade brasileira no mundo atual	1	2	7	14	38		272
Contextualizar as dinâmicas demográficas e os processos de urbanização	1	4	4	22	31		264
Identificar regiões administrativas e geoeconômicas	1	1	10	20	30		263
Correlacionar os vários setores das atividades econômicas	2	1	8	24	27		259
Analisar tabelas e gráficos	5	3	3	16	35		259
Dimensionar o significado da cultura e suas diversas formas de expressão para a organização da vida social	2	5	5	20	30		257
Analisar o processo de produção comercial e industrial em diferentes contextos geográficos e históricos	1	4	9	21	27		255
Debater as questões de ordem política no mundo	3	2	10	19	28		253
Delimitar espaços urbanos, rurais, comerciais, industriais e residenciais	3	0	15	16	28		252
Realizar procedimentos de coleta, levantamento, registro, sistematização de dados, e fenômenos geográficos	4	4	9	19	26		245
Elaborar tabelas e gráficos	4	5	10	22	21		237

Pontos = \sum (nº de respondentes x grau de importância).

(1) nada importante (2) sem importância (3) nem importante/nem sem importância (4) importante (5) muito importante.

Fonte: Organizada pela autora.

Nas perguntas dissertativas 39 e 40 do questionário, os professores deveriam apresentar sugestões para melhorar a formação do professor de Geografia e opinar sobre a política educacional do país. Os resultados são apresentados nas Tabelas 59 e 60.

Na questão 39 do questionário, cujos resultados são apresentados na Tabela 59, registraram-se 53 respondentes e 9 não respondentes. Agruparam-se respostas semelhantes que resultaram em 9 categorias. Destaca-se o anseio dos professores por oferta de cursos que os capacitem para as práticas de sala de aula: 17=27,4%, e por aumento da hora-atividade

associada à melhoria salarial: 9=14,6%. Segundo a ótica dos professores, os conteúdos acadêmicos deveriam se adequar às exigências de seu trabalho profissional: 8=12,9%.

Tabela 59 - Sugestões para melhorar a formação do professor de Geografia

Sugestões	Nº	%
1.Ofertar cursos de capacitação - práticas de sala de aula	17	27,4
2. Aumentar hora-atividade, melhoria salarial	9	14,6
3.Adequar os conteúdos acadêmicos à formação profissional	8	12,9
4.Ampliar trabalhos de campo em Geografia	7	11,3
5. Ampliar os estágios supervisionados	7	11,3
6.Desenvolver projetos de ensino	3	4,8
7.Contratar professores mais experientes	1	1,6
8.Mais reuniões de área	1	1,6
9. Não responderam	9	14,5
Total	62	100,0

Fonte: Organizada pela autora.

A Tabela 60 apresenta os resultados da questão 40 do questionário, em que foi solicitado aos professores que opinassem sobre a política educacional. Registraram-se 50 respondentes e 12 não respondentes. Agruparam-se respostas semelhantes que resultaram em 10 categorias. É interessante notar que o item mais destacado refere-se a avaliação das práticas dos próprios professores – ou seja, eles sentem falta de uma devolutiva sobre o seu trabalho, pelos seus pares. Em segundo lugar, referem-se ao descolamento da política educacional à realidade. Apenas 6 professores apontaram que a política educacional melhorou nos últimos dez anos.

Tabela 60 - Opinião dos professores sobre a política educacional

Aspectos	Nº	%
1.Não responderam	12	16,7
2. Avaliar melhor as práticas dos professores	11	18,4
3.A realidade educacional não condiz com as práticas implementadas	10	16,7
4. A política educacional melhorou	06	10,1
5. Paradoxo entre quantidade e qualidade, conteúdos e aprendizagem	05	8,3
6.Números e indicadores são mais importantes do que a qualidade do ensino	05	8,3
7. Inexistência de uma política educacional	05	8,3
8. Promoção de alunos despreparados	03	5,0
9. Reduzidos investimentos na educação	03	5,0
10.Mudanças nas políticas educacionais, com as mudanças de governo	01	1,7
11.Muita imposição, falta de cursos de aperfeiçoamento para os professores	01	1,7
Total	62	100

Fonte: Organizada pela autora.

A Tabela 61 apresenta a correlação entre as correntes geográficas adotadas pelos docentes (declaradas) e as competências que eles afirmam que os alunos desenvolvem. Essas competências são desenvolvidas, principalmente, em trabalhos de campo.

Tabela 61 - Correlação dos graus de importância das competências geográficas às correntes por linhas teórico-metodológicas da ciência geográfica

Correntes	Competências						
	Observação	Registro	Representação	Coleta de dados	Sistematização de informações	Leitura	Análise e conclusão
1. Positivista	-	-	-	-	-	-	-
2. Humanista	4,0	3,3	3,7	4,0	3,8	3,7	4,0
3. Fenomenológica	-	-	-	-	-	-	-
4. Crítica	4,1	3,8	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8
5. Outras	4,0	3,5	4,0	3,0	3,0	3,5	3,5

Nota: de 1 a 1,9 (nada eficiente); 2 a 2,9 (pouco eficiente); 3 a 3,9 (nem eficiente, nem deficiente); de 4 a 4,9 (eficiente); 5 (muito eficiente).

Fonte: Organizada pela autora.

Um resumo da análise descritiva das questões que compuseram a correlação, é apresentado a seguir.

Aplicou-se a análise de correlação nas respostas das questões do instrumento de coleta de dados 14, 33 e 34. Essas questões tratam, respectivamente, das competências geográficas necessárias ao aluno, das correntes ou linhas teórico-geográficas e das correntes pedagógicas adotadas na disciplina de Geografia e, denotam aspectos fundamentais sobre a formação do professor de Geografia. As questões 33 e 34 indicam as escolhas dos professores sobre as linhas teórico-pedagógicas e geográficas. Tais escolhas evidenciam que as práticas apresentam lacunas na formação da epistemologia geográfica dos professores. Eles sequer questionam as deficiências existentes quanto à infraestrutura de apoio às atividades essenciais à disciplina, aspecto que interfere na qualidade do ensino da Geografia escolar.

A questão 33 do questionário contempla a linha teórico-pedagógica adotada. A sociocultural foi citada por 31=50% dos professores; a humanista por 12=19,3%; e a tradicional por 11=17,7%. As linhas teórico-pedagógicas cognitivista, cognitivista e sociocultural, histórico-crítica, e sócio interacionista foram respectivamente citadas por 1 professor, e 3 não souberam responder (Tabela 57).

Os aspectos contemplados nas questões 14, 33 e 34 do questionário (Tabelas 61 e 62) são os principais indicadores para a comprovação da hipótese levantada e confirmação dos objetivos propostos para o presente estudo de caso, sobre as práticas adotadas pelos professores de Geografia no ensino básico na cidade de Maringá.

Tabela 62 - Correlação dos graus de importância das competências geográficas às linhas teórico-pedagógicas

Correntes	Competências						
	Observação	Registro	Representação	Coleta de dados	Sistematização de informações	Leitura	Análise e conclusão
Cognitivista	5,0	4,0	5,0	4,0	4,0	4,0	5,0
Cognitivista sociocultural	2,0	3,0	4,0	5,0	5,0	4,0	3,0
Histórica crítica	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0
Humanista	4,2	3,6	3,6	3,9	4,2	4,1	4,5
Sociocultural	4,5	4,1	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Sócio interacionista	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0
Tradicional	3,3	2,8	2,9	2,9	2,3	2,7	2,8
Não soube responder	4,8	4,3	4,0	4,7	5,0	4,3	4,3

Nota: de 1 a 1,9 (nada eficiente); 2 a 2,9 (pouco eficiente); 3 a 3,9 (nem eficiente, nem deficiente); de 4 a 4,9 (eficiente); 5 (muito eficiente).

Fonte: Organizada pela autora.

Ao correlacionar as competências geográficas necessárias ao aluno e a adoção das correntes geográficas pelos professores pesquisados, pode-se observar (Tabelas 44 e 61) que os professores que dizem seguir a corrente humanista atribuíram nota 3,3 à competência de registro, e nota 4,0 à análise e conclusão. Em outras palavras, atribuem graus de eficiência às competências até no final do processo das atividades de campo. Os professores que adotam a corrente crítica, atribuíram nota mais alta, 4,1, à competência de observação. Para as demais competências, foi atribuída a nota média de 3,8. As correntes positivista e fenomenológica não foram mencionadas na amostra pesquisada.

Em aberto, foram citadas na categoria de “outras” as correntes cultural e pragmática, as quais receberam nota 4,0 às competências de observação e representação, e, ao registro, análise e conclusão, nota 3,5. Observa-se novamente, que os professores desconhecem a importância da sequência ou etapas das atividades de campo, isto é, como processo, para que os alunos desenvolvam as competências necessárias em Geografia. Em outras palavras, consideram a observação muito importante, e a coleta de dados e análise e conclusão, sem importância. É como se os professores tivessem única e exclusivamente, um objetivo inicial para uma tarefa a ser executada, e desconsiderassem os resultados finais.

Com relação a adoção das linhas teórico-pedagógicas, os professores que adotam a linha cognitivista, atribuíram nota 5,0 às competências de observação, de representação e de análise e conclusão (Tabela 62), isto é, no final do processo das atividades de campo.

Os que adotam a linha teórico-pedagógica sociocultural atribuíram notas variando de 4,5 para a competência de observação à nota 4,0 para todas as outras competências. Entende-se que os professores têm mais conhecimento sobre as linhas teórico-pedagógicas do que sobre as correntes ou linhas teórico-geográficas, o que comprova a existência de rupturas

epistemológicas na matriz curricular da disciplina de Geografia, no ensino básico, desencadeando fragmentações e inconsistências de ordem conceitual na formação dos alunos.

Dos 62 professores pesquisados 46 já realizaram trabalhos de campo na disciplina de Geografia, 31 afirmaram que realizam trabalho de campo quando é possível, e que não o fazem há mais de três anos. De toda amostra, 16 nunca realizaram trabalhos de campo na disciplina de Geografia (Questão 10).

A Tabela 58 apresenta os resultados da atribuição de notas com relação às competências geográficas desenvolvidas pelos alunos nas aulas de campo (Questão 14). Há um consenso entre os professores com relação às ações de observação à qual foi atribuída a maior nota, 4,1. Para coleta de dados, sistematização de informações, leitura de dados e análise e conclusão foram atribuídas nota 3,8 respectivamente, e nota 3,7 às competências de registro e representação. Registro de dados foi a competência cuja eficiência atribuiu-se menor grau de consenso entre os professores pesquisados, como pode ser observado no gráfico de barras acoplado à tabela 58.

Para 31 professores a competência de observação é a mais eficiente (62%); somente 16 responderam como eficientes as competências de representação e leitura de dados. E outros 20 consideram muito eficientes as competências de coleta de dados e sistematização de informações. A competência de análise e conclusão foi nomeada como muito eficiente por 23 respondentes (46%).

Salienta-se que as atividades de campo são realizadas somente com o objetivo de observar o espaço geográfico, com práticas tradicionais e centradas no professor, o que pode ser comprovado pelas notas atribuídas pelos professores variando de 1 a 5, aos seguintes recursos: ao livro didático (4,1); globo terrestre e mapas (4,0); quadro de giz (3,6); charges/história em quadrinhos/cordéis (3,5); representação cartográfica (3,4); livros paradidáticos (3,4); desenho de trajetos/roteiros/croquis (3,3); fotografia (3,3); filmes (3,2); slides (3,2); documentários (3,1); plantas de áreas urbanas (3,0); imagens de satélite (3,0); revistas (2,9); carta topográfica (2,9); fotografia aérea (2,8); bússola (2,8); jogos (2,6); excursões didáticas (2,0); e aos trabalhos de campo (1,8),(Tabela 39).

Com relação à questão 15, os professores deveriam atribuir graus de concordância relativas ao planejamento e organização das atividades de campo; 54=98,2% discordam da afirmação que o trabalho de campo não seja um meio efetivo para a aprendizagem, ou seja, eles acreditam que o trabalho de campo é fundamental; 45=81,8% consideram o tempo disponível insuficiente; 41=74,5% declararam que não tem pessoal de apoio necessário; 32=58,2% responderam que há dificuldades para o transporte dos alunos; para 29=52,7%

gasta-se muito tempo para a organização. Apenas um professor declara que o trabalho de campo não é um meio efetivo para o aprendizado da Geografia(Tabela 45).

De toda amostra, 82% dos professores “acham” que adotam a linha teórico-geográfica crítica, e deram as maiores notas aos temas físicos (10), aos econômicos (7,5), e aos temas humanos a menor nota (2,9), evidenciando mais uma vez que as estratégias, recursos, e as dinâmicas adotadas na disciplina de Geografia, desconsideram a construção do conhecimento pelo aluno, que seria proporcionada pelas atividades práticas de campo. E o desenvolvimento das competências de: coleta de dados, registro e sistematização de informações, leitura de dados, representação, análise e conclusão não são desenvolvidas no ensino fundamental e médio, conforme os princípios e pressupostos geográficos.

Em suma, as lacunas existentes no ensino de Geografia da educação básica estão relacionadas ao relativo despreparo dos professores. As respostas obtidas parece indicar que os professores de Geografia são mais informados a respeito dos aspectos teóricos-metodológicos da pedagogia do que da própria Geografia.

Os resultados da pesquisa, principalmente com relação às possíveis atividades de campo, indicam que dada as dificuldades de planejamento, organização e execução das atividades práticas, os professores evitam de realizá-las, ao mesmo tempo em que a maioria as consideram fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem – portanto, um paradoxo.

IV.6.10 A Aprendizagem e o rigor científico no ensino de Geografia

É fato, que há um distanciamento entre o ensino escolar e o saber científico, gerando a falta de rigor no tratamento de informações em sala de aula. No caso da disciplina de Geografia é preocupante o uso de dados sobre população, industrialização, agricultura, entre outros. Somando-se a isso, há conceitos e vocábulos geográficos utilizados erroneamente pelos professores. No que diz respeito aos livros didáticos, há frases citadas que apresentam imprecisões gramaticais que pode levar a conclusões errôneas. Além disso, há textos de teor científico duvidoso. A imprecisão das informações somada a um erro aqui, outro ali, redundam em uma base frágil de sustentação dos conceitos. Erros, conceitos esquecidos e dados imprecisos ou ultrapassados são normalmente utilizados, e colocam em dúvida a credibilidade dos educadores.

Em um mundo em que o impacto das mídias eletrônicas no aprendizado torna o ensino cada vez mais dispersivo e refratário à reflexão, em um ambiente que deveria predominar o aprender a pensar, cada um se ancora naquilo que vê. A utilização das redes seria uma forma de compensar a crise das paredes. Nos últimos meses de 2012, ação de

estudantes de escolas públicas mexeu com a gestão educacional. Nos estados de Santa Catarina e São Paulo, alguns alunos criaram páginas na internet para falar dos problemas das escolas em que estudavam, principalmente os relacionados à infraestrutura (rachaduras, falta de portas e carteiras em salas de aula, buracos nos pisos, janelas e carteiras quebradas, etc.). Percebe-se um movimento reivindicatório e de preservação do patrimônio público, o que é muito positivo. Porém, há necessidade urgente de se **recuperar a malha física estrutural das escolas** – definir um padrão para a construção da rede física das escolas, para receber os alunos com dignidade.

Estamos em um processo marcado pela transparência do que acontece atrás dos muros da escola, é uma nova forma de cultura. As relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade, e particularmente, no momento histórico em que se situa.

Nesse sentido, o processo de mudança sociocultural que vivemos afeta o ensino e os docentes nos seguintes aspectos: - os programas e currículos ficam ultrapassados e exigem reformulações contínuas; - a estrutura educacional torna-se cada vez mais complexa (níveis, ciclos, módulos, percursos diversificados); - as reformas sucedem-se sem interrupções, e não privilegiam as necessidades regionais; - as tecnologias tornam-se necessárias; - a dinâmica de aperfeiçoamento dos professores deve ser contínua; - os alunos estão mais preparados que os professores para lidar com as mídias digitais; - os pais assumiram a posição de consumidores da escola, estão mais atentos e exigentes; - a avaliação deve se tornar mais formativa e diferenciada; e - o trabalho coletivo estabelece a realização de projetos.

É evidente, portanto, que há um incremento acelerado nas mudanças e nas formas adotadas pela comunidade social e pelo conhecimento científico, o que determina a mudança de programas e objetivos das reformas constantes no meio educacional, somada à heterogeneidade das salas de aula que tem sido mais percebida devido à escolarização em massa, proporcionada pela democratização da escola. Essa heterogeneidade aponta a diversidade de estratégias que os professores devem adotar para a estruturação das intenções educacionais, e que muitas vezes não sabem como fazê-lo, pois foram preparados para ambientes totalmente homogêneos, daí encontram-se enclausurados culturalmente.

No Brasil, são adotadas duas vertentes norteadoras do sistema educacional. A primeira e mais complexa é a política educacional, que é sustentada pelas pesquisas de qualidade, e a segunda que trata da formação dos professores. Estas duas vertentes tornam o debate científico sobre educação polarizado e mascara os efetivos resultados, pois, a aprendizagem dos alunos é um dos temas menores, quando deveria ser o foco das decisões políticas e pedagógicas.

Boa parte das pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil são predominantemente qualitativas. Há a necessidade de se quantificar as principais variáveis do processo didático pedagógico que ocorre em sala de aula e demais locais de aprendizagem escolar. Com isso será possível identificar as necessidades de melhoria. Uma das intenções desta tese foi enfrentar as dificuldades de quantificação para contribuir de alguma forma com a Geografia escolar.

IV.6.11 Algumas considerações sobre resultados obtidos em campo

Segundo dados do MEC, Inep e Seed – 2011, a cidade de Maringá apresenta um total de 157 escolas (112 do ensino fundamental e 45 do ensino médio).

Em 2012, segundo o Núcleo Regional de Educação, o município contava com 118 escolas de EF e EM. Essas informações serviram de referência para a presente tese, principalmente para a localização das escolas, constantes das Figuras 11, 12, 13 e 14. Ao computar a rede particular e a municipal, verifica-se um total de 220 escolas .

Pode-se concluir que há distorções implícitas, ou até mesmo rupturas na matriz epistemológica da disciplina de Geografia adotada no ensino básico, acompanhadas de baixa percepção dos docentes com relação a elas. Isto parece ser decorrente da formação acadêmica. Os resultados da pesquisa apontam que somente 30% dos professores têm uma visão crítica das deficiências no ensino aprendizagem de Geografia, que abrangem desde a formação do futuro professor até os resultados e desempenho dos alunos no ensino básico. Outros 20% são apáticos, só “cumprem com as obrigações”. E aproximadamente 50% afirmam estar desanimados com a situação, e sequer querem discutir sobre o assunto.

Os resultados apontam de maneira geral que a prática adotada na disciplina de Geografia no ensino básico tem indícios de ser desvinculada do cotidiano do aluno, como também, dos princípios e pressupostos da Ciência Geográfica. Isto pode ser constatado pelas competências desenvolvidas nas atividades de campo e necessárias aos alunos, citadas pelos professores. Embora considerem o trabalho de campo como essencial, é baixa a pontuação atribuída às competências de coleta, registro, sistematização de informação, elaboração de tabelas e gráficos que fazem parte das atividades procedurais da atividade de campo.

Comprovou-se, nesta tese, que a Geografia no ensino básico em Maringá apresenta-se de forma tradicional, prendendo-se aos conteúdos teóricos desvinculados da prática. Pôde-se identificar por um lado, que os princípios geográficos espaço-tempo não são considerados para efeito de aprendizagem, sobretudo, na construção do conhecimento geográfico do aluno, pois coleta de dados, sistematização de dados, elaboração de tabelas e análise, são aspectos

irrelevantes. Por outro, a inter-relação espaço-tempo não é bem equacionada, o que acaba produzindo no currículo desta disciplina uma lacuna. Além disso, produz uma ruptura epistemológica (pelo ensino desconsiderar a matriz epistemológica) e recuo da teoria. Extrai-se somente do conhecimento aquilo que é considerado ‘útil’ para ensinar. Ou seja, as práticas são importantes, mas ela não pode ser dissociada da teoria e vice-versa. Portanto, reflexões sobre os métodos científicos e as várias correntes ou linhas teóricas da Ciência Geográfica, são necessárias no âmbito da Geografia escolar.

Vigora-se o ensino centrado no ‘professor’, com a predominância do método expositivo, utilizado por 82% dos professores. Os professores têm dificuldade em adaptar-se às mudanças, pois estas se operam em espaços de tempo muito curtos, acarretando um descompasso ou inadaptação ao futuro - eles se orientam por meio de várias normas pedagógicas que deixam em segundo plano os pressupostos teóricos-metodológicos da Ciência Geográfica.

Longe de ditar uma linha única para o ensino de Geografia, cada unidade escolar deve ter bem claro a linha ou as linhas que adotam para que seja possível a cooperação entre os docentes. A escolha de uma linha ou corrente teórico-metodológica da Ciência Geográfica pelo professor, refletirá na sua atuação em sala de aula e na sua coerência com o projeto político-pedagógico da escola.

O ensino na linha da Geografia Humanista considera a cultura como elemento central para a compreensão do mundo vivido pelos grupos humanos. Porém, é preciso reconhecer, sobretudo, como o mundo chega até o aluno. Já, a linha da Geografia Cultural permite perceber a maneira como os alunos vivem no lugar e realizam suas experiências, encontram indivíduos e grupos, dando sentido a esses contatos, bem como, modificam as realidades nas quais vivem. Portanto, para a perspectiva cultural implica que se renuncie aos pontos de vista totalizadores e às generalizações.

Partindo deste pressuposto, é necessário promover ajustes e adequações nos currículos e na formação geográfica dos futuros professores e alunos, tendo em vista que a sociedade atual necessita de um paradigma voltado à sustentabilidade, requer revisão dos conceitos sobre natureza e sociedade. E porque não? De uma natureza sob a perspectiva física e humana, para desassociar o conceito de espaço absoluto (compartimentação) na Geografia escolar.

Observou-se que o ensino da Geografia nas escolas analisadas é baseado na Geografia Tradicional sob a ótica da linha positivista, marcada pela observação e descrição dos fenômenos, e pela neutralidade, aplicadas tanto para os elementos e fatores naturais, quanto para os sociais. Mas, a maioria dos professores afirma que adota a linha crítica. Sabe-

se que cada método usado no ensino de Geografia está dotado de ideologias, e cada objeto estudado merece um método adequado.

A compreensão da história da Geografia, sobretudo, a história dos conceitos, das teorias, e das sucessivas formulações do objeto da disciplina é um esforço epistemológico que deve ser tratado na formação do professor.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores é a adequação do ensino aos interesses e necessidades dos alunos. Atribuir sentido ao que é ensinado aos alunos continua sendo um problema de difícil solução. Por outro lado, há pouco espaço para a manifestação dos alunos, uma vez que o padrão das aulas é geralmente o da exposição pelo professor. Há posições distintas entre os estudiosos. Tonini⁷⁸ ao entrevistar Souto González⁷⁹ em 2012, desvela o que pensa o entrevistado a respeito do ensino de Geografia:

- O mais importante para a didática da Geografia é saber como serão definidos os conflitos de usos, que se derivam da vocação do meio, e dos interesses econômicos da população. Ou seja, obriga a reformulação do estudo dos elementos físicos da natureza isoladamente para a perspectiva ambiental, que também faz parte as Ciências Sociais;
- Quanto à formação do professor, e em que medida a Geografia Escolar impacta o pensamento epistemológico da Geografia, se fala muito que há metodologias, ou métodos de ensino, não penso assim – cada mestre tem suas estratégias: - recursos audiovisuais, como imagens; - pesquisa na internet; - trabalhos em equipe; - visita a uma rua, etc.;
- Existem estratégias, não metodologias. O método é guiado por uma filosofia científica, e há três fundamentais: - o positivismo; - a hermenêutica; e a – sociocrítica;
- Quando o professor planeja as suas aulas, deve basear-se na expectativa de que o aluno possa aprender melhor, e para que isto ocorra deve se questionar para o que serve este saber, baseando-se na filosofia das ciências;
- O professor positivista é aquele que pensa ser o repositório do saber, a sua prática baseia-se na reprodução e perpetuação da cultura definida que para Bourdieu é a distinção de uma classe social;
- O professor hermenêutico é aquele que pensa que qualquer pensamento seria um ato positivo, como funciona nos métodos Waldorf ou Decroly – qualquer pensamento individual é válido, pode-se construir um conhecimento simplesmente a partir do diálogo, isto é, do respeito à individualidade;
- O professor sociocrítico é aquele que delimita muito bem os problemas sociais, a partir da intersubjetividade, daí a ferramenta mais importante, são os conceitos em Geografia.

Para ele, inovar no ensino de Geografia não significa introduzir novos conteúdos no currículo, mas sim, transformar os conteúdos em problemas escolares – a serem resolvidos. Somos a favor de mudanças e reformulação nas formas de trabalhar os conteúdos – por um conhecimento mais racional e mais argumentativo, dando lugar a análise compartilhada por meio do raciocínio coletivo, mais interpessoal.

Houve evolução das visões da Ciência Geográfica após a Segunda Guerra Mundial, pois a Geografia Tradicional não servia mais como referência de análise para explicar as

⁷⁸ Dra. Ivaine Maria Tonini – Professora da UFRGS. Entrevista com o Prof. Dr. Xosé M. Souto González: Reflexões para uma Geografia Contemporânea. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 2, n. 4, p. 05-14, jul./dez., 2012.

⁷⁹ Dr. Xosé M. Souto González. Professor da Universitat de València/Espanha, e Director do GeoforoIberoamericano e Projeto Gea-Clío.

transformações pela qual o mundo passava. Trabalhos de orientação crítica em relação à Geografia Positivista foram desenvolvidos por Lacoste (1989), e a partir deste contexto emerge a Geografia Marxista ou Crítica abordando as relações entre a sociedade, trabalho e a natureza da apropriação do território.

Entende-se que a linha crítica da Geografia permitiu avanços nas reflexões escolares sobre a apropriação e produção do espaço, em um período político e historicamente importante para o país. Considerando-se a necessidade de construção de uma significativa massa crítica, ela foi um dos instrumentos para o desenvolvimento da percepção dos alunos.

A Geografia escolar era predominantemente positivista, no Brasil, sob a influência da escola francesa que a tratava como Ciência dos lugares e não dos homens. A partir de 1960, nas ramificações da chamada Geografia Tradicional, o lugar e a região eram considerados como as interações do homem com a natureza, desconsiderando os conteúdos subjetivos e ideológicos. A região apresentava-se como a dimensão de uma realidade territorial concreta, que permitia compreender a diversidade do mundo, para explicar as diferenças regionais. Embora durante a década de 1980 tenham ocorrido transformações paradigmáticas nas práticas educacionais da disciplina de Geografia, a escola positivista francesa continuou influenciando o ensino, com princípios unidisciplinares tratados de forma fragmentada - paisagens naturais e humanizadas frequentemente descritas de forma dissociada da percepção das pessoas; a memorização de informações e as generalizações ou sínteses, permanecem como tônica do ensino da Geografia escolar até os dias atuais.

O repensar das práticas docentes na atualidade é um dos desafios relativos aos rumos de uma escola que apresenta altos níveis de fracasso no ensino e aprendizagem, sustentados pelo papel desempenhado pelo professor e pelas péssimas condições de trabalho a que eles são submetidos. Avaliações como Saeb, Enem, Provinha Brasil e Prova Brasil, com distintas características e objetivos, embora representem avanços, por si só não são suficientes para indicar mudanças dos rumos da educação.

Nessa perspectiva, para a disciplina de Geografia são necessárias pesquisas sobre a atuação do professor em sala de aula, para desvendar o que de fato ocorre neste ambiente, como estratégias adotadas, recursos utilizados, e deficiências na infraestrutura que limitam o ensino da Geografia.

Nos últimos quinze anos pesquisas sobre a formação de professores têm crescido quantitativa e qualitativamente. Porém, a pergunta que se fazia era: O que é um ensino eficaz? Atualmente há a necessidade de se questionar o que os professores conhecem, que conhecimento é essencial para o ensino e quem produz conhecimento sobre o ensino.

Sobre os estágios de licenciatura em Geografia, pode-se dizer que o professor supervisor precisa ter mais elementos para avaliar os acadêmicos, e ter noções claras sobre o trabalho do professor que não deve se restringir a conhecimentos teóricos de ordem didática e pedagógica, ou dos saberes específicos que se tornarão conteúdos de ensino. Deve-se também estar atento ao que se prescreve ao professor e das reais condições que ele tem para executar o que foi prescrito. Toda profissão tem o seu grau de prescrição e o de autonomia ou de ações discricionárias. E a profissão do professor não é diferente. Cada docente tem o seu próprio modo operatório que faz variar o modo de ensinar.

Como o conhecimento dos professores em formação está associado a situações práticas, pode ocorrer contradição entre as teorias adquiridas (na formação acadêmica), e as teorias implícitas (no ensino básico). Entende-se que os meios pelos quais adquirem esse conhecimento, são três: - aprendizagem direta (por estudos individuais), - aprendizagem mediada (interação), e - aprendizagem tácita (experiência própria).

Para Gatti *et.al.* (2008) no Brasil desde os anos 1980, a falta de unidade nos cursos de licenciatura e de formação de professor vem produzindo desigualdades entre os professores formados em universidades distintas. A heterogeneidade na grade curricular das licenciaturas sempre existiu, e é um dos indicadores de qualidade da formação dos novos profissionais.

Durante o período de prática de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia, entre os anos de 2007 a 2012 no Departamento de Geografia da UEM, foi possível perceber como o momento é rico para a articulação de diferentes saberes docentes aos acadêmicos em formação. Fase em que se têm a oportunidade de refletir sobre as competências necessárias em sala de aula, como também, momento de construção de um referencial teórico/prático de atuação profissional, com autonomia.

De qualquer forma verificou-se que o processo de socialização dos estagiários, não é de modo algum, linear. Os professores regentes, bem como a cultura escolar, influem e determinam formas diversas do referido processo.

Para eles “o valor formativo para o estagiário é o contato que podem ter com a realidade educacional, e o mais importante é a preparação técnica. Consideram que essa atividade nada lhes acrescenta profissionalmente, e que é um trabalho não reconhecido pela administração da escola”. (Grifo da autora).

As práticas formativas nas universidades costumam apresentar características recorrentes, tais como: separação entre atividades de ensino e pesquisa; predomínio da lógica das disciplinas de conteúdo profissionalizante, das aulas expositivas e presenciais; e da lógica focada em conteúdo, e não nas competências para trabalhar em sala de aula com os alunos no ensino básico. Para promover a superação dessa concepção na formação, em uma das etapas

dos estágios supervisionados, os alunos deveriam ministrar aulas sobre conteúdos pertinentes às séries (anos) finais do ensino fundamental e no ensino médio, aos seus colegas e professor orientador, antes do estágio propriamente dito. A referida etapa serviria como treinamento e discussão das estratégias adotadas, bem como, indicaria as condições deste futuro professor para atuar em sala de aula.

Para comprovar a hipótese levantada na presente tese, realizou-se um levantamento sobre pesquisas correlatas à temática abordada. Encontrou-se pesquisas teóricas e qualitativas. As pesquisas quantitativas sobre as práticas desenvolvidas na disciplina de Geografia no ensino básico são praticamente inexistentes. Isto denota uma lacuna quanto às pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem que tratem das estratégias, métodos, recursos didáticos, técnicos e tecnológicos na disciplina de Geografia, no Brasil.

Tal fato inviabilizou uma análise comparativa sustentada na quantificação de outros estudos de caso sobre esta temática. Porém, na Espanha, Roca (1998) desenvolveu uma pesquisa de doutorado muito próxima da presente proposta: “A institucionalização e difusão da Geografia Escolar: a percepção dos professores da comarca de Ribera”- na Universidade de Valencia-Espanha. Esse autor comprovou a hipótese de que havia inexistência de canais de comunicação entre a universidade e o ensino básico, na disciplina de Geografia. Comprovou também, um atraso no ensino básico por conta da falta de pesquisas sobre a ação docente em sala de aula, que apresentava de forma persistente, rotinas que impossibilitavam inovações da disciplina.

O autor adotou um questionário com 25 perguntas que abordavam questões sobre materiais e estratégias utilizadas nas aulas de Geografia, como procedimento de coleta de dados. O mesmo foi aplicado a 55 professores de Geografia do ensino básico⁸⁰, que ministravam aulas a alunos de 12 a 16 anos. No mesmo ano publicou um artigo com os resultados parciais de sua tese na Revista Eletrônica de Geografia da Universidade de Barcelona – Scripta Nova, com o seguinte título: “Será que vamos evoluir ou aguardamos? Os recursos utilizados nas aulas de Geografia”. Trata de questões como: porque os alunos não aprendem, e o que pode ser feito para melhorar o ensino de Geografia em sala de aula, a partir dos recursos e estratégias utilizadas pelos professores.

Segundo Roca 73% dos professores se formaram antes de 1980, portanto, os dados foram satisfatórios, pois os mesmos não estavam preparados para trabalhar com fotografias aéreas, manejar aparelhos de uma estação meteorológica, uma bússola, e realizar trabalhos de

⁸⁰ A referida tese de doutorado pode ser consultada em Biblio3w. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, de la Universidad de Barcelona* (n° 107, 23 de julio de 1998). Como também acessar-se uma resenha na página da Revista Geocrítica, da Universidade de Barcelona em www.ub.es/geocrit/menu.htm.

campo, evidenciando o despreparo dos professores quanto à adoção de ferramentas, e atividades práticas de campo na referida disciplina.

Na Espanha, a metodologia do ensino de Geografia é entendida a partir de uma área mais ampla, denominada por Didática das Ciências Sociais. Tal área ou campo do conhecimento engloba, além da Didática da Geografia, a Didática da História e a Didática da História da Arte. Neste contexto, ela é compreendida como parte do campo específico da Didática da Geografia, ou seja, às estratégias didáticas específicas e ao estudo dos métodos e técnicas para ensinar determinado conteúdo geográfico. Neste sentido, a definição apresentada por Souto González (1999) sobre a Didática da Geografia é:

[...]un conjunto de saberes que no solo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero, sendo ello necesario, no es suficiente. Hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje. (SOUTO, 1999, p.12).

Tal definição se pauta em várias premissas importantes a serem ponderadas tanto pelos professores em formação inicial ou básica como para os professores em formação continuada, pois abrange a ideia de que a Didática da Geografia possui conteúdo, portanto, deve ser entendida como objeto de aprendizagem.

A título de comparação sobre o ensino de Geografia, na Espanha a revista “*Didáctica Geográfica*” é um periódico publicado pelo grupo de didática da Geografia, do departamento de didática das Ciências Sociais, da Faculdade de Educação na Universidade Complutense de Madri em parceria com a Associação dos Geógrafos Espanhóis (AGE). A revista reúne artigos sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos da Geografia, como por exemplo, o ensino do tempo e do clima local e os procedimentos para o ensino aprendizagem. Apresenta práticas escolares em Geografia, artigos sobre um campo científico específico da Geografia e suas inter-relações com o ensino.

No Brasil ainda não utilizamos largamente a denominação Didática da Geografia como um dos campos das didáticas específicas e não dispomos de periódicos específicos da área, também não temos departamentos universitários específicos dedicados ao ensino e pesquisa da Geografia Escolar, diferentemente do que se identifica em algumas universidades espanholas. No entanto, tal conceito vem sendo debatido em diferentes regiões do Brasil por professores e pesquisadores preocupados com o ensino de Geografia, ou mesmo, relacionados sob a denominação de Educação Geográfica e, mais recentemente, Geografia Escolar o que

vem a reforçar o fortalecimento dessa área de ensino e pesquisa dentro do contexto universitário brasileiro.

As didáticas específicas vêm ganhando destaque nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe e a Geografia, juntamente com a História, têm apresentado um aumento significativo de produções. Outro espaço de debate importante que reúne professores e pesquisadores de língua espanhola e portuguesa é o Geofórum⁸¹ Ibero-americano sobre Educação, Geografia e Sociedade. Trata-se de um espaço virtual criado recentemente para o intercâmbio de opiniões sobre a educação formal e não formal dos países Ibero-americanos. Neste fórum podemos encontrar o artigo⁸² denominado por “*La Didáctica de la Geografía en América Latina: experiencias y tendencias*”. O trabalho analisa diversos aspectos da educação geográfica na América Latina (apesar do Brasil não ter sido pesquisado), destacando a situação da Geografia no currículo escolar da escola básica, e os pontos mais relevantes sinalizados por pesquisadores de vários países da América Latina. São eles: o desenvolvimento sustentável; a formação de professores; os livros didáticos; as novas tecnologias da informação e da comunicação para o ensino de Geografia.

Rodriguez Lestegás (2000) propõe que a discussão sobre as origens do conhecimento geográfico escolar parta da retomada dos saberes escolares, desde o processo de sua construção e institucionalização, considerando o conceito de cultura escolar e as considerações da própria Geografia escolar. Tal proposição deve ser considerada por todos aqueles que se preocupam com a didática da Geografia.

O conhecimento pedagógico do conteúdo se caracteriza pela maneira como o professor pensa um determinado conteúdo específico, como ele pensa “pedagogicamente” sobre um conteúdo geográfico. Portanto, referem-se ao raciocínio pedagógico do professor, pesquisas dessa natureza, aplicadas à didática da Geografia escolar, podem ser reconhecidas em Oliveira (2008), Cazetta (2007) e Gonçalves (2006).

Partindo-se do entendimento de que a Ciência Geográfica se estrutura em pelo menos duas modalidades práticas, que são a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, infere-se que a Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos pesquisadores ligados à academia, tendo como referência a história dessa Ciência e os pressupostos do conhecimento científico, em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, os mesmos vão construindo dentro de suas inúmeras linhas de trabalhos (as especialidades, novas ou renovadas), teorias e postulados com o intuito de aprimorar cada vez mais a compreensão e análise do mundo, sob a perspectiva espacial e temporal.

⁸¹ É possível acessar o fórum pelo site <http://foroiberoamericano.blogia.com>.

⁸² Autoria do Prof. Dr. Fabián Araya Palacios, da Universidad de La Serena (Chile).

A Geografia escolar, por sua vez, interioriza um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de seus alunos. Para esta estruturação as referências são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (Geografia acadêmica e didática da Geografia), e de outro, saberes escolares da tradição – a própria Geografia escolar já constituída. Portanto, no trabalho docente, há uma tarefa permanente e dinâmica de referência que não significa uma identidade.

A discussão e pesquisas a respeito da dinâmica e da complexidade do processo de constituição da Ciência Geográfica, e de suas modalidades, amplia a compreensão de que a Geografia que se ensina não é uma transferência simplificada dos conhecimentos produzidos na Ciência, mas, uma composição peculiar que depende de vários fatores, tais como: o contexto escolar; o universo cultural dos agentes da escola; capacidade de elaboração autônoma das propostas pelo professor; e, as perspectivas acadêmicas, instrumental, progressistas, e críticas.

Porém, a falta de clareza desta questão por parte de alguns professores especialistas em conteúdos disciplinares da academia (Geografia da população, cartografia, urbana, econômica, agrária, geomorfologia, geologia, climatologia, etc.), têm provocado alguns problemas na formação e na prática docente dessa área, quanto à estruturação desses conhecimentos para fins de ensino, pois, entendem que a disseminação dos conhecimentos de um âmbito a outro é automática, e essa discussão não faz parte de sua ação docente.

Por um lado, os professores que ingressam no magistério se deparam com a Geografia escolar e suas demandas, ficando angustiados porque não aplicam a Geografia que aprenderam na universidade. Por outro, os professores que estão há mais tempo atuando no ensino básico, desconhecem ou negam os conhecimentos produzidos nas universidades, por entenderem que são excessivamente teóricos e distanciados da realidade. Permanece, na prática, um ensino tradicional, enciclopédico, empirista, com tratamento dicotômico e fragmentado dos temas, com ênfase na memorização, e pautado no cumprimento dos conteúdos prescritos nos livros didáticos. Com relação aos saberes docente, Santana Filho (2010) explica que:

[...] há indicativos de que os saberes, a contribuição de uma didática da Geografia para a escolha dos conteúdos e temas com os quais trabalham ou são irrelevantes ou são desconhecidos. Se os avanços da Geografia acadêmica chegam com muito retardo à escola, parece-nos que os esforços da pesquisa e a formulação de indicativos e proposições ao trabalho docente no campo da didática da Geografia tampouco estão alcançando os professores. (SANTANA, F., 2010, p. 138).

Sabe-se que muitos professores têm uma opção diferente no nível teórico, no sentido de buscar alterações mais estruturais, por meio de práticas alternativas que modificam o instituído, para sensibilizar o aluno quanto ao cotidiano que se apresenta. A Geografia escolar na realidade é múltipla, a partir de várias referências. Os professores convivem na prática, com várias “Geografias escolares”.

Com relação à didática da Geografia brasileira, o primeiro geógrafo a tratar desta abordagem foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que escreveu livros na área de ensino, entre 1920 e 1960. Vários artigos científicos como: Albuquerque (2009); Rocha (2009); Ferraz (1995); e outros, destacam a importância de Delgado para a Geografia escolar.

Na década de 1960 se destaca o professor Paulo Fernando de Araújo Lago, que escreve a Didática Especial de Geografia, no período entre as décadas de 1940 e 1970, os compêndios foram os grandes materiais didáticos utilizados pelos professores, pois o Estado passou a valorizar a Ciência Geográfica. Vesentini (1992) destaca as contribuições dos principais autores da época, que são: Aroldo de Azevedo, a partir de 1934; Zoraide V. Beltrame (1980) foi a autora que mais comercializou livros, devido as inovações, como o uso de histórias em quadrinhos, cruzadinhas; e, resumos que facilitavam o processo didático do professor. Destaca-se que a partir deste momento, as aulas de Geografia foram direcionadas pelos livros didáticos.

Entre 1970 e 2000 há um avanço nas discussões do ensino de Geografia nos programas de pós-graduação. Pinheiro, em 2003, na sua tese de doutorado realiza um levantamento sobre as pesquisas realizadas nesse âmbito, e no ano de 2005 realizou uma pesquisa sobre esta questão, sobre a qual se tratou anteriormente nesta tese.

Outra pesquisa importante sobre a didática da Geografia é de Lima (2001), em sua tese de doutorado estudou os processos didáticos e históricos nas formulações das leis educacionais, e as mudanças ocorridas nas fundamentações teóricas sobre a didática dos professores de Geografia do ensino básico da cidade de São Paulo.

CONCLUSÕES

Pelos resultados obtidos em campo, pôde-se constatar que há uma ruptura entre a declaração dos professores quanto às linhas teórico-pedagógicas e geográficas por eles adotadas e suas estratégias de ensino. Também há um desalinhamento entre as sugestões apresentadas pelos professores para melhorar a formação profissional e a percepção que eles têm sobre a política educacional do país, corroborando a tese de que há lacunas na formação acadêmica da licenciatura em Geografia. Estas lacunas repercutem negativamente na aprendizagem dos alunos do ensino básico.

A precária infraestrutura física e de apoio às atividades de ensino fica evidente quando os professores declaram que os ambientes de ensino não disponibilizam recursos didáticos, técnicos e tecnológicos necessários, seja por inexistência, avaria ou ausência de manutenção. Não há nas escolas pequenas verbas que sejam suficientes para que seus administradores possam suprir necessidades contingenciais que se apresentam no dia-a-dia.

Os problemas de ordem estrutural de infraestrutura interferem nos modos operatórios do professor que é um ser solitário nas decisões de ensino na sala de aula. Ali ele terá de dar conta das eventualidades próprias de um trabalho que é intenso e interpessoal. Caso as lacunas relacionadas à formação acadêmica do professor sejam equacionadas, sem postergação, poderia ser minimizada parte das dificuldades que o professor enfrenta. A falta de atividades de campo dificulta e impede o aluno de compreender e de dominar o repertório, bem como de adotar o vocabulário técnico pertinente à Ciência Geográfica. O ensino é rotineiramente sustentado pelo livro didático, promovendo a reprodução do conhecimento, e não a construção. Além disso, as mudanças parecem ser procrastinadas pela ausência de mobilização dos professores para reivindicar as mudanças necessárias à melhoria do ensino e de seu próprio desenvolvimento profissional.

A análise dos dados coletados permitiu a seleção de resultados “positivos e negativos”, bem como oportunidades de melhorias, à luz de diferentes olhares. Com relação aos pontos positivos, 74% dos professores realizam trabalhos de campo, mesmo que eventualmente, apesar dos percalços que apontam na logística de sua realização – transporte, apoio. Há os que declaram que só realizam quando é possível, outros que há três anos não o fazem. O resultado indica que a superação dos entraves que impedem a realização do trabalho de campo implica reestruturação das diretrizes políticas na área de educação, para a retomada da qualidade do ensino de Geografia no ensino básico, e não somente da formação do professor.

Para a melhoria do ensino de Geografia, os professores apresentaram inúmeras sugestões, dentre elas, a necessidade do trabalho de campo, a ampliação do tempo de estágio supervisionado bem como a adequação dos conteúdos acadêmicos à formação profissional do professor, tendo em mente que ele atuará no ensino básico.

Somente 10% dos entrevistados reconhecem que a política educacional melhorou a condição do ensino. A metade dos professores (50%) está desanimada com a situação da política educacional, e sequer querem discutir o assunto; 39% consideram a organização das suas escolas satisfatória, porém, um pouco mais de 60% consideram que os componentes e equipamentos não satisfazem à finalidade pedagógica. Quanto aos indicadores (Ideb, Prova Brasil, Enem) apenas 8% atribuem a eles importância como instrumento de medição da qualidade do ensino.

Quanto aos pontos negativos, 82% utilizam somente o método expositivo como prática em sala de aula, e 87% afirmaram realizar planejamento individualmente, ou seja, o planejamento em equipe é pouco frequente. A avaliação mais frequente é a somativa, com base nos resultados. Esta prática obstaculiza o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e potencialmente tem maior probabilidade de promover a fragmentação da disciplina.

Quanto ao quesito competências geográficas desenvolvidas pelos alunos, 62% citaram a observação como muito eficiente, o que indica que as atividades de campo são realizadas somente com o objetivo de observar o espaço geográfico. As outras competências - registro, representação, coleta de dados, leitura de dados, análise e conclusão, consideradas como muito eficientes apresentaram percentuais entre 31% e 46%.. Conclui-se pela variação dos percentuais, que não há muita clareza da interdependência dessas competências com o trabalho de campo.

A insuficiência da avaliação das práticas adotadas no ensino da disciplina foi enunciada por 18% dos professores entrevistados. Além disso, 8% declararam que há um paradoxo entre quantidade e qualidade dos conteúdos e a respectiva aprendizagem. Pode-se concluir que existem distorções implícitas, ou até mesmo rupturas na matriz epistemológica da Geografia adotada no ensino escolar, tendo como base os percentuais dos resultados considerados “positivos e negativos”, relacionados anteriormente.

A partir da hipótese, objetivos, e as quatro vertentes estabelecidas para este estudo de caso, acredita-se que os aspectos analisados se entrelaçam tanto no campo analítico como nas práticas adotadas, contribuindo para futuras reflexões e até mesmo, adequações na disciplina de Geografia no ensino básico, na cidade de Maringá.

E, quanto à organização pedagógica e didática das atividades escolares, pode-se inferir que há problemas sérios nas escolas pesquisadas que inviabilizam um trabalho

adequado na referida disciplina. Uma parcela de 30% dos professores tem consciência das deficiências no ensino e na aprendizagem de Geografia que abrange desde a formação do futuro professor até os resultados e desempenho dos alunos no ensino básico.

Comprovadamente o senso comum vem sendo interpenetrado pelo conhecimento científico, porém, a falta de rigor científico na educação escolar potencializa rupturas epistemológicas, o que acrescenta novas variáveis ou elementos para as mudanças dos paradigmas educacionais. Essas mudanças exigem a ampliação do diálogo na área educacional em geral. Pela complexidade dos temas geográficos, há dificuldade na adequação dos métodos e estratégias a serem adotados pelos professores, o que acaba produzindo um ecletismo ou pluralismo metodológico.

No ensino básico a escola, historicamente, tem tratado o conhecimento gerado pelos saberes disciplinares de forma estanque, classificatória e quantitativa, com base no acúmulo de informações. Os resultados encontrados neste estudo indicam a predominância de práticas individualizadas, isto é, cada professor planeja, organiza e adota métodos e estratégias de ensino de forma solitária. E, os que apresentam dificuldades técnicas na utilização dos recursos tecnológicos, ficam isolados, não têm respaldo dos seus pares mais bem preparados. Essas dificuldades repercutem negativamente em sala de aula, com um ensino descolado do rigor científico, baseado no acúmulo e memorização do que o professor “fala”, e no que o aluno “lê” no livro didático. Estabelece-se desta forma um ensino acrítico, baseado no conteúdo do livro didático, citado pela maioria dos professores como o recurso mais utilizado nas aulas.

Os métodos e estratégias de ensino são centralizadores, promovendo um conhecimento baseado na reprodução, não sendo contempladas no currículo das escolas pesquisadas, as atividades de campo.

Ao pensar em uma educação mais abrangente, devem ser questionadas as premissas dos modelos unidimensionais e unilineares predominantes na atualidade, buscando-se uma perspectiva de entendimento multidisciplinar na estrutura e, interdisciplinar na dinâmica. Nessa mesma direção deverá ser o ensino de Geografia, visando à integração e ao diálogo entre os professores de Geografia do município para o estabelecimento intencional de vínculo profissional entre eles, para superar as compartimentalizações e as deficiências do conhecimento disciplinar. Só assim será possível a elaboração de uma proposta coesa de ensino para cada nível de escolaridade, entre as escolas de ensino básico.

Cabe ao professor de Geografia entender que a sociedade se estabelece no espaço de todos, no lugar, no cotidiano, dentro de um contexto complexo, cheio de determinações, de mediações e de surpresas. E, que os alunos deverão ter a oportunidade de observar,

compreender e constatar essa realidade imediata. A contextualização tempo-espaço-relações sociais deve ter como objetivo nortear o encaminhamento teórico-metodológico na interface Ciência Geográfica-Geografia escolar, pois as representações sociais, uma vez constituídas, tornam-se socialmente funcionais, instrumentalizando o saber na interpretação e gestão da Geografia escolar, refletindo valores, modelos e símbolos, determinados pela cultura e incorporados ao ensino.

O valor do conhecimento pode ser contextualizado pelo momento histórico, assim como o perfil do professor de Geografia, a formação desse profissional, e o currículo de Geografia no ensino básico. Questões intervenientes, como a inexistência de infraestrutura de apoio para o desenvolvimento de atividades de campo, prejudicam a qualidade do ensino desta disciplina, que envolve inúmeros cenários da dinâmica espacial e devem ser abordados sistematicamente, para que os alunos aprendam a interpretar o que lhe foi transmitido, e possam lhe trazer a experiência.

Entende-se que a Ciência Geográfica envolve aspectos de domínios complexos e diversos, principalmente a geografia física com seus procedimentos analíticos sobre a natureza. Nesta perspectiva, a partir da década de 1990 o pensamento científico estabeleceu suas bases na análise de sistemas, conseqüentemente a Ciência Geográfica que tem profundas relações entre Natureza/Sociedade, passou a se destacar pelo seu notável potencial para a “criação” de modelos de pesquisa-modelização, podendo contribuir com suas pesquisas na área de ensino.

Tanto a globalização como a abordagem sistêmica são oriundas de uma mesma estratégia científica que resitua a Ciência Geográfica em relação a si mesma, e ao seu ensino. Ao estabelecer um determinado “quadro geográfico” de estudos pode-se atribuir aos fatos naturais e sociais uma combinação geográfica, o que já é um bom começo, tendo em vista que a interface Sociedade/Natureza se apresenta como um dos maiores problemas teórico-metodológicos no Ensino da Geografia Escolar. A referida interface exige um modelo que contemple os percursos metodológicos para tornar-se didático e ser operatório, sem separar o espaço do tempo na análise dos fatos e fenômenos geográficos.

Quantificar o que ocorre em sala de aula é fundamental para que se promovam ajustes e adequações necessárias, porém, o conhecimento específico não serve mais como referencial de aprendizagem por si só, mas pelos desdobramentos e aplicações nas várias áreas temáticas. Os estudantes também são outros, diversos na origem e nos interesses. Para tanto, a escola deve mudar a partir de uma pluralidade de ações e respostas políticas.

Tendo em vista que a educação escolar necessária para os dias atuais não pode ser homogênea ou padronizada, devem ser consideradas as particularidades de cada espaço social

e natural, e as respectivas variáveis intervenientes na referida disciplina. A função da escola não se restringe à oferta de vagas, mas à oferta de um ensino que conduza à aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências para produzir novos conhecimentos.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, diante os cenários da dinâmica do espaço natural e construído, deve se encarregar da reflexão sobre a sustentabilidade do planeta de forma ampla e contínua. É interessante que haja pluralidade de visões, sustentadas pelas escolas geográficas, para que os professores possam viabilizar o encaminhamento dos inúmeros questionamentos sobre as relações natureza-sociedade, e orientar seus alunos quanto a promoção de ações pertinentes sob a perspectiva atual, conforme recomenda a Comissão de Educação Geográfica da UGI, em 2007.

Nesse contexto discutir o que está ocorrendo no espaço da sala de aula, contribui com futuras reformulações, e reduz o isolamento entre os professores. É preciso considerar em que condições a prática se dá, e como os saberes teóricos e aplicáveis são considerados no currículo, não apenas em relação à carga horária total e conteúdos, mas, sobretudo, em relação à distribuição das horas-aula teóricas e práticas destinadas a cada conteúdo, durante o ano letivo. Isto porque, a disciplina de Geografia requer atividades de campo, ou seja, atividades de observação, levantamento, coleta, identificação, correlação e análise das informações, para que os alunos compreendam o significado dos conceitos, aplicando-os de fato.

A modernidade pode ser definida pelo ponto de vista filosófico como um confronto e uma tentativa de superação das organizações burocráticas que têm o poder de controlar e frequentemente, promover ajustes necessários nas comunidades, criando novos valores e percepções da vida. No modernismo a capacidade para a autocrítica e renovação desponta para que as pessoas se encontrem, e se concentrem em objetivos comuns para o coletivo. Por outro lado há o individualismo exacerbado, que também faz parte do modernismo. Assim entende-se o “professor e o aluno como a vertente coletiva”, e “o sistema de ensino e a escola, como a vertente do individualismo moderno”.

A sala de aula é o elo entre as duas vertentes da modernidade em educação. É nela e somente nela, que se encontrarão soluções para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Geografia.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. L. *Évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck, 1991.
- ALBUQUERQUE, M. A. M.; A. G. A. Geografia escolar de Delgado de Carvalho: uma análise a partir da cartografia. In: 12º Encontro de Geógrafos de América Latina. Montevideo – Imprensa Gega, v.1, 2009.
- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: Allal, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. (Org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. (pp.175-209).
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e pesquisa*. USP, São Paulo, v.28, n.1, 2002.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R. & VALLE, R. C. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo, 14º SINAPE, ABE-Associação Brasileira de Estatística. 2000.
- ANALFABETISMO E ALFABETISMO FUNCIONAL. Instituto Paulo Montenegro. Acesso em 18 de Set. de 2012. www.ipm.org.br.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2013. Acesso em Mai. de 2013. www.todospelaeducacao.org.br.
- ARENDS, R.; & WINITZKY, N. *Program structures and learning to teach*. In: F.B. Murray (Ed.), *The teacher educators handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey Bass. 1996. (pp.526 – 556).
- APLLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. Tradução por Vinicius Figueira. Porto Alegre, 3ª Edição: ARTMED. 2006.
- BANCO MUNDIAL. *Estratégia de parceria Brasil 2008-2011*. [S.I], 2008. (Report 42677-BR). Acesso em Out. 2011. www.worldbank.org.
- BANCO MUNDIAL. *Estratégia de parceria com o Brasil para o EF 2012 a 2015: resumo executivo*. [SI], 2011. Acesso em Out. de 2011. www.worldbank.org.
- BEISIEGEL, C.R. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.
- BERLAK, H. *The need for a new science of assessment*. In: BERLAK, H. et al. *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: State University of New York Press, 1992. (pp. 1-22).

BITTENCOURT, Circe Maria F. O que é disciplina escolar? In: BITTENCOURT, C. M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BONFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: A Atual Agenda do Banco Mundial. Boletim Técnico SENAC: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº1, jan/abr. 2012. (pp.17-23).

BURTON, I.A. A revolução quantitativa e a geografia teórica. Boletim de Geografia Teórica. Rio Claro. V.7. N.13. p.63-84. 1977.

BHASKAR, R. *Scientific Realism and Human Emancipation*. London. Trad. Celso Tumolo. Revisão técnica M.C.M. Moraes (UFSC), e Mário Duayer (UFF/UFSC): 1986. p. 1-102.

_____. *A Realist theory of science*. Trad. Rodrigo Leitão e Rodrigo Moerbeck. Leeds: Books, 1975. Niterói: UFF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias. v.1. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Enem. Acesso em Jul. de 2012. <http://portal.mec.gov.br/>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 3, de 24 de Maio de 2012 – Exame Nacional Do Ensino Médio. Acesso em Jun. de 2012. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2012/.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova ENEM 1998. Brasília: INEP, 1998. Acesso em Dez. de 2011. http://www.inep.gov.br/basica/enem/provas_gabaritos/.

_____. Prova ENEM 2011. Brasília: INEP, 2011. Acesso em Dez. de 2011. http://www.inep.gov.br/basica/enem/provas_gabaritos/.

BRASIL. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Superior Brasileira 2008. Dados Preliminares. Brasília: MEC/INEP, 2009. Acesso em 30 de Mai. de 2010. <http://www.inep.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Geografia/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo escolar da educação básica 2012 – resumo técnico. Brasília: Inep, 2013. Acesso em Jun. de 2014.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio: Documento Base. Brasília, 2012. Acesso em Jun. de 2014.

www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf.

CARLGREN, Ingrid. A reestruturação da educação, a missão da escola e o profissionalismo docente. Revista de Educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal: v. 11, nº 2, p.111-125. 2002.

CAZETTA, V. Práticas educativas com fotografias aéreas verticais em uma pesquisa colaborativa. Biblio 3W, Barcelona, v. 11, p. 1-15, 2007.

CEPAL. *Educación para la equidade, la competitividade y la ciudadanía*. Santiago, Chile, 2000.

COELHO, J. C. Economia, poder e influência externa: o grupo Banco Mundial e os programas de ajustes estruturais na América Latina, nas décadas de oitenta e noventa. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.

CHAUI. Marilena. Convite à filosofia. São Paulo Ed. Ática, 2000. 567p.

CLAPARÈDE, E. A educação funcional. Tradução de J. B. D. Penna. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna* (1621-1657). Tradução de Joaquim Ferreira Gomes – Faculdade de Letras de Coimbra-Lisboa-Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian – 2001, 595p. <http://www.gulbenkian.pt/>. Ou www.eBooksBrasil.org.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer nº. 021 de 6 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº. 01 de 18 de fevereiro 2002. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº. 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº. 014 de 13 de março de 2003. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia, 2003.

CONAE, Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento-Referência, 2008. Acesso em Set. de 2009. www.mec.gov.br/arquivos/conae/documento-referencia.pdf.

CRONBACK, L.J. *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, v. 16. 1995, p. 297- 334.

DAMBISKI, K. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: Reunião da Anped, 29, 2006, Caxambu. Trabalhos GT09: trabalho e educação. Caxambu. MG: ANPED, 2006.

DECROLY, O.; MONCHAMP, E. *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata, 1998.

DEFFUNE, G.; LIMA, M.G. (Orgs.). *Da Geografia que se faz à Geografia que se quer: muitos caminhos a percorrer*. Maringá -PR: EDUEM, 2013.

DEFFUNE, G. A prática problematizadora do professor, e, o prazer do aluno estudar Geografia, será que é possível? Maringá-PR: Coleção Fundamentum N.58, EDUEM, 2010.

DEWEY, J. *Democracia e educação. Introdução à filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. 1910.

DIEESE. Departamento Intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. *Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica*. São Paulo: Nota Técnica n.141, Out. 2014.

_____. *O Mercado de Trabalho Formal Brasileiro: Resultados da RAIS 2013*. São Paulo: Nota Técnica n. 140, Set. 2014.

EUROPEAN COMMISSION. *More and Better Education in Developing Countries. Commission Staff Working Document, Brussels*, 4.2. 2010, SEC (2010) 121 final. Acesso em Mar. de 2012. www.ec.europa.eu/development/icenter/repository/sec2010.pdf.

EU (2010). COMISSÃO EUROPEIA. *Comunicação da Comissão Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. COM (2010) 2020, final. Acesso em Mar. de 2012. www.estrategiadelisboa.pt/document/comunicacao.pdf.

EU (2008). *THE EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (EQF)/Quadro Europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. JO, nº C, 111 6/5/2008. Acesso em Mar. de 2012. www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44.

EU (2008). *COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Commission Staff Working Document: Improving competences for the 21 st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Brussels, sec (2008) 2177. Acesso em Mar. de 2013. www.ec.europa.eu/education/index.

FAISSOL, S. A geografia na década de 80: os velhos dilemas e as novas soluções. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, V.49, N.3, p.7-37; jul./set. 1987.

FERNANDES, Domingos. Por uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 2006, p. 21-50.

FERRAZ, C. B. O. Discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942. Dissertação de Mestrado – Geografia Humana. Universidade de São Paulo – USP. 1995.

FERRIÈRE, Adolphe (1920). *L'école active*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé – A escola activa. Lisboa: Aster, 1965.

_____. *Transformemos la escuela*. Barcelona: Fraternidad Internacional de Educación, 1929.

FEYERABEND, Paul Karl. *Science in a Free Society* (1978), Publicado no Brasil: A Ciência em uma sociedade livre. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. SP: Cortez Editora, Ação Educativa, PUC-SP, 1996.

FREINET, Célestin, *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Documento sobre a avaliação final: GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais) /FAE/UFMG. Agosto de 2011. 201p.

FUNDAÇÃO LEMANN. Boletim da Educação no Brasil, coordenado pelo PREAL. Paula Louzano. Acesso em Mar. de 2012. www.fundacaolemann.org.br. Ou, www.preal.org.

GATTI, Bernadete (coord.) e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Os professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M.M.R.; GIMENES, N. A. S.; TARTUCE, G.L.B.P.; UNBEHAUM, S.G. *A formação de professores no Brasil*. Fundação Carlos Chagas, 2008. Acesso em Dez. de 2011. www.fvc.org.br.

_____. *Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos*. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, e Fundação Victor Civita. São Paulo: v. 2, 144p. 2008. Acesso em Dez. de 2011. www.consed.org.br.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 6. ed. 2010.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIPPS, C. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer, 1994.

GONÇALVES, A. R. Professores e conhecimentos escolares: perspectivas teórico-metodológicas de investigação em Didática da Geografia. Geosul (UFSC), Florianópolis, v. 21. p. 93-112, 2006.

GONZÁLEZ. Xosé, M, Souto; CLAUDINO. Sérgio. Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. 2003, 11páginas. Acesso em Out. de 2011. www.apgeo.pt.

GÜELL, Miquel. Vilaró I. *Una reflexió i una proposta relatives a l'ensenyament de la Geografia en el marc de l'assignatura de ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Doc. Anàl. Geogr. del Departament de Geografia. Vol. 56/2, 2010, p.357-365.

GREEN, E. Construindo um Professor melhor. Tradução: Guiomar Namó de Mello. *The New York Times*. Acesso em Mar. 2010. <http://graphics8.nytimes.com/ads/spacer.gif>.

HARVEY, David. A condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural, 3ª edição. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB das escolas estaduais e municipais de Maringá. Acesso em Mai. de 2013. <http://portal.inep.gov.br>. Ou <http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo demográfico 1991 e PNAD 2009. Acesso em 05 de mar. 2011. www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/.

_____. Acesso em 05 de Jul. de 2012. www.ibge.gov.br/.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP: Acesso em 24 de Set. de 2012. www.inep.gov.br/.

_____. Projeto básico 2012. Acesso em 25 de Abr. de 2012. <http://ebookbrowse.com/projeto-basicoaplicacao-pisa2012>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA – IPEA. Juventude e políticas sociais no Brasil: Situação educacional dos jovens brasileiros. Paulo R. C; Maria M. C; Ana L. C, e José V. C.: p.91-108. Brasília, 2009, 320p. Acesso em Fev. de 2012. www.ipea.gov.br.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf). 2009. Acesso em Set. de 2012. www.ipm.org.br.

JUNIOR, O.G.; SIMIELLI, L.E.R. Políticas Públicas em Educação: Lições do Caso Sul-Coreano. XXXI Encontro da Anpad: Rio de Janeiro/RJ, 22 a 26 de setembro de 2007.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES Danilo. Dicionário básico de filosofia. 3ª Ed. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2001.

KERSCHENSTEINER, G. Alma do educador e o problema da formação do professor. Angra dos Reis: Atlantida, 1934.

_____. Essência e valor do ensino científico-natural. Rio de Janeiro: Athena, 1927. In: RÖHRS, Hermann. Coleção Educadores-MEC: Georg Kerschensteiner. Tradução e organização Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana. Recife: PE, 142 p. 21/10/2010. Acesso em Mai de 2012. www.fundaj.gov.br.

KILPATRICK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. *The Project Method. Teachers college record* (New York), vol. XIX, n. 4, Set. 1918, p. 319-350. *For an early example of the project method as used in the public schools, see Ellsworth Collings, an experiment with a project curriculum.* New York, the Macmillan Company, 1923.

LEMOV, Doug. Aula Nota 10. 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Tradução; Leda Beck. Da Boa Prosa, Fundação Lemann. São Paulo, 2011.

_____. *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college – Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade.* Lançado em 2011 no Brasil com o título: Aula Nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo. Ed. Livros de Safra Ltda. – Selo Da Boa Prosa. Patrocinado pela Fundação Lemann. 330 p.

LESTEGÁS, F. R. *La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿ de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa ? Íber - didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*, Barcelona, n.24, abr. 2000.

_____. *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar.* Boletín de la AGE, Madrid, n. 33, p. 173-186, 2002.

LIMA, Maria das Graças. A Didática do Professor de Geografia – Caso da cidade de São Paulo. Tese de doutoramento defendida na USP em 2001. 207p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Belém-Pará. Cadernos de Pesquisa, nº118, p.87-117. Março de 2000.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARES, Petre. *Testing powers of engagement green living experiments, the ontological turn and the undoability of involvement*. *European Journal of Social Theory* 12(1), 2009. p. 117-133.

MEC/UNESCO/FNDE. MANUAL OPERACIONAL DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. 2011. Acesso em Set. de 2012 www.fnde.gov.br/sispcoweb.

MEC. DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. Currículos-Estados-Brasileiros: Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio/ Maria das Mercês Ferreira Sampaio (org.). – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. 445 p.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Abismo entre a universalização do acesso e a qualidade do ensino no Brasil. Acesso em 10 de out. 2011. www.orbs.org.br/analise.

MELLO, G.N. Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas. Acesso em Out. 2014. basenacionalcomum.org.br/.../2014/.../20140929@HistoricoCurriculoBr.

MIRANDA, M.E. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia. *Revista do Departamento de Geografia-USP*, volume especial 30 anos. 2012, p.52-67.

MONBEIG, P. *Ensaio de Geografia humana brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

_____. *Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa*. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro: ano VII, nºs 1 e 2. 1954.

_____. *Novos estudos de Geografia humana brasileira*. Difel, São Paulo: 1957.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Traduzido do espanhol por Antônio José Massano e Manuel Palmeirim. Ed. Dom Quixote, Lisboa-Portugal, 1978.

MORIN, Edgar. *O método 4. As idéias*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001. Título original: *La Méthode, (t.4), Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*.

NICOLESCU, Basarab. *La Transdisciplinarité – Manifeste*. Éditions Du Rocher, Monaco, 1996. (pp. 33-34).

NÓVOA, António. *Evidentemente*. Histórias da educação. Porto, Edições Asa. 2005.

NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d' évaluation formatrice*. *Cahiers Pédagogiques*. n. 280, 1990. (pp. 47-64).

OLIVEIRA, A. R. Geografia e cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do ensino fundamental? *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 481-494, 2008.

OLIVEIRA, M. M. A. Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. *Revista Discente Expressões Geográficas*. Santa Catarina: v.02, n. jun. de 2006, pp. 10-24. Acesso em 27/08/2010. www.Geografias.cfh.ufsc.br.pdf.

OLIVEIRA, T. M. V. Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *Revista Administração online*. V.2, n.2. 2001. Acesso em Mar. de 2012. www.fecap.br/admonline.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *The Quality of the Teaching Workforce*. 2004. Acesso em Jun. de 2011. www.ocde.org/edu.

_____. *Reviews of National Policies for Education – Korea*. Paris: OECD, 1998. Acesso em Out. de 2011. www.ocde.org/edu.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas*. Santiago de Chile: Informe Regional, 2003.

PALMER, P.J. *A Coragem de Ensinar: A vocação as dificuldades e o potencial transformador de um professor*. São Paulo, Editora Da Boa Prosa, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Informação e Planejamento. Coordenação de Informações Educacionais. Resultado do Censo Escolar. Matrícula Inicial. Série histórica. Paraná 2000-2013. Acesso em Fev. de 2014.

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/serie_historica2013.pdf.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 2008.

PATTINSON, William, D. *The four traditions of geography*. *The Journal of Geography*, vol. 63, nº 5, p. 211-216. 1964. Acesso em Mar. de 2013. www.physicalgeography.net.

_____. *The four traditions of geography*. San Fernando Valley State College: *Paper presented at the opening session of annual convention of the National Council for Geographic Education*. Columbus: Ohio – November, 29. 1963.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Perspectiva lógico formal: uma nova geografia para pensar o Brasil – I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico – abril/2008. In: BURTON, Ian. *A revolução quantitativa e a geografia teórica*. Boletim de Geografia Teórica, Rio Claro, v.7, n.13, 1977.

PÉREZ, F. F. G. *Problemas del mundo y educación escolar: um desafio para la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales*. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.108-122, jan/jun., 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas: nº 69, p. 109-125, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *L'Évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la regulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck. 1998.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO – PNAD. Acesso em 18 de set. 2011. Noticias.topicos.estadao.com.br/pnad.

_____. Informações gerais sobre a PNAD. Acesso em 14 de jan. 2012. portal.mec.gov.br/.

_____. Um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional, PNAD. Acesso em 11 de set. 2010. Noticias.uol.com.br/pnad/2010.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990. 370p.

PINHEIRO, A. C. O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses. Goiânia: Ed.Vieira, 2005.

PORLÁN, A. R; RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora, 1998.

PORTAL ODM – Acompanhamento Municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. SIAB-DATASUS-2011. Acesso em 24 de Out. de 2012. www.portalodm.com.br.

_____. Indicadores Municipais/Maringá. Acesso em 09 de Out. de 2012. www.portalodm.com.br.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS. PISA. Brasil é reprovado de novo em matemática e leitura. *Jornal da Ciência*. Acesso em 23 de mar. 2012. www.jornaldaciencia.org.br.

_____. PISA – Critérios de leitura, matemática e ciências. 2006. Acesso em 23 de mar. 2012. www.jornaldaciencia.org.br.

_____. PISA – Educação-abismo entre a universalização e qualidade no ensino. Acesso em 08 de Out. de 2011. www.orbis.org.br/.

REVISTA VEJA. Aula Cronometrada. Jornalista: Roberta de Abreu Lima. Edição 2170, 23/06-2010, p. 122.

RIVILLAS, Alexander, Martínez. *El debate epistemológico contemporâneo sobre los objetos de estudio de la Geografía y una propuesta preliminar de Geografía multidimensional*. Tolima - Colombia: Perspectiva Geográfica, Enero-Diciembre, v. 16/2011, (pp. 267-288).

ROCA. Enric, Ramiro. *¿Evolucionamos o nos quedamos quietos? Los recursos utilizados en la clase de Geografía*. Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 29, 15 de noviembre de 1998.

ROCHA, G. O. R. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a Renovação do ensino de Geografia no Brasil. *Mercator (UFC)*, v.8, 2009. p.75-94.

ROJAS, T. *Epistemología de La Geografía una aproximación para entender esta disciplina. Terra nueva etapa*, XXI, 30. Caracas, Venezuela: *Universidad Central de Venezuela*. 2005.

ROSSI, Paolo. O nascimento da ciência moderna na Europa. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001. 494p.

RUDÁ Ricci. É positiva a proposta de aumentar a carga horária em escolas públicas. Folha de São Paulo. Opinião/Tendências e Debates. 15/10/2011. Acesso em Mar. de 2012. www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião.

SALOMON, G.; ALMOG, T. Educational psychology and technology: A matter of reciprocal relations. *Teachers College Record*, 100. 1998. pp. 222-241.

SANTANA Filho, M. M. A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação do departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da Geografia*. Hucitec. São Paulo, 1988.

_____. Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. Ed. da USP – Coleção Milton Santos. São Paulo, 2002.

_____. *Testamento Intelectual*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SEED-PR. Boletim dos resultados do censo escolar. Curitiba – PR, n.4, abr. 2014, p.1-9. Acesso em Junh. de 2014. www.educacao.pr.gov.br.

SEED-PR. Boletim: resultados do censo escolar. Curitiba – PR, n.6, junh. 2014, p.1-7. Acesso em Junh. de 2014. www.educacao.pr.gov.br.

SOUTO González, Xosé Manuel. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal. 1998. 401 pp.

SOUZA, Thiago, Tavares. & PEZZATO, João, Pedro: A Geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. 2010, (pp.72-88): In: GODOY. Paulo, R. T. (Org.) *História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia*. Scielo Books: <http://books.scielo.org>. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 289p.

SOUZA, Camilo Vanilton. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. *Rev. Bras. Educa. Geog.* v.1, n. 1, p.47-67, jan./jun., Rio de Janeiro. 2011. Acesso em Jan. de 2013. www.revistaedugeo.com.br.

SOUZA, A.M.M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O.T.M. A mediação como princípio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. Porto Alegre: Artmed. 2004.

SCHWARTZMAN, S. A questão da diversidade no ensino médio - Como aumentar a audiência do ensino médio? São Paulo, 2010. Instituto Unibanco. (pdf) Acesso em Jan. 2012. www.schwartzman.org.br.

_____. *Benchmarking secondary education in Brazil. International Seminar on Best Practices of Secondary Education*. Brasília, 2010: Banco Interamericano de Desenvolvimento e Ministério da Educação. Acesso em Jan. 2012. www.schwartzman.org.br.2010.

SPRANGER Eduard. *La teoria de los ciclos culturales y el problema de la decadência de la cultura: en Ensayos sobre la cultura*, tradução de A. Raggio. Buenos Aires: Ed. Argos, 1947.

STALLINGS, Jane, A. *Implicaciones de la Investigación sobre la Enseñanza em la Formación Docente: Atributos de las Aulas Eficaces*. Vanderbilt University. In: *Oservaciones en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings – Manual y guía del usuário - Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza em clase. SEP – Secretaría de Educación Pública – México. D.F, junio, 2011. 32p.*

STOBART, G. *The validity of formative assessment*. In: GARDNER, J. *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. (pp.133-146).

SUESS, Eduard. *Das Antlitz der Erde. A face da Terra – em português: 1901- 5 volumes*. Acesso em Abr. de 2012. Geowords.com/histbook.pdf.

TELLEZ, K. *Authentic assessment*. In: SIKULA, J. *Handbook of research on teacher education*. 2 Ed. New York: Macmillan, 1996. (pp. 704-721).

TERRA, José Cláudio Cyrineu; WEISS, James Manoel Guimarães. Rumo à “Sociedade do Conhecimento”: as trajetórias do Brasil e da Coréia do Sul. Artigo Científico: XXII Simpósio de Gestão da inovação Tecnológica. Bahia, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De olho nas metas 2010. Avenida Paulista, 1.294 - 19º andar - São Paulo (SP) Acesso em 15 de nov. 2010. www.todospelaeducacao.org.br.

_____. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo, Editora Moderna Ltda., 2012. 174p. Acesso em 23 de Set. de 2012. www.todospelaeducacao.org.br.

_____. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo, Editora Moderna Ltda., 2013. Acesso em Mar. de 2014. www.todospelaeducacao.org.br.

TONINI, Ivaine Maria. Entrevista com o Prof. Dr. Xosé M. Souto González: reflexões para uma Geografia Contemporânea. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v.2, n.4, jul./dez., 2012, (pp. 05-14).

TURRA, N.C. Reuven Feurstein: Experiência de aprendizagem mediada, um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Revista de educação – Educare, Unioeste*. Cascavel: vol.2; n.4 jul./dez. 2007, p.297-310.

TRAVÉ, G.; CAÑAL, P.; POZUELO, F. J. *Aportaciones de proycto curricular investigando nuestro mundo: al cambio en la educación primaria. Investigación en la escuela*. N.51, Sevilla, 2003.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- Representação no Brasil), e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas*. Vol. 1: Org. Robert Cowen: Instituto de Educação, Universidade de Londres – Reino Unido & Andreas M. Kazamias, Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), e Universidade de Atenas (Grécia). Brasília, 2012, 765p.

_____. *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Org. Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – Brasília: UNESCO, 2013. 456 p.

_____. Instituto de Estatísticas da UNESCO. Acesso em jan. 2012. www.uis.unesco.org.

UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL/UGI. *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Separata da Apogeo. Associação de Professores de Geografia. Freiburg.1992.

UGI – *Union Géographique Internationale. Histoire de L'UGI*. Acesso em Dez. 2012. www.igu-net.org/fr/ce_qui_est_ugi/histoire.html.

UGI – HAUBRICH Hartwig; REINFRIED Sibylle; SCHLEICHER Yvonne. *Visões geográficas em educação para o desenvolvimento sustentável*. Procedimentos para o Simpósio Lucerne, Suíça. UGI, Vol. 42, p.243-250, Jul. de 2007. Acesso em Dez. de 2012. <http://portal.unesco.org/education/>.

VAILLANT, D. *Formação de docentes em América Latina: reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.

_____. *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. 2007. Acesso em Ago. de 2012. www.ugr.es/pdf.

VESENTINI, J. W. *Para uma Geografia crítica na escola*. 3ª ed. Ática, São Paulo, 1992.

_____. *Ensaio de Geografia crítica: história, epistemologia e (geo)política*. EP-Editora Plêiade, São Paulo, 2009. 222p.

VEZUB, L. F. *Tendências internacionales de desarrollo profesional docente: La experiencia de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España*. 2005. Acesso em Ago. de 2012. www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc.

_____. *La formación y El desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. In: *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de profesorado, año/vol.11,

nº 001, Universidad de Granada. Granada: España, 2007. Acesso em Ago. de 2012. www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/Artpdf.

VIANNA, H. M. Testes em Educação. IBRASA- Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A. São Paulo, 1978.

VIDEIRA, A. A. P. Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e disciplinaridade na história da ciência. *Scientiae Zudia*. v. 2, n. 2. São Paulo. 2004. (pp. 279-93).

WIGGINS, G. *A true test: toward more authentic and equitable assesment*. San Francisco-Bass. Phi Delta Kappa, v. 70, 1989. (pp.703-714).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Felipe, Quintão; GOMES, Ivan Marcelo & BRACHT, Valter Bauman e a Educação. Belo Horizonte - Minas Gerais: Autêntica, 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ. APP SINDICATO - Nota da APP-Sindicato sobre a matriz curricular. Acesso em Jan. de 2013. www.appsindicato.org.br.

BANCO MUNDIAL. *Republic of Korea: Transition to a Knowledge-Based Economy. Report No. 20346-KO*. June 29, 2000. East Asia and Pacific Region – World Bank.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARRETTO. Elba Siqueira de Sá. Os currículos do ensino fundamental para às escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, São Paulo - Fundação Carlos Chagas, 1998.

BASH, Leslie. Educação, Emprego e Treinamento Profissionalizante. 2012, p.629-642. In: UNESCO - Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas. Vol. 1: Org. Robert Cowen: Instituto de Educação, Universidade de Londres – Reino Unido & Andreas M. Kazamias, Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), e Universidade de Atenas - Grécia. Brasília, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de História da Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro: Anped, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr./2002, p. 20-28.

BRASIL. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Superior Brasileira 2008. Dados Preliminares. Brasília: MEC/INEP, 2009. Acesso em 30 de Mai. de 2010. <http://www.inep.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. SISU – Sistema de Seleção Unificada. Brasília: INEP. Acesso em Jul de 2012. <http://portal.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação. Brasília, DF, 1994.

_____. Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores: toda criança aprendendo. Brasília, DF, 2003.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Game/FAE/UFMG e Fundação Victor Civita (FVC). Consultora técnica, Paula Louzano. 2011, 64p.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 2006, v. 36, n. 128, p. 377-401.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: práticas e contextualizações. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. Campinas: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para formação e a prática de ensino. In: (org.). Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

_____. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, S.M.V.; MUNHOZ, G.B. Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012, p.89-100.

CASTRO, C. de M. A Prática da Pesquisa. São Paulo: Ed. Pearson Prentice Hall, 2006.

CARNOY, Martin. Mundialização e Reforma na Educação: O que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CASTRO, M.H.G. de. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. São Paulo em perspectiva. São Paulo, n.14, v.1, 2000, p.121-128.

CAVET, M. G. Sugestão de Matriz Curricular Unificada da Seed/PR - Curitiba, 09/11/ 2012. Acesso em Jan. de 2013. www.app.com.br/portalapp/imprensa/matrizcurricularpropostaseed.pdf.

CLAVAL, P. *Histoire de la géographie*. Paris: PUF, 1995.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO PARANÁ. Reuven Feurstein. Acesso em Mar. de 2014. www.cdep.com.br/reuven_feurstein.php.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. & SILVA, R. Da. Metodologia Científica. São Paulo. Editora Afiliada ABDR, 6ª Ed. 2010.

CORRÊA, R. L. Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, C. Orgs. Educação Científica e Desenvolvimento: O que pensam os cientistas. Brasília, Nov. 2005. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, e Instituto Sangari. p. 220.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Revista Teoria e Educação, Nº 2, 1990.

DEITOS, Roberto Antonio. História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002): Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. HISTEDBR, 7. Comemorativo dos 20 anos do HISTEDBR. In:

Navegando na história da educação brasileira, Campinas, SP: Unicamp: Histedbr, 2006. Versão on-line. Acesso em Mar. de 2013. www.unicamp.br/fe/histedbr.

_____. O capital financeiro e a educação no Brasil. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005.

DEBLOIS, C. *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Quebec: Université Laval. Série Études et Documents, v.4. 1988.

EDUCAÇÃO - ABISMO ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO E QUALIDADE NO ENSINO. Acesso em 08 de Out. de 2011. www.orbis.org.br/.

ERTHAL, R. Geografia Histórica – considerações. GEOgraphia – ano v – n.9. Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro: 2003.p.29-39.

FARR, Steven. *Teaching as Leadership: The Highly Effective Teacher's Guide to Closing the Achievement Gap* – Ensinar como um líder: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizado. Jossey Bass Editora, 2010, 352 p.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; e FREITAS, Luiz Carlos. Currículo e avaliação. In: Indagações sobre currículo. Brasil: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2008.

FILHO, C.A.A. C. Formação científica para o desenvolvimento. p.87-92. In: WERTHEIN, J. & CUNHA, C. Orgs. Educação Científica e Desenvolvimento: O que pensam os cientistas. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, e Instituto Sangari. 220 p: Brasília, Nov. 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. Ser professor no Brasil: história oral de vida. 3ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998. p.20-38. Acesso em dez. de 2012. <http://www.scielo.br/scielo>.

GARCÍA, P. F.F. *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.

Universidad de Barcelona. N.207, Feb. de 2000. Acesso em dez. de 2010. www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm.

_____. *Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela*. Scripta Nova. Revista Eletrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 64, May de 2000. Acesso em dez. de 2010. www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm.

GOMES, P. C. C. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GÓMEZ, A.L. (orgs.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas e prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo. Cortez, 2006.

GOODSON, Ivor F. Currículo teoria e história. Rio de Janeiro: Petrópolis. Ed. Vozes, 1995.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Competing paradigms in qualitative research*. In DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, p. 105-117.

_____. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

GUBA, E.G. *The alternative paradigm dialogue*. In: GUBA, E. G., *The paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p.17-30.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. 1997, V. 22, nº 2, p. 15-46.

HANUSHEK, E. A., and LUDGER W. NBER, Cambridge, MA, WP 15066, *National Bureau of Economic Research* (June). 2009. Acesso em set. 2012. www.nber.org/papers/w15066.

HEIDEGGER, Martin. *La esencia del habla*. In: *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HOOVER, L. *Reflective writing as a window on preservice teachers thought processes*. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, nº 1, 1994, p. 83-93.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES – Caderno estatístico do município de Maringá. Dez. 2012. Acesso em Jan. de 2013. www.ipardes.gov.br.

KAZAMIAS, Andreas M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. 2012, (pp.50-74). In: KEMMIS, Steplen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3ª Ed. Ediciones Morata, Madrid: Espanha, 1998.175p.

KUHN, Thomas, S. A Estrutura das revoluções científicas. 5ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.

LACOSTE, Yves. A Terra encolheu? In: BARRET-Ducroq, Françoise. Globalização para quem? Uma discussão sobre os rumos da globalização. São Paulo: Futura, 2004, p. 21-23.

_____. A Geografia: isto serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1989.

LAGO, P. F. A. Didática Especial de Geografia. Ministério da Educação e Cultura. 1970.

LAMO, Espinosa, Emílio. Informação, ciência e sabedoria. El País, Madrid. 2006, pp.36-37. Acesso em Fev. de 2013. www.servicioskoinonia.org.

LESSARD, Claude. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. Linhas Críticas: Brasília, v.15, n.28, p.63-94, jan./jun. 2009.

LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. New York, Sage: 1991, 416p.

LOPES, J.J. M.; CLARETO, S. M. Espaço e educação: travessias e atravessamentos. São Paulo: Ed. Junqueira & Martins. Araraquara, 2007.

MAGALHÃES, MARCOS. A Juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio/Procentro. Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo, Albatroz: Loqui, MEC: 2008.136p. Acesso em 10 de Ago. de 2012. www.mec.gov.br/.

MASSEY, D. B. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio L. de Oliveira. Artigo apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. de 1997. Revista Brasileira de Educação. Nº 9: p.51-75, set/out/dez de 1998.

MARTINS, L.L. Friedrich Ratzel hoje: a alteridade de uma geografia. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 105-113, jul./set. 1992.

MILTONS, Michelle Merética; MICHELON, Ednaldo. Educação e crescimento econômico na Coreia do Sul. Acesso em Jul. de 2014. www.economiaetecnologia.ufpr.br. ANPEC-Sul-A2-08- educação e crescimento, pdf.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MARCÍLIO, M.L. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MORAES, A.C.R. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: HUCITEC, 1983.

MOREIRA, A.F.B. & CANDAU, V.M. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. p. 153-168. Acesso em Mai. de 2009. www.scielo.br/pdf.

NORONHA, O. M. Políticas neoliberais, conhecimento e educação. Campinas/SP: “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”. Editora Alínea, 2002. Revista Nova Escola, junho/julho de 2007.

ORAIN, O. *La géographie russe (1845-1917) à l'ombre et à la lumière de l'historiographie soviétique. L'Espace géographique*, 1996.

ORTONY, A. *Metaphor: A multidimensional problem*. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 1988.

PORTUGUEZ, A. P.; RAMOS, E. A. A abordagem da teoria geográfica no ensino fundamental brasileiro: reflexões, proposições e desafios. Rio de Janeiro: Destarte, v.2, n.2, 2012.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T. T. Silva (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, (pp.173-210).

_____. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

POSTMAN, N. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

REPUBLIC OF KOREA. Ministry of Education & Human Resources Development. *Education in Korea 2005- 2006*. Compiled by National Institute for International Education Development. Republic of Korea, 2007.

_____. Ministry of Education & Human Resources Development. *Education in Korea 2007-2008*. Compiled by National Institute for International Education Development. Republic of Korea, 2009.

ROCHA, Ronai, Pires. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSS, D. *First steps in developing a reflective approach*. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2, 1990. (pp. 22-30).

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1976. 168 p.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SASSON, D.; MACIONK, M. *Apostilas nível 1, 2 e 3. Curso Mediação de Formação PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental*. Curitiba. CDCP, 2005.

SURBECK, E., HAN, E., MOYER, J. *Assessing reflective responses in journals*. Educational Leadership, v. 48, nº 6, 1991, (pp. 25-27).

SHULMAN, L. S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*. Revista de Currículum y formación del profesorado, 9, 2, p. 1-30, 2005. Acesso em dez. de 2012. <http://www.scielo.br/scielo>.

_____. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57 (I), p. 1-22, 1987. Acesso em dez. de 2012. <http://www.scielo.br/scielo>.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: um desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, v. 1, n. 4, (pp.215-253), 1991. Acesso em dez. de 2012. www.scielo.br/scielo.

TEDESCHI, Wania. *O ensino de cálculo na formação do professor das áreas de exata: o olhar dos alunos*. Dissertação de mestrado, 215p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2005.

TISHER, R. WIDEEN, M. (Orgs.) *Research in teacher education: international perspectives*. Londres: Falmer Press, 1991.

TISHER, R. *One and a half decades of research on teacher education in Australia*. In: TISHER, R.; WIDEEN, M. (Ed). 1990.

TORRES, R.M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L.; WARDE, J.M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. SP: Cortez Editora, Ação Educativa, PUC-SP, 1996.

VELOSO, F. *15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos?* In: Veloso, F. et al. *Educação básica no Brasil: Construindo o País do futuro*. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Elsevier. 2009. (pp. 3-24).

_____. *A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil*: In Veloso, Bacha, Edmar e Schwartzman, Simon (orgs). *Brasil: A Nova Agenda Social*. Editora LTC, 2011. (pp. 215-253).

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO

Data ____/____/____		Nº Questionário _____	
Caro(a) professor(a), o presente questionário tem como objetivo o levantamento de informações para a criação de um Banco de Dados que subsidiará a elaboração da tese "O CONHECIMENTO NECESSÁRIO AO ALUNO E A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA", a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).			
1. Sexo 1-Masc <input type="checkbox"/> 2-Fem <input type="checkbox"/> 2. Idade _____ anos completos			
FORMAÇÃO DO PROFESSOR			
2. Grau de Escolaridade			
ESCOLARIDADE	Ano de conclusão	Tipo de escola	
		Pública	Privada
Primário/Ginásio		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º grau		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º grau		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Fundamental		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. Médio		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supletivo 1º grau		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supletivo 2º grau		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magistério		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Técnico. Qual?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Formação profissional			
3.1. Graduação			
GRADUAÇÃO			
Instituição			
Ano de conclusão			
Pública ou privada			
ESPECIALIZAÇÃO 1			
Instituição			
Ano de conclusão			
Pública ou privada			
ESPECIALIZAÇÃO 2			
Instituição			
Ano de conclusão			
Pública ou privada			
ESPECIALIZAÇÃO 3			
Instituição			
Ano de conclusão			
Pública ou privada			
3.3. Mestrado e Doutorado			
MESTRADO			
Instituição			
Ano de conclusão			
Pública/ Privada			
Doutorado			
Instituição			
Ano de conclusão			

Pública/ Privada			
4. Capacitação			
CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	PÚBLICA OU PRIVADA
5. Atuação profissional			
<input type="checkbox"/> Professor efetivo	Ano de concurso _____		
<input type="checkbox"/> Professor temporário	Ano de contrato _____		
6. Qual foi a bibliografia que estudou para o concurso? (cite até 3 referências)			
1.	_____		
2.	_____		
3.	_____		
<input type="checkbox"/> Não me lembro/ não sei			
7. Em quantas escolas trabalha?			
NOME DA ESCOLA	Municipal (M) Estadual (E) Privada (P)	Nº aulas semanais	Nº de alunos
RECURSOS DIDÁTICOS ADOTADOS EM SALA DE AULA			
8. Quais recursos didáticos LIGADOS A GEOGRAFIA utiliza em sala de aula? (Código para frequência: 1= Todas as aulas 2= Todas as semanas 3= A cada 15 dias 4= Mensalmente)			
RECURSOS - GEOGRAFIA		FREQUÊNCIA DE USO	
		1	2
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cite em ordem de importância, do 1º (mais importante) ao 5º (menos importante) os TEMAS da Geografia, que gosta de abordar e estudar com seus alunos. Informe também os recursos didáticos utilizados			
TEMAS	RECURSOS DIDÁTICOS		
1º.	_____		
2º.	_____		
3º.	_____		
4º.	_____		
5º.	_____		
10. Você já realizou trabalho de campo?			
1- Sim <input type="checkbox"/> 2- Não <input type="checkbox"/>			
11. Para onde você levou seus alunos? _____			
12. Quais conteúdos foram abordados? (Cite até 3 conteúdos)			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
13. Em qual (is) série(s) realizou o trabalho de campo para desenvolver os conteúdos acima citados? (múltipla escolha)			

<input type="checkbox"/> 6º E. Fundamental	<input type="checkbox"/> 1º E. Médio
<input type="checkbox"/> 7º E. Fundamental	<input type="checkbox"/> 2º E. Médio
<input type="checkbox"/> 8º E. Fundamental	<input type="checkbox"/> 3º E. Médio
<input type="checkbox"/> 9º E. Fundamental	<input type="checkbox"/> Outros

14. Atribua uma nota variando de 1 (*muito eficiente*) a 5 (*pouco eficiente*) com relação a importância das aulas de campo, no desenvolvimento das competências e habilidades geográficas dos alunos, listadas abaixo:

C O M P E T Ê N C I A S	1	2	3	4	5
Observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coleta de dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistematização de informações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura dos dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise e conclusão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Em relação ao TRABALHO DE CAMPO em geografia, no ensino fundamental e médio, manifeste seu GRAU DE CONCORDÂNCIA para as seguintes afirmações relativas ao PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.

A F I R M A Ç Õ E S	Concordo	Discordo
O tempo disponível é suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O planejamento é a parte mais difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temos o pessoal de apoio necessário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Há dificuldades para o transporte dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gasta-se muito tempo para a organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A direção da escola se opõe à saída de alunos da escola para trabalhos de campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não acredito que o trabalho de campo seja um meio efetivo para o aprendizado de geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os pais são resistentes à saída de seus filhos da escola para as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

atividades de campo		
---------------------	--	--

16. Dentre os doze locais da cidade de Maringá relacionados abaixo. Enumere em ordem crescente do 1º (*mais preferido*) ao 12º (*menos preferido*) por você, como roteiro para trabalhos de campo com seus alunos:

L O C A L	ORDEM DE PREFERÊNCIA
Aeroporto	
Centros comerciais e Shoppings	
Cocamar	
Córregos da área urbana	
Fábricas de Confeção	
Horto Florestal	
Igrejas e Templos	
Indústrias de alimentos	
Indústrias de extração de óleo comestível	
Indústrias de móveis	
Parque do Ingá	
Visitação a diversos bairros	

17. Se houver algum outro local não relacionado acima, cite-o: _____

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA DAS ATIVIDADES ESCOLARES

18. Considerando-se a FINALIDADE PEDAGÓGICA da escola, de 1 (*pouco compatível*) a 5 (*muito compatível*) que nota atribuiria aos seguintes componentes?

C O M P O N E N T E S	1	2	3	4	5
Organização da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos didáticos de geografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nº de salas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalações para laboratórios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Quais são os projetos e/ou programas que a SEED sugere e/ou determina? (*cite até três, considere os mais importantes*)

	SUGESTÃO DA SEED	DETERMINAÇÃO DA SEED
1.		
2.		
3.		

20. A Escola desenvolve algum projeto ou programa sugerido por professores ou direção?

1- Sim 2- Não

21. Se sim, Qual? _____

22. No caso específico da disciplina geografia, qual(is) projeto(s) e/ou programa(s) é (são) desenvolvido(s)? (*cite até três*)

	PROJETO E/OU PROGRAMA
1.	
2.	
3.	
<input type="checkbox"/> Não é desenvolvido projeto ou programa	

23. Quais são os aspectos observados por você para avaliar os alunos? (*cite os três mais relevantes*)

	ASPECTOS OBSERVADOS PARA AVALIAR OS ALUNOS
1.	
2.	
3.	

24. Como é realizado o projeto pedagógico em sua escola, na semana destinada a esta atividade?

Individualmente

Coletivamente

Em grupos por área

Somente pela coordenadora pedagógica

Outras práticas. Cite-as: _____

25. De 0 (*zero*) a 5 (*cinco*) que nota atribuiria aos resultados práticos gerados pelos trabalhos realizados na semana de planejamento pedagógico? Nota _____
Se a nota atribuída foi menor ou igual a 3 (*três*), justifique sua resposta: _____

26. Dentre os recursos tecnológicos citados a seguir, enumere-os de 1 (*muito importante*) a 5 (*pouco importante*), somente os adotados em sala de aula.

RECURSOS TECNOLÓGICOS	1	2	3	4	5
1. TV-Pendrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Softwares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Correio eletrônico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hiperídia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Multimídia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Data-show	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. GPS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Câmera digital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Máquina fotográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Dentre os 20 recursos didáticos em Geografia citados a seguir, quais são os mais utilizados em sala de aula, enumere-os de 1 (*pouco utilizado*) a 5 (*muito utilizado*).

RECURSOS DIDÁTICOS	1	2	3	4	5
1. Trabalhos de campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Excursões didáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Globo terrestre e Mapas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Livro didático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Livros paradidáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Carta topográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Plantas de áreas urbanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Imagens de satélite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fotografia aérea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bússola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Slides	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fotografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Documentários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Filmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Desenho de trajetos/Roteiros/Croquis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Charges/História em Quadrinhos/Cordéis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quadro de Giz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Representações Cartográficas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Em sua opinião, como os pais avaliam a escola?
 Péssima Ruim Regular Boa Ótima

29. Com base em quais referências justifica-se a avaliação realizada pelos pais?

A escola aplica questionários de avaliação
 Minha opinião é formada a partir das reuniões de pais e mestres
 Eu ouço comentários em vários locais
 Por intermédio dos resultados do ENEM

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

30. Com que frequência costuma planejar as suas aulas?
 Uma vez por semana Bimestralmente
 Quinzenalmente Semestralmente
 Mensalmente Anualmente

31. Em sua opinião, como deve ser seguido o plano de aula?
 O plano de aula é apenas uma FORMALIDADE
 O plano de aula deve ser ADAPTADO às situações da aula
 Com EXPERIÊNCIA não é necessário o plano de aula
 O plano de aula deve ser seguido INTEGRALMENTE

32. Como planeja as suas aulas? (múltipla escolha)
 Pela minha experiência não costumou planejar minhas aulas
 Em grupo
 Individualmente
 Outras formas: _____

ESTRATÉGIAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS

33. Qual linha teórica da Pedagogia você se enquadra? (resposta única)
 Tradicional Humanista

Comportamentalista Sociocultural
 Cognitivista Outra? Cite-a _____

34. Qual linha Teórica da Geografia você se enquadra? (resposta única)
 Positivista Crítica
 Humanista Outra? Cite-a _____
 Fenomenológica _____

35. Qual método de ensino utiliza com mais frequência em suas aulas? (resposta única)
 Expositivo Debates
 Trabalho em grupo Trabalho de pesquisa

36. Como avalia os seus alunos? (cite o instrumento mais utilizado).
 Testes Trabalhos individuais
 Trabalhos em equipe Auto-avaliação

37. A sua escola promove reflexão interna acerca das práticas dos professores?
 Sim - Como? _____
 Não - Por quê? _____

38. Em relação à DISCIPLINA de GEOGRAFIA, o quanto é importante o aluno desenvolver as seguintes COMPETÊNCIAS: (Utilize o seguinte código: (1) Nada importante (2) Sem importância (3) Nem importante/nem sem importância (4) Importante (5) Muito importante)

COMPETÊNCIAS	1	2	3	4	5
---------------------	---	---	---	---	---

01	Associar os conceitos teóricos à prática				
02	Ler e interpretar mapas e atlas				
03	Orientar-se no espaço geográfico				
04	Compreender a problemática ambiental e seus efeitos à vida em geral				
05	Compreender as dinâmicas naturais e sociais				
06	Identificar as relações de poder das sociedades em diferentes tempos e espaços, e a conquista de direitos				
07	Associar os aspectos geopolíticos, econômico-sociais e tecnológicos que caracterizam os diferentes espaços mundiais contemporâneos				
08	Contextualizar as dinâmicas demográficas e os processos de urbanização				
09	Analisar o processo de produção comercial e industrial em diferentes contextos geográficos e históricos				
10	Dimensionar o significado da cultura e suas diversas formas de expressão para a organização da vida social				
11	Identificar os diferentes tipos de usos e apropriação do espaço geográfico				
12	Contextualizar a sociedade brasileira no mundo atual				
13	Debater as questões de ordem política no mundo				
14	Correlacionar os vários setores das atividades econômicas				
15	Delimitar espaços urbanos, rurais, comerciais, industriais e residenciais				
16	Realizar procedimentos de coleta, levantamento, registro, sistematização de dados, e fenômenos geográficos				
17	Elaborar tabelas e gráficos				
18	Analisar tabelas e gráficos				
19	Estabelecer relações Sociedade-Natureza				
20	Identificar regiões, administrativa e geoeconômicas				

39. Quais seriam as suas sugestões para melhorar a formação do professor de Geografia?

40. O que pensa sobre a política educacional, dos últimos 10 anos?